

Temi commentati da Scuola 7

GIUGNO 2024

03 GIUGNO 2024

Bilancio di un anno scolastico impegnativo

1. *Educazione civica: eterna incompiuta o cantiere aperto? L'esigenza di aggiornare le Linee Guida (Agata GUELI)*
2. *Dialogo come risposta alla crisi della democrazia. I segnali da non sottovalutare (Monica PIOLANTI)*
3. *Indicazioni per la compilazione del PEI. Cosa dicono le ultime note ministeriali (Rosa STORNAIUOLO)*
4. *Ultimo suono della campanella. Dal PNRR al futuro che verrà (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*

10 GIUGNO 2024

Storia, agire critico e consapevolezza

1. *Il dito e la luna. Quali Indicazioni per il futuro della scuola? (Italo FIORIN)*
2. *Gli adolescenti oggi: non contro ma altrove. Domande legittime e domande illegittime (Piero D'ALFONSO - Luciano RONDANINI)*
3. *A trentacinque anni dalla protesta di Tienanmen. Dal passato un monito per il presente (Agata GUELI)*
4. *Neoassunti, previdenza e fondo Espero. Come aderire al fondo complementare riservato ai lavoratori della scuola (Fulvio RUBINO)*

17 GIUGNO 2024

Apprendere dentro e fuori la scuola

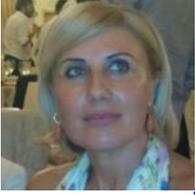
1. *Scuola e sistema integrato. Un modello ancora da costruire (Nilde MALONI)*
2. *Pluralità e differenze. Una sfida costante per le scuole (Maria Rosa TURRISI)*
3. *Apprendimento non formale e informale. Processo di validazione delle competenze in Europa per l'accesso all'università (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*
4. *Tempo di "giudizi". Può essere la ripetenza un'opportunità di crescita? (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*

24 GIUGNO 2024

Una leadership tra vecchi problemi e nuovi scenari

1. *Dirigente scolastico e leadership sostenibile. Dalla cattedra alla cabina di regia (Filomena NOCERA)*
2. *Assenteismo degli studenti. Un terremoto nelle scuole inglesi (Mario G. DUTTO)*
3. *Esami integrativi e di idoneità. Requisiti di ammissione, struttura delle prove e modalità di svolgimento (Domenico CICCONE)*
4. *L'era dell'intelligenza artificiale. Dalle prime macchine alle sfide etiche (Fulvio RUBINO)*

1. Educazione civica: eterna incompiuta o cantiere aperto? L'esigenza di aggiornare le Linee Guida



Agata GUELI

02/06/2024

Da mesi siamo in attesa dell'imminente pubblicazione delle nuove Linee guida per l'educazione civica, da parte del Ministro Valditara. Nelle prime Linee guida pubblicate con il DM 22 giugno 2020 n. 35, l'art. 4 c. 3 recitava: *"Entro l'anno scolastico 2022/2023, il Ministro dell'istruzione integra le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, definendo i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi specifici di apprendimento e i risultati attesi sulla base delle attività delle istituzioni scolastiche e degli esiti del monitoraggio di cui al comma 2."*

In seguito ai cambiamenti ed alle integrazioni apportate dal nuovo Governo in carica, alle disposizioni del DM 35/2020 a firma della Ministra Azzolina si sono aggiunte quelle del DM n. 158 del 3 agosto 2023, il quale aveva prorogato al 30 settembre 2023 l'aggiornamento delle Linee guida, poiché dovevano essere inseriti i nuovi blocchi tematici.

Ebbene siamo già a giugno, ma all'orizzonte nulla di certo.

Una risposta alle emergenze educative

L'educazione civica fra tutte le discipline dei curricoli dei diversi ordini e gradi è certamente la più versatile, che deve necessariamente tenere il passo con la società che si evolve e muta, con le questioni contingenti e del momento e che necessitano di risposte immediate. È quella disciplina a cui ci si rivolge sempre, nel momento in cui, a livello nazionale, si registra l'ennesima emergenza educativa. Così è stato per l'efferato omicidio della giovane Giulia Cecchetti, così lo è per la recrudescenza di episodi di bullismo o di pericolosa illegalità.

All'educazione civica possiamo fare affidamento per corrispondere alle nostre coscienze di educatori, per ricordare a noi a stessi che per fortuna possiamo sempre contare sulla versatilità della stessa, per costruire l'ennesimo percorso che vada dall'educazione finanziaria, all'educazione ai sentimenti, dall'educazione ambientale a quella stradale. D'altro canto, è la natura stessa della sua spiccata trasversalità che fa sì che sia un cantiere sempre in fieri: per usare un'espressione cara al filosofo Fichte, potremmo definirla come un a sorta di *Streben*, un tendere senza posa, poiché l'attenzione deve essere sempre puntata sulla realtà contingente e i suoi continui mutamenti.

Evitiamo però sin da subito i fraintendimenti: l'educazione civica non può essere vista come un mero riempitivo, laddove si avverta una mancanza, semmai invece come una seria occasione di riflessioni.

La sfida della trasversalità

Riferendomi al contesto in cui l'educazione civica è stata reintrodotta, non posso non pensare al mio vissuto da dirigente scolastica di un Istituto comprensivo nel 2020, anno in cui, dopo l'emanazione della legge 92/2019, l'educazione civica fu nuovamente introdotta nel curricolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, a partire dalla scuola dell'infanzia, accompagnata dalle Linee guida. A questa novità, nel 2020 si aggiunse per la scuola primaria la nuova modalità di valutazione degli apprendimenti attraverso i livelli ed i giudizi al posto dei voti in decimi.

Tutte le istituzioni scolastiche, quindi, furono chiamate a costruire il proprio curricolo di educazione civica in riferimento a tre nuclei tematici principali, Costituzione, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale, garantendone la trasversalità affidando ai consigli di classe un monte ore che con scendesse al di sotto delle 33 ore.

Già allora non fu semplice, e dubito che in tutte le scuole il dettato legislativo sia stato seguito pedissequamente o se non invece visto, come l'ennesima formalità calata dall'alto. Del resto, la storia delle alterne vicende dell'educazione civica, che potremmo definire una sorta di *vexata quaestio*, ce lo dimostra. Basta solo una breve retrospettiva per comprendere come questa disciplina sia stata bistrattata da continui *chiari di luna*.

Una storia alquanto travagliata

Era il 1958 quando, su proposta di Aldo Moro, allora Ministro della Pubblica Istruzione, viene introdotto l'insegnamento dell'educazione civica alle medie e alle superiori. Si tratta di due ore affidate al professore di storia, con macro-argomenti contenenti nozioni di Costituzione e Diritto del lavoro, e non era prevista la valutazione sugli apprendimenti.

Nel 1985 la Ministra Falcucci la estese anche alla primaria. Nel 1990 la disciplina fu rimossa dai programmi scolastici come materia a sé stante, il Ministro di allora si chiamava, e stento a crederci, Sergio Mattarella. Ma chissà quali le motivazioni e le circostanze che hanno portato a quella drastica decisione, e certamente non è questa la sede per poterne parlare.

