

Temi commentati da Scuola 7

GIUGNO 2023

Settimana del 5 giugno 2023

Formazione, Orientamento, valutazione: prepariamoci al futuro

1. *Formazione e miglioramento delle scuole. L'arte di osservare e di riflettere nella reciprocità professionale (LA TONA)*
2. *Orientamento: quali futuri? Possibili, plausibili, probabili, preferibili (Salvatore SORESI)*
3. *Valutare gli studenti oggi. La vita non dà voti, presenta prove (Guglielmo RISPOLI)*
4. *Valutare nelle scuole tedesche. La Baviera fa una buona scuola (Chiara EVANGELISTI)*

Settimana del 12 giugno 2023

Chi ben "riparte" è a metà dell'opera

1. *Nuovo CIN per i Dirigenti scolastici. Un contratto integrativo nazionale in controtendenza (Paola SERAFIN)*
2. *Visite di valutazione esterna alle scuole. Ripartono i NEV? (Paolo DAVOLI)*
3. *TFA sostegno VIII ciclo. Ai nastri di partenza (Rosa STORNAIUOLO)*
4. *Ripartire da zero. L'ECEC nel sistema educativo secondo l'Unione Europea (Nilde MALONI)*

Settimana del 19 giugno 2023

La scuola in movimento

1. *Mobilità dei Dirigenti scolastici. Conferme, mutamenti e mobilità interregionale (Maria Teresa STANCARONE)*
2. *A un passo dall'esame. Disposizioni affinché tutto funzioni bene (Marco MACCIANTELLI)*
3. *Work in progress per l'adozione del nuovo PEI. Indicazioni per la redazione del Piano educativo individualizzato (Rosa STORNAIUOLO)*
4. *Intelligenze artificiali e didattiche. Come migliorare l'insegnamento e l'apprendimento (Gabriele BENASSI)*

Settimana del 25 giugno 2023

Professione docente: insegnare ad apprendere

1. *Nuovi percorsi abilitanti. Un appuntamento atteso da tanto tempo, forse troppo (Attilio VARENGO)*
2. *Imparare ad insegnare. Osservare ed accompagnare gli alunni (Guglielmo RISPOLI)*
3. *Tra le pagine di un libro. Come riavvicinare gli studenti alla lettura (Angela GADDUCCI)*
4. *Ispettori nella Repubblica Ceca. Valutare la qualità e l'efficacia del sistema educativo (Chiara EVANGELISTI)*

1. Formazione e miglioramento delle scuole. L'arte di osservare e di riflettere nella reciprocità professionale



[Rita LA TONA](#)

04/06/2023

Per chi si occupa di processi di insegnamento-apprendimento, l'osservazione rappresenta lo strumento fondamentale per comprendere ciò che accade durante una situazione educativa, per poi analizzarla, comprenderla e, ove necessario, cambiarla, adeguarla, migliorarla.

Osservare significa tratteggiare, in maniera accurata, caratteristiche relative ad un fenomeno, ad una persona, a un gruppo all'interno di un setting limitato e secondo un tempo ben stabilito.

Diventare buoni osservatori

Affinare la competenza osservativa dei docenti, rappresenta un obiettivo strategico di formazione poiché aiuta a decodificare situazioni complesse e interpretare la poliedricità dei comportamenti che si manifestano nei contesti e nei processi di apprendimento. Per diventare buoni osservatori, occorre fare esperienza di osservazione, nella quotidianità educativa, mantenersi aperti al dubbio, alla riflessività e alla reinterpretazione di quanto osservato attraverso azioni di reciprocità e occasioni di dialogo professionale, condivise e legittimate nei Piani di formazione d'Istituto per l'attuazione di interventi di miglioramento e adeguamento alle nuove esigenze dell'Offerta Formativa Triennale (Legge 107/2015).

È una competenza che necessita di attività di studio, sperimentazione e ricerca, dell'acquisizione di un metodo di lavoro e del supporto di un gruppo di affiancamento. Il D.M. 850/2015 e il successivo D.M. 226/2022 introducono e valorizzano la pratica osservativa (attraverso il *peer to peer*) con l'obiettivo di sviluppare, nel docente in anno di prova e formazione, competenze sulla conduzione della classe e sulle attività di insegnamento, sul sostegno alla motivazione degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti e sulle modalità di verifica degli apprendimenti significativi.

In riferimento a questo obiettivo il feedback dei docenti neoassunti che, negli otto anni di esperienza, hanno utilizzato l'osservazione come strumento di sviluppo professionale fornisce dati molto incoraggianti. Pertanto, nell'ipotizzare modelli di formazione adeguati all'attuale scenario di complessità educativa, è possibile pensare all'osservazione, nelle sue varie forme, come strategia vincente di miglioramento del proprio *sé professionale*.

L'osservazione si configura come uno strumento che permette di trovare la soluzione, in un determinato contesto educativo, a problemi specifici di carattere metodologico, relazionale, organizzativo perché mantiene un forte legame con l'esperienza sul campo, di cui si nutre per sviluppare "buoni e giusti" ragionamenti migliorativi.

Riflessione come "postura" professionale

Il tema della riflessione, come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti, immediatamente rimanda a quello del cambiamento e dell'etica della responsabilità nell'azione organizzativa e nella pratica didattica. La riflessione è una strategia critica, che si configura come azione sistematica di osservazione e valutazione, da diversi punti di vista, dell'esperienza professionale pensata e agita dentro una situazione didattica e/o organizzativa. Pertanto, anch'essa, al pari dell'osservazione, si configura come elemento fondamentale per una formazione dinamica ed esperienziale che vuole puntare all'evoluzione e non alla stagnazione delle pratiche. Tenendo in considerazione i processi "riflessione in azione" e "riflessione sull'azione", il processo riflessivo contribuisce, quindi, a costruire un'epistemologia della pratica professionale basata sulla conoscenza e la condivisione che Schön definisce "*conversazione riflessiva*", sottolineando che quando qualcuno riflette in azione diventa "*un ricercatore nel contesto della pratica*" quindi in grado di integrare, in situazioni di incertezza, teoria, intuizione e azione. Il processo "riflessivo" come postura professionale consente di rileggere a ritroso le

esperienze, gli eventi e le situazioni didattiche e di reinterpretarle in prospettiva. In buona sostanza, permette di collegare l'azione passata con quella futura, attraverso il presente e il "durante" dell'esercizio professionale, consente di riordinare, mettere a sistema e capitalizzare quanto si sta facendo. Robert Kottkamp sottolineandone la valenza pedagogica chiama riflessione l'"*attenzione deliberatamente prestata alle proprie azioni in relazione alle intenzioni al fine di ampliare le proprie opinioni e assumere delle decisioni riguardanti i modi migliori di agire in futuro o durante l'azione stessa*". Alla luce dell'attuale scenario di complessità, di obsolescenza delle conoscenze, veloce deperimento delle competenze e in considerazione dell'emergenza educativa, che fa registrare livelli preoccupanti di dispersione scolastica, costruire modelli formativi che tengano al centro della progettazione i due strumenti dell'osservazione e della riflessione, permette di veicolare una prospettiva di apprendimento professionale attivo, che mette in grado di riconoscere, decodificare e porre in crisi l'esperienza, promuovere la consapevolezza dell'agito professionale e la verifica attraverso la collaborazione e lo scambio.

Osservazione e riflessione come metodo

L'osservazione e la riflessione concepite come strategie di crescita professionale, inevitabilmente, partono dall'assunto che la pratica didattica non è un'azione solitaria e non può essere migliorata senza alcuni presupposti fondativi:

- l'interazione con gli altri
- la condivisione attiva delle esperienze
- la pratica partecipativa
- la costruzione di una comunità di pratiche (Wenger) dove i dilemmi della professione vengono esercitati, discussi e rigenerati
- la decisionalità condivisa che si traduce in azioni didattiche informate
- l'uso di strumenti operativi per la raccolta dei dati, la sistematizzazione delle informazioni, la riscrittura delle proposte migliorative e la restituzione degli esiti (*check list, griglie di osservazioni, diari di bordo, schede tecniche, scale di valutazione e di valori, domande stimolo e/o guida per il dibattito confronto*).

In definitiva un modello formativo di questo tipo, che si configura come attività di ricerca e validazione di pratiche didattiche e/o organizzative, può rientrare a pieno titolo nel Piano di formazione d'Istituto come pratica strutturata e permanente di sviluppo professionale, nelle sue svariate forme organizzative (*formazione tra pari, all'interno della scuola, costruzione di Reti di scambio di pratiche tra due o più scuole, dimensione europea della formazione – job shadowing*).

Job shadowing: un modello innovativo di formazione

Tra i modelli formativi che privilegiano fortemente l'osservazione e la riflessione il "job shadowing" rappresenta, sicuramente, una forma innovativa, evoluta, anche se relativamente recente e ancora poco esercitata, di crescita e sviluppo professionale. Concepito come vero e proprio strumento di formazione all'interno del Programma Erasmus Plus, destinato alle Università, nel tempo si è trasformato in una valida opportunità di "*training on the job*", utilizzabile da chi voglia apprendere, seguendo e osservando (*come un'ombra*), un soggetto di pari profilo e/o settore professionale. Negli anni ha trovato applicazione in diversi settori professionali perché permette di acquisire un prezioso bagaglio di conoscenze reciproche, apprendere il funzionamento di specifiche organizzazioni, rafforzare impegno e appartenenza, sviluppare relazioni utili per costruire e/o ampliare la propria rete professionale, ricercare e sviluppare le proprie potenzialità, mettere alla prova le soft skills, arricchire il curriculum (*dossier professionale*) di esperienze significative. Trasferito nei contesti educativi, sempre attraverso il programma Erasmus plus, il *job shadowing* sta diventando una pratica di scambio e apprendimento professionale diffusa nelle diverse azioni del Programma, integrabile, all'interno delle istituzioni scolastiche, con azioni di *peer to peer* ed esperienze di *Visiting*, recentemente esercitate nelle istituzioni scolastiche, promosse e consigliate dai documenti ministeriali come esperienze formative attive, condivise e partecipate. L'essenza formativa del *job shadowing* risiede nella sua capacità di motivare e rimotivare il professionista che, attraverso l'osservazione, rimette in gioco le sue possibilità e trasforma i punti di debolezza in punti di forza. È un'esperienza intensa e proattiva di formazione che incide significativamente sulla manutenzione del proprio sapere professionale, trasformandolo e arricchendolo.

Verso la reciprocità professionale

I modelli formativi basati su osservazione e riflessione, presuppongono lo spostamento della relazione formativa verso la reciprocità professionale e, soprattutto, verso l'idea di una formazione da intendere come "sviluppo professionale" continuo e di ricerca. La condivisione e il ragionamento nelle sedi collegiali risultano strategiche e altrettanto lo è la costruzione di un contesto organizzativo fertile, quindi disponibile ad accogliere e sperimentare modelli formativi innovativi e a promuovere culture della formazione che si allontanano da logiche di *governance* più tradizionali. In questo contesto diventa strategico il ruolo del Dirigente scolastico che è, quindi, immediatamente richiamato alle sue funzioni di indirizzo, orientamento e alle sue competenze di leadership per la costruzione di gruppi di lavoro e la promozione di un clima collaborativo che favorisce il dialogo e il confronto professionale.

Percorsi della tipologia descritta rappresentano, a pieno titolo, una valida opportunità di lettura del contesto educativo e di esplorazione di aspetti trasversali della professionalità docente sia per la singola istituzione scolastica, sia per le possibili Reti di scopo tra istituzioni scolastiche, da costruire nei rispettivi ambiti territoriali, con particolare riferimento alla quota del 60% dei fondi della formazione [1].

Cultura di rete

Partendo dall'assunto che, di per sé, le esperienze non forniscono orientamenti per lo sviluppo e per la sostenibilità delle pratiche didattiche, ma è solo l'osservazione, la riflessione e il confronto che le trasforma in una importante fonte a cui il docente può attingere per essere in grado di comprendere i principi che sovrintendono e che organizzano l'attività dell'insegnamento, progettare in Rete questi percorsi formativi amplifica la possibilità di interazione professionale e quella di tradurre in relazioni informate, la ricerca di soluzione alle "situazioni problema" individuate e condivise nella costruzione del percorso di formazione. Ciascuna scuola avrebbe la possibilità di aprire nuove prospettive di insegnamento e sostenerne lo sviluppo attraverso il ragionamento collettivo. È questa una nuova prospettiva di formazione in rete che aiuta sia la singola istituzione scolastica a consolidare la propria cultura di "manutenzione del curriculum", sia tutte le istituzioni facenti parte della rete a costruire un curriculum di territorio. La necessità di trovare soluzioni didattico-organizzative condivise a problemi complessi, ma comuni a tante scuole, trova conforto e supporto dentro una relazione di rete costruita a partire da elementi di criticità, punti deboli o situazioni problematiche rilevate dentro le scuole.

Un progetto formativo efficace

Nell'intraprendere la progettazione di un percorso formativo con queste caratteristiche, sia che si tratti di formazione tra pari, progettata a livello di singola scuola, sia di costruzione di reti attraverso le quali scambiare pratiche tra più scuole, oppure di percorsi di Visiting e di Job shadowing, è necessario adottare un approccio strutturato, costruire una solida architettura organizzativa che, attraverso le fasi di descrizione, informazione, confronto e ricostruzione mette in agenda alcuni passaggi organizzativi indispensabili per l'innesto di nuove politiche formative.

Step del progetto formativo

n.	Passaggi
1.	Avviare nelle sedi Collegiali e nei gruppi di lavoro piste di ragionamento che assumano quale punto di partenza la formazione intesa come "ricerca didattica".
2.	Incoraggiare il dibattito sui valori della professione docente e sull'importanza di collaborare e di mettere "in circolo" le proprie competenze, per migliorare la qualità della didattica.
3.	Individuare un gruppo di lavoro per la supervisione e la tenuta del percorso e un gruppo di docenti disponibili ad osservare e ad essere osservati in relazione all'area di intervento individuata.
4.	Predisporre un Protocollo di intervento, siglare un accordo di Rete ove siano chiariti e articolati tutti gli step del percorso formativo.
5.	Sostenere il gruppo nella definizione didattico-pedagogica del percorso: circoscrivere e condividere bisogni formativi con istituzioni scolastiche che hanno problemi affini per la costruzione della Rete.

6.	Aiutare il gruppo a definire gli elementi dell'osservazione: chi, cosa, quando, dove e come (<i>soggetti, situazioni didattiche, tempi, setting, modalità e strumenti</i>).
7.	Aiutare il gruppo ad assumere un atteggiamento critico rispetto a ciò che si è e a ciò che si fa. Aspetto fondamentale per intraprendere un percorso di formazione basato sull'osservazione, la riflessione e la condivisione sia all'interno della propria scuola sia in rete.
8.	Promuovere un processo di riflessione sulle prassi didattiche, sugli aspetti epistemologici, relazionali e pragmatici (<i>competenze didattiche, progettuali, valutative all'interno di specifiche aree di intervento: dispersione, orientamento, cittadinanza...</i>).
9.	Prevedere azioni concrete di restituzione, disseminazione e validazione delle prassi osservate, che legittimano la "trasposizione didattica" delle pratiche e quindi promuovono una consapevole revisione del curricolo.

L'analisi delle situazioni didattiche osservate, nutrita da punti di vista differenti, allarga ed arricchisce lo sguardo professionale e facilita la riprogettazione nei contesti e nelle realtà oggetto di studio e destinatarie della formazione. Il docente in formazione è interpellato, quindi, non unicamente sul piano disciplinare, ma, soprattutto, sullo sviluppo della consapevolezza professionale di poter agire con nuovi strumenti e metodologie e di rispondere, con approccio collaborativo e collettivo, alle emergenti esigenze educative e ai dilemmi della professione.

Come rimettersi in discussione

La formazione come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le strategie usuali e gli stessi approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni consolidate, attraverso un circolo virtuoso del confronto, che passa, però, anche attraverso il controllo e la valutazione.

Riduce il rischio di autocelebrazione del proprio sapere professionale, di cristallizzazione delle pratiche e di autoassoluzione degli errori; promuove il desiderio di migliorare a partire proprio dagli errori, aiuta a costruire un sapere che può essere reinvestito in contesti diversi.

La riflessività, l'osservazione e la condivisione dentro la formazione alimentano l'etica della responsabilità didattico-educativa a tutti i livelli dell'organizzazione scolastica, favoriscono il ruolo attivo del docente, arricchiscono il repertorio di competenze ed esperienze, consolidano e rafforzano l'identità e il sé professionale.

La formazione come processo riflessivo

La formazione come processo riflessivo è una sfida che ogni istituzione scolastica ha il dovere di raccogliere per rinnovare l'entusiasmo e l'interesse, per potenziare la proattività professionale, per rigenerare modelli organizzativi e il pensiero formativo nel suo complesso.

In buona sostanza, un percorso formativo che si avvale dell'osservazione come strumento di localizzazione della difficoltà, della riflessione e del confronto aperto e democratico tra pari, diventa uno strumento potente che aiuta a risolvere i problemi, incoraggia la speranza di crescita, migliora il clima di lavoro e incrementa le relazioni di fiducia.

Alcuni approfondimenti bibliografici

Baldassarre, M. (2009) *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci.

Jert J. Biesta (1998) *La conoscenza non riguarda l'esperienza di oggetti come tali ma le esperienze future che potrebbero conseguire dalla situazione presente*, Raffaello Cortina.

Kottcamp (2015) *Reflective Practice for Educators*, editrice Skyhorse.

Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Feltrinelli.

Smyth (1989) *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*.

Wenger (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University press.

[1] Nota 14 dicembre 2022 n. 44428 contenente indicazioni relative alla programmazione delle iniziative di formazione del personale docente per l'anno scolastico 2022/2023.

2. Orientamento: quali futuri? Possibili, plausibili, probabili, preferibili



Salvatore SORESI

04/06/2023

Nel numero 334 di Scuola7 (21 maggio scorso) abbiamo sostenuto che sarebbe opportuno evitare, per una serie di ragioni, di chiedere ad un adolescente 'Cosa farai da grande?', sarebbe più produttivo, in sede di orientamento, evitare anche di focalizzare l'attenzione su un unico 'fare' e su un unico futuro possibile.

Continuando a riflettere sulle possibili applicazioni all'orientamento della visione dei futuri riprendiamo le nostre riflessioni a partire da alcuni spunti che lo stesso Voros [1] dichiara di derivare dalla classificazione dei futuri proposta da Henchey [2].

Futuri possibili

In questo raggruppamento potremmo includere tutti i tipi di futuro che possiamo riuscire ad immaginare, quelli che "potrebbero accadere" a prescindere da quanto possano apparire inverosimili e improbabili. Potrebbero richiedere conoscenze, strumenti e tecnologie che lo studente, oltre a non possedere, potrebbe addirittura non riuscire nemmeno ad immaginare. Ci sono saperi che sembrano oggi contrastare con le nostre argomentazioni logiche e, addirittura, con le stesse leggi che le scienze ci indicano come non trasgredibili. Si tratta, quindi, di futuri che possono dipendere dall'esistenza e dalla fruibilità di conoscenze che ancora non abbiamo, ma che non si possono escludere perché potrebbero essere disponibili nel tempo e rendere così realizzabili quei futuri che oggi potremmo considerare inverosimili, proprio a causa delle nostre attuali carenze conosciute.

Futuri plausibili

Questa categoria comprende quei futuri che "potrebbero accadere", che non sono cioè da escludere, in base alle nostre conoscenze attuali. Derivano dalla nostra comprensione delle leggi fisiche, dei processi, della causalità, dei sistemi di interazione umana. Questo è chiaramente un sottoinsieme rispetto alla categoria di quelli possibili in quanto si baserebbero su conoscenze e dati 'presenti', di cui alcuni sono già a disposizione.

Futuri probabili

Sono i futuri che, in base alle conoscenze attuali e alle loro proiezioni e anticipazioni, in base alle tendenze che già si intravedono nel presente, appaiono facilmente intuibili, praticabili e quindi probabili. Alcuni di questi, sulla base della 'robustezza' delle tendenze enfatizzate, possono essere ritenuti più probabili di altri, a più breve termine ed attirare le simpatie soprattutto di coloro che temono il rischio eccessivo. Alcuni futuri sono considerati, quindi, più probabili di altri. Il meno 'incerto' è spesso chiamato "business-as-usual", un futuro, cioè, che richiede solamente un'ordinaria amministrazione, un agire rutinario, un fare come si è sempre fatto, essendo una semplice estensione lineare del presente. Tuttavia, le tendenze, comprese quelle che appaiono molto probabili, sbiadiscono man mano che cerchiano di riproiettarle nel tempo (dopo qualche anno o un decennio come molti sostengono) mostrando evidenti segni di discontinuità. Alcune tendenze possono svanire improvvisamente, mentre alcune possono emergere inaspettatamente. Considerare solamente quelle più robuste (cosa richiedono ad esempio oggi i mercati di una circoscritta realtà locale) fornisce maggior certezza al gioco previsionale, ma circoscrive massicciamente le possibilità rispetto ai due precedenti futuri.

Futuri preferibili

La quarta tipologia di futuri, invece di basarsi sulle informazioni disponibili, sui dati "più o meno big" che potrebbero essere raccolti e processati da algoritmi sofisticati con l'ausilio dell'intelligenza artificiale, fa riferimento a componenti meno cognitive, esplicitamente a ciò che ognuno desidera che accada. I futuri preferibili, infatti, traggono linfa dalle emozioni, dalle

aspirazioni, dai valori, dagli interessi e dalle preferenze che possono essere anche marcatamente eterogenee e variare da una persona all'altra, da un gruppo all'altro, da un momento all'altro. Si tratta, di fatto, di futuri che si basano sulle soggettività e singolarità delle persone, che derivano dai *giudizi di valore* che esse nutrono e che riescono anche ad esprimere assertivamente a difendere.

La variabilità dei futuri desiderabili è pertanto piuttosto ampia ed è improbabile che possa essere contenuta in un elenco ristretto gradito a tutti. Per questo non hanno senso molte Linee guida nazionali, né il riferimento a standards minimi, o a modalità preconfezionate, a buone pratiche che dovrebbero funzionare per tutti in ogni contesto (Soresi[3]). I futuri desiderabili richiedono approcci e percorsi personalizzati. È questo che li rende particolarmente interessanti ed intriganti a chi fa orientamento: possono trovarsi collocati in ciascuna delle classi precedenti ed apparire al contempo probabili, plausibili e possibili; allontanandosi consapevolmente da quelli indesiderabili, potrebbero offrire all'umanità ulteriore fiducia nelle sue possibilità di sviluppo e sopravvivenza.

Rappresentazione di futuri

La figura 1 mostra una rappresentazione grafica di questi quattro tipi di futuri alternativi, usando una metafora ben nota del cosiddetto "[The Futures Cone](#)". La figura, oltre a far riferimento agli scenari che potrebbero comparire nel regno del plausibile, segnala anche la presenza delle cosiddette *Wild Cards* – eventi a bassa probabilità (e pertanto collocabili al di fuori del dominio del futuro probabile) che potrebbero far registrare impatti decisamente elevati e spesso molto preoccupanti (una pandemia non prevista, l'impatto di un asteroide sulla terra, un'incidente atomico, un'alluvione inattesa, una carestia generalizzata, ecc.).

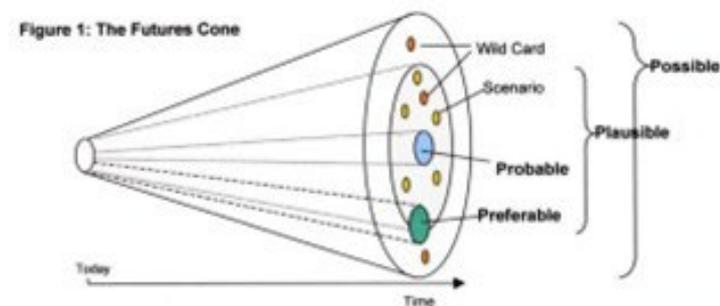


Fig. 1. Adattamento di Voros del cono

dei futuri di Hancock & Bezold (1994[4]).

La figura suggerisce anche che l'ampiezza degli scenari che potremmo associare ai vari futuri possono variare notevolmente ed andare da quelli quasi infiniti, a quelli più ristretti e lineari dei futuri probabili. Tra quelli plausibili, in ogni caso, rientrano anche quelli desiderabili che un orientamento votato alla prevenzione, all'inclusione e alla realizzazione di sviluppi sostenibili per tutti e tutte e i loro contesti naturali e sociali di vita, dovrebbe considerare con particolare attenzione e dedizione.

Cosa farai da grande?

Queste considerazioni ci inducono a riflettere quanto sia inadeguata la domanda "*Cosa farai da grande*". È opportuno invece sostituirla con altre, seppure più impegnative, ma sicuramente più utili per il ragazzo che deve riflettere sulla strada da intraprendere. Potremmo chiedere, ad esempio 'Per quanto concerne il tuo futuro, pensando magari a ciò che potrà accadere nei prossimi 3-5 anni, cosa ti troverai probabilmente a fare?', 'Dove e con chi probabilmente vivrai?', 'Come trascorrerai le tue giornate, cosa sarà ancora interessante per te?' E così via... Sono domande più semplici che richiedono uno sguardo previsionale a breve gittata, che meglio si adattano a coloro che non hanno né tempo né voglia di dedicarsi a programmi impegnativi e precoci di orientamento, o che si accontentano, non potendo far altro, di indirizzare la propria attenzione su ciò che già le tendenze presenti suggeriscono, trasformandole in aspettative che potrebbero avere anche elevate probabilità di realizzazione.

Domande per riflettere

L'interazione e gli effetti che tali domande stimolano potrebbero essere molto diversi se ci permettessimo di pensare e aspirare a dell'altro: potremmo ad esempio premettere che i futuri possono almeno in parte essere costruiti e che avremo consapevolezza di viverli solamente

quando potremo costatare che anche noi 'non saremo più quelli di una volta' e che la realtà richiederà cambiamenti non solo da parte nostra. Così in alternativa alla domanda 'Cosa farai da grande?' potremmo procedere chiedendo: 'Secondo te, quando una persona può essere considerata adulta?'; 'Cosa guardi soprattutto per decidere se hai a che fare o meno con una persona adulta?'; 'E tu, quando ti considererai adulto, maturo... quanti anni avrai allora? E per te, quando inizierà il tuo futuro?'

Qui i contenuti e le risposte probabilmente presenteranno una variabilità talmente elevata che ci porteranno a pensare di aver a che fare effettivamente con persone diverse e singolari che condividono però il comune desiderio di futuri di qualità.

Lo scopo di queste richieste è essenzialmente quello di stimolare il passaggio dai futuri probabili a quelli possibili, preferibili e temibili e a 'collocare' l'orientamento più in là nel tempo, a ciò che potrà accadere tra 10-15 o 20 anni. Questo, ovviamente, richiederà più tempo, pazienza e, sicuramente, competenze professionali più sofisticate nel trattare ciò che i nostri studenti potranno fare da grandi.

[1] Voros, J. (2003a) *Reframing environmental scanning: A reader on the art of scanning the environment*, Australian Foresight Institute Monograph Series, No.4, Swinburne University Press, Melbourne.

[2] Hehenchey, N. (1978). Making Sense of Future Studies. *Alternatives: Perspectives on Society, Technology and Environment*.7, 2, pp. 24-27.

[3] Soresi, S. (2022) A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove idee guida per l'orientamento. *Nuova Secondaria*, 4, anno XL.

[4] Hancock, T., Bezold, C. (1994). Possible futures, preferable futures, *Health Care Forum Journal*, 37, 2, pp. 23-29.

3. Valutare gli studenti oggi. La vita non dà voti, presenta prove



Guglielmo RISPOLI

04/06/2023

"Signora, il ragazzo sembra intelligente, ma si impegna sempre di meno". La frase ascoltata nel lontano 1968 nei corridoi del ginnasio si riferiva a me, ragazzo di piccola borghesia, figlio di maestri di scuola elementare.

Mia madre sconcertata dall'ultima frase... anche la professoressa di matematica: "Signora, è un ragazzo neutro, senza infamia e senza lode".

"Era un bambino obbediente e diligente alla scuola elementare ed anche alle medie poi, si sa... lo sviluppo..." si scusa mia madre per il "criminale" che stavo diventando.

Una storia come tante di un costante principio quasi prevalentemente denigratorio e soprattutto ricco di sentenze... poi sono passati gli anni!

La Valutazione è un processo formativo

Pur con lentezza, dall'ispirazione degli articoli 3 e 34 della Costituzione e dell'autentica bomba pedagogica della legge 517 del 1977, la scuola fa passi importanti sul piano psicopedagogico, ma non è così per tutti i docenti.

Per questo si è cercato di dare senso allo sviluppo psicopedagogico attraverso interventi normativi. Il "vecchio" DM 122/2009 emesso per tutti gli ordini di scuola così recitava:

«Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva (...) La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo».

Si tratta di un passo importante, consolidato poi dal Decreto legislativo 62/2017: *«La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze».*

2020, il giudizio descrittivo

A ridosso del Natale 2020 finalmente arriva, per norma e sulla base di un'inquietante convinzione pedagogica dei tanti errori del passato, l'abolizione dei voti alla scuola primaria e l'apertura ad una procedura che prevede il giudizio descrittivo.

Si tenta, come spesso avvenuto nel nostro Paese, di partire dalla Scuola Primaria per coinvolgere tutto il sistema scolastico nell'evitare l'uso di numeri per designare il valore di bambini e ragazzi evidenziandone il carattere sentenzioso e negativo oltre che una visione obsoleta della valutazione come giudizio.

Per la scuola primaria si apre un periodo che punta sostanzialmente ad un maggiore rispetto della crescita di bambine e bambini e la conseguente prevenzione delle corse ad accelerare gli apprendimenti, spesso volute dagli adulti.

Non è una novità

La novità è... che questa novità è antica: nasce dal disposto di una legge (la 517 del 4 agosto del 1977) che aveva posto l'Italia al primo posto d'Europa in fatto di valutazione ed inclusione. Era già così oltre 40 anni fa. Poi la ministra Gelmini nel 2008 aveva riaperto la porta alla pagella con i voti numerici firmando, lei stessa, la legge 30 ottobre 2008, n. 169 (art. 3: *Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi*) e il successivo regolamento (DPR 122 del 22 giugno 2009).

I genitori più adulti, che accompagnano oggi i figli nella scuola primaria o nella secondaria di primo grado, troveranno nei cassetti dei loro ricordi un documento di valutazione descrittivo che parla proprio di loro. Questi stessi genitori (non tutti) cercano oggi sull'iPhone la conferma del 9 in geometria del proprio bambino, magari commentando: *"prende solo 7 in italiano ma è un genio in matematica"*.

la politica è balzubiente...

Negli ultimi 15 anni, la spinta della parte migliore (forse residuale del Paese e del Parlamento) ha preteso il rispetto dei bambini nella loro crescita e la prevenzione delle corse degli adulti. I promotori sono quelli che hanno studiato di più, conoscono di più, ascoltano, approfondiscono ed argomentano... pensano e non sintetizzano con etichette. Nell'autunno scorso uno dei vincitori della lotteria (*"è uscito il numero 911, l'ho comprato, ora sono deputato"*) è perfino intervenuto in un dibattito parlamentare adducendo che per gli italiani il voto numerico è più chiaro, bisogna tornare indietro. Ovviamente questa oscillazione non è immune alle resistenze dei docenti che, in parte a ragione, pensano che la riflessione e il processo di valutazione descrittiva nell'aumentare il proprio lavoro a casa e a scuola, non trovi sempre l'attenzione dei genitori.

... è una questione di professionalità

Oramai – non senza fatiche di vario genere e qualche scoglio e connessi inciampi – la valutazione delle bambine e dei bambini si svolge nel senso di un nuovo valore aggiunto: «la valutazione [...] concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo di tutti e di ciascuno». L'ampia produzione editoriale destinata alla formazione dei docenti della scuola primaria ha raggiunto buoni livelli scientifici e importanti livelli di proposte per una didattica della valutazione proattiva.

È importante che la scuola argomenti e spieghi ai genitori quali sono i punti di forza di ciascun bambino e bambina per orientarli al meglio che possono e potranno fare a scuola e forse anche nella vita. Tutti i bambini hanno punti di forza. Si tratta in maniera concreta e partendo da una seria preparazione, di dare spazio a quella nota zona di sviluppo prossimale ben descritta da Lev Vygotskij.

Quale descrizione valutativa

La vita non dà voti, presenta prove. Le prove della vita richiedono sperimentazione, l'indispensabile e formativo passaggio per l'errore, come del confronto con altri coetanei. Sappiamo bene che l'esistenza da bambini come da ragazzi, giovani ed adulti presenta contesti, occasioni, situazioni facilitanti o difficili. Sarà importante avere conoscenze per capire e ragionare, strategie per attrezzarsi a convivere con le situazioni ed i problemi, sicurezze (consolidate dalle presenze affettive ed emotive) per prendere iniziative, avere un atteggiamento critico e costruttivo.

Occorrerebbe interrogarsi su come saranno i ragazzi e i giovani che hanno una buona visione di sé a 16 anni, e su come saranno a 23 anni quelli che non hanno (né hanno avuto) paura di cadere, ma la certezza di potersi rialzare continuamente. Ecco perché non servono né i 3 né i 10 e lode: entrambi non facilitano la crescita e la consapevolezza, creano i miti dell'*uomo nero* e del *principe salvatore*.

Sarebbe probabilmente più fruttuoso creare il miglior ambiente di apprendimento e, in tale fattivo e proattivo contesto, analizzare i processi di apprendimento, condividere le difficoltà, dialogare sui momenti di crisi e di perdita della propria fiducia ed autostima: sono e saranno questi gli elementi essenziali del vivere a scuola. Le difficoltà si affrontano e si superano vivendo le sensazioni di *freddo* e di *caldo*, di lontananza e di vicinanza ed in cui quell'*«aiutami a fare da solo»* e *«non annoiarmi con i tuoi insegnamenti»* (Maria Montessori) devono essere gli assi portanti della professione docente.

Dalla Montessori a noi, semplici maestri

Chi insegna sa di non sapere. È il dubbio in persona, ama l'orizzonte e non vede gli scogli o le baie. Capisce che ci saranno rotte e soste utili, ma, da *buon comandante e saggio timoniere*, comprende la difficoltà di viaggiare controvento così come gode per la soddisfazione di avere la luce del sole o quella della stella polare a riscaldare o aiutare l'orientamento.

Chi insegna e sa guidare è il regista *dei processi educativi e di apprendimento*: non spiega, organizza, stimola e poi lascia imparare provando e sbagliando e riprovando.

L'insegnante insicuro è una contraddizione in termini.

Chi sa stare con i bambini e con i ragazzi vive pezzi memorabili della propria storia di vita a scuola ma soprattutto di vita personale su un pianeta che è fatto di mare, di sole e di cieli.

Chi insegna si emoziona per gli errori e per i successi dei piccoli che orienta e guida. Ama il silenzio, adora ascoltare, osservare. Sistema scrupolosamente, nella memoria della propria storia professionale, l'ansia laboriosa di Valentina, il vorticoso procedere di Giuseppe, la gioia soddisfatta del piccolo Andrea, la confusione e voglia di cantare e ballare della piccola Imma, la genialità di quel bambino con disabilità che è un punto di forza in una classe di "normodotati" anche un po' monotoni.

Lasciamo ad altri il titolo di prof... (brutta consonante per finire una parola). Meglio maestri... come Alberto Manzi, Mario Lodi, Gianni Rodari e, volendo e potendo, Leonardo da Vinci.

Alla prossima!

4. Valutare nelle scuole tedesche. La Baviera fa una buona scuola



Chiara EVANGELISTI

04/06/2023

In Germania, la valutazione esterna delle istituzioni scolastiche viene svolta nella maggior parte dei casi dai Länder[1] e ne sono responsabili i Ministeri dell'Istruzione del singolo Land. Monitorare la qualità della valutazione delle scuole è l'obiettivo primario, che deve condurre a migliorare l'offerta educativa. In alcuni Länder, anche i genitori possono, su base volontaria, diventare membri del gruppo di valutazione esterna della scuola. La valutazione interna viene, invece, richiesta dai Länder alle scuole per migliorarne la qualità, e sono le scuole stesse che stabiliscono le aree da valutare.

Valutazione delle scuole in Germania

La procedura di valutazione deve tenere conto degli standard educativi, obbligatori in ogni Land, che stabiliscono quali conoscenze, abilità e competenze devono avere raggiunto gli alunni ad un determinato livello di istruzione. Il quadro di riferimento per la qualità costituisce uno strumento utile per i valutatori, che in tal modo hanno un parametro di riferimento per individuare una scuola di buona qualità.

Al termine delle procedure (interviste, visite in classe) viene consegnato un rapporto all'autorità di supervisione scolastica, che nel caso di scarsi risultati può offrire risorse aggiuntive. Scuole e autorità educative responsabili della supervisione discutono le raccomandazioni e i suggerimenti presenti nel rapporto per definire accordi mirati.

L'autovalutazione, invece, è condotta dal capo di istituto e/o da un comitato direttivo composto da insegnanti della scuola, e confluisce nella valutazione esterna. Vengono usati questionari standardizzati per insegnanti, alunni e genitori e i risultati non vengono pubblicati, ma resi disponibili a richiesta delle autorità locali e centrali responsabili dell'istruzione.

Nel contributo che segue si focalizza l'attenzione sugli aspetti che connotano la valutazione delle scuole nel Land più grande della Germania, la Baviera.

Agenzia per la qualità

In Baviera la valutazione della qualità della scuola[2] è sempre stata un obiettivo importante. Tuttavia, la rilevanza delle procedure che garantiscono la qualità è diventata più evidente alla fine degli anni '90, in seguito alla partecipazione della Germania agli studi comparativi internazionali sull'efficacia della scuola (TIMSS, PISA, PIRLS). In Baviera, responsabile della valutazione interna ed esterna delle scuole è l'Agenzia per la qualità (Qualitätsagentur – QA), istituita nel 2003.

L'Agenzia per la qualità è una cosiddetta "autorità subordinata" del Ministero dell'Istruzione bavarese (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) ed è un dipartimento dell'Ufficio statale per l'istruzione scolastica (Landesamt für Schule, LAS). Pertanto, la QA non fa parte del Ministero, ma non è nemmeno indipendente da esso. Tutte le decisioni strategiche sono prese in accordo con il Ministero e devono essere approvate da quest'ultimo. Tra l'altro, i rapporti che includono informazioni sulla valutazione delle scuole sono pubblicati solo in coordinamento con il Ministero.

Responsabilità dell'Agenzia per la qualità

La legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento (BayEUG)[3] stabilisce le responsabilità della Qualitätsagentur. Esistono anche documenti politici che definiscono e descrivono in modo più dettagliato le responsabilità della stessa. In particolare, i compiti dell'Agenzia per la qualità sono quelli di supportare il Ministero dell'Istruzione per quanto riguarda l'assicurazione della qualità del sistema scolastico attraverso:

- l'osservazione e la valutazione della qualità dei processi e dei risultati sulla base di conoscenze scientifiche;

- la raccolta e l'analisi dei dati provenienti dalla ricerca empirica sull'istruzione e la fornitura di strumenti di valutazione testati;
- la comunicazione dei risultati alle scuole, alle autorità locali e agli stakeholder politici;
- il supporto alle scuole, alle autorità locali e agli altri stakeholder per l'utilizzo dei dati di valutazione.

Qualitätsagentur e valutazione esterna delle scuole

Dopo una fase pilota iniziata nell'a.s. 2003/2004, a partire dall'a.s. 2005/2006, la valutazione esterna è stata estesa a tutte le scuole bavaresi come misura importante per la garanzia e lo sviluppo della qualità. In precedenza, le stesse venivano supervisionate dalle autorità scolastiche locali meno sistematicamente, senza disporre di un quadro di riferimento definito a livello centrale né di standard identici in tutti i territori dello stato federale (Bundesland). Dal 1° agosto 2008 la valutazione esterna è obbligatoria per le scuole statali e consigliata per quelle comunali e private.

Per realizzare la valutazione esterna ogni cinque anni in tutte le scuole (circa 6.000: dalle elementari alle medie superiori), all'interno della Qualitätsagentur operano circa 560 ispettori. Si evidenzia che gli ispettori sono insegnanti in servizio, anche se l'obiettivo della QA è quello di professionalizzarli, implementando una formazione più intensa e una pratica di valutazione più consistente. Il risultato sarà un numero minore di ispettori più qualificati.

Il team dell'Agenzia per la qualità è costituito da otto componenti con esperienza nel campo dell'insegnamento. Il team è responsabile degli strumenti, del coordinamento, della garanzia della qualità, dell'orientamento e della formazione in materia di valutazione interna ed esterna. In primo luogo vengono valutate le scuole singole, poi le istituzioni costituite da più scuole (per esempio la formazione professionale). La valutazione si riferisce solo ai processi e non vengono valutati gli insegnanti, i dipartimenti o le autorità scolastiche.

Autovalutazione e valutazione esterna

L'Agenzia per la qualità ritiene che la valutazione interna e quella esterna siano due facce della stessa medaglia. Non si sostituiscono, ma si completano a vicenda. Entrambe contribuiscono alla cultura della valutazione scolastica e svolgono un ruolo indispensabile nel ciclo di qualità dello sviluppo scolastico. La legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento stabilisce pertanto che entrambe le forme di valutazione sono obbligatorie per le scuole statali in Baviera. A tale riguardo, le misure di valutazione interna ed esterna dovrebbero essere svolte alternativamente. A seguito di una valutazione esterna, le scuole devono stringere accordi sugli obiettivi con le autorità locali e sono tenute a monitorare il proprio sviluppo attraverso l'autovalutazione.

L'attenzione della QA nella valutazione esterna si concentra sui processi (processi scolastici e qualità dell'insegnamento). Vengono analizzate le condizioni specifiche di ogni singola scuola, ma non le finanze o la conformità legale, in quanto ciò rientra nelle responsabilità delle autorità locali. Le visite in loco hanno la durata di tre giorni; vengono osservate le lezioni e viene valutata la qualità dell'istruzione utilizzando diverse fonti di dati.

Quadro di riferimento e procedure

La valutazione esterna si riferisce al quadro di riferimento per la qualità. La stessa raccoglie dati sulle caratteristiche centrali della scuola e sulla qualità dell'insegnamento ivi descritte e fornisce alle scuole un feedback dettagliato. Il quadro di riferimento per la qualità riprende i nuovi sviluppi nella politica educativa, si basa sui compiti delle scuole bavaresi ancorati nella legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento e integra i risultati della ricerca scolastica e didattica.

Viene esaminata e valutata la qualità dei processi didattici ed educativi, nonché la qualità dei processi organizzativi scolastici. Quattro moduli sistematizzano questi processi come compiti fondamentali delle scuole:

- Modulo A: Insegnamento e apprendimento
- Modulo B: Rafforzamento della personalità
- Modulo C: Capo di istituto
- Modulo D: Azioni professionali.

Il quadro di riferimento per la qualità è stato rivisto e rinnovato. A partire dall'anno scolastico 2019/2020 è stata avviata la valutazione esterna con il nuovo quadro (Das bayerische

Qualitätstableau – Bayern macht gute Schule) e nuovi strumenti per rilevare diversi aspetti della qualità della scuola e dell'insegnamento.

Attualmente, un'ispezione dura in totale diverse settimane, a partire da una conferenza introduttiva presso la scuola con tutte le parti interessate, seguita da un periodo di pre-visita in cui vengono analizzati i documenti strategici e i risultati dei sondaggi, seguiti da tre giorni di visita della scuola in cui si osserva l'insegnamento e si intervistano tutti i gruppi di parti interessate, per finire con una conferenza in cui il rapporto finale viene presentato alla scuola.

Team di valutazione e formazione

Un team di valutazione è composto da tre valutatori scolastici e un membro non scolastico del gruppo. Gli ispettori devono completare un programma di formazione intensivo e devono avere una conoscenza molto approfondita della qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento e dello sviluppo scolastico. I valutatori sono insegnanti esperti, molto spesso – ma non necessariamente – con determinate funzioni (formatore di insegnanti, capo dipartimento, vice preside o preside) e hanno un'ampia gamma di background professionali. Rappresentanti delle imprese e genitori lavorano su base volontaria come valutatori non scolastici. L'inclusione del personale non docente dovrebbe aprire e ampliare la visione della qualità della scuola. Il lavoro dei team è supervisionato dalla Qualitätsagentur in termini di metodologia e contenuto.

I valutatori devono conoscere le questioni attuali della politica scolastica e dell'istruzione e le caratteristiche di una buona scuola, devono padroneggiare la valutazione come metodo definito delle scienze sociali, ma anche i criteri alla base di un insegnamento efficace insieme alle strategie di insegnamento e apprendimento.

Inoltre sono richiesti il possesso di abilità sociali e comunicative, la predisposizione al lavoro di squadra e, naturalmente, la discrezione.

La qualificazione dei valutatori scolastici avviene in stretta collaborazione tra la Qualitätsagentur e l'Accademia per la formazione degli insegnanti e la gestione del personale. La QA organizza anche conferenze periodiche, che servono a fornire ulteriore formazione ai valutatori e offrono l'opportunità di scambi professionali. I valutatori non scolastici sono introdotti al loro compito dall'autorità di vigilanza scolastica responsabile. Inoltre, l'Agenzia per la qualità offre eventi introduttivi che forniscono informazioni complete su questa attività volontaria.