Si ritornò a parlare di educazione civica nel 2008, all'interno della cosiddetta Riforma Gelmini, e venne introdotto l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", accompagnato da un Documento d'indirizzo, con l'indicazione di nuclei tematici e relativi obiettivi di apprendimento a partire dalla scuola dell'infanzia. Infine, la Legge 92 del 20 agosto 2019 nasce come fase di sperimentazione accompagnata dalle Linee guida.

La sperimentazione negli anni dal 2020 al 2023

Con il decreto 35 del 22 giugno 2020 recante "*Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*" sono stati pubblicati i tre seguenti allegati:

- Allegato A: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica;
- Allegato B: Integrazione al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo, di cui alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione vigenti;
- Allegato C: Integrazione al Profilo educativo, culturale e professionale di cui all'Allegato A al decreto legislativo n. 226/2005.

In che cosa consiste la cosiddetta sperimentazione prevista dal comma 3 dell'articolo 4 del DM n. 35 del 2020?

Nel testo delle Linee Guida si chiarisce la portata di questa sperimentazione che affida alle scuole il compito di sperimentare, sulla base dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo riconosciuta dall'art. 6 del DPR n. 275/1999, sia obiettivi che risultati di apprendimento delle classi intermedie, come tappe di un percorso che porti al conseguimento dei traguardi già definiti nei profili finali del primo e secondo ciclo di istruzione. Si tratta di una sperimentazione triennale, che negli anni dal 2020 al 2023 viene monitorata dal Ministero.

Tutto è stato affidato alla buona volontà dei consigli di classe delle singole istituzioni, senza alcuna sistematicità, che invero oggi sarebbe necessaria, pur nel rispetto dei diversi contesti socioculturali e delle autonomie didattico-organizzative.

Alcune considerazioni a margine

Un contenitore che abbia un tetto minimo di 33 ore e un tetto massimo affidato ad un monte ore che deve essere parcellizzato e con una forte frammentarietà dei contenuti, può davvero far fronte ad una dilagante emergenza educativa? Analizziamo, a riguardo, alcuni aspetti di ritenuta rilevanza.

Il comma 3 dell'articolo 2 della legge 92/2019 recita: "*Le istituzioni scolastiche prevedono nel curriculum di istituto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, specificandone anche, per ciascun anno di corso, l'orario, che non può essere inferiore a 33 ore annue, da svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti. Per raggiungere il predetto orario gli istituti scolastici possono avvalersi della quota di autonomia utile per modificare il curriculum*".

Deve, quindi, rimanere una disciplina trasversale a tutte le altre o ritornare ad avere una propria autonomia? È così che richiedono gli insegnanti della classe di concorso Scienze giuridico-economiche (A046), che da tempo insistono che sia a loro affidato l'insegnamento della

disciplina. A dire il vero, la stessa normativa ha sottolineato che, laddove alle superiori vi sia un insegnante di diritto, a questi deve essere affidata la disciplina.

Il comma 4 dell'articolo 2 della legge 92/2019 a riguardo recita: *"Nelle scuole del primo ciclo, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica è affidato, in contitolarità, a docenti sulla base del curricolo (...) Nelle scuole del secondo ciclo, l'insegnamento è affidato ai docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche, ove disponibili nell'ambito dell'organico dell'autonomia."*

I contenuti del curricolo trasversale di educazione civica

Andiamo ai contenuti della disciplina. Sempre nelle Linee guida si ribadisce che, per quanto attiene ai contenuti, questi sono impliciti negli epistemi delle discipline.

Dalle Linee guida così leggiamo: *"Aspetti contenutistici e metodologici. I nuclei tematici dell'insegnamento, e cioè quei contenuti ritenuti essenziali per realizzare le finalità indicate nella Legge, sono già impliciti negli epistemi delle discipline. Per fare solo alcuni esempi, "l'educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari" e la stessa Agenda 2030, cui fa 2 riferimento l'articolo 3, trovano una naturale interconnessione con le Scienze naturali e con la Geografia; l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie si innerva non solo della conoscenza del dettato e dei valori costituzionali, ma anche della consapevolezza dei diritti inalienabili dell'uomo e del cittadino, del loro progredire storico, del dibattito filosofico e letterario"*.

Per quanto riguarda il nucleo di cittadinanza digitale, allora, a quale disciplina dovremmo rivolgerci? Sicuramente ci può venire in aiuto il DigComp 2.2. Ma come orientarsi, ad esempio, di fronte al dilagare dell'intelligenza artificiale? È anche per questo che occorre urgentemente aggiornare le Linee guida. A tal proposito segnalo un pregevole lavoro di recente pubblicazione, da parte di una rete di scuole del Friuli-Venezia Giulia, dal titolo "Costruire il futuro – linee guida sull'utilizzo dell'IA in ambito scolastico" [1].

E la questione della valutazione?

La legge non contiene indicazioni specifiche sui criteri e gli strumenti di valutazione. Le Linee guida hanno indicato i traguardi delle competenze da raggiungere, ma non i risultati di apprendimento e nemmeno i criteri di valutazione.

Gli obiettivi di apprendimento e le competenze attese non sono ascrivibili ad una singola disciplina e neppure sono però esclusivamente disciplinari. Ci si domanda, quindi, quale modello bisogna seguire.

Alle superiori, si sa, viene utilizzata la valutazione di "profitto" che utilizza i voti in decimi, e la valutazione delle competenze, promosse con le Uda e con i livelli di padronanza e conseguente certificazione delle competenze. Pertanto, la valutazione degli apprendimenti e delle competenze acquisite attraverso il curricolo trasversale di educazione civica deve seguire le coordinate di una valutazione disciplinare o quelle di una valutazione delle competenze?

Ancora molti nodi da sciogliere

Tranne per la formazione iniziale, non ci sono stati più momenti corali di formazione degli insegnanti proprio sull'educazione civica. Infine, ricordiamo la recente proposta del Ministro Valditara in merito al DPR 122/2009 circa la valutazione del comportamento, per cui è previsto il debito scolastico in educazione civica per l'alunno che avrà conseguito il 6 in condotta. In questi casi, la verifica per il recupero avrà come oggetto i valori della Costituzione e i valori della cittadinanza.

I nodi da sciogliere, quindi, sono tanti, in una scuola sempre più difficile da gestire e con un aumento spasmodico delle fragilità delle nuove generazioni: sovraccarico di informazioni, stanchezza digitale, necessità di una alfabetizzazione socio emotiva, nuovo profilo della professione docente. Non ci resta che attendere.