Come funziona la valutazione esterna

Il processo di una valutazione esterna è suddiviso in diverse sezioni:

- Preparazione
- Presentazione
- Raccolta dati
- Dai dati al rapporto
- Comunicazione del rapporto
- Impulso per lo sviluppo della scuola.

Durante il processo di valutazione, alla scuola viene ripetutamente data l'opportunità di contribuire attivamente a definirlo e di adattare la procedura alle proprie esigenze. Questo coinvolgimento della scuola, il più ampio possibile, aumenta l'accettazione della procedura e quindi anche l'utilità della valutazione. Ad esempio la scuola ha opzioni per quanto riguarda l'organizzazione e la pianificazione delle visite delle lezioni e la loro durata. Il ciclo di ispezione per la valutazione esterna è in media di 5 anni.

Il team di valutazione redige un rapporto che descrive la valutazione a partire da ogni criterio. Le scuole hanno l'opportunità di rilasciare una dichiarazione per giustificare eventuali opinioni opposte. È il team, comunque, a decidere se il contenuto della dichiarazione della scuola deve essere aggiunto al rapporto finale.

Questo viene presentato alla scuola, all'autorità locale e all'Agenzia per la qualità. Non è destinato al pubblico e generalmente non viene pubblicato. È finalizzato esclusivamente al miglioramento della singola scuola.

Esiti della valutazione

Il quadro di riferimento per la qualità definisce standard e requisiti per ogni criterio. Il soddisfacimento di questi requisiti viene valutato attraverso una scala a quattro livelli (major strength, strength, weakness, major weakness). Tuttavia, non esiste un sistema per ottenere premi o punizioni a seconda di come vengono soddisfatti gli standard. Sulla base delle analisi dei

risultati aggregati della valutazione delle scuole, l'Agencia per la qualità comunica annualmente le informazioni alle autorità locali. Queste informazioni sono utilizzate dalle autorità locali per istruire i capi di istituto e per lo sviluppo della scuola.

Conseguenze dell'ispezione

Dopo la valutazione esterna, le scuole devono stabilire accordi sugli obiettivi con le autorità locali, che sostengono lo sviluppo e il miglioramento della scuola. Questi vengono anche presentati alla QA per il monitoraggio della conformità. Tuttavia, non ci sono conseguenze come la chiusura delle scuole. Gli obiettivi della valutazione esterna vengono quindi integrati nel processo complessivo di sviluppo scolastico e attuati. Il raggiungimento degli obiettivi viene periodicamente verificato mediante valutazione interna.

In generale, lo scopo e la funzione della valutazione esterna delle scuole in Baviera è quello di acquisire conoscenze, implementare norme e standard, responsabilizzare e sviluppare le scuole. Il confronto sui risultati della valutazione interna ed esterna permette alle scuole di basare e concentrare i propri sforzi nel miglioramento della scuola basandosi su un'ampia gamma di dati oggettivi e affidabili.

In sintesi, nel sistema della valutazione in Baviera, si evidenziano due aspetti di rilievo. Il primo riguarda il team di valutazione che si caratterizza per la sua eterogeneità compositiva. Il secondo riguarda in particolare l'integrazione e la complementarietà tra autovalutazione valutazione esterna. Di particolare interesse è la compartecipazione delle scuole nel definire e adattare il processo di valutazione esterna alle proprie esigenze.

[1] Gli Stati federati della Germania (in [lingua tedesca](#): *Länder*, singolare *Land*) sono le entità politiche e amministrative la cui unione forma la [Repubblica Federale di Germania](#) e complessivamente sono 16. Sono designati ufficialmente anche con la denominazione di *Bundesländer*.

[2] Il nuovo quadro di riferimento per la qualità porta proprio questa denominazione: *Das bayerische Qualitätstableau – Bayern macht gute Schule*. Cfr. "[Il tableau bavarese della qualità](#). La baviera fa una buona scuola".

[3] Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Settimana del 12 giugno 2023

Chi ben "riparte" è a metà dell'opera

1. Nuovo CIN per i Dirigenti scolastici. Un contratto integrativo nazionale in controtendenza



Paola SERAFIN

11/06/2023

Questa è la storia di un cambiamento significativo e sorprendentemente controcorrente. Mentre si discute dell'autonomia differenziata, assistiamo per i dirigenti scolastici ad un'inversione di rotta: il passaggio da una gestione regionale a una nazionale, il transito dal Contratto Integrativo Regionale (CIR) al Contratto Integrativo Nazionale (CIN). È quanto è avvenuto con la sottoscrizione dell'ipotesi di Contratto integrativo nazionale per la ripartizione del Fondo unico nazionale (FUN) tra la quota di risultato e la quota di posizione.

Percorso tortuoso

È l'esito di una lunga e complicata vicenda, un percorso tortuoso di innovazione ideato nel 2018 ma realizzato solo dopo cinque anni, tra alti e bassi, ostacoli e prese di posizione, negoziati politici e ricerca di finanziamenti: una strada difficile e piena di ostacoli.

Ma quali sono le ragioni che hanno spinto a compiere un passo così clamoroso, in direzione opposta alla tendenza dominante? Fondamentalmente la miccia è stata accesa dalla profonda frustrazione verso un sistema retributivo che nel corso degli anni ha mostrato gravi debolezze e ha creato situazioni indesiderate e persino ingiuste.

Ad esempio, dai monitoraggi condotti dal Ministero sono emerse notevoli differenze tra le retribuzioni regionali per la posizione di parte variabile, nonostante si riferissero alla stessa fascia di complessità. Nel 2016/2017 l'importo annuo previsto in Liguria ammontava a 20.578,99 euro, mentre in Puglia venivano allora erogati solo 12.895,74 euro. E con il tempo non abbiamo avuto particolari miglioramenti. Nell'ultima rilevazione, aggiornata a maggio 2023, ad esempio, gli importi per la seconda fascia nel Lazio risultano pari a 12.541,76 euro annui, in Basilicata per la stessa fascia 16.579,36 euro.

Non stiamo parlando di somme accessorie trascurabili, ma di una parte significativa della retribuzione dei dirigenti scolastici.

In sintesi, i Contratti Integrativi Regionali hanno favorito, a causa di vari e complessi fattori, una disparità interna nella retribuzione di posizione parte variabile, decisamente inaccettabile. Era giunto il momento di apportare significativi cambiamenti.

Criticità della contrattazione integrativa regionale

Tuttavia, non è stata solo una questione di disparità retributiva. I continui ritardi nella sottoscrizione dei contratti integrativi regionali, rallentata anche dai rilievi degli organi di controllo, hanno costituito un elemento di notevole appesantimento e complessità, moltiplicato esponenzialmente per il numero delle Regioni, combinandosi negativamente ai tagli sulle risorse: i dirigenti continuavano a ricevere una retribuzione che non era più congruente con l'entità del Fondo, che nel frattempo era stato ridotto. Ciò ha portato a un deficit del FUN che non corrispondeva più alle retribuzioni precedenti. I dirigenti avrebbero dovuto restituire la differenza, poiché, a causa della mancata sottoscrizione degli accordi contrattuali, continuavano a percepire gli stipendi secondo i parametri precedenti. Insomma, si è creata una vera e propria tempesta perfetta.

La situazione è talmente degenerata che è stato necessario l'intervento del Parlamento. Ad esempio, sono stati stanziati 13,1 milioni di euro con il decreto-legge 34/2020 per sanare l'incapienza negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 e, successivamente, con la legge n.

178/2020, sono stati previsti 25,8 milioni di euro per colmare il deficit del Fondo per l'anno scolastico 2019/2020.

I dirigenti comunque non erano in grado di conoscere preventivamente il loro stipendio effettivo e l'ammontare reale della retribuzione di fascia relativa alla scuola alla quale erano assegnati.

C'erano quindi molte ragioni per cercare una soluzione diversa e le basi per questo intervento erano già state poste nel CCNL Area Istruzione e Ricerca 2018.

Una strada in salita

Per concretizzare le previsioni contrattuali sono stati necessari tuttavia ben cinque anni, abbiamo dovuto attendere il 2023. Le Organizzazioni sindacali, infatti, non intendevano assolutamente sottoscrivere un contratto che parametrasse la retribuzione di posizione di parte variabile ai valori medi nazionali, come proposto inizialmente dall'Amministrazione. Questo avrebbe certamente aumentato le retribuzioni di posizione di parte variabile in molte Regioni italiane ma le avrebbe nello stesso tempo ridotte significativamente in altre.

L'obiettivo, piuttosto, era portare le retribuzioni ai livelli più alti su tutto il territorio nazionale. Per realizzare pienamente l'innovazione prevista nel CCNL occorrevano evidentemente fondi aggiuntivi, che infine sono stati trovati, sebbene non nelle modalità auspicabili. I fondi infatti derivano dalle economie generate dai processi di dimensionamento temporaneo delle scuole con 300/500 alunni e da risorse strutturali provenienti dal nuovo dimensionamento, previsto dall'ultima legge di bilancio.

Una volta individuati i fondi, c'erano due ulteriori presupposti necessari per avviare il tavolo contrattuale. Il primo era la certificazione del Fondo Unico Nazionale; il secondo, ancora più complesso, era la definizione della pesatura della complessità delle scuole.

Certificazione del FUN e complessità delle scuole

Finalmente nel 2023 è stata impressa una accelerazione, si è scelto di non attendere che i Contratti integrativi regionali arrivassero a definire l'anno 2022/2023 ed il Fondo unico nazionale è stato quantificato con inusitato anticipo rispetto al solito. Oggi conosciamo già l'entità del Fondo per l'anno scolastico 2023/2024. Questo rappresenta un importante cambiamento rispetto al passato e diventerà la normalità negli anni futuri: come nel paradosso di Zenone, l'impressione sconcertante era infatti quella di non riuscire mai ad allineare i CIR con l'anno scolastico in corso, in una estenuante rincorsa senza fine che cercava invano di colmare il divario.

Occorreva anche affrontare il secondo e più complesso problema. Per avere retribuzioni uniformi su tutto il territorio nazionale, era necessario infatti stabilire criteri di definizione delle fasce altrettanto uniformi.

I criteri per la pesatura della complessità delle scuole, individuati con atto datoriale, sono stati formalizzati nel Decreto Dipartimentale n. 1791 del 20 luglio 2022, a firma dell'allora Capo Dipartimento, Stefano Versari. La determinazione nazionale dei criteri di complessità delle scuole è stata evidentemente estremamente complessa, per le differenze che caratterizzano la nostra penisola e per il fatto che non tutte le Regioni hanno proceduto negli anni a realizzare il dimensionamento scolastico, anche a causa delle difficoltà legate alle caratteristiche dei territori. Era quindi un compito arduo mettere in relazione situazioni completamente diverse e definire criteri che rappresentassero correttamente tutte le specificità, le differenti complessità di istituti di primo e secondo grado, di CPIA e Convitti.

Nonostante il lungo confronto con le parti sociali, la proposta dell'Amministrazione non è stata modificata significativamente e le trattative si sono chiuse con posizioni diverse tra le parti, anche perché i dati di simulazione sembravano incompleti e alcuni elementi di complessità non sembravano adeguatamente valutati, come risulta dai verbali del confronto.

Comunque, realizzati tutti i presupposti, finalmente sono state avviate le trattative per il Contratto integrativo nazionale (CIN), in tempi che nel frattempo erano divenuti strettissimi se si voleva garantire l'applicazione sin da settembre 2023 ed evitare ulteriori rinvii.

Novità del CIN

L'intesa sull'ipotesi di contratto integrativo nazionale è stata infine raggiunta il 31 maggio scorso. Il Contratto integrativo nazionale definisce nuovi livelli retributivi di posizione di parte variabile che corrispondono a € 21.600,00 per la prima fascia (21,76% degli istituti), € 17.600,00 per la seconda fascia (63,79% degli istituti), € 13.600,00 per la terza fascia (14,45% degli istituti).

Questi importi rappresentano per la maggior parte dei casi un notevole miglioramento rispetto alle precedenti retribuzioni presenti nelle diverse Regioni.

Se non vi saranno inciampi nelle procedure di certificazione, le nuove retribuzioni decorreranno già dal settembre 2023 e continueranno ad applicarsi sino alla stipula di un nuovo contratto integrativo.

I punteggi di riferimento per la definizione delle fasce sono da 62 punti per la prima fascia; tra 61 e 39 punti per la seconda fascia; minore di 39 punti per la terza.

La pesatura delle scuole, con l'attribuzione dei punteggi, non è definita nel CIN ma è stabilita con atto datoriale, con criteri comuni a livello nazionale, sulla base del Decreto Dipartimentale 1791/2022 prima ricordato.

Alla prova dei fatti, peraltro, è già apparso evidente che i criteri di pesatura dovranno essere raffinati per correggere alcuni aspetti. Occorre anche considerare che comunque le Regioni dovranno avviare il dimensionamento previsto.

Per questi motivi si è deciso per una validità annuale del CIN e l'Amministrazione si è impegnata a convocare le OO.SS. per il nuovo confronto sui criteri per la definizione della complessità delle scuole già a settembre prossimo per introdurre dei correttivi, dopo un adeguato monitoraggio degli effetti generati dal passaggio dal sistema regionale a quello nazionale.

Per coloro che, a causa dei nuovi criteri di definizione della complessità delle istituzioni scolastiche, potranno scendere di fascia e subire in alcuni casi una diminuzione retributiva (circa 600 casi), il testo contrattuale prevede una clausola di salvaguardia per la durata dell'incarico in corso. Per i dirigenti scolastici titolari di un contratto in scadenza e per i quali non sarebbe applicabile la clausola di salvaguardia, sarà riconosciuta la priorità in sede di mobilità.

Ben il 73,93% delle istituzioni, invece, avrà un aumento della retribuzione di posizione di parte variabile, in alcuni casi anche piuttosto significativa.

Il testo del CIN include anche altri aspetti importanti: non saranno più possibili le gravi ingiustizie che si sono verificate in alcune Regioni riguardo ai vincitori di concorso ai quali è stata negata la retribuzione di posizione di parte variabile; è previsto che si proceda con reggenze in caso di assenza del dirigente scolastico per più di 30 giorni; è esplicitamente espressa una clausola di ultrattività che era stata in passato messa in dubbio da alcuni Uffici scolastici regionali.

Prospettive future

La sottoscrizione dell'ipotesi di Contratto Integrativo Nazionale rappresenta dunque una tappa importante di una storia che vogliamo nuova, un cambiamento significativo nella modalità di definizione della retribuzione di posizione, passando da una dimensione regionale a una nazionale. Questo approccio diverso consentirà di intervenire tempestivamente, garantendo un monitoraggio efficace e un coordinamento unificato, evitando i ritardi, le disparità e la frammentazione che si sono verificati negli ultimi decenni.

Grazie a questa transizione, i dirigenti scolastici affronteranno i mutamenti di incarico avendo la certezza della attribuzione di complessità delle istituzioni scolastiche e della retribuzione di parte variabile correlata, poiché il CIN sarà progressivamente allineato alla triennalità di riferimento.

Per molti dirigenti scolastici aumenterà la retribuzione di posizione di parte variabile, incremento che, per come è stato costruito, dovrebbe avere la garanzia di una certa stabilità, almeno nel triennio, e che appare ancora più rilevante nella prospettiva del prossimo dimensionamento scolastico.

Dobbiamo però scrivere ancora alcuni capitoli della storia che stiamo narrando. Rimangono alcune criticità sull'attribuzione dei punteggi di complessità agli istituti scolastici, soprattutto in alcune Regioni, e su questo aspetto si aprirà il confronto già a settembre, per avere modo di definire, con i necessari correttivi, il nuovo CIN, rispettando le tempistiche.

Parallelamente, è necessario ed urgente avviare il tavolo di contrattazione per il Contratto Collettivo Nazionale. Questa sarà un'ulteriore importante opportunità di riordino e semplificazione.

2. Visite di valutazione esterna alle scuole. Ripartono i NEV?



Paolo DAVOLI

11/06/2023

Si è tenuta a Roma dal 29 maggio al 1° giugno un' articolata attività di formazione di Invalsi destinata a circa 230 esperti di valutazione delle scuole, su procedure, strumenti e modalità di realizzazione dell'attività sperimentale di Valutazione Esterna delle scuole. Per la precisione il titolo del Seminario di Formazione è "La valutazione esterna delle scuole: sperimentare nuovi strumenti e procedure". Non si tratta quindi di una ripartenza delle visite esterne alle scuole come normate dal Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) DPR 80/2013[1], quanto piuttosto di una azione inserita all'interno del progetto PON-Valu.E[2] come misura di sperimentazione. E in realtà, non si è trattato solo di formazione, ma anche di auto-riflessione condivisa: diversi momenti formativi sono stati infatti trasmessi in streaming sul canale Youtube dell'Area 3 dell'Istituto.

Riavvio di una operazione complessa

Partiamo dalla fine del seminario, quando una quasi emozionata Michela Freddano (responsabile dell'Area 3) ha concluso il seminario con ben 15 minuti di ringraziamenti, che hanno reso conto della complessità "di rete" dell'operazione che sta ripartendo:

- con il coordinamento delle aree interne all'Invalsi, quasi tutte intervenute al seminario e spesso sconosciute al pubblico delle scuole[3];
- con il presidente Invalsi Roberto Ricci e vicepresidente Renata Maria Viganò ordinaria di Pedagogia Sperimentale;
- con Anna Maria Ajello, già presidente e Paolo Mazzoli, già direttore generale ad indicare la continuità di indirizzo dell'Istituto;
- con il Ministero, rappresentato da Damiano Previtali dirigente dell'Ufficio VI della DGOSVI che coordina il complesso delle azioni del SNV delle scuole;
- con Cristina Grieco presidente Indire;
- con le due scuole del I e II ciclo, IC Giovanni Paolo II di Magenta e IIS Marconi Pieralisi di Iesi che con generosità hanno messo a disposizione la loro documentazione strategica come *case studies* perché venisse (puntigliosamente) passata al setaccio nei gruppi di lavoro.

E con i 210 valutatori-corsi identificati con selezione pubblica è stata una soddisfazione ritrovarsi finalmente in presenza: una ottantina per ciascuno dei profili A e B, una ventina di docenti distaccati sui progetti nazionali comma 65 della Legge 107/2015, una trentina di dirigenti tecnici (ispettori). Con una *governance* distribuita, sono parole di Freddano, c'è un valore aggiunto nel lavoro di squadra.

Riassunto delle puntate precedenti e nuovo protocollo di visita

Le visite di valutazione esterna sono previste dal Regolamento del SNV, all'interno della fase del processo di autovalutazione (RAV), per definire il Piano di Miglioramento (PdM), e giungere poi alla Rendicontazione Sociale in maniera da innervare la valutazione delle scuole prevista dal nostro ordinamento. Il SNV è un processo basato sull'autovalutazione, cioè sui processi riflessivi interni alle scuole, e finalizzato non ad improbabili competizioni e classifiche tipo *school leagues* inglesi, quanto piuttosto al miglioramento organizzativo continuo, perché ogni scuola diventi la "migliore scuola possibile" in quel contesto. Le visite di valutazione esterna sono l'antidoto all'autoreferenzialità di questo processo, uno specchio in cui le scuole possono riflettersi e trovare conferme e suggerimenti ulteriori.

Nei quattro anni pre-pandemia, si sono svolte poco più di 1.000 visite, a cura di Invalsi. Sono state effettuate da Nuclei di Valutazione Esterna (NEV) formati da tre componenti: un dirigente tecnico (ispettore); un profilo A interno al sistema scolastico (docente o dirigente scolastico); un profilo B esterno al sistema scolastico (ricercatore sociale o esperto delle organizzazioni). I NEV,

in tre giornate a ritmo serrato, incontravano 60-80 persone in ciascuna scuola (docenti, ATA, genitori, studenti) e formulavano un rapporto di valutazione esterna dei processi didattici ed organizzativi e delle priorità ed obiettivi di miglioramento di ciascuna scuola sulla base del RAV predisposto dalla scuola stessa. Questo rapporto di valutazione esterna (RVE) veniva poi affidato alle scuole per la eventuale revisione dei loro processi di miglioramento.

Il nuovo protocollo

Il nuovo protocollo oggetto di sperimentazione mantiene il nucleo di tre componenti ma è più snello, basato su due giornate anziché tre, con una semplificazione delle interlocuzioni interne alla scuola. È più focalizzato sullo scopo della valutazione delle scuole, cioè il miglioramento, quindi sulla parte più importante (ma spesso dimenticata) del RAV che sono le priorità sugli esiti degli studenti, ed i relativi obiettivi di processo per la scuola. Questa parte IV del RAV è infatti il fondamento del Piano di Miglioramento.

Le visite sperimentali avverranno in autunno in 180 scuole campionate, ma su base volontaria, e i NEV avranno a disposizione i dati in una nuova piattaforma (acronimo SVEVA) integrata in *cloud* con le piattaforme ministeriali del SNV e del PTOF delle scuole.

Chi accompagna le scuole dopo la visita?

Il tema del *follow-up* delle visite è stato esplicitamente posto. Terminata la visita, la scuola riceve dal NEV priorità ed obiettivi di miglioramento che potrebbero non coincidere con quelli che essa si era data nell'autovalutazione. Chi accompagna le scuole in questo processo? L'importanza delle figure di tutoraggio nelle misure di miglioramento è chiara[4]. Il rischio che la visita esterna resti uno *spot* senza conseguenze è rilevante. Bisogna evitare che questo accada, lasciando le scuole da sole in questi processi. Non è ancora stato chiarito se questo sia compito di Indire o degli USR o di entrambi. Dal dialogo tra il presidente Ricci di Invalsi e la presidente Grieco di Indire non sono emerse né ipotesi né decisioni. È un dato di fatto che ci sono centinaia, forse migliaia di persone formate da Invalsi su questi temi e da Indire sui temi dell'innovazione didattica, che potrebbero essere una risorsa professionale preziosa per le scuole.

Un tema deontologico

Un altro tema, finora rimasto in ombra, è quello della deontologia professionale del valutatore. Si è lavorato molto e giustamente finora sugli scenari del SNV, sulla scelta delle scuole da visitare, su protocolli e modalità di visita. Si è lavorato meno (ma forse è più corretto dire che si è lavorato solo implicitamente) sulla figura del valutatore: è opportuno immaginare un'etica condivisa (e non solo individualmente decisa e perseguita) e un comportamento dovuto (*to deon*) oppure questo deve essere lasciato alle scelte valoriali individuali? Temi che vanno ben oltre queste poche righe, ma che emergono quando si esce dalla fase pionieristica e si immagina una messa a regime di queste visite esterne.