Dirigente scolastica comandata presso la Direzione generale per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale del MIM

[1] [Uso dell'IA a scuola: le prime linee guida dal Friuli-Venezia Giulia](#). La rete di 55 scuole del Friuli-Venezia Giulia ha creato la prima guida italiana sull'uso dell'Intelligenza Artificiale generativa (IAg) in campo educativo. Coordinato dal Liceo classico "Jacopo Stellini" di Udine, il progetto ha coinvolto dirigenti, docenti e studenti, promuovendo l'uso responsabile e creativo dell'IAg.

2. Dialogo come risposta alla crisi della democrazia. I segnali da non sottovalutare



Monica PIOLANTI

02/06/2024

Stiamo vivendo in un momento storico molto complesso in cui si ha l'impressione che si stia chiudendo un ciclo che si era aperto all'indomani del varo della Costituzione Italiana del 1948. Allora la democrazia appariva come un ideale comune da perseguire dopo l'esperienza delle dittature pre-belliche. E questo diede slancio a nuove idee mettendo a tacere le scelte del passato.

Il trionfo delle idee democratiche avrebbe poi dovuto trovare conferma ed espressione nell'Unione Europea, ma sembra che oggi gli entusiasmi si stiano spegnendo e l'ottimismo stia battendo la fiacca. Si stanno affievolendo le passioni che avevano salutato la fine della Seconda Guerra Mondiale e che avevano annunciato il mutamento del corso della storia.

Segnali di crisi della democrazia contemporanea

Quando cerchiamo di trovare le ragioni di questo torpore, che ha avvolto il pensiero democratico nel nostro Continente, dobbiamo fare i conti con una serie di indicatori che hanno sicuramente profonde ragioni nel comportamento di tutti i Paesi dell'Unione, non solo dell'Italia. Il disinteresse per il voto, la mancanza di fiducia nei confronti dei partiti, la mancanza di impegno nella ricerca di una identità sovranazionale. Ora stiamo assistendo ad un recupero delle identità di ogni specifico territorio, intese come demarcazione di differenza e di distanza tra i Paesi, con la conseguente marginalizzazione del bene comune per il perseguimento di un superiore interesse di parte.

La guerra come soluzione di conflitti

Ma c'è qualcosa di ancora più grave: anche in Europa sta diventando pervasiva l'idea che la risoluzione dei problemi non passa più attraverso il ricorso alla ricerca del compromesso ma attraverso il ricorso alla forza e alla guerra. Questo è tristemente evidente nella mancata ricerca di un dialogo là dove sussistono pericoli di crisi.

A giustificare il trionfo di questo modo sbrigativo di risolvere le conflittualità c'è, forse, l'assenza di figure autorevoli come quelle che, nell'immediato dopo guerra, si erano generosamente impegnate nella ricerca del bene comune, e che erano sostanzialmente presenti in quasi tutti i Paesi dell'Europa Occidentale. La mancanza di figure carismatiche, che testimonino libertà e diritti, possono accelerare il diffondersi delle politiche di prevaricazione e dei nazionalismi.

Le ricadute nel mondo della scuola

La crisi di partecipazione democratica e il ricorso ai conflitti nella risoluzione dei problemi sono due test fondamentali di questo momento storico, che hanno finito col riverberarsi anche nel mondo delle istituzioni, a partire dalla scuola.

Nel secondo dopo guerra e fino agli anni della contestazione del '68 (basti guardare agli insegnamenti e al pensiero di Don Milani) si era registrata un'ascesa costante dei valori di libertà e di democrazia anche nella legislazione scolastica dei vari Paesi, a partire dall'Italia. Nel corso del nuovo secolo, invece, al primo posto tra le priorità troviamo il "merito", non inteso come legittimo riconoscimento dell'impegno e della competenza individuale a servizio della collettività, bensì come attenzione alle dotazioni intellettive individuali. Così interpretato, il merito finisce col marginalizzare i bisognosi e i fragili e rischia di tradire il diritto alle uguali opportunità che la democrazia deve garantire.

È vero che le politiche inclusive hanno fatto registrare esiti a volte disomogenei su cui molti hanno espresso riserve, ma è altrettanto vero che l'Italia è un paese sempre all'avanguardia nella battaglia delle libertà e dei diritti di ciascuno. Dobbiamo tuttavia riconoscere che ora rischiamo di perdere quello smalto che fino ad oggi ci aveva caratterizzato.

Il pericolo di un ritorno al passato

La cosa che più preoccupa nel mondo scolastico è un ritorno di fiamma dei valori gentiliani, specialmente quelli che mettono al primo posto le persone più capaci e che dimenticano i più deboli. L'emergere di tale situazione porterebbe alla graduale, ma inesorabile, rinuncia di quei valori democratici su cui si fonda la garanzia di accesso alla formazione indipendentemente dalle situazioni personali di partenza. Intesa così, la valorizzazione dei talenti e del merito potrebbe mettere in crisi il concetto di uguaglianza delle opportunità, a vantaggio di una scuola selettiva e per pochi, negando di fatto valore ai principi ed ai valori del bene comune che la democrazia politica e culturale del secondo dopoguerra in poi aveva cercato di perseguire.

Un campanello d'allarme: il voto in condotta

Molto sono le spie che testimoniano la tendenza verso scelte valoriali pregresse. Una di queste, per esempio, è la nuova centralità che sta assumendo il voto di condotta.

Non c'è dubbio che ci sono stati episodi che hanno riportato l'attenzione sui comportamenti degli studenti e sulla necessità di farne oggetto di riflessione e di valutazione. Anche di fronte ad alcuni episodi di violente contestazioni da parte di genitori per le misure sanzionatorie delle scuole nei confronti dei loro figli, fa molto riflettere. A livello nazionale si è ritenuto opportuno provare a proporre alcune misure che possono essere definite di natura *repressiva*, tra cui il ripristino del voto di condotta che, da parti di molti, è sembrata una presa di posizione eccessiva. Si comprende la necessità che la scelta normativa debba assumere un carattere deciso, ma ciò non significa che bisognava far ricorso necessariamente a misure meramente *punitive*. Sarebbe stato opportuno, per non interrompere il dialogo educativo, forse ricercare altre formule volte a fare acquisire una maggiore consapevolezza dei propri comportamenti.

La crisi del comportamento è una questione sociale

I bambini e i ragazzi cresciuti in un clima permissivo non sempre sono consapevoli quando assumono un comportamento inadeguato. Questa mancanza di consapevolezza può degenerare in comportamenti istintivi che anche nelle famiglie non trovano azioni di contenimento.

Ad esempio, ha colpito il fatto che in molti casi i genitori stessi si siano rivolti contro i docenti che avevano adottato misure sanzionatorie per comportamenti ritenuti non coerenti con i Regolamenti scolastici.

Qui è emersa la debolezza di iniziative dello *Stato democratico* che ha reagito, a parere di chi scrive, d'impulso anziché ricercare misure di dialogo volte a modificare gli atteggiamenti scorretti e a costruire comportamenti sani. La risposta delle istituzioni, attraverso misure repressive e meramente punitive, mette a rischio anche il principio delle uguali opportunità, che in democrazia non possono mai essere messe in discussione. Sono riemerse posizioni gentiliane che hanno privilegiato il concetto di merito e di eccellenza, *sic et simpliciter*, o di forme di censura, non tenendo in debito conto le condizioni degli alunni provenienti da ambienti familiari e sociali caratterizzati da povertà educativa.