Visite esterne: un giochino costoso? No

Non è un giochino, non è costoso. Non è un giochino perché le visite esterne possono davvero essere il cuore dei processi di valutazione delle scuole, ed il loro accompagnamento nei successivi processi di miglioramento continuo. Perché questo accada, non si possono esaminare 300 scuole all'anno, come finora avvenuto: tra una visita e quella successiva passerebbero trent'anni. Perché questo accada bisogna visitare una scuola ogni tre anni, come è routinario in altri paesi europei, cioè poco più di 2.500 scuole all'anno. Il Ministro Valditara appare seriamente intenzionato ad aumentare significativamente l'organico dei dirigenti tecnici, che del SNV e delle visite esterne sono l'infrastruttura professionale istituzionale, pare fino a 500 unità (ora sono poco più di un terzo in teoria, meno di un quinto in pratica). Meno di Francia ed Inghilterra, ma sarebbe una eccellente decisione, segno di una reale volontà politica di cambiamento.

Non è costoso. Per le visite esterne triennali si può stimare un costo tra i 15 e i 20 milioni di euro all'anno. Se pensiamo che spendiamo ogni anno dieci volte tanto, cioè 150 milioni di euro, per gli esami di Stato al termine del secondo ciclo, i cui esiti sono da tanti criticati e il cui valore certificativo è discutibile[5], non possiamo dire che costa troppo. Sono soldi ben spesi, a favore delle scuole e dei loro studenti.

Quando si lamenta il basso investimento italiano sull'educazione, si pone spesso la domanda retorica "Ma quanto ci costa l'ignoranza"? Vorrei porre una simile domanda: "Quanto ci costa il

non-miglioramento del nostro sistema scolastico e delle nostre scuole"? È una "ardua sentenza" manzoniana che non vorrei lasciare, però, ai posteri.

[1] Vedi Freddano, Pastore (2018, a cura di): "Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi", Franco Angeli, in particolare Davoli: "Le visite di valutazione esterna".

Vedi anche Cerini, Davoli, Migliori (2017): "Le visite esterne alle scuole, opportunità di miglioramento" in Davoli, Desco (2017, a cura di) "La dimensione territoriale del miglioramento" Tecnodid, pag. 116-128 disponibile al <https://www.istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni/>

[2] Azione 2 del Progetto PON Valu.E (Valutazione/autovalutazione Esperta) – 10.9.3.A – FSE PON 2015-1, Asse I "Istruzione", Obiettivo Specifico 10.9 "Miglioramento della capacità di autodiagnosi, autovalutazione e valutazione delle scuole e di innovare la didattica adattandola ai contesti".

[3] Michela Freddano responsabile dell'Area 3 si occupa della valutazione delle scuole, Donatella Poliandri responsabile dell'area Innovazione e Sviluppo e del progetto PON Valu.E, Patrizia Falzetti responsabile del servizio Statistico gestisce una mole di dati che gli altri paesi ci invidiano, Alessia Mattei responsabile dell'Area Prove cioè della loro predisposizione ed erogazione; il servizio amministrativo è coordinato dal direttore generale Cinzia Santarelli.

[4] Si veda ad es. Davoli, Mori, Freddano, Desco (2019). "Il peer tutoring per l'accompagnamento del miglioramento scolastico in Emilia Romagna". Nuova Secondaria Ricerca, Vol. 1(2019), p. 4-14.

[5] Basti pensare che a giugno 2020, dopo quattro mesi di *lockdown* e dopo il *learning loss* a causa della pandemia Covid-19, a fronte di una diminuzione certificata (nella successiva primavera 2021) degli apprendimenti a livello nazionale, i punteggi degli esami di Stato sono aumentati rispetto all'anno precedente da 76 punti in media ad 81 punti in media, segno che tali punteggi non hanno certificato gli effettivi apprendimenti degli studenti, ma anche altri fattori.

3. TFA sostegno VIII ciclo. Ai nastri di partenza



Rosa STORNAIUOLO

11/06/2023

Con il D.M. 694/2023 è stato autorizzato l'ottavo ciclo del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) sostegno didattico per l'anno 2023.

Gli Atenei, quindi, stanno procedendo ad emanare i propri bandi in cui viene disciplinata l'organizzazione delle prove ed indicati termini e modalità per l'iscrizione alla selezione. Il provvedimento interviene, così, sulla carenza diffusa di docenti specializzati mettendo a disposizione ben 28.986 posti.

Una figura strategica per l'inclusione

Si tratta di una preziosa opportunità da cogliere sicuramente al volo per cercare di ricoprire un ruolo particolarmente prezioso nel mondo dell'educazione, quello del docente specializzato per le attività di sostegno didattico, figura strategica nella promozione del processo d'inclusione scolastica. È soprattutto questa figura professionale che individua le strategie per facilitare gli apprendimenti, la relazione, la socializzazione e la comunicazione dell'alunno con disabilità.

Le competenze previste dal profilo professionale pongono il docente specializzato per le attività di sostegno didattico come interlocutore chiave, sia per quanto riguarda l'area della corresponsabilità educativa sia per quella della condivisione metodologico-didattica, in modo da fornire risposte pedagogiche adeguate ai bisogni apprenditivi e relazionali di ciascun alunno.

Diventare insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico richiede un percorso di studio approfondito ed appassionato alimentato da determinazione e resilienza.

In che cosa consistono le prove di accesso al TFA sostegno? Quando si svolgeranno? Quali requisiti sono richiesti per la partecipazione? Che cosa studiare? Quali strumenti professionali non possono assolutamente mancare nella cassetta degli attrezzi?

Le prove di accesso

Le modalità di espletamento delle prove di accesso sono disciplinate dal decreto ministeriale 8 febbraio 2019, n. 92, e dal decreto interministeriale 7 agosto 2020, n. 90 mentre gli aspetti organizzativi e didattici dei percorsi di formazione sono stabiliti dagli atenei con propri bandi.

Il candidato deve sostenere e superare le seguenti tre prove di accesso:

- test preselettivo
- una o più prove scritte ovvero pratiche
- prova orale.

Le prove sono atte a verificare, unitamente alla capacità di argomentazione e di corretto uso della lingua, il possesso, da parte del candidato, di:

- competenze didattiche diversificate in funzione del grado di scuola;
- competenze su empatia e intelligenza emotiva;
- competenze su creatività e pensiero divergente;
- competenze organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Le prove di accesso saranno predisposte con propri bandi dagli Atenei ed avranno luogo nella sede indicata dall'Ateneo scelto dal candidato.

Il calendario della prova preselettiva

Le prove preselettive per l'iscrizione si svolgeranno nel rispetto del seguente calendario:

- 4 luglio 2023 prove scuola dell'infanzia;
- 5 luglio 2023 prove scuola primaria;
- 6 luglio 2023 prove scuola secondaria I grado;
- 7 luglio 2023 prove scuola secondaria II grado.

Non è possibile partecipare in più atenei in quanto la data delle prove è unica su tutto il territorio nazionale. Tuttavia, è consentito l'accesso per più gradi e ordini se si è in possesso dei requisiti e si versa una tassa di partecipazione per ogni ordine di scuola richiesto.

Cosa prevede la prova preselettiva

Il test preselettivo è predisposto da ciascuna Università e si compone di 60 quesiti a risposta multipla con 5 opzioni di risposta, fra le quali il candidato ne individua una soltanto.

Almeno 20 quesiti sono finalizzati a verificare sia le competenze linguistiche sia il livello di comprensione di testi in lingua italiana dei candidati; i restanti quesiti servono a verificare le competenze socio-psico-pedagogiche, differenziate per infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado nonché le competenze organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche.

La risposta corretta a ogni domanda vale 0,5 punti, la mancata risposta o la risposta errata vale 0 (zero) punti; il test ha la durata di due ore.

La prova scritta ovvero pratica

Accede alla prova scritta ovvero pratica un numero di candidati pari al doppio dei posti disponibili nella singola sede. Sono altresì ammessi direttamente alla suddetta prova i candidati con disabilità uguale o superiore all'80%.

Inoltre, come stabilito all'articolo 2, comma 1 del Decreto ministeriale 694/2023, coloro che hanno prestato almeno tre anni di servizio negli ultimi cinque su posto di sostegno, accedono direttamente alla prova scritta.

Tale prova consta, a seconda dell'Ateneo, di una o più domande a risposta aperta e la durata è stabilita in due ore.

È valutata in trentesimi ed è superata con un punteggio minimo di 21/30; in caso di più prove, la valutazione è ottenuta dalla media aritmetica della valutazione nelle singole prove, ciascuna delle quali deve essere comunque superata con un punteggio minimo di almeno 21/30.

La prova orale e riserva

Sono ammessi alla prova orale i candidati che abbiano riportato una votazione non inferiore a 21/30 nella prova scritta ovvero pratica.

La prova orale verterà sui contenuti delle prove scritte e su questioni motivazionali individuali. All'articolo 2, comma 2 del DM. 694/2023 è specificato che nella redazione della graduatoria finale di merito gli atenei dovranno tener conto della percentuale del 35% di riserva di posti per i candidati con tre anni di servizio negli ultimi cinque. Essi concorrono esclusivamente per la quota di riserva dell'Ateneo in cui hanno presentato istanza.

Requisiti per la partecipazione al TFA

Per la scuola dell'infanzia e primaria, i requisiti per la partecipazione restano disciplinati dal DM 92/2019 che all'art. 3 dispone che, per prendere parte alla selezione per l'accesso ai percorsi di specializzazione su sostegno, gli aspiranti devono essere in possesso di uno dei requisiti di seguito riportati:

- titolo di abilitazione all'insegnamento conseguito presso i corsi di laurea in scienze della formazione primaria o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente;
- diploma magistrale, compreso il diploma sperimentale a indirizzo psicopedagogico con valore di abilitazione e diploma sperimentale a indirizzo linguistico, conseguiti presso gli istituti magistrali o analogo titolo di abilitazione conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente, conseguiti, comunque, entro l'anno scolastico 2001/2002.

Per l'accesso ai percorsi di specializzazione per la scuola secondaria di primo e secondo grado i candidati devono possedere uno dei seguenti requisiti:

- abilitazione specifica sulla classe di concorso ovvero analoghi titoli di abilitazione conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia ai sensi della normativa vigente;
- laurea magistrale o 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) più 24 CFU/CFA.

Insegnanti tecnico-pratici

Per gli insegnanti tecnico-pratici l'accesso ai percorsi di specializzazione è possibile se c'è il possesso di:

- abilitazione specifica sulla classe di concorso ovvero analoghi titoli di abilitazione conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia ai sensi della normativa vigente;
- laurea anche triennale (oppure diploma dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica di primo livello, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso) più 24 CFU/CFA.

Il secondo requisito è derogato sino al 2024/2025, per cui gli insegnanti tecnico-pratici partecipano alla selezione per accedere ai percorsi di specializzazione sino alla predetta data con il solo diploma che dà accesso alla relativa classe di concorso.

Sono, altresì, ammessi con riserva tutti coloro che, avendo conseguito il titolo abilitante all'estero, abbiano presentato la relativa domanda di riconoscimento, entro la data ultima per la presentazione delle istanze di partecipazione alla specifica procedura di selezione. Tutti i requisiti devono essere posseduti entro la data di scadenza del bando.

Chi non sostiene le prove d'accesso

Ai sensi dell'articolo 4, comma 4, del DM n. 92/2019, sono ammessi ai corsi di specializzazione su sostegno senza sostenere le prove d'accesso e quindi in soprannumero, gli aspiranti che nei precedenti cicli di specializzazione:

- hanno sospeso il percorso;
- non si sono iscritti al percorso pur essendo in posizione utile;
- hanno superato le prove per più procedure ed hanno scelto un'opzione;
- hanno superato le prove d'accesso ma non sono rientrati nel numero dei posti disponibili.

Come si svolge il TFA

Il TFA Sostegno è un Tirocinio Formativo Attivo della durata di 8 mesi presso le Università Pubbliche Italiane. Durante questi otto mesi, gli aspiranti insegnanti di sostegno dovranno conseguire 60 CFU, distribuiti fra insegnamenti, laboratori e tirocinio.

La percentuale dell'80% di presenze consentirà allo specializzando di partecipare all'esame finale. I percorsi di formazione di cui al presente ciclo dovranno concludersi, ai sensi dell'art. 3, comma 3, del decreto ministeriale 8 febbraio 2019, n. 92, entro il 30 giugno 2024.

La ripartizione dei posti per università e ordine di scuola

La ripartizione dei posti per università e ordine di scuola è rinvenibile nell'[allegato A](#) al DM 694/2023 Tabella riassuntiva offerta formativa specializzazione sul sostegno definita ai sensi dell'art 2, commi 2, 3 e 4 del D.M. 948/2016.

Una sfida difficile ma non impossibile

Appare superfluo sottolineare che lo sbarramento in ingresso costituito da ben tre prove particolarmente impegnative si pone l'obiettivo di selezionare i candidati più motivati e, soprattutto, quelli più preparati.

Infatti, chi si appresta a diventare docente specializzato per le attività di sostegno didattico è consapevole che insegnare non è un mestiere per tutti ma insegnare su posti di sostegno è davvero per pochi. È una professione che non ammette fragilità e debolezze. Essere docente specializzato per le attività di sostegno didattico richiede determinazione, empatia, proattività, e solida preparazione.

Preferire la professione di docente e specializzarsi per l'insegnamento di sostegno è una scelta che si pone come sfida con sé stessi, con la propria intelligenza, con la propria resilienza e con la dimensione umana più autentica di cui ciascuno di noi è portatore in base alla propria storia personale, alle proprie competenze e ai giacimenti emotivi che caratterizzano ogni persona.

Ne deriva la necessità di una preparazione solida che si nutre sia della formazione specialistica, svolta nelle università con rigore e impegno accademico, sia nella successiva pratica professionale quotidiana, che oggi è diventata sempre più complessa e impegnativa restando, tuttavia, una delle più appaganti ed esaltanti.

Come prepararsi per il test preselettivo

La Tecnodid ha realizzato, mediante l'impegno di un qualificato parterre di autori, una serie di strumenti utili a supportare la preparazione dei candidati al TFA sostegno che richiede, però, un impegno personale e diretto nello studio, negli approfondimenti e nella rielaborazione.

Nello specifico, la terza edizione del "Manuale TFA sostegno", è stata integrata e approfondita dagli autori che hanno ridisegnato un'opera già apprezzata e diffusa, proprio per la sua facile ed intuitiva funzione di consolidamento degli argomenti del programma di accesso ai Corsi TFA sostegno.

I contenuti proposti risultano allineati alle più recenti evoluzioni della normativa e, nel contempo, sono arricchite le sezioni relative ai pedagogisti e alle prassi didattiche e valutative attive e inclusive. È stata, inoltre, aggiunta un'area contenente esercitazioni di analisi linguistica e comprensione dei testi ed implementata la piattaforma on-line contenente materiali e strumenti esercitativi. L'indice, infine, risulta più analitico e scorrevole per la corretta e funzionale fruizione dei contenuti del testo. L'auspicio che una formazione migliore sia l'inizio di una professione più attenta alle molteplici esigenze e agli innumerevoli bisogni degli alunni.

Il volume ha un taglio molto operativo, e per questo può risultare un valido strumento di aggiornamento professionale anche per chi docente lo è già.

Un altro strumento per la prova orale

Altro utile strumento è sicuramente il testo "Modelli ed esempi di tracce svolte per la prova scritta TFA Sostegno", aggiornato ai più recenti contributi pedagogici e normativi. Il volume è destinato a quanti desiderano approfondire la preparazione alla prova scritta e propone una ponderata raccolta di tracce svolte, a risposta aperta, suddivise in base alle aree previste dal programma d'esame che vengono affrontate in maniera ampia ed esaustiva.

Tale scelta è volta a stimolare una riflessione sulle diverse tematiche, focalizzando direttamente una pista di lavoro che si caratterizza per sintesi, completezza e rispetto dei criteri di valutazione forniti dagli atenei.

Entrambi i testi sono stati organizzati in maniera tale da agevolare lo studio degli aspiranti docenti di sostegno e nel contempo consentire un agevole ripasso degli argomenti trattati in vista della prova orale.

Presentano altresì piste di riflessione per individuare le motivazioni che sollecitano ad intraprendere un percorso professionale così sfidante ed appassionante quale è quello del docente specializzato per le attività di sostegno didattico.

Si tratta, quindi, di strumenti che non possono mancare dalla cassetta degli attrezzi professionali dell'insegnante che intende rivolgere un'attenzione pedagogica specifica a ciascun bisogno educativo speciale per diventare concretamente efficace.

4. Ripartire da zero. L'ECEC nel sistema educativo secondo l'Unione Europea



Nilde MALONI

11/06/2023

Nel 2017, il Consiglio dell'Unione Europea approvava il Pilastro europeo dei diritti sociali[1] e inseriva al primo punto (in tutto sono venti) del Capo I "Pari opportunità e accesso al mercato del lavoro" proprio *istruzione, formazione e apprendimento permanente* con questa affermazione: "Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro".

Promuovere il benessere

La funzione sociale e propulsiva dello sviluppo di qualsiasi paese svolta dai sistemi educativi risulta essere una *conditio sine qua non* di qualsiasi ragionamento sul diritto allo studio e in genere sui diritti complessivi di cittadinanza. Agli articoli della nostra Costituzione si vanno ad aggiungere dunque quelli del Trattato Europeo, espressamente citati nel Preambolo del Pilastro e in particolare l'articolo 3 "... gli obiettivi dell'Unione sono, tra l'altro, promuovere il benessere dei suoi popoli e adoperarsi per lo sviluppo sostenibile...".

Il connubio tra istruzione, formazione, apprendimento permanente e *benessere*, sia esso personale o sociale, sembra essere sufficientemente *fondato* nelle leggi fondamentali, ma forse non ancora sufficientemente *garantito* nelle strutture dei sistemi educativi.

Le prime azioni dei decisori politici sono state sicuramente dirette al riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali a livello di apprendimento permanente nell'ambito della cosiddetta stagione di *garanzia giovani*, ma cosa è stato fatto per la *garanzia infanzia*?

Ripartire dall'infanzia, investire nell'infanzia

H. Gardner scrive: "Il bambino nella sua prima infanzia non è in grado di racchiudere le proprie esperienze in forme simboliche o di riflettere sulle sue categorizzazioni; le esperienze infantili gli diventano inaccessibili. Tutti noi soffriamo di amnesia infantile. Tuttavia chi, partendo da questo, affermasse che non sono importanti, commetterebbe un errore gravissimo. Con ogni probabilità queste esperienze e queste intuizioni primordiali sono quelle che rendono possibile ogni apprendimento successivo...e continuano a costituire il retroterra della nostra visione del mondo"[2].

Farsi carico e prendersi cura del *discente naturale, intuitivo e primordiale*, come spesso viene definito il bambino da pedagogisti e teorici del funzionamento della mente, può rappresentare un'innovazione carica di promesse per un sistema educativo nella direzione dell'equità e della qualità, per affrontare la complessità. Lo svantaggio sociale ha sempre radici nello svantaggio culturale. È un "circolo vizioso" che va spezzato: per ridurre le disuguaglianze occorre partire dalle radici. Dallo zero, appunto, in un percorso in cui si integrino i ruoli genitoriali e si compensino le difficoltà economiche e culturali nel realizzare l'educazione e la cura della prima infanzia.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019

La Raccomandazione "relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia" chiarisce in premessa le ragioni dell'intervento sul segmento ISCED 0, Early childhood education and care – ECEC.

Nelle indagini PIRLS e PISA i bambini che hanno ricevuto un'educazione nella prima infanzia per più di un anno hanno ottenuto punteggi migliori in lingua e matematica. È stato inoltre dimostrato che la partecipazione all'educazione e alla cura della prima infanzia di qualità è un fattore importante per la prevenzione della dispersione scolastica; la spesa per l'educazione e la

cura della prima infanzia è un investimento in capitale umano precoce, ad alto rendimento (cittadini più competenti, società più coese, migliori risultati in campo lavorativo). La disponibilità, l'accessibilità e la sostenibilità dei costi di strutture di alta qualità per la cura dell'infanzia sono inoltre fattori chiave che consentono alle donne e agli uomini con responsabilità di cura di partecipare al mercato del lavoro.

Duplici funzione dell'ECEC

L'ECEC si presenta con una duplice funzione, educativa e sociale, che rafforza l'introduzione a pieno titolo anche del segmento 0-3 anni nei sistemi educativi nazionali. Se la premessa, e non poteva essere diversamente per le competenze specifiche dell'UE, poggia su un taglio economicistico, i riferimenti valoriali delle politiche sociali riportano alla sostanziale priorità dell'investimento sulle persone, risorsa disponibile in quantità sempre minore per il nostro continente a causa della denatalità.

La Raccomandazione, infatti, pur constatando l'eterogeneità dei punti di partenza degli Stati membri, insiste sulla "necessità di riforme e misure strategiche che puntino direttamente e decisamente all'alta qualità dei servizi per la prima infanzia", pena il mancato raggiungimento dello scopo.

Quadro di riferimento per la qualità dell'ECEC

Nel segmento 0-3 anni convivono da molto tempo esperienze di nidi degli enti locali e semplici servizi di assistenza a gestione privata, servizi a domicilio e nidi aziendali, servizi integrativi a domanda episodica della famiglia. La garanzia della qualità ha invece bisogno di regole e criteri certi, proprio a partire dalle migliori pratiche realizzate in Europa.

Nell'allegato alla Raccomandazione troviamo i parametri fondamentali per costruire l'alta qualità dei servizi di educazione e cura della prima infanzia:

- *accessibilità* cioè servizi a costi sostenibili da parte di tutte le famiglie, inclusivi e accoglienti;
- *personale educativo qualificato* con titolo di studio iniziale e formazione continua coerenti coi delicatissimi compiti da svolgere;
- *curricolo esplicito* funzionale allo sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e fisico del bambino, in una parola funzionale al suo benessere, realizzato con la collaborazione della famiglia;
- *attività di monitoraggio* e valutazione da parte degli enti gestori e dei portatori di interesse, per il costante miglioramento della tutela dei diritti dei bambini, soprattutto a salvaguardia dei più fragili e/o provenienti da contesti svantaggiati;
- *governance e investimenti* che dimostrino che le politiche pubbliche vanno verso la generalizzazione di questi servizi.

L'indicazione di avviare politiche attive per le garanzie per l'infanzia significa innanzitutto procedere a integrare i sistemi esistenti (pubblici, a prevalenza gestionale degli enti locali, e privati) ma anche fornire Linee Guida omogenee messe in atto da personale qualificato. La divisione netta tra servizi di cura e servizi educativi si fa sempre più sfumata e il tema dei contenuti educativi nel segmento 0-6 accentua l'esigenza di un sistema integrato.



Rappresentazione grafica

Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025

“Lo spazio europeo dell'istruzione mira a fornire alle comunità dell'istruzione e della formazione il sostegno di cui hanno bisogno per svolgere la loro missione fondamentale in tempi difficili e stimolanti”. È quanto la presidente von der Leyen scrive in premessa al documento “Comunicazione della Commissione Europea al Consiglio del 30 settembre 2020 sulla Creazione di uno Spazio Europeo dell'istruzione entro il 2025”.