Istruzione di qualità o qualità dell'istruzione?

Un altro segnale che indica la debolezza della scuola democratica è quello che enfatizza l'istruzione di qualità anziché la qualità dell'educazione. Il ripristino della centralità dell'istruzione equivale ad esaltare l'autorità dei docenti. Ricorrere al voto come espediente per ottenere un comportamento più corretto non è certamente educativo, ma solo strumentale. È da qui che a volte proviene il dissenso tra i docenti e le famiglie degli alunni, spesso rovinosamente sfociato in forme di reazione che hanno portato alcuni genitori a farsi giustizia da soli, considerando i propri figli vittime dei trattamenti dei docenti sul piano valutativo.

Molte famiglie, nella sostanza, non accettano valutazioni restrittive per i propri figli perché queste sarebbero la testimonianza palese di una effettiva inferiorità culturale. La crisi del dialogo fra scuola e famiglia è l'espressione di un malessere che la scuola democratica non ha saputo gestire: il ricorso ai tradizionali comportamenti repressivi, di fatto, hanno ignorato il valore educativo di una sana contestazione.

Una soluzione facile ma non efficace

La scuola democratica ha sicuramente avuto le sue colpe. La responsabilità di questa situazione negativa va ricondotta anche al dilagare del permissivismo che, molto spesso, è stato considerato come la modalità più semplice per risolvere problemi complessi.

Una volta però preso atto che il permissivismo non poteva costituire la soluzione ai problemi, l'istituzione ha riscoperto la strada della censura anziché quella del dialogo. Dalla censura non si crea benessere, dalla censura non scaturisce mai un clima positivo; dai disagi adolescenziali e generazionali, in un clima repressivo, non emergeranno mai le energie da trasformare in saperi e competenze.

Costruire il dialogo per perseguire gli obiettivi

Non c'è dubbio che per realizzare un modello di scuola che ponga attenzione alle uguali opportunità e che persegua l'ideale del successo formativo di ognuno, la scuola non può offrire soluzioni semplicistiche, ma deve tendere al perseguimento di obiettivi che rifiutino metodi autoritari a vantaggio del dialogo tra scuola, famiglia e società.

Se vogliamo essere coerenti con il dettato costituzionale, che garantisce democrazia e uguali opportunità, occorre stimolare negli alunni la necessità di modellare i propri comportamenti nel rispetto della convivenza civile. Non è pensabile abbandonarsi al permissivismo perché porterebbe inevitabilmente verso la deriva dell'autoritarismo. È solo attraverso il dialogo costruttivo e rinunciando a risposte meramente repressive che si possono attivare strategie efficaci, quelle che portano alla conquista di nuove sicurezze.

3. Indicazioni per la compilazione del PEI. Cosa dicono le ultime note ministeriali



Rosa STORNAIUOLO

02/06/2024

In questo periodo le scuole sono impegnate nella verifica finale dei Piani Educativi individualizzati ivi compresa la formulazione di proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari nonché nella redazione dei Piani Educativi Individualizzati provvisori. Si tratta di una fase strategica nell'implementazione del processo d'inclusione scolastica e sociale che necessita di particolare attenzione pedagogica.

A tal proposito il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha emanato due specifiche note (prot. n. 1690 del 24 maggio 2024 e prot. n. 1718 del 28 maggio 2024) per supportare i Gruppi di Lavoro Operativi per l'inclusione (GLO).

Una tradizione pluriennale relativa all'inclusione

Come ben noto l'Italia, sia pure con le diverse problematiche e fragilità, note a tutti, vanta una tradizione per l'inclusione da oltre quarant'anni. La scuola italiana si impegna quotidianamente nel porsi sempre come comunità accogliente nella quale tutti, a prescindere dalle personali caratteristiche di ognuno, grazie ad una intensa e articolata progettualità, godono della possibilità di fruire delle migliori occasioni formative, funzionali sia per acquisire gli apprendimenti necessari, sia per vivere buone relazioni con i pari e con gli adulti. Entrambi gli obiettivi sono finalizzati al pieno raggiungimento del successo formativo di ciascuno.

Uno strumento di eccellenza per garantire l'inclusione: il Piano Educativo Individualizzato

Il PEI (Piano Educativo Individualizzato) è lo strumento privilegiato che promuove l'inclusione degli studenti con disabilità e garantisce a ciascuno quanto serve per partecipare efficacemente alla vita scolastica realizzando il proprio potenziale. Elaborato ed approvato dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO), il Piano tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del Profilo di Funzionamento, con particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale prevista dall'IFC, cioè dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute (International Classification of Functioning Disability and Health), adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

La travagliata storia del PEI

Con il Decreto interministeriale 182 del 29 dicembre 2020 si sono definiti il modello unico per il PEI, su base nazionale, e le Linee guida e l'assegnazione delle misure di sostegno.

Tale decreto è stato oggetto di una complessa vicenda giudiziaria che è iniziata con l'annullamento del medesimo decreto, per poi concludersi, invece, con il riconoscimento della sua validità.

Il Decreto interministeriale 153 del 1° agosto 2023 ha arricchito la vicenda di un nuovo capitolo, emendando i modelli di PEI per tutti gli ordini e gradi ed introducendo importanti novità per le Linee guida relative alla loro compilazione.

I modelli vigenti sono, pertanto, quelli allegati al Decreto interministeriale 153/2023.

Caratteristiche e sezioni del PEI

Concepito su base ICF, il PEI è strutturato per un uso da parte degli istituti scolastici dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado. Il documento contiene la progettazione individualizzata e personalizzata per ciascuno studente con disabilità, volta a garantirne il diritto costituzionale all'educazione e all'istruzione mediante l'adozione di specifiche pratiche per promuovere l'inclusione. Nel documento PEI, costituito da 12 sezioni, vanno evidenziate risorse, interventi educativi, obiettivi e modalità di valutazione.

Le 12 sezioni del PEI

1	Quadro informativo.
2	Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento.
3	Raccordo con il Progetto Individuale.
4	Osservazioni sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico.
5	Interventi sull'alunno: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità.
6	Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori, facilitatori universali, autoanalisi docente.
7	Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo.
8	Interventi sul percorso curricolare (secondaria I grado, secondaria II grado, scuola infanzia e primaria). Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO). Programmazione differenziata, chi decide. Percorso di studi dello studente con disabilità e la validità del titolo.
9	Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse.
10	Certificazione delle competenze con eventuali note esplicative.
11	Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari.
12	PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo per i soli alunni che si iscrivono per la prima volta a scuola ovvero che già iscritti e frequentanti, vengono certificati nel corso della frequenza.