In questo documento, la Commissione ribadisce che la cooperazione in materia di istruzione, sperimentata con ET 2020, ha agevolato una risposta comune dei sistemi educativi alla pandemia di COVID 19. All'apertura del terzo decennio strategico dell'Unione Europea, quando molti Paesi stanno approntando le misure dei Piani Nazionali di Ripresa e Resilienza, si può affermare che “... le politiche incentrate sulle persone sono più che mai essenziali. L'educazione e la cura della prima infanzia, le scuole, l'istruzione e formazione professionale (IFP), l'istruzione superiore, la ricerca, l'istruzione degli adulti e l'apprendimento non formale svolgono un ruolo fondamentale.” L'ECEC entra come priorità nei PNRR e si apre una stagione importante di riforme che investe la maggior parte dei Paesi UE, compreso il nostro.

Educazione della prima infanzia (dai 4 anni)



L'ECEC come indicatore e i suoi obiettivi. Fonte: Eurostat (UOE, 2018)

Risposta dei decisori politici in Europa

È interessante osservare le scelte recenti operate da alcuni Paesi UE, sovrani in materia di istruzione, in risposta all'invito della Commissione Europea (Raccomandazione del 2019) e di fronte all'obiettivo da raggiungere entro il 2025, agendo le proprie riforme secondo i principi di sussidiarietà e di proporzionalità. La ripresa dalla crisi sanitaria ed economica può infatti contare su uno strumento, quale il Next Generation Eu, che consente di implementare le principali misure approntate nei piani nazionali.

L'attenzione, nel caso dell'ECEC, si incentra soprattutto sul segmento ISCED 01, che nella classificazione internazionale riguarda il segmento 0-3 anni e sul suo raccordo con il segmento ISCED 02 (3-6 anni o comunque fase pre-primaria). La maggior parte dei Paesi, infatti, ha già consolidato i criteri di qualità declinati dal documento del 30 settembre 2020 nella fase ISCED 02, mentre molto resta da fare per l'ISCED 01.

La scelta del sistema integrato o del sistema unico

L'Italia sceglie la strada del "sistema integrato 0-6", aperta con il D.lgs. n. 65/2017 e consolidata con i successivi DM n. 334/2021, Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6, e DM n. 43/2022, Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.

Come l'Italia, molti Paesi UE, sprovvisti di Linee Guida o Orientamenti per i servizi educativi della prima infanzia, introducono curricula nazionali e norme di riferimento per il reclutamento e la formazione in servizio del personale.

Paesi del nord Europa come la Danimarca e la Finlandia hanno un sistema educativo che può contare da tempo sulla gestione unitaria da parte degli enti locali dell'intero segmento 0-6, con servizi di qualità per l'offerta formativa e il personale educativo e con un ente gestore tenuto all'obbligo di assicurare un "posto al nido" ai piccoli cittadini di un anno di età. L'impegno dell'ente gestore è focalizzato sul mantenimento di costi accessibili a tutte le famiglie in base al reddito, tanto che in Finlandia il 76% dei bambini frequenta un servizio educativo.

In Germania, già dal 2013 funzionano strutture unitarie 0-6 e le statistiche mostrano un costante aumento del tasso di frequenza dell'asilo nido dal 2006. Tutto il settore ECEC vede la competenza legislativa concorrente tra ministeri a livello federale e tra ministeri, Länder e Comuni finalizzata a sostenere e integrare l'educazione del bambino in famiglia e aiutare i genitori a conciliare meglio l'occupazione e l'educazione dei figli. La garanzia d'accesso a una di queste strutture è assicurata a partire da 1 anno di età del bambino; in questi ultimi anni i governi hanno notevolmente aumentato i finanziamenti a disposizione dell'ECEC.

La Spagna, con il fardello pesantissimo del 17,3 % di dispersione scolastica, è intervenuta con una legge organica di riforma del sistema educativo (n. 3/2020) e, nello specifico dell'ECEC, con il Regio Decreto n. 95/2022 a determinare la gestione pubblica unitaria del segmento 0-6 e l'emanazione delle Linee Guida nazionali.

L'anticipo dell'obbligo scolastico e non solo

Una scelta differente può essere individuata nell'anticipo dell'obbligo scolastico al segmento ISCED 02. Nei Paesi UE, l'istruzione obbligatoria inizia, nella gran parte dei casi, a livello primario (ISCED 1). In Francia, Ungheria, Repubblica Ceca, Bulgaria, Romania, Slovacchia, Grecia, Cipro, Lettonia, Austria, Lussemburgo e Belgio l'istruzione obbligatoria è estesa anche al livello pre-primario (ISCED 02). La Francia (2019) e l'Ungheria fanno iniziare l'obbligo a 3 anni; la Grecia e il Lussemburgo a 4, gli altri generalmente a 5. Una scelta questa che sembra voler garantire innanzitutto il raggiungimento del 95% dei bambini di 4 anni in ECEC e rispondere all'esigenza di abbassare parzialmente i costi dei servizi.

In Francia, a partire dal settembre 2022 il Piano per l'Educazione pre primaria (ECEC) prevede obiettivi su tre misure specifiche:

- a) obbligo di istruzione a 3 anni per garantire il più ampio successo formativo agli alunni;
- b) un piano straordinario di formazione degli insegnanti del segmento integrato 0-6 come già avvenuto per gli altri ordini di scuola e per la matematica;
- c) diminuzione del numero di alunni (24 max nelle sezioni di scuola dell'infanzia dei bambini e delle bambine di 5 anni) fino ad arrivare nel 2024 al raddoppio delle classi della scuola dell'infanzia.

In Ungheria, l'obbligatorietà di questo segmento di scuola ha fatto aumentare sia la percentuale degli allievi sia il numero delle scuole in carico agli enti locali, che si distinguono in Comuni,

Contee e Distretti. Il governo locale deve garantire che le scuole dell'infanzia soddisfino la domanda del territorio, garantire la frequenza dei bambini delle minoranze etniche così come quella dei bambini con bisogni educativi speciali.

[1] [Pilastro europeo dei diritti sociali](#)

[2] H. Gardner, *Educare al comprendere Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 2001, pag. 63-64.

Settimana del 19 giugno 2023

La scuola in movimento

1. Mobilità dei Dirigenti scolastici. Conferme, mutamenti e mobilità interregionale



Maria Teresa STANCARONE

18/06/2023

Venerdì 16 giugno è stata emanata la circolare annuale per la mobilità dei dirigenti scolastici che, insieme al contratto integrativo nazionale firmato lo scorso 31 maggio ed alla direttiva n. 13 sulla rotazione degli incarichi dirigenziali adottata il 25 maggio dal Ministro dell'istruzione e del merito, sembra completare un *trattico* di novità importanti per la dirigenza scolastica. Analizziamo di seguito le indicazioni e le scadenze per le domande di mobilità dei dirigenti.

Il riferimento al decreto-legge 22 aprile 2023, n. 44

Con la nota prot. 35901 del 16 giugno il Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione ha fornito le annuali indicazioni per la mobilità dei dirigenti scolastici, e già il fatto che la nota sia adottata dal Capo Dipartimento evidenzia che quest'anno non si tratta della consueta circolare. Occorre, infatti, preliminarmente evidenziare che le indicazioni fornite già tengono conto delle novità introdotte dalla Camera nell'iter di conversione al decreto-legge 22 aprile 2023, n. 44, sebbene se ne attenda ancora l'approvazione, nella prossima settimana, da parte del Senato e la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale. Ma la necessità di completare le operazioni di mobilità entro il prossimo 15 luglio, come previsto dal contratto, non consentiva di attendere oltre per l'avvio delle operazioni e, concordemente con le Organizzazioni sindacali, si è deciso di procedere. Si aggiunga anche che il testo del decreto è verosimilmente *blindato*, per cui le novità introdotte, e di cui la circolare dà conto, difficilmente e improbabilmente potranno subire modifiche nel seguito dell'iter.

Quale ordine nei movimenti

L'ordine indicato per l'assegnazione degli incarichi dirigenziali è quello previsto dall'articolo 11, comma 5, del C.C.N.L. – Area V – sottoscritto in data 11 aprile 2006:

- conferma degli incarichi in scadenza al 31 agosto 2023;
- assegnazione di altro incarico nei casi di riorganizzazione dell'ufficio dirigenziale, indipendentemente dalla scadenza dell'incarico. In tali casi, qualora occorra individuare il dirigente soprannumerario, è indicato di tenere in debita considerazione gli anni di servizio continuativo sulle sedi sottoposte a dimensionamento e l'esperienza dirigenziale complessivamente maturata;
- assegnazione degli incarichi ai dirigenti scolastici che rientrano dal collocamento fuori ruolo, comando o utilizzazione, ivi compresi gli incarichi sindacali e quelli all'estero. Ai sensi dell'articolo 13 del medesimo C.C.N.L., al rientro in sede è garantita la precedenza al dirigente che precede cronologicamente nella titolarità della stessa e, a parità cronologica, al dirigente che effettivamente svolge la funzione;
- mutamento d'incarico in pendenza di contratto individuale;
- mutamento d'incarico in casi eccezionali;
- mobilità interregionale.

Gli accordi sindacali sottoscritti il 31 maggio 2023

Il 31 maggio scorso è stato siglato il contratto integrativo nazionale per l'applicazione delle fasce di complessità delle istituzioni scolastiche, con importanti ripercussioni sulla retribuzione di posizione di parte variabile[1]. Inoltre nei casi in cui, in costanza di incarico triennale, al dirigente derivi un decremento della retribuzione di posizione, il contratto all'articolo 9 ha previsto

l'introduzione di una clausola di salvaguardia per il mantenimento dello stesso livello retributivo fino alla naturale scadenza dell'incarico. Qualora, invece, il decremento interessi un dirigente con incarico in scadenza al 31 agosto 2023, per il quale non può, quindi, trovare applicazione la clausola di salvaguardia, con una dichiarazione congiunta sottoscritta dalle parti è stato previsto di riconoscere una priorità nella mobilità. Per questo motivo la nota n. 35901 indica di trattare, per l'anno scolastico 2023/2024 e fatta salva la normativa vigente, le domande dei dirigenti scolastici che si trovino nella situazione descritta nell'ambito della fase indicata alla lettera b).

La mobilità interregionale ed il reclutamento nazionale e regionale

Come noto, l'ultimo concorso per dirigenti scolastici bandito nel 2017 è stato organizzato a livello nazionale, con la conseguenza che i vincitori, via via che sono arrivati in turno di nomina, molto spesso non hanno trovato posto nella regione di residenza. A meno di rinuncia al ruolo, quindi, hanno accettato incarichi fuori dalla propria regione, con l'obbligo di permanervi almeno per il primo triennio. Terminato l'incarico triennale, però, sono comunque moltissimi i dirigenti che non riescono a vedere accontentate le proprie domande di mobilità interregionale, specie se espresse per rientrare nelle regioni del centro-sud, dove i posti disponibili sono notoriamente pochi se non addirittura nulli. A questa criticità si aggiunge che il prossimo reclutamento sarà, invece, organizzato su base regionale, rendendo di fatto ancora più remota la possibilità di rientro poiché i posti disponibili nei diversi territori saranno messi a bando.

La percentuale di posti disponibili per l'interregionalità

L'articolo 19-*quater* del decreto-legge 27 gennaio 2022, n. 4, convertito, con modificazioni, dalla legge 28 marzo 2022, n. 25, era già intervenuto sulla questione, introducendo una mobilità straordinaria dei dirigenti scolastici ed elevando al 60% dei posti vacanti, annualmente, in ciascuna regione per gli anni scolastici 2022/2023, 2023/2024 e 2024/2025 la disponibilità per la mobilità interregionale dei dirigenti scolastici. Gli unici limiti a questa mobilità straordinaria erano la necessità di non determinare esubero di organico negli anni successivi e l'assenso dei Direttori generali degli Uffici scolastici di provenienza e di destinazione.

Il decreto-legge n. 44/2023 a sua volta interviene, sostituendo il primo comma del citato articolo 19-*quater* e prevedendo che, nelle more della definizione in sede contrattuale di una nuova disciplina della mobilità interregionale dei dirigenti scolastici, per le operazioni di mobilità del prossimo anno scolastico è reso disponibile il 100% del numero dei posti vacanti in ciascuna regione. Resta fermo, ovviamente, l'obbligo di non determinare esubero di personale per il triennio 2023/2024, 2024/2025 e 2025/2026, mentre non sono più previsti gli assensi dei Direttori generali degli Uffici scolastici regionali interessati.

Certo, in molte regioni del centro-sud la possibilità di rientro resta comunque remota, ma è sicuramente una possibilità, appunto, straordinaria per tentare di rientrare a casa o, almeno, per avvicinarsi. Inoltre nella nota viene chiarito che partecipano alle operazioni di mobilità interregionale anche i dirigenti il cui incarico non sia in scadenza al 31 agosto 2023, fatto salvo il completamento del primo triennio di incarico.

I casi di diniego

Anche il venire meno della necessità di ottenere l'assenso dall'USR in cui si chiede di andare facilita di molto la possibilità per gli aspiranti di ottenere la mobilità interregionale. I casi di diniego, infatti, sono limitati e chiariti dalla legge. L'Ufficio scolastico di destinazione esprime diniego solo qualora l'eventuale accoglimento della domanda determini esubero nel triennio prima richiamato o qualora sia tenuto ad eseguire provvedimenti giurisdizionali di immissione in ruolo. Solo in quest'ultimo caso, quindi, l'immissione in ruolo precede la mobilità interregionale.

Esecuzione di provvedimenti giurisdizionali in regione diversa

Un'altra importante novità introdotta per l'anno scolastico 2023/2024 dal decreto-legge n. 44/2023 è la possibilità che qualora l'Ufficio scolastico regionale tenuto all'esecuzione di provvedimenti giurisdizionali di immissione in ruolo non abbia posti vacanti e disponibili, i soggetti destinatari di tali provvedimenti possono essere immessi in ruolo sui posti vacanti e disponibili che residuano nelle altre regioni dopo la mobilità, intraregionale e interregionale, con precedenza rispetto alle altre procedure di immissione in ruolo e senza assenso dell'Ufficio scolastico della regione eventualmente richiesta come destinazione. Di fatto questa possibilità è finalizzata a trovare una soluzione per i vincitori del concorso 2011 che ancora sono in

graduatoria nella regione Campania e attendono l'immissione nei ruoli, per i quali negli scorsi anni non era stato possibile attivare la procedura prevista dal comma 92 della legge n. 107/2015 per diniego degli altriUSR. Va anche evidenziato che per il prossimo anno scolastico le immissioni in ruolo saranno comunque inferiori rispetto al numero totale, a livello nazionale, di posti vacanti e disponibili.

Tempistica delle operazioni

Molti Uffici scolastici regionali hanno già convocato per i prossimi giorni le Organizzazioni sindacali, per l'informazione sui posti disponibili, e attendevano quindi la nota pubblicata venerdì. Successivamente dovranno rendere disponibili le domande di mobilità, sia regionale sia interregionale, che i dirigenti scolastici, anche quelli in particolare posizione di stato, potranno presentare fino al 26 giugno agli Uffici Scolastici Regionali di appartenenza. Questi ultimi dovranno inviare tutte le domande di mobilità interregionale agli Uffici scolastici regionali di destinazione entro il 6 luglio, avendo cura di trasmetterle contestualmente a tutte le regioni richieste, qualora la domanda di mobilità interregionale sia presentata per più di una regione, in modo da facilitare il coordinamento.

Entro il 15 luglio, infine, occorre completare tutte le operazioni, sia di mobilità regionale che interregionale.

[1] Per approfondimenti Paola Serafin, *Nuovo CIN per i Dirigenti scolastici. [Un contratto integrativo nazionale in controtendenza](#)*, in Scuola7 n. 337 dell'11 giugno 2023.

2. A un passo dall'esame. Disposizioni affinché tutto funzioni bene



Marco MACCIANTELLI

18/06/2023

Sugli esami di Stato, ogni anno, non mancano vivaci discussioni, tra estimatori e detrattori. Tuttavia, se gli esami si continuano a fare, un motivo ci sarà e, sino a quando si faranno, ogni scuola coinvolta dovrà cercare di organizzarli al meglio.

D'altro canto, è uno dei rari momenti, non indotti da situazioni anomale, in cui la scuola italiana esce dal cono d'ombra, smette di rivendicare un ruolo e, fattivamente, lo esercita. I *media* ne parlano, più o meno a proposito, interpreti dell'interesse nutrito dall'opinione pubblica. L'*articolessa* sulla maturità è, a suo modo, un genere giornalistico: richiede un certo numero di battute e una varietà di accenti; contiene sempre accigliate riflessioni o onirici *amarcord*; non mancano le analisi tecniche sul *mismatch* tra formazione e occupabilità, come pure i confronti con altri sistemi europei. Ci sono sonde gettate nel pozzo degli umori di una generazione di *invisibili* che d'improvviso prendono la parola, davanti alle telecamere o a un taccuino, per il servizio dedicato al momento di uscita dei candidati dalle scuole.

Cercare di far bene

Anche quest'anno ogni scuola cercherà di fare la sua parte. Per questo è bene creare tutte le condizioni a favore di un lavoro utile e ordinato. Il modo in cui si presenta la scuola viene osservato e giudicato. L'esame di Stato non riguarda solo i candidati, ma anche le scuole e, in fondo, la qualità del sistema scolastico.

Come ha spiegato l'OM n. 45 del 9 marzo 2023: "I presidenti di commissione trasmettono al competente USR un'apposita relazione, sulla base di un *form* telematico disponibile su *Commissione web*". Se, per caso, un Presidente intende esprimere valutazioni sull'organizzazione della scuola ospitante, come avrebbe detto il compianto Massimo Catalano[1], "Meglio un giudizio positivo che un giudizio negativo".

Indipendentemente da questo, è giusto adempiere ai compiti che spettano a ciascuna scuola che ospita gli esami di Stato. Ovviamente, possono esserci imprevisti: programmare non significa riuscire ad escluderli, significa poterli affrontare meglio.

Si torna all'antico-recente

Quest'anno si torna all'antico-recente, al D.lgs. n. 62 del 13 aprile 2017. La composizione della commissione: un Presidente esterno (è stato così anche durante la pandemia); tre commissari interni (durante la pandemia sono stati sei); tre commissari esterni (durante la pandemia è stata sospesa la presenza della componente esterna).

Gli "esterni" si incontrano con gli "interni", in una miscela che può comportare, come in tutte le dinamiche di gruppo, confronto di opinioni, convergenze o divergenze, talvolta discussioni o contrasti, che è ragionevole cercare di contenere e mitigare.

Le responsabilità del Presidente

Il Presidente della Commissione organizza, indirizza, coordina e dirige tutte le operazioni. Vigila sui lavori delle due sottocommissioni assicurando una partecipazione costante. È il garante della legittimità, ma anche del "clima" e, ovviamente, della valutazione. Non ha una funzione notarile, ma assume orientamenti, prende decisioni, formula interpretazioni, propone mediazioni, effettua controlli. Inoltre, come spiega l'art. 16 dell'OM n. 45/2023: "Per garantire la funzionalità della commissione/classe in tutto l'arco dei lavori, il presidente può delegare un proprio sostituto scelto tra i commissari. Il sostituto è unico per le due commissioni/classi, tranne casi di necessità che il presidente dovrà motivare. Il presidente sceglie un commissario quale segretario di ciascuna commissione/classe, con compiti di verbalizzazione dei lavori collegiali. Il verbale della riunione plenaria congiunta delle due commissioni/classi sarà riportato nella verbalizzazione di entrambe le commissioni/classi abbinate".

Se accadono fatti di profilo disciplinare, e purtroppo non possono pregiudizialmente escludersi, a carico di studenti o di docenti, spetta a lui assumere dei provvedimenti. Di fronte a dubbi di qualsivoglia natura, è bene consultare il nucleo operativo di supporto e consulenza al personale scolastico impegnato nello svolgimento degli esami di Stato.

La documentazione da presentare ai Presidenti

Alle ore 8:30 di lunedì 19 giugno, tutto deve essere pronto. Non si tratta dell'impegno solitario di qualcuno, ma di un disporsi dell'intera organizzazione scolastica nel condividere l'importanza dell'appuntamento. Con l'insediamento della Commissione deve essere consegnata ai Presidenti la necessaria documentazione:

- elenco dei candidati agli esami (compresi eventuali "esterni" o "abbreviazioni per merito");
- studenti interni della classe ammessi in sede di scrutinio finale;
- Documento del 15 maggio;
- atti relativi alle prove effettuate e alle iniziative realizzate durante l'anno in preparazione dell'esame di Stato;
- copia del verbale dello scrutinio finale della classe di provenienza dei candidati interni con il tabellone che riporta, per ogni singolo studente, il credito scolastico assegnatogli;
- modelli di certificati relativi al giorno di partecipazione agli esami del candidato, da compilare a cura della Commissione e da rilasciare a coloro i quali ne facciano eventualmente richiesta;
- schede personali dei candidati;
- il documento del Consiglio di classe, relativo ai candidati con disabilità ai fini degli adempimenti di cui all'art. 24 dell'OM n. 45 del 9 marzo 2023, in particolare in riferimento agli studenti con disabilità che sostengono l'esame con le prove differenziate non equipollenti ai sensi dell'art. 20, comma 5, del D.lgs. 62/2017 (deve essere consegnato a parte e nel rispetto della *privacy*);
- eventuale documentazione, sempre nel rispetto della *privacy*, relativa ai candidati con disturbi specifici di apprendimento (DSA) che sostengono l'esame con le prove differenziate non equipollenti ai sensi dell'art. 20, comma 13, del D.lgs. 62/2017;
- eventuale dettagliata relazione per le classi o per gli studenti che hanno partecipato ai percorsi di apprendistato di primo livello per il conseguimento del titolo conclusivo dell'Istruzione secondaria di secondo grado;
- quanto altro predisposto dal Consiglio di classe, ad esempio, nei territori alluvionati, l'elenco degli studenti che devono sostenere il Colloquio senza le prove scritte.

Gli esami nelle zone alluvionate

Alla documentazione si aggiunge, quest'anno, l'elenco degli studenti residenti nei Comuni alluvionati i quali partecipano all'esame di Stato solo relativamente al Colloquio (ai sensi dell'OM n. 106 dell'8 giugno 2023 e alla luce degli ulteriori chiarimenti forniti dal MIM) finalizzato ad accertare il conseguimento del profilo culturale, educativo e professionale dello studente (PECUP).

La Nota n. 2801 del 13 giugno 2023 ha ulteriormente chiarito che dal 14 giugno 2023 l'ammissione degli studenti al Colloquio è avvenuto sul portale SIDI utilizzando la nuova voce "Ammesso O.M. 106". Ciascuna scuola ha dovuto, dunque, assolvere al compito (non semplice) di verificare, sulla base dei dati ufficiali in proprio possesso, quali studenti risiedevano nei Comuni alluvionati, o nei Comuni con frazioni alluvionate, dando tempestivamente tutte le informazioni agli studenti interessati e alle rispettive famiglie.