Tempistica

Il PEI ha durata annuale e deve essere aggiornato in presenza di nuove condizioni, può quindi essere modificato nel corso dell'anno scolastico in quanto costituisce uno strumento di lavoro flessibile e dinamico. Esso viene redatto dal Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), la cui composizione è definita nell'art. 9 comma 10 del D.lgs. 66/2017, come novellato dal D.lgs. 96/2019 nonché nell'art. 3 del D.I. 182/2020, come modificato dal D.I. 153/2023.

Nel corso dell'anno scolastico il GLO viene convocato secondo le seguenti tempistiche e finalità:

- un incontro all'inizio dell'anno scolastico, di norma entro il mese di ottobre, per l'approvazione del PEI relativo all'anno in corso;
- incontri intermedi di verifica (almeno uno) per accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni;
- un incontro finale, entro il mese di giugno, di verifica finale per l'anno scolastico in corso.

Entro il 30 giugno le scuole sono chiamate a redigere sia le sezioni finali del PEI che i PEI provvisori (questi ultimi per gli alunni/studenti che abbiano ottenuto per la prima volta la certificazione della condizione di disabilità, sezioni 11 e 12) e definire le proposte di sostegno didattico, adeguatamente motivate, per ciascun alunno/studente per il successivo anno scolastico; va anche previsto il fabbisogno delle risorse professionali da dedicare all'assistenza all'autonomia e alla comunicazione.

Note ministeriali di chiarimento

Con nota prot. 1690 del 24 maggio 2024, il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione ha fornito indicazioni in merito alla stesura dei PEI provvisori per l'anno scolastico 2024/2025 e delle sezioni conclusive dei PEI per l'anno scolastico in corso.

IL D.I. 182/2020, così come modificato dal D.I. 153/2023, stabilisce all'art. 21 comma 6, che: "In via transitoria, laddove non sia stato ancora redatto il Profilo di funzionamento, la predisposizione del PEI tiene conto della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale, ove compilato".

Pertanto, i Pei verranno compilati, nelle more dell'adozione del Profilo di funzionamento e del completo adeguamento del SSN (Servizio sanitario nazionale), tenendo conto delle disposizioni del Decreto legislativo n. 62 del 3 maggio 2024[1], delle Linee Guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del Profilo di funzionamento.

Inoltre, come già precisato, nella nota di chiarimenti dell'amministrazione centrale prot. n. 1718 del 28 maggio 2024, le Istituzioni scolastiche non dovranno compilare la scheda per l'individuazione dei supporti al funzionamento (allegato C) e la tabella per l'individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno e l'assistenza (allegato C1). Sarà invece possibile procedere alla compilazione delle Sezioni 11 e 12 dei PEI, escludendo le sole parti che rimandano al Profilo di Funzionamento con riferimento alle tab. C e C1.

Necessità di marciare allo stesso ritmo...

Gioverebbe sicuramente alla qualità del processo d'inclusione, scolastica e sociale, che il sistema d'istruzione e quello sanitario procedano con lo stesso ritmo di marcia. Siamo, tuttavia,

pienamente consapevoli delle difficoltà che ci sono per realizzare uno sforzo sinergico da parte di tutti gli attori coinvolti nella presa in carico dello studente con particolari fragilità.

Purtroppo il disallineamento tra i due sistemi, riscontrato attualmente con l'implementazione del Decreto legislativo 66/2017 (così come successivamente integrato ed emendato) non è una novità: a solo titolo esemplificativo si è già verificato in passato con l'introduzione dell'ICF o con la promulgazione della Legge 170/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico).

La Scuola e la Sanità, di fatto, non parlano lo stesso linguaggio e ciò determina rallentamenti nelle procedure proprio a discapito di quegli alunni che hanno maggiormente bisogno di tempestività negli interventi e di una particolare ed efficace attenzione psicopedagogica.

PEI in formato cartaceo e digitale

Nella nota prot. n. 1718 del 28 maggio 2024, si precisa, infine, che le sole Istituzioni scolastiche statali provvederanno (come già era stato previsto nelle note DGSIS prot. 2780 del 12 giugno 2023 e 4316 del 19 ottobre 2023) alla compilazione dei medesimi modelli PEI informatizzati, utilizzando le nuove funzionalità nella Partizione separata dell'Anagrafe Nazionale Studenti (ANS); le scuole paritarie, invece, compileranno i modelli di PEI in formato cartaceo (D.M. 153 del 1° agosto 2023).

A tal proposito si ricorda che è in atto una sperimentazione relativa alla compilazione informatizzata dei modelli di PEI tramite specifica piattaforma con lo scopo di aiutare le Istituzioni scolastiche a prendere confidenza con i nuovi strumenti informatici e anche per verificarne la funzionalità.

Il MIM informa che sarà organizzato uno specifico webinar, rivolto ai referenti regionali per l'inclusione, nel corso del quale essi esporranno le osservazioni che hanno avuto modo di raccogliere durante l'anno scolastico in corso.

[1] Decreto legislativo n. 62 del 3 maggio 2024, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.*

4. Ultimo suono della campanella. Dal PNRR al futuro che verrà



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

02/06/2024

Il sipario sta calando sull'anno scolastico 2023-2024: un periodo che, contrariamente ai precedenti, si è svolto sotto il segno della tranquillità non ci sono stati infatti né pandemie né altri eventi particolarmente difficili da gestire. Pur tuttavia questo è stato per le scuole l'anno dell'Intelligenza Artificiale e del Metaverso, con l'entusiasmo sicuramente degli studenti, ma anche di molti insegnanti che vedono nell'IA più opportunità che rischi.

Se da un lato sembra prevalere la calma apparente, dall'altro, specialmente per la parte gestionale e amministrativa, si presenta un altro scenario: la paura di non riuscire a spendere tutte le risorse del PNRR destinate alla scuola: un lavoro immane sulle spalle di instancabili professionisti, devoti a garantire il funzionamento ottimale della scuola.

PNRR e nuovo contratto

Gli ambienti di apprendimento si rinnovano, almeno teoricamente, ma i nuovi adempimenti del Codice dei contratti pubblici e le complessità legate al nuovo contratto di lavoro hanno posto sfide difficili da vincere, ma perfino da affrontare.

La gestione del PNRR ha richiesto uno sforzo amministrativo immane, anche per le stringenti normative europee e nazionali. Questo ha comportato la necessità di rispettare scadenze improrogabili e di garantire la conformità ai requisiti di trasparenza e tracciabilità dei fondi. Gli uffici amministrativi delle scuole si sono trovati a dover gestire una mole di lavoro senza precedenti: compilazione di documenti, partecipazione a bandi, rendicontazione delle spese. A ciò si aggiunge anche la complicazione dei ritardi cronici da parte dei fornitori.

Le nuove disposizioni normative, in particolare quelle legate al nuovo codice dei contratti pubblici, hanno introdotto, come è noto, ulteriori difficoltà che hanno richiesto particolari competenze per la corretta gestione delle procedure e una specifica attenzione per prevenire i contenziosi.