Tali Colloqui non devono essere considerati un succedaneo dell'esame di Stato, devonode comunque garantire un'analoga valorizzazione del lavoro svolto dagli studenti e dai docenti, in particolare durante l'ultimo anno scolastico. Come osserva l'OM. n. 106 dell'8 giugno 2023, art. 4, comma 4: "La commissione/classe cura l'equilibrata articolazione e durata delle fasi del colloquio e il coinvolgimento delle diverse discipline, evitando una rigida distinzione tra le stesse".

Kit e disposizioni operative

Le disposizioni attuali non si discostano da quelle usuali: individuazione gli spazi fisici idonei ad ospitare le prove scritte, i banchi accuratamente distanziati; le aule dedicate alle Commissioni con le chiavi; gli armadietti con le chiavi e il lucchetto; il materiale di cancelleria ben riposto in una scatola: carta, matite, penne nere e/o blu e rosse, gomma per cancellare, temperino, colla, scotch, punti e levapunti, graffatrice e forbici, ecc. In vista dell'*esoterica* procedura di chiusura del "pacco": carta da pacchi, spago, cera lacca, timbro, fiammiferi e/o accendino. Poi c'è il timbro che potrà essere condiviso in modo cooperativo tra le Commissioni. Il tutto da restituire correttamente alla scuola a esami di Stato conclusi.

Operazioni propedeutiche

È importante che le scuole predispongano misure di accoglienza. È gradito, per esempio, che Presidenti e Commissari esterni possano essere accolti, in primo luogo, dai Commissari interni della scuola, salutati e orientati dalla portineria con indicazioni chiare alle aule, per evitare che debbano girovagare alla ricerca della destinazione.

Come ancora spiega l'OM 45 del 9 marzo 2023, art. 15(*Riunione plenaria e operazioni propedeutiche*): "1. Il presidente e i commissari delle due classi abbinata si riuniscono in seduta plenaria presso l'istituto di assegnazione il 19 giugno 2023 alle ore 8:30. Nel caso in cui la commissione operi su due sedi, la riunione plenaria si svolge presso la prima sede della commissione. (...)3. Il presidente, durante la riunione plenaria, sentiti i componenti ciascuna commissione/classe, individua e definisce gli aspetti organizzativi delle attività delle stesse determinando, in particolare, la data di inizio dei colloqui per ciascuna commissione/classe e, in base a sorteggio, l'ordine di precedenza tra le due commissioni/classi e, all'interno di ciascuna di esse, quello di precedenza tra candidati esterni e interni, nonché quello di convocazione dei candidati medesimi secondo la lettera alfabetica. Il numero dei candidati che sostengono il colloquio non può essere superiore a cinque per giornata, salvo motivate esigenze organizzative. (...)5. Al termine della riunione plenaria, il presidente della commissione dà notizia del calendario dei colloqui e delle distinte date di pubblicazione dei risultati relativi a ciascuna commissione/classe. Il calendario dei colloqui viene reso disponibile a ciascun candidato interno nell'area riservata del registro elettronico cui accedono tutti gli studenti della classe di riferimento; ai candidati esterni il calendario viene trasmesso via e-mail". [1]

Inutile sottolineare il rilievo, specie per gli studenti, del calendario dei colloqui e le date di pubblicazione dei risultati. Fondamentale la gestione dell'ansia, a maggior ragione se si presentano problemi che comportano calma e ponderazione. Tra scuola e Commissioni è utile una *collegiale gestione dell'ansia*. In particolare, un rapporto reciprocamente sereno e non invasivo: la Commissione svolge i suoi compiti, la scuola è al suo fianco se e quando occorre.

Condizioni di base

Importante che i collaboratori scolastici siano presenti e disponibili per procedere a fotocopiare rapidamente i testi delle prove e che tutte le macchine fotocopiatrici siano funzionanti. Il tema fotocopiatura è tutt'altro che banale.

I Presidenti o loro delegati, alla presenza di alcuni studenti, per trasparenza, vigileranno e se ci saranno ritardi, non mancheranno di formulare delle osservazioni.

I docenti che non fanno parte delle Commissioni sono a disposizione, con obbligo di servizio sino alla fine di giugno, e possono essere impiegati nella sorveglianza durante le prove scritte, vigilando che essa venga fatta sul serio: "Il personale utilizzabile per le sostituzioni, con esclusione del personale con rapporto di lavoro di supplenza breve o saltuaria, rimane a disposizione dell'istituzione scolastica di servizio fino al 30 giugno 2023, assicurando, comunque, la presenza in servizio nei giorni delle prove scritte" (comma 4, art. 13, *Sostituzione dei componenti delle Commissioni*, OM 45 del 9 marzo 2023).

La consegna

Alla fine degli esami di Stato è previsto un verbale di restituzione dei locali, dei documenti, dei registri e degli stampati e di consegna del plico al Dirigente scolastico dell'Istituto. È importante quindi prendere accordi preventivi in tal senso. Potrebbe diventare sgradevole non sapere bene, per tempo, specie in un assoluto sabato pomeriggio, a chi consegnare il frutto più prezioso del lavoro di 15 o 20 giorni: prove e verbali. Il verbale va redatto in duplice copia con firme originali e viene sottoscritto dal Presidente della Commissione e dal Dirigente scolastico o da un suo

incaricato. Inutile evidenziare che quei "pacchi" vanno posti in luogo sicuro, pensandoci bene, per tempo.

Riferimenti normativi

Cfr. DPR n. 122 del 22 giugno 2009, *Regolamento sulla Valutazione degli alunni*, ai sensi degli artt. 2 e 3 del Decreto Legge n. 137 del 1° settembre 2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge n. 169 del 30 ottobre 2008 (*Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*).

Modificato e parzialmente abrogato dal D.lgs. 13 aprile 2017 n. 62.

D.lgs. n. 62 del 13 aprile 2017, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107, Capo III, Esame di Stato nel secondo ciclo di istruzione*, artt. 12-21.

Ordinanza Ministeriale n. 45 del 9 marzo 2023, *Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2022/2023*.

Nota prot. n. 15851 del 12 maggio 2023 e prot. n. 11916 del 15 maggio 2023, avente ad oggetto: *Adempimenti di carattere operativo e organizzativo relativi all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione – anno scolastico 2022-2023*.

Nota prot. 7522 del 22 maggio 2023 avente ad oggetto: *trasmissione N.M. n. 15851 del 12.05.2023 – Adempimenti di carattere operativo e organizzativo relativi all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione – anno scolastico 2022-2023* (a firma del Dirigente dell'UST di Bologna).

Nota prot. n. 2726 del 6 giugno 2023 avente ad oggetto: *Comunicazione Esami di Stato secondo ciclo a.s. 2022/2023 – Attività a supporto della procedura e adempimenti sulla comunicazione dei dati*.

Ordinanza Ministeriale n. 106 dell'8 giugno 2023, *Disposizioni concernenti la validità dell'anno scolastico, l'ammissione agli esami di Stato conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, le modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo e secondo ciclo di istruzione e le modalità di riunione degli organi collegiali per l'anno scolastico 2022/2023 nelle zone interessate dagli eventi alluvionali a partire dal 1° maggio 2023*.

Nota n. 19084 dell'8 giugno 2023, avente ad oggetto: *Ordinanza ministeriale 8 giugno 2023, n. 106, recante "Disposizioni concernenti la validità dell'anno scolastico, l'ammissione agli esami di Stato conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, le modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo e secondo ciclo di istruzione e le modalità di riunione degli organi collegiali per l'anno scolastico 2022/2023 nelle zone interessate dagli eventi alluvionali a partire dal 1° maggio 2023"*.

Nota prot. n. 2801 del 13 giugno 2023 avente ad oggetto: *Indicazioni operative relative all'O.M. 106/2023- comunicazione dei dati esame di stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione*.

Nota prot. n. 15356 del 15 giugno 2023, avente ad oggetto: *Alluvione Emilia-Romagna. Ordinanza Ministeriale 8 giugno 2023, n.106. Esami di Stato scuola secondaria di II grado. Riscontro a quesiti*.

[1] Massimo Catalano, personaggio della trasmissione di Renzo Arbore, *Quelli della notte*, noto per le sue "perle di saggezza": "Cari ragazzi, è meglio essere promossi a giugno, che bocciati a settembre; Se uno lavora molto, si stanca parecchio. Chi lavora poco, viceversa, secondo me, si stanca molto meno; È molto meglio essere giovani, belli, ricchi e in buona salute, piuttosto che essere vecchi, brutti, poveri e malati".

3. Work in progress per l'adozione del nuovo PEI. Indicazioni per la redazione del Piano educativo individualizzato



Rosa STORNAIUOLO

18/06/2023

In vista dell'imminente scadenza del 30 giugno, entro la quale le istituzioni scolastiche sono tenute a redigere i PEI per l'anno successivo, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha fornito nel mese di giugno specifiche indicazioni mediante due note: con quella del primo giugno 2023 (prot. 14085) ha dato "Indicazioni per Redazione dei PEI", mentre la nota del 12 giugno (prot. 2780) entra in alcuni dettagli, ha infatti, per oggetto, la "Redazione dei PEI: nuove funzionalità nella Partizione separata dell'Anagrafe nazionale studenti".

Un passo indietro per capire meglio

A seguito della sentenza del Consiglio di Stato n. 3196/2022, il Ministero aveva ribadito, lo scorso anno, con la nota n. 3330 del 13 ottobre 2022, che dal 2023 si devono utilizzare in tutta Italia i nuovi modelli di PEI (Piano Educativo Individualizzato) di cui al D.I. n. 182/2020 e alle relative Linee Guida.

Si stabiliva pure che entro ottobre si sarebbero dovuti redigere i PEI degli alunni con disabilità, tranne le sezioni 11 e 12 che andavano compilate nel GLO (Gruppo di Lavoro Operativo) per l'inclusione di fine anno secondo ulteriori disposizioni.

Ricordiamo che la sezione 11 riguarda la verifica finale e le proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari, mentre la sezione 12 è relativa al PEI Provvisorio per l'anno scolastico successivo da compilare a seguito del primo accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica.

I lavori del GLO

Nel mese di ottobre 2022 sono state pubblicate dal Ministero della Salute le Linee Guida per la redazione del Profilo di Funzionamento ma non sono ancora state applicate. L'ultima nota specifica, pertanto, che, considerato che a tutt'oggi, le nuove modalità di predisposizione del Profilo dinamico di funzionamento non sono state adottate su tutto il territorio nazionale, i GLO per l'inclusione possono continuare ad utilizzare la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale, ai sensi dell'art. 5, comma 3 del Decreto Interministeriale 182 del 29 dicembre 2020. Relativamente a questo punto, il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) informa le Istituzioni scolastiche che è in corso di definizione il decreto interministeriale emendativo del richiamato decreto 182/2020 che coinvolge il MIM, ma anche il MEF (Ministero dell'Economia e delle Finanze).

In questa fase dell'anno scolastico i GLO per l'inclusione redigeranno, quindi, i modelli nazionali di PEI compilando le Sezioni 11 e 12 ed escludendo le sole parti che rinviano al Profilo di Funzionamento con riferimento alle tab. C (debito di funzionamento) e C1 (Fabbisogno Risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza), proponendo specificatamente:

- il fabbisogno di ore di sostegno per l'anno scolastico successivo, adeguatamente motivate;
- il fabbisogno di risorse da destinare agli interventi di assistenza igienica e di base;
- il fabbisogno di risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione.

La proposta delle ore sarebbe, tuttavia, connessa alla compilazione e trasmissione delle tabelle C e C1 allegate al suindicato D.I., che fanno riferimento al Profilo di Funzionamento ossia al nuovo documento che andrà a sostituire la Diagnosi funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale. In altre parole, nonostante l'adozione di nuovi modelli di PEI, resta invariata, rispetto agli anni precedenti, la modalità di individuazione da parte del GLO per l'inclusione del numero di ore dei sostegni da proporre per il prossimo anno.

Un nuovo sistema di analisi dei bisogni

Il Ministero sottolinea, comunque, la necessità di proseguire la campagna di sensibilizzazione delle istituzioni scolastiche relativamente alla compilazione dei modelli nazionali PEI vigenti (allegati al decreto interministeriale n. 182/2020) raccordando la documentazione clinica di cui dispongono con le modalità di redazione dei PEI secondo la prospettiva bio-psico sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS.

Un efficace processo di inclusione scolastica e sociale non può, infatti prescindere da un nuovo sistema di analisi dei bisogni e del funzionamento degli alunni da cui far scaturire la predisposizione e l'attuazione dei diversi supporti e sostegni necessari.

In altre parole non si può derogare da una conoscenza del soggetto che superi il mero aspetto clinico-individuale e ne colga le variegate sfumature attraverso i punti di vista delle persone che conoscono l'allievo negli svariati luoghi di vita che frequenta.

Sempre la nota in esame anticipa l'attivazione di una piattaforma informatica per la compilazione dei modelli nazionali PEI la cui funzionalità viene esplicitata nella successiva ed ulteriore nota MIM del 12 giugno 2023.

La compilazione digitale del PEI in via sperimentale

Con la nota del 12 giugno 2023 (prot. n. 2780) il MIM illustra le nuove funzionalità nella Partizione separata dell'Anagrafe nazionale studenti, utili alla compilazione dei modelli nazionali PEI. La compilazione non ha carattere obbligatorio bensì sperimentale (a partire dal 12 giugno 2023) al fine di consentire alle Istituzioni scolastiche di familiarizzare con l'utilizzo della piattaforma informatica e verificare la funzionalità dei nuovi strumenti.

In via di prima applicazione, la compilazione digitale del PEI è consentita alle Istituzioni scolastiche statali, abilitate all'accesso alla Partizione separata, accedendo all'area SIDI – Gestione Alunni con Disabilità – Gestione Fascicolo – Certificazioni – Registrazione PEI.

Il MIM precisa, altresì, che sono in corso interlocuzioni con l'autorità Garante per la protezione dei dati personali per valutare la fattibilità dell'estensione dell'utilizzo della stessa pure alle scuole paritarie. Al momento, pertanto, le scuole statali e paritarie del territorio dovranno utilizzare i modelli PEI vigenti in forma cartacea, mentre le sole scuole statali procederanno anche alla eventuale compilazione informatizzata degli stessi, nella piattaforma in esame.

Modello PEI digitalizzato

Il modello di PEI digitalizzato è costituito da un insieme di sezioni contenenti diverse tipologie di informazioni, da quelle di carattere obiettivo e preliminare a quelle relative alla definizione e organizzazione di un percorso di inclusione educativo-didattico ed all'individuazione degli strumenti, dei metodi e delle strategie da adottare per la sua realizzazione. È possibile accedere alla funzione di Inserimento PEI, scegliendo la tipologia di documento da registrare tra Provvisorio o Definitivo.

Le istituzioni scolastiche sono supportate nella gestione di tutte le attività previste per il completamento del PEI: dall'inserimento delle informazioni all'approvazione del Dirigente scolastico fino alla firma dei componenti del GLO per l'inclusione.

Le informazioni necessarie alla redazione del PEI saranno desunte dalla Diagnosi Funzionale e dal Profilo Dinamico Funzionale, qualora il Profilo di Funzionamento dell'alunno non sia disponibile.

Nel corso del prossimo anno scolastico, le nuove funzionalità potranno essere utilizzate per redigere i PEI definitivi, eventualmente importando quanto già inserito nei PEI provvisori laddove esistenti.

Le funzioni consentiranno, altresì, la registrazione delle informazioni relative alle verifiche intermedie e finali.

Nuovo PEI: un vero e proprio work in progress

Ancora una volta l'adozione del nuovo PEI si conferma come un interessante e scrupoloso work in progress da realizzare con quella sensibilità pedagogica che ci spinge a considerare la "persona" come linfa vitale, prima ancora del suo funzionamento.

Un work in progress promotore di giustizia sociale ovvero di azioni tese a ridurre processi di marginalizzazione e a compensare, nell'ottica dell'equità, le differenze che possono produrre un deficit di eguaglianza sostanziale.

È necessario quindi che le scuole approfittino, ancora una volta, di questo importante momento di progettazione educativo-didattica per creare comunità educanti sempre più eque, inclusive e sostenibili.

4. Intelligenze artificiali e didattiche. Come migliorare l'insegnamento e l'apprendimento



Gabriele BENASSI

18/06/2023

Più che parlare di intelligenza è opportuno parlare di intelligenze artificiali al plurale, considerando quanto siano diverse e varie per caratteristiche tecniche, funzionali e per finalità. In questo contributo parleremo genericamente di AI (Artificial Intelligence) come sostantivo collettivo.

Ma cosa si intende, esattamente, per AI? *“L’intelligenza artificiale è l’abilità di una macchina di mostrare capacità umane quali il ragionamento, l’apprendimento, la pianificazione e la creatività. L’intelligenza artificiale permette ai sistemi di capire il proprio ambiente, mettersi in relazione con quello che percepisce e risolvere problemi, e agire verso un obiettivo specifico. Il computer riceve i dati (già preparati o raccolti tramite sensori, come una videocamera), li processa e risponde. I sistemi di AI sono capaci di adattare il proprio comportamento analizzando gli effetti delle azioni precedenti e lavorando in autonomia[1]”.*

L’inizio di una nuova era?

L’intelligenza artificiale non è dunque un semplice software che dobbiamo imparare ad utilizzare, men che meno una estensione di un browser od una applicazione per la generazione di testi o per la creazione di immagini o per le chat “intelligenti” con i bot. Queste sono solo pochissime potenzialità fra centinaia. Siamo di fronte ad uno spartiacque molto simile all’introduzione stessa del digitale, quando per distinzione dalle generazioni analogiche abbiamo cominciato a parlare di nativi digitali. L’introduzione dell’AI sarà così impattante in tutti i settori e gli aspetti della vita di ognuno di noi che nulla sarà come prima, esattamente come quando siamo passati alla dimensione dell’onlife.

Non stiamo dunque parlando di qualcosa di transitorio o trascurabile ma di una nuova dimensione che modificherà (e sta già modificando) la vita quotidiana, l’accesso alla cultura, la *content curation*, la creazione di contenuti e cultura, la medicina, le scienze, la comprensione linguistica, il marketing, gli spostamenti e i viaggi, l’amministrazione etc. Sarebbe assolutamente ingenuo pensare che l’educazione e la scuola siano esenti da questo abbraccio. Anzi, l’AI ci richiama ad una responsabilità educativa sempre maggiore verso le nuove generazioni e ci chiede in fretta di comprenderne gli impatti, le potenzialità e i possibili utilizzi in classe.

Mentre il parlamento europeo con i recenti atti[2] sta provando a dare le giuste sponde etiche e legislative per preservare e far coesistere sviluppo tecnologico e democrazia, nella quotidianità stiamo cominciando a conoscere le potenzialità di Bing, Chat GPT, Bard (ma non ancora in Europa), Midjourney, Craiyon e di tanti altri “strumenti” e a farci un’idea sempre più concreta del “miracolo” a cui stiamo assistendo.

Imparare a fare le giuste domande

C’è un grande stupore diffuso che genera entusiasmo ma anche paura. Come sempre nascono le ansie millenariste della fine dei tempi sotto la presunta minaccia del mondo robotico contro quello umano e il timore di essere sostituiti dalle macchine. Come sempre queste polarizzazioni non sono mai obiettive e, se da un lato l’AI trasformerà il mondo del lavoro, non è minimamente credibile che l’intelligenza artificiale possa sostituirsi a quella umana. Risulta ormai chiaro che l’AI ci accompagnerà, ci affiancherà nella maggior parte dei nostri processi e delle nostre azioni. Ci darà dati, consigli, informazioni, spunti, soluzioni, idee ma tutto ciò non potrà non passare dalla componente umana. Anche perché l’AI non è perfetta. Per chi sta dialogando con CHATGPT, per esempio, si sarà palesato come davanti a certe risposte sembri il classico studente simpatico con una buona parlantina che però si arrampica sugli specchi.

L'AI ci dà delle proposte che vanno vagliate, rielaborate, migliorate stando attenti alle eventuali "allucinazioni" che l'intelligenza può produrre. Affiancarci dunque e non sostituirci; farci delle proposte da valutare, non scegliere per noi.

Dobbiamo imparare ad avvicinare l'AI imparando a fare le domande giuste per avere le risposte più esatte e puntuali. Questa sarà la vera nuova skill, trasversale, comune a tutti gli ambiti professionali e sociali. Chi saprà fare nel modo giusto le richieste giuste avrà proposte e risposte più attendibili e utilizzabili. Questa sarà la prima competenza di integrazione con l'AI anche nel campo degli apprendimenti e della didattica.

La scuola è pronta?

Ci sono già diverse esperienze ed iniziative sul tema, oltre al fatto che la tematica è fin troppo dibattuta nei convegni e nei seminari, soprattutto dall'uscita di Chat GPT. Al di là delle analisi, necessarie e opportune, sull'AI, è ora necessario capire come concretamente portarla nell'offerta didattica delle scuole, sia come tema/contenuto che come strumento/competenza. Ci sono già alcuni esempi ben sperimentati.

La sfida di Innovamenti Tech sull'AI delle Equipe Formative

Le equipe formative nazionali hanno lanciato all'inizio di questo anno scolastico una nuova sfida di Innovamenti Tech dedicata proprio all'AI[3]. Il riscontro e la partecipazione delle scuole sono stati oltre le aspettative in tutte le regioni d'Italia: centinaia di docenti hanno lavorato in classe sul tema partendo dal kit predisposto dai docenti "equipers" e proponendo, con metodologie didattiche differenti, percorsi di approfondimento e di consapevolezza sull'intelligenza artificiale. Ogni attività è stata sviluppata, documentata, validata da un badge e mappata[4] e messa a disposizione della comunità educante. Questa modalità di lavoro delle Equipe formative è estremamente interessante perché porta i docenti a sperimentare sul campo, ad osservare e documentare quanto sperimentato dando in fase iniziale e in accompagnamento gli strumenti e gli obiettivi per poter proporre al meglio le attività. Occorre prima di tutto conoscere cosa sia l'intelligenza artificiale, capire il suo legame stretto con il mondo dei dati e saggiarne le possibilità operative, riflettere sulle componenti etiche e sui potenziali pericoli. Tutto questo è stato ed è possibile partendo dal Kit di Innovamenti e da proposte creative sviluppabili nella didattica di tutti i giorni, come le classi partecipanti stanno testimoniando.

La scommessa delle scuole Mattarella di Modena

All'IC3 di Modena con il contributo dell'associazione Ammagamma l'intelligenza artificiale è entrata a far parte del curriculum di istituto ed è stato redatto, dopo due anni di esperienza, un Syllabus di durata triennale, nei tre anni della scuola secondaria di 1° grado: si parte dalla scoperta di cosa sia e cosa faccia l'intelligenza artificiale, di come e dove sia presente nella vita quotidiana di ogni persona in rete, arrivando ad un percorso di scoperta incrementale dei meccanismi alla base dei sistemi di apprendimento automatico (Machine Learning) che porti ad una fase creativa e di sviluppo di una attività con l'AI, favorendo un approccio critico e collaborativo. Il Syllabus[5] è open source, strumento prezioso per cominciare a pensare ad una integrazione dei curricula digitali delle scuole con l'intelligenza artificiale, in linea con gli aggiornamenti contenuti nel recente Digcomp 2.2[6] ricco di spunti ed esempi concreti anche sul tema AI.

Il Servizio Marconi TSI e i suoi docenti sperimentatori

Il lavoro del Servizio Marconi TSI in Emilia-Romagna continua con la valorizzazione e la documentazione delle buone pratiche dei suoi docenti sperimentatori, come Elisabetta Siboni, Luigi Parisi e Maurizio Conti^[7] che stanno utilizzando da mesi CHATGPT in discipline e ambiti apparentemente lontani fra di loro, quali l'informatica, la musica, l'insegnamento delle lingue e l'inclusione. La volontà di condividere e diffondere spunti operativi, riflessioni e buone pratiche come queste rimane la leva e lo strumento più efficace per contribuire all'innovazione nelle scuole e allo sviluppo di una riflessione obiettiva e concreta su questo tema.

L'AI per una didattica inclusiva

Piuttosto che vivere perennemente sulla difensiva, con la paura che gli alunni copino, potremmo cominciare ad utilizzare l'intelligenza artificiale come un prezioso alleato didattico. L'AI costituisce ulteriori possibilità di inclusione efficace e personalizzata, offrendo un costante

affiancamento agli studenti, personalizzando i contenuti, semplificandoli, rendendoli più schematici, costruendo mappe e liste. In secondo luogo può avere un valore creativo aiutando la fase di attivazione delle idee, di sviluppo delle storie, di costruzione di finali e situazioni diverse. L'intelligenza artificiale si può sfidare, si può emulare, si può superare. Ci può aiutare a trovare soluzioni o a fornirci spunti da cui ripartire o a cui ritornare. Diventa una fedele amica di tanti processi inevitabilmente semplificati e resi più efficaci ma anche la compagna di strada nei processi più complessi, permettendo una vera azione di scaffolding.

L'AI per conversare e risolvere i problemi

Può diventare anche un preparato e simpatico conversatore, interagendo in chat e in ogni lingua, dalle contemporanee alle antiche in dialoghi concernenti argomenti seri o faceti. Basta provare a chattare in latino e ci si accorgerà subito dell'utilità sintattica, morfologia e lessicale dell'esercizio. Fra qualche mese diventeranno ordinari la riscrittura degli audio nelle chat, la traduzione simultanea delle conversazioni in lingua, tutti strumenti che cambieranno molto anche le consuetudini della mediazione didattica con i nostri studenti che non proveranno mai l'ebbrezza di sbobinare o imbarazzarsi per non poter accedere ai significati di una conversazione in lingua.

Ancora, questi sistemi sono molto capaci nel risolvere le equazioni, nel formulare dimostrazioni, nel procedere in varie soluzioni anche algebriche o informatiche, nell'analizzare e risolvere problemi e quesiti se ben accompagnati con domande funzionali e strategiche (da parte dello studente). Soprattutto nella AI generativa di immagini, si può sviluppare un interessantissimo lavoro sulla descrizione in lingua madre o in L2 o proporre concorsi pubblicitari o di idee in competizione con la macchina.

L'AI per dare feedback e valutare

Non è poi così remota la possibilità di utilizzare l'AI come strumento automatico di feedback e valutazione che, a seconda dei livelli registrati, possa personalizzare il materiale didattico ed attuare un supporto tutoring automatizzato. In questa prospettiva l'AI diventerebbe quasi uno strumento intelligente di compresenza con il docente, che potrebbe alleggerire alcuni processi delegando la tecnologia per prendersi maggiormente cura di altri. Più pericoloso considererei un utilizzo dei dati in ottica predittiva degli andamenti scolastici futuri, tecnicamente possibile ma pedagogicamente rischioso anche per eventuali bias che potrebbero minare e vanificare i risultati. Guai a lasciare le scelte ai dati numerici, senza un reale e autentico coinvolgimento dell'elemento umano, soprattutto nella dimensione educativa.

In conclusione

È sempre più chiaro di come nella didattica del 2023 la consegna di un mero compito nozionistico sia sempre più inutile e inattuale; occorre andare verso una didattica che spinga gli studenti a sviluppare micro progetti percorsi, azioni, a fare ipotesi e a formulare più domande possibili. L'AI affiancherà il docente e lo studente nei vari processi di insegnamento e di apprendimento ma questo tema del "come ci faremo affiancare dalla AI" non è solo della didattica ma di ogni altro ambito umano, sociale, politico, culturale, economico. Cominciare a progettare, a discuterne nei dipartimenti e nei collegi, a capirne le potenzialità e le urgenze formative ed educative è quello che possiamo fare ora a scuola. Su come la possiamo utilizzare concretamente in classe, è il momento della sperimentazione e della condivisione delle buone pratiche fra colleghi vicini e lontani.

Con una certezza su cui non siamo ancora sufficientemente né professionalmente ben formati: la dimensione socio emotiva e relazionale dovrà essere sempre più curata e valorizzata perché ci aiuterà ad essere sempre più umani capaci di assegnare nella quotidianità il giusto ruolo e la giusta distanza all'intelligenza artificiale. Una lettura estiva del libro di Ken Robinson e di sua figlia Kate intitolato "Immagina che come creare un futuro migliore per tutti" edito da Eriksson potrebbe essere un buon primo passo per una visione pedagogicamente più coerente e completa, anche dell'introduzione dell'AI nella complessità e unicità di ognuno di noi.

[1] [Che cos'è l'intelligenza artificiale.](#)

[2] [AI Act: a step closer to the first rules on Artificial Intelligence.](#)

[3] [Scuola futura InnovaMenti Tech.](#)

[4] [Badge 2022-2023.](#)

- [5] IL [SYLLABUS](#) Entra nel programma della 1° scuola italiana di intelligenza artificiale per ragazzi*.
- [6] Da oggi il [DigComp 2.2](#) parla italiano.
- [7] [ChatGPT?](#) Qualche pensata di chi lo sta usando in classe.

Settimana del 25 giugno 2023

Professione docente: insegnare ad apprendere

1. Nuovi percorsi abilitanti. Un appuntamento atteso da tanto tempo, forse troppo



Attilio VARENGO

25/06/2023

Il PNRR per la scuola ha dedicato una intera missione (delle 6 previste) al settore dell'Istruzione e Ricerca, allocando oltre 30 miliardi di euro di investimenti, prevedendo, in alcuni casi, grandi interventi strutturali (aumento dell'offerta di posti negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, incremento delle strutture sportive, incremento delle mense, nuove aule didattiche e laboratori) e, in altri, importanti riforme (degli istituti tecnici e professionali, dell'orientamento, del sistema degli ITS, ecc.).

Tra tutte le riforme è ricompresa anche quella relativa al sistema di reclutamento dei docenti (della scuola secondaria di primo e secondo grado).

Un ambizioso traguardo

Con il PNRR sulla scuola, Il Ministero dell'Istruzione (che ora è anche del Merito) si è prefissato l'ambizioso traguardo rappresentato da 70.000 assunzioni a tempo indeterminato di docenti da realizzare entro il 31 dicembre 2024 attraverso il nuovo sistema di reclutamento.

Abbiamo definito *ambiziose* le intenzioni del Ministero perché, purtroppo, anche per l'ormai concluso anno scolastico le assunzioni realizzate sono ben lontane dal coprire tutto il fabbisogno autorizzato dal Ministero dell'Economia. Inevitabilmente, come più volte denunciato dalla Cisl Scuola, tutto ciò ha determinato la crescita a dismisura degli incarichi a tempo determinato (che in alcuni anni scolastici hanno addirittura sfiorato la quota 200.000) con gravi ripercussioni anche sulla continuità didattica, aspetto particolarmente importante nel processo di apprendimento degli studenti, che (sbagliando) tutte le maggioranze hanno pensato di salvaguardare introducendo blocchi alla mobilità del personale senza risolvere alla radice il problema.

Nuovo sistema di formazione iniziale e reclutamento

Il Decreto-Legge 36/2022 in applicazione del PNRR sulla scuola, insieme alla ennesima riscrittura del Decreto Legislativo 59/2017 – quello sulla formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria – ha, quindi, introdotto novità rilevanti in tema di accesso alla professione docente per le scuole secondaria di I e di II grado.

Il nuovo sistema, accanto ad una fase transitoria, disciplina l'accesso al ruolo di insegnante prevedendo successive fasi:

- un percorso universitario (o accademico) abilitante di formazione iniziale corrispondente a 60 CFU da conseguirsi in modalità convenzionale;
- un concorso pubblico nazionale su base regionale;
- un periodo di prova in servizio di durata annuale rinforzato (è previsto un test finale ed una valutazione conclusiva).

Accanto a tale modalità ordinaria di accesso alla professione, vengono previste, come già detto, alcune deroghe di carattere transitorio (utilizzabili fino al 31 dicembre 2024) ed altre, a regime, finalizzate a riconoscere, almeno parzialmente, l'esperienza acquisita direttamente attraverso le reiterazioni di contratti a tempo determinato. In questo senso sono da leggere le disposizioni che:

- da un lato consentono a chi ha raggiunto i 3 anni di servizio (ovvero a chi ha conseguito i 24 CFU entro il 31 ottobre 2022, oppure i 30 CFU) di partecipare al concorso relativo alla fase transitoria;
- dall'altro è prevista, sempre, la partecipazione ai nuovi concorsi ordinari degli aspiranti che abbiano acquisito un'esperienza di almeno 3 anni di servizio nelle

scuole statali negli ultimi 5 con un anno di servizio specifico sulla classe di concorso per la quale intendono partecipare alla prova.

Nuovi concorsi

I nuovi concorsi ordinari saranno quindi destinati, a regime, al personale docente che ha superato il percorso di formazione iniziale (e quindi abilitato) ovvero a coloro che hanno il requisito del servizio nelle scuole statali (con annualità specifica) negli ultimi 5 anni.

Discorso diverso è quello del sostegno dove il titolo di accesso alle prove concorsuali sarà costituito dal possesso della specializzazione per l'insegnamento agli alunni con disabilità per il grado specifico.

Tenuto conto delle due modalità con la quale si potrà accedere alle prove, diversi saranno gli effetti per i vincitori del concorso:

- il personale abilitato (per il posto comune) o specializzato (per i posti di sostegno) sarà assunto con contratto a *tempo indeterminato*; nel corso del primo anno sarà sottoposto ad un periodo annuale di prova in servizio, il cui positivo superamento determinerà la conferma in ruolo;
- il personale non abilitato e che ha partecipato alle prove in forza del requisito del servizio sottoscriverà, invece, un contratto a *tempo determinato* e dovrà acquisire, in ogni caso, 30 CFU (dei 60 inizialmente previsti) con oneri a proprio carico. All'esito positivo del percorso di formazione conseguirà l'abilitazione e avrà la trasformazione del contratto a tempo indeterminato. Parteciperà, quindi, al periodo annuale di prova in servizio, il cui positivo superamento determinerà la conferma in ruolo.

DPCM: una lunga gestazione

Nel predisporre il quadro generale della nuova formazione iniziale del personale docente della scuola secondaria, il Decreto-Legge 36/2022 ha demandato, in varie occasioni, la definizione degli aspetti applicativi ad un altro strumento, un DPCM, prevedendone, peraltro, la pubblicazione entro il 31 luglio 2022, scadenza ampiamente disattesa dal Ministero visto che ancora oggi siamo solo in presenza di uno schema di DPCM.

Tale ritardo, oltre ad ingessare la macchina burocratica, ha finito con il mettere in forte difficoltà anche il personale docente precario. Basti pensare alla situazione che si è venuta a creare per coloro che (neo laureati o anche docenti già in GPS) avrebbero avuto interesse a partecipare all'VIII ciclo di TFA (il corso che consente di acquisire la specializzazione sul sostegno). Bene, tale personale, per il fatto stesso che il D.L. aveva posto come termine ultimo per il conseguimento dei 24 CFU il 31 ottobre 2022 (come sopra indicato) si è di fatto trovato nell'impossibilità di iscriversi al corso di specializzazione sul sostegno. Ciò, ovviamente, si aggiunge all'impossibilità di disporre di un canale abilitante per il personale.

Si capisce, quindi, quanto grande fosse l'attesa del mondo della scuola per conoscere i contenuti del DPCM: finalmente nella giornata di martedì 13 giugno il Ministero ha incontrato le parti sociali per presentarne lo schema.

Tipologie dei docenti interessati

Il DPCM (e soprattutto i suoi allegati) contiene, innanzitutto, l'offerta formativa che caratterizzerà i vari percorsi di formazione iniziale in termini di attività disciplinari e tirocinio diretto ed indiretto. Il documento, poi, disciplina i requisiti che le Università e le Accademie dovranno possedere per poter essere accreditati come centri di erogazione della formazione.

Possiamo brevemente suddividere i requisiti in due tipologie: la prima riguarda le specificità "di sede" e la seconda quelle di carattere organizzativo.

Un punto particolarmente importante sul quale, peraltro, la Cisl Scuola ha presentato le proprie osservazioni, riguarda la stima dei posti disponibili per l'accesso ai corsi. Si deve tener conto, infatti, che ai corsi devono poter accedere diverse tipologie di docenti:

- i docenti privi di abilitazione per la partecipazione ai futuri concorsi;
- i docenti già abilitati o specializzati che intendono conseguire ulteriore abilitazione;
- i docenti delle scuole paritarie (che senza abilitazione non possono ottenere la stabilizzazione nel sistema delle scuole paritarie);
- i docenti dei centri di formazione professionale accreditati.

In questo senso, e anche per fare in modo che gli obiettivi ambiziosi del PNRR per la scuola possano essere raggiunti (70.000 assunzioni), è necessario che l'offerta formativa non sia a completo appannaggio del Ministero dell'Università, ma veda il Ministero dell'Istruzione e del merito presente sia nella stima iniziale dei posti sia nell'attivazione dei corsi.

Inoltre, è necessario tenere disgiunta l'offerta formativa destinata al personale precario (che rientra nel PNRR) da quella destinata al personale che intende conseguire una nuova abilitazione (che invece sfuggono agli obiettivi del PNRR stesso).

Costi

Tra gli altri aspetti disciplinati dal DPCM, anche il livello massimo di costi che il sistema può richiedere ai partecipanti: si va dai 2.500 euro per il corso completo ai 2.000 euro per coloro che invece, in ragione delle diverse situazioni, hanno da conseguire un totale di CFU inferiore ai 60. Previsto anche un costo per la partecipazione alle prove finali dei percorsi, stimato in 150 euro. Su questi aspetti è stata evidenziata la necessità di contenere al ribasso i costi di partecipazione (potendo contare su una platea molto ampia di partecipanti) come anche quella di ridurre, laddove non si possa eliminare del tutto, il costo di partecipazione alla prova finale (che, in quanto parte di un percorso di formazione, dovrebbe già essere ricompresa nel costo di partecipazione).

Docenti già abilitati o specializzati

L'assenza degli opportuni canali di abilitazione (ricordiamo come il TFA per i posti comuni sia stato eliminato e il sistema progettato dalla Legge 107/2015 – il cosiddetto FIT – non sia, di fatto mai partito) ha mortificato, nel tempo, le attese di tutti quei docenti che, già di ruolo, posseggono un titolo di studio che consentirebbe loro di conseguire un'altra abilitazione. Il DPCM (o, meglio, il D.L. 36/2022), almeno nelle intenzioni e seppur in maniera parziale, prova ad affrontare la questione.

In questo senso, viene previsto che tale personale possa conseguire l'ulteriore abilitazione attraverso l'acquisizione di 30 CFU nell'ambito delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alle discipline di riferimento.

Però, come già osservato, se i percorsi destinati a tale personale non vengono svincolati dall'offerta formativa destinata al personale precario si corre il rischio di generare un collo di bottiglia per via della grande richiesta di corsi di abilitazione a fronte di un'offerta non sufficiente a soddisfarla.

Possibili modifiche

Al momento in cui scriviamo, anche in forza delle nostre richieste, il cosiddetto D.L. PA-bis, prevede alcune importanti modifiche che vanno nel senso delle proposte da noi avanzate. In particolare, i docenti già abilitati (cosiddetti ingabbiati) potrebbero poter conseguire i 30 CFU attraverso una modalità di erogazione anche telematica, in forma comunque sincrona, anche in deroga al limite inizialmente previsto (20%). Viene, inoltre, proposta la cancellazione della norma che, all'interno del Decreto Legislativo 59/2017, prevedeva un'offerta formativa dei corsi destinata ad essere contenuta nel limite del fabbisogno.

In sintesi

Tenuto conto delle modifiche che il nuovo Decreto-Legge PA-bis potrebbe introdurre nel testo del Decreto-Legislativo 59/2017, probabilmente sarà necessario un adeguamento del corrispondente DPCM (nella versione finale).

L'auspicio è che tale documento trovi la veste finale nel più breve tempo possibile per consentire alle Università e alle Accademie di approntare velocemente tutta la macchina burocratica a sostegno dell'attivazione dei corsi.

Non possiamo, comunque, concludere l'argomento senza rilanciare, ancora una volta, l'esigenza di intervenire sul canale del reclutamento del personale docente (di tutti i gradi di scuola), prevedendo accanto alle opportune occasioni di abilitazione e alle procedure concorsuali un ulteriore canale di assunzione a tempo indeterminato che riconosca, valorizzandolo, il servizio prestato nelle scuole dalle migliaia di colleghi precari.

2. Imparare ad insegnare. Osservare ed accompagnare gli alunni



Guglielmo RISPOLI

25/06/2023

Il fruttivendolo, il titolare di un autolavaggio, una signora nel supermercato, il panettiere, la donna delle pulizie nell'androne... Mi guardano, mi fermano, mi chiedono: "Direttò vulesse cagnà mestiere" ... "dottore vi posso fare una domanda, ma è giusto che mia figlia sta studiando all'Università e vuole essere autonoma?" ... "Prufessò, si vede che siete un professore, mi spiegate l'etichetta perché non ho con me gli occhiali?" ... "Signor Guglielmo mi alzo alle 2 tutte le mattine, nuje vendimme o' pane pure a domenica, ... che dite? forse era meglio che mi impegnavo di più a scuola?" ... "Mi sapete dire pecchè mio figlio è stato bocciato a terza media e mo' deve ripetere e nun po' jè a faticà senza o diploma?".

da Antonio a Valentina

Da maestro mi sono sempre rifiutato di fare l'appello, ho fatto l'obiettore di coscienza e fare l'appello è un addestramento militare che presuppone una risposta del tipo "comandi!!!" ... ho preferito, tante volte, sembrare distratto, e sicuramente ero anche distratto.

Ho scelto anche di fare il sonnambulo e mi veniva bene quando lavoravo fino a tardissima sera per preparare lucidi per le antiche lavagne luminose, per accudire i miei figli, i miei due gioielli da piccoli...

Ho visto che mi veniva bene e, pur avendo l'ascendente in sagittario (il segno più veloce dello zodiaco), preferivo rallentare, memore dell'ennesimo insegnamento della Montessori «i bambini tendono ad accelerare, occorre muoversi e parlare lentamente per dare loro la possibilità di...». Così Francesco e Carmela, Salvatore e Roberto, Gabriella e Marianna... (praticamente chiunque capitasse) guardando la classe, i cappottini, i visi, le presenze nei banchi e la griglia dei contrassegni, posizionavano i presenti e gli assenti. Dal mese di febbraio della prima classe di scuola primaria mi venivano nascosti nel registro fogli e trascrizioni non immuni da piccoli simpatici errori (da scriverci un libro!).

È così che i bambini hanno imparato a conoscersi e negli anni in cui, da maestro di scuola dell'infanzia, ho finalmente imparato ad ascoltarli, fino ai meravigliosi anni da maestro elementare, ho ascoltato con partecipazione intensa e silenziosa le descrizioni di compagne e compagni... in italiano ed in dialetto (a Napoli, si sa, noi nasciamo bilingue!).

Se fossi stato meno distratto ed intellettuale avrei imparato ad annotare quel meraviglioso elenco di verbi e aggettivi con cui Marianna preferiva calibrare le virtù e i punti di forza e debolezza delle compagne, Salvatore solo i maschi più vivaci, Gabriella – aspirante maestra – quelli di tutti; Paolo – sensibilissimo – descriveva quelli irruenti o silenziosi o meno dotati... Un'enciclopedia di psicopedagogia implicita, un'ottima semplice guida per imparare ad imparare, per imparare ad osservare e verificare le proprie conoscenze...

Ci parli un po' di Roberto...

Era la tarda mattinata del 27 o 28 giugno di qualche anno fa, forse era il 2018: comitato di valutazione congiunto. *Una grande esperienza formativa...* così la chiamava un'anziana maestra. *Ogni anno è una grande esperienza formativa.*

Ero stanco ed incredulo: l'ennesimo tentativo di dare al percorso formativo italiano un nuovo anno di formazione ben strutturato (DM 850/2015) era miseramente fallito, complice anche la mancata convergenza di intenti tra l'Amministrazione e le parti sociali, la disattenzione di buona parte del mondo scolastico, il passaggio dal processo alla procedura, l'impoverimento della procedura e l'assioma *"tanto il comitato non serve a niente, me lo devono far passare, per forza, l'anno di prova"*.

La maestra di sostegno presenta la sua relazione non priva di assemblaggi da web e sostenuta dal sorriso confortante della tutor (una grande signora ed una ottima maestra). Alcune

sollecitazioni intelligenti dei docenti del comitato cadono nel vuoto, viste anche le facce incredole – come il Renato Pozzetto nel film “Il ragazzo di campagna” – della giovane insegnante.

Il maestro coordinatore mi chiede di fare una domanda ed io glisso ipotizzando l’ora tarda e la stanchezza di tutte le aspiranti alla conferma in ruolo prima ascoltate...

Il maestro insiste, la maestra mi chiede cortesemente: “*Preside ci tengo ad una sua domanda*”. La maestra era stata assegnata a due alunni con lievi difficoltà di apprendimento e certificati ai sensi del comma 1 art. 3 della legge 104/1992: Francesca in quarta classe e Luigi in seconda.

Avevo notato il suo distacco, la scarsa capacità di farsi accompagnare e di accompagnare i bambini, un atteggiamento timido ma anche neutro di autodifesa o forse di scarsa passione... risultarono poco efficaci anche alcuni incontri fatti in tre con la tutor... che, tra l’altro, mi disse:

«*Direttore la vedo poco coinvolta e coinvolgente, i bambini hanno bisogno di...*»

Silenzio e attesa, poi dico: «*Il comitato è incuriosito, ci parli un po’ di Roberto*».