Le scuole hanno dovuto adeguarsi rapidamente alle nuove disposizioni garantendo al contempo il rispetto dei diritti del personale e la continuità del servizio educativo. Da qui la necessità di aumentare le attività di formazione del personale amministrativo.

In sintesi, l'anno scolastico 2023-2024 ha visto un complesso intreccio di sfide amministrative e gestionali che, nonostante la tranquillità esterna, ha richiesto un impegno straordinario da parte di tutto il personale scolastico.

Dai funzionari ad Elevate Qualificazioni al middle management

Dal 1° maggio, l'introduzione della figura del "funzionario ad Elevate Qualificazioni", sancita dal nuovo CCNL, può costituire una buona opportunità per traghettare il sistema scolastico verso una nuova era di riforme e trasformazioni amministrative. La transizione non sarà priva di problemi e di sfide. Un problema antico, ma che si ripresenterà in tutte le diverse sfaccettature, è quello del rapporto tra DSGA, questa nuova figura e Dirigenti Scolastici. Si rende, quindi, ancor più necessaria una chiara e netta demarcazione delle competenze. Occorre distinguere tra una funzione dirigenziale orientata all'innovazione educativa e una funzione direttiva di tipo amministrativo e contabile. Solo attraverso questa separazione si potranno eliminare conflitti e attriti, assicurando un ambiente scolastico più efficiente e armonioso.

La scuola, si sa, in quanto "Burocrazia Professionale", secondo le teorie di Mintzberg, è un'organizzazione che, integrata alla teoria dei legami deboli o laschi di Weick, può adattarsi e funzionare costantemente, a prescindere dalle variabili interne o esterne che si vengono a configurare. Se si crea una tecnostuttura efficiente e autonoma, il Dirigente scolastico, liberato da molte incombenze amministrative, rivestirebbe appieno il ruolo di leader educativo, di guida e custode della *vision* e della *mission* dell'istituzione che dirige.

Un modello scolastico rinnovato è quello in cui potrebbe essere il *middle management* a giocare un ruolo chiave: una rivoluzione silenziosa ma potente che aiuterebbe a trasformare profondamente le dinamiche interne della scuola creando un ecosistema scolastico dove ogni attore, con le proprie competenze specifiche, contribuisce al miglioramento della qualità dell'educazione.

La figura del "funzionario ad Elevate Qualificazioni" non rappresenta solo un nuovo titolo, ma la concretizzazione di un nuovo paradigma di gestione scolastica in cui l'innovazione e la tradizione trovano un equilibrio perfetto. La scuola italiana è pronta a questo salto evolutivo e, con esso, a garantire un futuro luminoso alle prossime generazioni.

Il calo demografico e il ridimensionamento delle scuole

Bisogna però fare i conti con la realtà. Il calo demografico sta influenzando significativamente il sistema scolastico, causando un ridimensionamento delle scuole. Entro il 2034, si prevede una riduzione di circa 1,4 milioni di studenti, con conseguente chiusura di numerosi istituti e fusione delle dirigenze scolastiche. Questo fenomeno avrà impatti rilevanti anche sul personale scolastico, con una diminuzione prevista di circa 60.000 unità.

Le chiusure e fusioni delle scuole per realizzare il nuovo modello di dimensionamento della rete scolastica in applicazione del PNRR, hanno già provocato alcune proteste in diverse regioni, preoccupate che ciò possa penalizzare ulteriormente le aree socialmente svantaggiate o spopolate, dove le scuole rappresentano un presidio di legalità e opportunità, e aumentare contestualmente il divario tra le diverse aree del paese.

Si ricorda che il nuovo sistema di dimensionamento non prevede indicazioni di parametri per singola istituzione scolastica ma permette all'autonomia delle regioni l'individuazione delle istituzioni scolastiche sedi di direttivo tra cui distribuire l'organico assegnato complessivamente a livello regionale.

Il calo demografico e i nuovi parametri comporteranno, di certo, una riorganizzazione della rete scolastica che andrà ad influire sull'offerta formativa. Non è facile per gli istituti scolastici ricostruire su tali presupposti una nuova identità, che sia di qualità e funzionale al futuro delle nuove generazioni.

Il suono della campanella per studenti, docenti e amministrativi

Con il suono della campanella, studenti e insegnanti possono finalmente godere delle tanto attese vacanze estive.

Gli insegnanti, dopo aver completato gli adempimenti di fine anno, possono riflettere su ciò che è stato realizzato e sui risultati ottenuti. Questo momento di riflessione è cruciale per valutare l'efficacia dell'operato scolastico, che molto spesso viene, però, misurato solo attraverso il numero di iscrizioni ottenute. Il numero degli alunni è solo un parametro che dovrebbe influenzare la definizione delle fasce di complessità delle scuole, oggi riviste alla luce del nuovo Contratto integrativo nazionale dell'area istruzione e ricerca per la dirigenza scolastica (CIN).

Per il Dirigente e per il personale amministrativo, l'anno scolastico si chiude con la necessità di rispettare, tra le altre cose, una serie di scadenze: avanzamento delle attività finanziate dalle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Agenda Sud, programmazione dei fondi strutturali PON, mobilità Erasmus+, ricerca di studenti per gli ITS Academy, anche nell'ottica di soddisfare le nuove esigenze dell'industria 4.0.

Psicologi, tutor e orientatori

Le azioni del PNRR, mirate alla riduzione dei divari territoriali e al contrasto della dispersione scolastica esplicita e implicita, introducono psicologi e orientatori nelle scuole. Questa iniziativa potrebbe preludere alla costituzione di un'équipe stabile di psicologi in ogni scuola di ogni ordine e grado, che, oltre ad ascoltare studenti, famiglie e personale, potrebbe collaborare nella progettazione e realizzazione di un'offerta formativa integrata tenendo conto dei progressi delle scienze cognitive e delle neuroscienze.

La piattaforma UNICA, il lavoro dei tutor e degli orientatori costituiscono ulteriori opportunità per gli studenti e le famiglie volte ad un'orientamento mirato sia durante il percorso formativo sia nel momento cruciale della scelta futura, professionale e lavorativa, in sintonia con quel progetto di vita che permette agli studenti di raggiungere obiettivi e sogni.

Esame di maturità e "capolavoro"

Le scuole sono state capaci di costruire le condizioni che ora permettono a una generazione di studenti, che hanno vissuto la drammatica privazione della libertà per via della pandemia, di sostenere dignitosamente gli esami di fine ciclo. Nell'assegnazione della lode finale, però, hanno un peso notevole i crediti accumulati negli anni precedenti, e ciò potrebbe precludere ad alcuni bravi studenti di non raggiungere l'obiettivo massimo.

Negli ultimi tre anni del secondo ciclo di studi, gli allievi si trovano a scegliere il loro primo "capolavoro", da inserire nell'E-Portfolio della piattaforma UNICA. Il capolavoro dovrà essere scelto e inserito 15 giorni prima della fine delle attività didattiche. È un prodotto che dovrà essere particolarmente rappresentativo dei progressi e delle competenze acquisite.