«*Roberto, mio figlio?*».

«*Sì, maestra*».

«*Roberto ha otto anni, fa la terza... no, mi scusi, la quarta classe di primaria... è abbastanza alto... è biondo... ha gli occhi azzurri ... no, verdi ...*».

La maestra si ferma e si guarda intorno

Io sorrido lievemente – siamo tutti in cerchio, compresa la docente nell’anno di formazione, alcuni componenti la guardano, altri guardano me, la maestra anziana si porta avanti quasi per chiedere un completamento... mi vede, mi guarda, capisce – dal mio sguardo – che non è il caso... il maestro – bravo negli spettacoli musicali: «*bene! Sta per cominciare l’estate e le meritate vacanze di tutti...*»

Ci alziamo tutti nel consenso generale. Non servivano altre parole...

Quella domanda che...

Poi il Covid e due anni dopo... un giorno, al supermercato, carrelli che si incrociano, chi ha finito e chi comincia a fare la spesa...

«*Direttore! Come sta?*».

«*Prego?*».

«*Direttore, non si ricorda di me, ho fatto l’anno di formazione nella scuola dove lavorava lei...*».

«*Mi scusi un po’ il Covid, un po’ tante persone viste in 24 anni, un po’ l’età, le chiedo scusa...*».

«*Non si ricorda? il comitato di valutazione, era l’ultimo giorno prima del collegio! Lei mi fece una domanda...*».

«*No davvero, mi scusi tanto, non ricordo, ma l’ho trattata male...?*».

«*No, anzi, però le devo dire una cosa...*».

«*Prego, mi dica*».

«*Quella domanda, la sua domanda...*».

«*Sì...?*».

«*Mi ha insegnato tante cose, come mamma, come moglie, come sorella e come maestra...*».

«*Mi fa piacere, ma non ricordo la situazione, neppure la domanda...*».

«*Non fa niente, grazie ancora, devo scappare...*».

«*Certo, anche io, auguri per tutto...*».

Quella piccola domanda aveva forse aperto la visione di un oceano...

Osservare in una scuola di persone

«La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento (...) concorre, attraverso l’individuazione delle potenzialità, ai processi di autovalutazione degli alunni, al miglioramento e al successo formativo».

La scuola è un luogo di *persone* con diversi profili professionali. Queste *persone* si occupano di *persone* in crescita in un variegato mondo di *persone* che si sviluppano. Tali giovani *persone* vengono accompagnate e seguite da altre *persone* terze ma direttamente interessate a come crescono le giovani *persone*.

Questo sistema di *persone* che affiancano le giovani *persone* e rendicontano, in una dimensione dialogica, i punti di forza e di debolezza della crescita di ciascuno è, pertanto, un luogo fatto di *persone* che ha per centro lo sviluppo di altre *persone*.

La cosa più importante della scuola sono le PERSONE, tutte, docenti, altri operatori, bambini, ragazzi, genitori, nonni. Una buona parte del rapporto tra le persone è fatto di parole: dette, ascoltate, scritte, lette. Forse è una parte che prende troppo tempo perché noi cresciamo e

diventiamo quello che siamo da grandi grazie alle esperienze ed al valore, intenso, fortissimo, oramai scientificamente riconosciuto come prevalente, della metacognizione: come si sta, cosa si fa, come lo si fa, con chi lo si fa – Dimensioni di sviluppo e processi – Per conoscere le persone bisogna ascoltare. Per conoscere e capire le persone bisogna osservare e capire come si comportano, vedere come si relazionano, percepire come si emozionano.

Una strada possibile: imparare ad insegnare

Il racconto di una esperienza vera dimostra quanto insegnare sia prevalentemente una funzione umana, anche tecnica, ma *prevalentemente dialogica e di incontro*.

La maestra in una situazione neutra (l'incontro nel prendere/posare carrelli), confida ed ammette di aver imparato (ci vuole il tempo che ci vuole senza giudizi e senza voti). Ha imparato la maestra e ha imparato anche la mamma: entrambe hanno capito che Roberto non era solo biondo ma anche altro.

Sarebbe servito fare domande, interrogare...? al 99,99% no! Perché il processo di apprendimento di mamma, e sicuramente di maestra, non era che appena appena partito...

Roberto è più o meno autonomo, la sua autonomia è solo fisica o anche emotiva? Come si comporta in contesti nuovi, sa prendere iniziative? Di fronte a nuove informazioni come si comporta?

... le usa tutte?

... le impara a memoria?

... le ripete senza capirle?

... le seleziona secondo un suo sistema?

... le usa o le dimentica in breve, brevissimo tempo?

Uno schema per approfondire e formarsi

Si parla di innovare il fare scuola e, soprattutto la didattica. Non senza molta miopia abbiamo confuso l'innovazione degli strumenti come metodologia mescolando finalità e oggetti, dimensione e strumenti, ma si può comprendere cosa serve per conoscere un bambino.

Esercitazione

Osservare
Capire
conoscere
una/un bambina/o
una ragazza/un ragazzo



Aree di osservazione

- AUTONOMIA fisica e emotiva
- MOTRICITA'
- FIDUCIA in sé
- IDENTITA' (e ritorno di immagine)
- SOCIALITA' - SENSIBILITA' - PARTECIPAZIONE -
- Quanta EMOZIONE ...
- MOTIVAZIONE a...
- RESISTENZA ... fatica ed impegno
- TENACIA, costanza e resilienza
- LINGUAGGIO di comprensione e d'uso -
- SPIRITO di OSSERVAZIONE e ...
- voglia di SPERIMENTARE, *pensiero divergente*
- LOGICA deduttiva ed analitica - *pensiero convergente*
- Intelligenza MUSICALE ed espressiva,
- SENSIBILITA' artistica
- NARRARE

Guglielmo Rispoli

Il

dettaglio della tabella è oggetto di interventi formativi a distanza e comunque di altri contributi in questa rivista on line.

Le *persone* che si occupano delle *persone* in via di sviluppo, così come le *persone* che chiedono chiarimenti e vogliono dialogare, dovrebbero entrambe far riferimento certo a queste dimensioni dello sviluppo umano e non solo infantile o adolescenziale.

Se non ci interessiamo di questo stiamo aiutando l'aumento di distanze, la nascita di conflitti, la loro moltiplicazione, il dolore e l'apparente impossibilità di cercare e trovare soluzioni.

Approccio ecologico ed ecosistemico e valorizzazione della persona

Tanti ricercatori e tanti contributi scientifici dalla metà degli anni cinquanta (sì, anni cinquanta) hanno sottolineato l'importanza della persona al centro della sua crescita. Sono convincenti – in una dimensione organizzativa e didattica personalizzata dai docenti di classe – la visione ecosistemica e l'approccio ecologico di Urie Bronfenbrenner e la prospettiva motivazionale dell'autorealizzazione di Abraham Maslow.

Ne riparleremo... *Alla prossima.*

3. Tra le pagine di un libro. Come riavvicinare gli studenti alla lettura



Angela GADDUCCI

25/06/2023

“Il problema serio da porsi è come invertire la tendenza alla non lettura dei giovani. C’è un gruppo minoritario che legge moltissimo e una stragrande maggioranza che non legge quasi niente”. Lo ha detto il Presidente del Senato il 18 maggio scorso in occasione della giornata inaugurale della 35ª edizione del Salone internazionale del Libro di Torino.

Dal libro ai social

Che i bambini non abbiano mai smesso di leggere, è universalmente riconosciuto: *sono attratti dal libro di carta, lo sfogliano – pagina dopo pagina – curiosi e pronti a costruire storie su storie nuovi giochi che stimolano la curiosità, la fantasia, l’immaginazione.*

Le criticità cominciano ad emergere negli adolescenti che leggono con meno frequenza e costanza rispetto al passato, e culminano con i ragazzi di livello scolastico superiore. In un’epoca dominata dal digitale i giovani dai 14 anni in su non leggono più la carta stampata e assumono una diversa percezione del ruolo del libro cartaceo, considerato spesso un effimero oggetto di consumo al pari di qualsiasi altro oggetto commerciale, destinato peraltro ad una pratica ritenuta noiosa e pressoché desueta. Essi comunicano e attingono informazioni soprattutto dai *social* che rappresentano la “democratizzazione dell’informazione” tale da trasformare gli *user* da fruitori di contenuti a editori, senza però nessuna forma di selezione e validazione delle notizie. Forse leggono di più rispetto al passato, ma lo fanno in maniera frammentaria e, spesso, convulsa: al mutamento delle forme percettive, innescato dall’impatto dirompente dell’intelligenza artificiale e del digitale, corrisponde un mutamento della pratica stessa della lettura che si inserisce ora in un orizzonte sempre più complesso e liquido[1].

Per arginare questo smarrimento, a genitori e insegnanti spetta il compito di individuare nuove strategie per riconciliare i giovani con la lettura, per fare in modo che ne riconoscano la valenza e l’insostituibilità.

La lettura nelle famiglie

La scuola, godendo di ampi spazi per educare i giovani ad una lettura di qualità, riveste un ruolo chiave, ma la loro propensione alla lettura dipende anche e soprattutto dall’ambiente familiare. Non solo, il percorso d’iniziazione alla lettura dovrebbe cominciare in famiglia precocemente, fin dalla più tenera età. Il fattore fondamentale affinché i bambini acquisiscano la *passione per il testo scritto* è, innanzitutto, avere tanti libri nelle proprie case, vedere gli adulti che leggono, avere genitori che leggono accanto a loro: attraverso la loro voce il libro prende corpo, si nutre di pause, di accenti, di gesti e di sguardi che esaltano i passaggi della narrazione trasmettendo emozioni e dando vita ad una comunione empatica tra chi espone e chi ascolta.

L’attitudine a leggere è, dunque, un comportamento fortemente condizionato dal contesto di appartenenza: preliminarmente il compito di infondere nei figli il gusto per la lettura deve essere assolto all’interno del nucleo familiare; solo in un secondo momento può essere demandato alla scuola.

Molti studiosi di psicopedagogia hanno da tempo ampiamente dimostrato come i bambini, ai quali i genitori leggono fin dall’età infantile, sviluppino un lessico più ricco e abbiano maggiori probabilità di rendimento scolastico, con effetti duraturi nel corso della vita, purché l’acquisizione dell’attitudine a leggere non assuma l’aspetto di un dovere, di un obbligo: la lettura deve configurarsi come l’esercizio di un piacere avviato e costruito in famiglia, come una pratica libera, gioiosa e gratificante.

Leggere perché

L’essere umano non è nato per leggere; la lettura non è un’attività spontanea, istintuale, ma una conquista, il frutto di un processo faticoso che, implicando silenzio, raccoglimento e

applicazione, stimola il cervello a concentrarsi e a costruire. Con la lettura si ampliano le conoscenze e gli orizzonti culturali, e si accrescono le potenzialità: più si accumulano argomenti, più si spalancano finestre per la conoscenza del mondo, più il cervello produce nuove idee. La lettura arricchisce anche il linguaggio, stimola la memoria, innesca il ragionamento progressivo e procedurale, avvia all'interpretazione critica e analitica del testo, perfeziona il senso estetico e dialoga con l'emotività. Lettura, dunque, come piacere e non come costrizione. Anzi, come diritto, per dirla con Pennac[2]. Se vogliamo che i nostri giovani riscoprano il piacere per la lettura, bisogna concedere loro gli stessi diritti che accordiamo a noi stessi. Pennac, nel libro "Come un romanzo" ha stilato i 10 diritti del lettore: il diritto di non leggere; il diritto di saltare le pagine; il diritto di non finire il libro; il diritto di rileggere; il diritto di leggere qualsiasi cosa; il diritto al bovarismo; il diritto di leggere ovunque; il diritto di spizzicare; il diritto di leggere ad alta voce; il diritto di tacere.

Letture ad alta voce

Il docente che intende affrontare con successo il problema e riavvicinare i suoi studenti alla pratica della lettura, in linea con i suggerimenti di Pennac, deve liberarsi dai dogmi derivanti dal didatticismo evitando di porre domande di approfondimento o di verifica della comprensione del testo al termine della sua lettura, ma deve invitare a leggerlo prima in maniera personale, magari in silenzio, e poi a leggerlo e rileggerlo a voce alta in classe, perché attraverso la lettura a viva voce si conferisce al testo quella fisicità, quella risonanza e quell'andamento ritmico che consente al ragazzo di addentrarsi per poterlo poi meglio comprendere e interpretare. Solo successivamente il docente potrebbe porre qualche domanda sul significato di ciò che è stato letto, perché il piacere della lettura va di pari passo con quello della comprensione, che implica necessariamente sforzo e impegno. È per questo motivo che il consiglio che Pennac porgeva ai genitori di figli adolescenti, oltre vent'anni fa, era quello di riprendere con leggere loro ad alta voce come nella prima infanzia, senza chiedere niente in cambio, perché era convinto che il piacere già provato dai figli anni addietro non fosse scomparso, che si fosse semplicemente smarrito, ma fosse facile da ritrovare.

Il libro per la vita

Oltre alla lettura ad alta voce da parte dell'adulto, che Pennac indica come la strada maestra da percorrere, c'è un altro fattore fondamentale: la presenza in famiglia di genitori che, fungendo da modello per i figli, amino leggere e che questa passione traspaia dai loro gesti e dall'espressione del volto, oltretutto dalla voce.

Esiste una stretta correlazione tra le abitudini di lettura degli adolescenti e quelle dei loro genitori. Secondo un'indagine condotta da GoStudent nel 2022, in occasione della giornata mondiale del libro e del diritto d'autore[3], i figli di quei genitori che hanno dichiarato di leggere almeno una volta a settimana sono, a loro volta, lettori piuttosto avidi, mentre i ragazzi i cui genitori dicono di leggere meno di una volta al mese, si attestano su una media più bassa.

Ad ogni modo, sia nel caso della lettura condotta autonomamente che in quello della lettura eterodiretta, come pratica propedeutica alla lettura autonoma, l'importante è non dimenticare l'apporto fondamentale che un libro conferisce alla formazione di un giovane. Anche se oggi il libro non rappresenta più il protagonista assoluto rispetto ad altre forme linguistico-espressivo-comunicative, deve restare un punto fermo nel percorso formativo dei nostri ragazzi, perché è ancora lo strumento privilegiato per sviluppare conoscenze, incrementare potenzialità, ma anche per consentire ai giovani di assumere un ruolo consapevolmente attivo e inclusivo nella realtà culturale e sociale.

"Chi non legge, a 70 anni avrà vissuto una sola vita: la propria! Chi legge avrà vissuto 5000 anni: c'era quando Caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia, quando Leopardi ammirava l'infinito... perché la lettura è una immortalità all'indietro" (Umberto Eco).

[1] Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari, 2003.

[2] D. Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Bologna, 2000.

[3] La Giornata mondiale del libro e del diritto d'autore nasce sotto l'egida dell'UNESCO nel 1996 per promuovere la lettura, la pubblicazione dei libri e la tutela del copyright. Il 23 aprile è stato scelto perché è il giorno in cui sono morti nel 1616 tre scrittori considerati dei pilastri della cultura universale: Miguel de Cervantes, William Shakespeare e Garciloso de la Vega.

4. Ispettori nella Repubblica Ceca. Valutare la qualità e l'efficacia del sistema educativo



Chiara EVANGELISTI

25/06/2023

L'Ispettorato Scolastico Ceco (*Česká školní inspekce* – CSI)[1] è un corpo amministrativo e una componente organizzativa dello Stato. Ha una lunga tradizione, strettamente legata alla turbolenta storia politica del Paese. Dopo la rivoluzione del 1989-1990, la Repubblica Ceca è stato il primo Paese dell'Europa orientale ad aver dato vita a un Ispettorato che ha condotto ispezioni complete delle scuole a partire dal 1994-1995[2]. Il CSI è stato anche uno degli otto fondatori della SICI[3] nel 1995. I compiti e le responsabilità dell'Ispettorato sono definiti in modo chiaro e stabile nella "Legge sull'istruzione" del 24 settembre 2004, n. 561 e nei documenti di accompagnamento alla stessa.

Compiti degli ispettori

A livello regionale e nazionale l'Ispettorato fornisce una valutazione del sistema educativo della Repubblica Ceca nel settore dell'istruzione e dei servizi educativi e influenza il sistema di istruzione come un organismo imparziale e indipendente. Il CSI valuta le scuole di ogni ordine e grado, le strutture scolastiche (mense scolastiche, convitti) iscritte nel "Registro delle scuole e delle strutture scolastiche", nonché le strutture che forniscono formazione professionale o pratica lavorativa. Secondo la "Legge sull'istruzione", l'attività degli ispettori concerne vari ambiti relativi a:

- raccolta e analisi di informazioni sull'istruzione degli studenti, sulle attività delle scuole e delle strutture scolastiche iscritte nel "Registro delle scuole e delle strutture scolastiche";
- monitoraggio e valutazione dell'efficacia del sistema educativo;
- rilevazione e valutazione dei risultati dell'istruzione nelle scuole e nelle strutture scolastiche, in conformità con i relativi programmi di istruzione scolastica;
- rilevazione e valutazione dei servizi di orientamento e consulenza nelle scuole e nelle strutture scolastiche;
- controlli di conformità normativa nell'erogazione dei servizi educativi e scolastici;
- controllo sull'utilizzo dei fondi del bilancio statale destinati alle scuole e alle strutture scolastiche.

Le attività internazionali

Le attività internazionali svolgono un ruolo molto importante in relazione alla *mission* degli ispettori cechi. Tali attività rappresentano per l'Ispettorato una rilevante fonte di conoscenza per lo sviluppo di metodologie e approcci di lavoro. Inoltre, attraverso il CSI, la Repubblica Ceca ha la possibilità di condividere i propri metodi e strumenti di politica dell'istruzione ed esempi di buone prassi, nonché successi ed esperienze, e in tal modo rafforzare la propria posizione internazionale.

Il CSI detiene una posizione prestigiosa anche in contesto internazionale; i suoi rappresentanti sono stati nominati membri dell'organo esecutivo dell'OCSE, precisamente della Direzione dell'istruzione del Consiglio di amministrazione del "Centro per la ricerca e l'innovazione nel settore dell'istruzione" (GB CER)[4].

Un importante obbligo internazionale per il CSI è rappresentato dalle sue attività all'interno delle *Scuole Europee*[5]. Due suoi rappresentanti, l'ispettore per il ciclo primario e l'ispettore per il ciclo secondario delle *Scuole Europee*, che sono membri degli organi tecnici delle stesse, cooperano alla realizzazione e allo sviluppo di politiche educative, valutazioni e processi di valutazione. Contribuiscono a organizzare la formazione continua degli insegnanti, garantire la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, armonizzare e coordinare lo sviluppo dei

programmi di studio e fornire consulenza e sostegno a direttori, insegnanti, genitori e alunni in materia di istruzione.

Organizzazione e risorse umane

Il CSI opera a livello nazionale ed è costituito da una sede centrale a Praga e da 14 Ispettorati regionali, uno per ciascuna delle 14 regioni del Paese, le norme di riferimento non variano da una regione all'altra. È diretto da un Ispettore Capo, nominato (e revocato) dal Segretario di Stato del Ministero dell'Istruzione, della Gioventù e dello Sport (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* – MŠMT). L'Ispettore Capo è un dirigente di alto livello che definisce la politica nazionale e la strategia per l'ispezione scolastica secondo la "Legge sull'istruzione" e in collaborazione con il MŠMT.

Il Vice Ispettore Capo è il secondo più alto grado rappresentativo del CSI. Questi organizza e coordina il lavoro in relazione ad altri reparti e unità organizzative dell'Ispettorato.

Ciascuno dei 14 Ispettorati regionali è gestito dal direttore dell'Ispettorato. I direttori regionali sono subordinati al direttore del Dipartimento per le attività di ispezione.

Nel mese di febbraio 2018 il CSI aveva in totale 477 dipendenti: 246 ispettori scolastici e 67 "auditors che controllano la situazione finanziaria della scuola"[6]. L'Ispettorato è supportato da analisti, metodologi, ricercatori, specialisti informatici, avvocati e altro personale amministrativo/tecnico e specialisti.

Come si diventa ispettori ed auditors

Gli ispettori scolastici vengono assunti a seguito di una procedura di selezione cui possono partecipare quanti siano in possesso di un diploma universitario e abbiano almeno 5 anni di esperienza didattica o di esperienza pedagogica e psicologica; dopo l'assunzione è prevista una formazione iniziale obbligatoria. Agli *auditors* è richiesto il possesso di un diploma universitario, oltre a un'esperienza professionale almeno quinquennale nel campo dell'istruzione o dell'amministrazione statale.

Come vengono valutati

La valutazione avviene ogni anno per tutti i dipendenti dell'Ispettorato, compresi gli ispettori. È effettuata dal superiore diretto ed avviene tramite la compilazione di una scheda in formato elettronico nel corso di un colloquio-intervista diretto con il dipendente. La valutazione può avere effetti sullo stipendio, sulle opportunità di ulteriore formazione e contribuisce allo sviluppo professionale per i dipendenti.

[1] [Rapporto Eurydice](#), *Assicurare la qualità dell'istruzione: politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2015; [Basic information](#) on activities of the czech school inspectorate.

[2] Il CSI è stato fondato nel 1991, tuttavia la tradizione di ispezionare le scuole è molto più lunga ed è stata implementata nel corso di diversi secoli.

[3] [SICI](#). *The Standing International Conference of Inspectorates*, di cui fanno parte 40 Ispettorati nazionali e regionali, tra cui l'Unità di valutazione della provincia autonoma di Bolzano.

[4] Dal 1968 il CERI – *The Centre for Educational Research and Innovation* è una delle più importanti organizzazioni mondiali che fornisce dati sull'istruzione. È responsabile dell'elaborazione e della pubblicazione di numerosi prodotti che presentano una visione importante in un confronto internazionale nel settore dell'istruzione.

[5] Le *Scuole Europee* sono istituzioni educative sovranazionali istituite sulla base di accordi internazionali tra i Paesi dell'Unione Europea. Queste istituzioni forniscono istruzione generale prescolare, primaria e secondaria, completata dal diploma di maturità europeo. Ciascuno Stato membro nomina due ispettori che garantiscono il contenuto e la qualità dell'istruzione fornita dalle *Scuole Europee*. Per approfondimenti: C. Evangelisti, *Una finestra sull'Europa*, Tecnodid, 2023, pp. 57-62; A. Bori, C. Evangelisti, *Il dirigente tecnico e le sfide della valutazione. Contesto italiano e prospettive europee*. Nuova edizione ampliata e aggiornata al nuovo atto di indirizzo sulla funzione tecnico-ispettiva, Anicia, 2022, pp. 87-89.

[6] Zatloukal T., *Repubblica Ceca*, in AA.VV. *Un nuovo Ispettorato per assicurare la qualità di tutte le scuole*, Associazione TreeLLLe, Quaderno n° 14 – dicembre 2017, p. 84.