L'utilizzo della piattaforma UNICA è volto a facilitare la scelta futura interessando le università, gli ITS, gli istituti scolastici di primo e secondo ciclo, coinvolgendo sperimentazioni anche fino all'ECEC del sistema integrato 0-6.

Dall'ECEC all'Università e al mondo del lavoro

In siffatto contesto, le diverse istituzioni educative coinvolte giocano un ruolo fondamentale per gli studenti: mentre gli istituti scolastici di primo e secondo ciclo, attraverso programmi didattici innovativi, attraverso le STEM e i laboratori, stimolano la creatività e il pensiero critico, le Università e gli ITS forniscono un'educazione avanzata e specializzata, preparandoli ad acquisire competenze tecniche e professionali richieste dal mercato del lavoro. Contestualmente, in ambienti di apprendimento informale e non formale si possono sviluppare, attraverso esperienze extracurricolari, attività artistiche, sportive, progetti di volontariato e *Service Learning*, le abilità sociali, la capacità di *problem-solving* e una maggiore consapevolezza di sé. Sono esperienze che arricchiscono il bagaglio culturale e personale degli studenti, rendendoli individui completi e pronti ad affrontare le sfide future.

Gli interventi formativi iniziano fin dalla nascita, dalle attività di educazione e cura della prima infanzia (ECEC: Early Childhood Education and Care). Oggi si parla di sistema integrato 0-6. Qui, è l'apprendimento giocoso e interattivo che favorisce lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. Questo modello educativo integrato e orientativo mira a creare una sinergia tra tutte le fasi del percorso di educazione e istruzione, garantendo una continuità che accompagna gli studenti dalla prima infanzia fino all'ingresso nel mondo del lavoro. La collaborazione tra scuole, università e istituzioni educative superiori assicura che ogni giovane possa trovare il proprio percorso formativo ideale, basato sulle proprie inclinazioni, passioni e competenze.

Il primo capolavoro scelto tra quelli realizzati da questi giovani non è solo un traguardo personale, ma un simbolo del successo di un sistema educativo che valorizza ogni aspetto dell'apprendimento. È una testimonianza del potere della passione e della competenza, e un segnale positivo per il futuro dell'educazione.

L'anno che verrà

La campanella suona, e quel suono cristallino echeggia nei corridoi vuoti, segnando non solo la fine delle fatiche di un anno scolastico appena trascorso, ma anche l'inizio di un periodo di riflessione e di saluti. Gli studenti si abbracciano emozionati e in ogni abbraccio, in ogni sguardo c'è la consapevolezza che qualcosa di importante si chiude, lasciando spazio a un futuro incerto ma carico di promesse.

Nelle aule, testimoni silenziose di risate, pianti e scoperte, ora risuonano i ricordi che ognuno porta con sé. Gli insegnanti, che hanno visto crescere e maturare generazioni di giovani, si trovano a salutare quegli alunni che hanno accompagnato con dedizione e passione. Alcuni di loro hanno concluso il percorso e non torneranno. Nel saluto c'è tutta la nostalgia di chi ha condiviso non solo il sapere, ma anche pezzi di vita.

Tutta la comunità professionale vive questo momento con intensità: alcuni docenti che lasciano la scuola, per mobilità o fine servizio, fanno trasparire emozioni e gratitudine. Hanno dato tanto, spesso sacrificando la propria vita e la propria felicità, dedicandosi con abnegazione a una missione che è più di un semplice lavoro.

È un momento di bilanci e di ricordi che affiorano con dolcezza, di legami che si rafforzano nonostante la distanza. L'anno che verrà porta con sé la speranza di nuove avventure, di nuove sfide, ma anche la certezza che ciò che è stato vissuto rimarrà per sempre nel cuore di chi ha avuto la fortuna di far parte di questa straordinaria esperienza.

E mentre la campanella smette di suonare, un silenzio carico di significati avvolge la scuola, come un abbraccio che protegge e custodisce tutto ciò che è stato.

Un nuovo ciclo sta per iniziare, e con esso nuove storie da scrivere, nuovi sogni da inseguire, nuove vite da intrecciare.

Ma ciò che è stato vissuto, ogni sorriso, ogni lacrima, ogni momento condiviso, rimarrà per sempre nel cuore di chi ha avuto la fortuna di vivere questa straordinaria avventura.

1. Il dito e la luna. Quali Indicazioni per il futuro della scuola?



Italo FIORIN

09/06/2024

Il Ministro Valditara ha costituito una commissione con lo scopo di modificare le Indicazioni nazionali, tanto del primo quanto del secondo ciclo. La decisione ha sorpreso, anche perché accompagnata da una serie di rilievi critici che sono stati rivolti, soprattutto, alle Indicazioni del 2012, un testo largamente apprezzato dai docenti. Alcune interviste del Ministro hanno puntato il dito sulla 'troppa roba' che appesantirebbe il testo, così come sulla "assurdità" di certi contenuti. A che serve, si è chiesto Valditara, proporre nell'insegnamento della storia lo studio dei dinosauri?

Un bersaglio sbagliato

Sarebbe facile rispondere che l'autorevole dito accusatore è puntato su un bersaglio sbagliato. Le attuali Indicazioni non prevedono i pur simpatici dinosauri né in classe terza né mai, anche perché lo studio dei dinosauri non riguarda l'insegnamento della storia, che si occupa non delle specie animali ma delle vicende umane. Sbaglia, quindi, disciplina e quanto alla "troppa roba", il Ministro sbaglia anche Indicazioni. Forse ha confuso le attuali con quelle varate nel 2004 dal Ministro Moratti, con centinaia e centinaia di obiettivi meticolosamente snocciolati, classe per classe, quasi fossero una guida didattica.

Ma non conviene dedicare molta attenzione a queste battute, che distolgono da quello che veramente è in gioco. Quello che disturba, forse, nelle attuali Indicazioni non è il carico nozionistico, ma la cornice culturale.

A coordinare la commissione è stata chiamata la coautrice di un volumetto intitolato 'Insegnare l'Italia'. Si tratta di un testo particolarmente critico nei confronti delle Indicazioni, viste come espressione di una cultura pedagogica progressista considerata fonte di tutti i mali della scuola.

"Papà a che serve la storia?"

Quale Italia si dovrà insegnare, che le Indicazioni tradiscono? Il loro peccato originale sarebbe di essere poco o forse per nulla preoccupate di impartire una educazione che renda consapevoli dell'identità *nazionale* e di essere, invece, troppo sensibili ad una visione mondiale dei problemi. Per queste ragioni sul banco d'accusa viene messo soprattutto l'insegnamento della storia. "Papà, a che serve la storia?" chiedeva il piccolo figlio di Marc Bloch, come riporta il grande storico in *Apologia della storia*. Vale la pena ritornare a questa domanda.

Per le Indicazioni del 2012, "lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità"[1] promuovendo pensiero critico, conoscenze fondate su fonti attendibili, apertura alla considerazione dei punti di vista con i quali si leggono i fatti, che vanno vagliati con rigore.

Dal libro Cuore a Pinocchio

Per gli autori del volumetto 'Insegnare l'Italia', l'insegnamento della storia nella scuola del primo ciclo dovrebbe servire, forse, a suscitare amor patrio, a promuovere un'idea di italianità che scaturisce dalle magnifiche gesta di un passato finalizzato ad esaltarla. A questo scopo gli autori che vogliono 'insegnare l'Italia' reclutano non solo il libro Cuore, capace di suscitare autentici sentimenti di amor patrio, ma perfino Pinocchio, un burattino che finora è riuscito sempre a salvarsi da tutti gli intenti moraleggianti, facendosene beffe.

La storia qui interessa non in quanto disciplina scientifica, ma in quanto insegnamento utilizzabile a fini pedagogici: rafforzare l'identità italiana, esaltandone il processo storico che ha contribuito a renderci nazione. Le Indicazioni 2012 sono considerate poco patriottiche, eccessivamente aperte ad una visione globale delle vicende umane, troppo interessate a favorire la formazione di cittadini del mondo. Non è un caso che, insieme alle critiche rivolte all'insegnamento della storia, vi sono quelle rivolte all'idea di cittadinanza, che nelle Indicazioni 2012 è centrale. Se le cose stanno così, allora non siamo di fronte ad una azione di aggiornamento del testo, come è stato fatto nel 2018 con il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari, ma a una radicale riscrittura, a partire dal capitolo iniziale, quello che propone l'idea di scuola che ispira l'intero documento.

La formazione dell'uomo e del cittadino

La formazione dell'uomo e del cittadino è il compito perenne della scuola, ma richiede di essere sempre interpretato all'interno del contesto culturale nel quale si è chiamati a realizzarlo. Oggi non viviamo nell'Italia del libro Cuore, ma in un mondo globalizzato, in una società in continua e rapidissima trasformazione.

Scrivono le *Indicazioni* che, se *"fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea"*[2], la situazione è radicalmente cambiata. Una cultura omogenea non esiste più, diventare cittadini significa attraversare un percorso formativo molto più complesso, nel quale riscoprire e valorizzare le molteplici appartenenze alle quali ciascuna persona partecipa, e da questa composita articolazione di identità può generarsi, attraverso l'educazione, una comunità più ricca e coesa.

Locale e globale

Oggi abitiamo una realtà nella quale locale e globale hanno assunto contorni nuovi, la nostra è una società multiculturale, l'interdipendenza tra ciò che è vicino e ciò che è lontano è continua. La cura dell'ambiente, la sicurezza dalle malattie, la prosperità economica, le conoscenze tecnologiche e il loro impatto..., tutto questo disegna un paesaggio culturale profondamente diverso dal passato, nel quale emerge con una consapevolezza più acuta che la nostra prima e fondamentale cittadinanza è quella umana. Apparteniamo al genere umano, condividiamo la casa comune che è questo nostro pianeta, siamo strettamente legati gli uni agli altri in una comunità di destino. Siamo, cioè, cittadini del mondo o, meglio, siamo chiamati a diventarlo.

Una cittadinanza a più dimensioni

Una considerazione della cittadinanza così allargata incontra ostacoli nelle tante spinte nazionalistiche e localistiche che, purtroppo, si sono largamente diffuse e minacciano la vita democratica. *"Se il nazionalismo è la nuova forza organizzativa che sfida il globalismo, la nozione di appartenenza o non appartenenza a un gruppo sarà definita dalla cittadinanza ufficialmente riconosciuta, non dall'essere parte dell'umanità"*[3].

Le Indicazioni 2012 richiedono di passare da un pensiero e da un sentire sbriciolato ad un pensiero e ad un sentire capaci di affrontare la complessità e chiariscono bene come l'educazione civica non possa essere interpretata in ristretti termini nazionalistici. Il tradizionale (e necessario) compito assegnato alla scuola di formare cittadini viene ripensato all'interno di un concetto di cittadinanza articolato a più dimensioni, che vanno tutte sinergicamente considerate. Si è cittadini della propria comunità locale, cittadini del proprio Paese, l'Italia, ma anche cittadini d'Europa e cittadini del mondo: *"La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo"* [4].

La multiculturalità come dato strutturale

La dimensione multiculturale interpella l'essere cittadini, ne diventa una componente, non solo una condizione esterna. In una realtà nella quale la presenza di persone con radici culturali diverse è ormai consolidata, la multiculturalità non è né un'eccezione né un'emergenza, ma un dato strutturale. La scuola a questo proposito ha un ruolo fondamentale, perché non solo ci sia una situazione di tolleranza o di pacifica convivenza, ma, *"attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere"*[5] si generi un autentico incontro, un reciproco arricchimento, una vera integrazione.

Senza il nuovo sguardo interculturale non sarebbe possibile comprendere i grandi problemi della condizione umana (degrado ambientale, caos climatico, crisi energetiche, distribuzione delle risorse naturali, situazione sanitaria, povertà e ricchezza, condizione femminile, condizione infantile, dialogo interreligioso, guerre e conflitti, informazioni e disinformazione...).

Le emergenze che interrogano la scuola

A livello globale, l'Agenda 2030 dell'ONU ha messo al centro dell'attenzione degli Stati e delle agenzie educative il tema della sostenibilità. Le migrazioni, l'avvento dei populismi, gli scontri tra culture diverse, hanno sollecitato Organismi come il Consiglio d'Europa a emanare importanti documenti sulla convivenza civile e democratica. Le vecchie e nuove emergenze ecologiche ed economiche planetarie (*povertà, guerre locali, desertificazione, disastri ambientali...*) interrogano la scuola sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione.

Scrivono le Indicazioni nazionali 2012: *"L'elaborazione necessaria per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria"*[6]. Tra gli effetti della globalizzazione vi è, nella sua problematicità, una interazione stretta e continua tra persone e popoli di diverse radici, storie, culture. Un punto di vista solo nazionale o eurocentrico non è adeguato a leggere la complessità della società planetaria del XXI secolo, come ben ricordano le Linee Guida per l'Educazione globale del Consiglio d'Europa (2008).

La cittadinanza come sfondo integratore

Nel documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari, la cittadinanza è vista come: *"vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro"*[7]. Come la prospettiva interdisciplinare aiuta a cogliere la complessità della realtà, grazie alla collaborazione di punti di vista settoriali e specialistici, messi in dialogo tra loro, così la prospettiva interculturale aiuta a vedere i problemi dal punto di vista delle diverse culture e a cogliere l'interdipendenza stretta che ci lega come un'unica famiglia umana, come un'unica comunità di destino. Scoprirsi parte di questa grande comunità è la premessa per una consapevolezza più ricca del significato di cittadinanza.

Educazione civica ed educazione interculturale

Possiamo dire che in questa prospettiva l'educazione interculturale è una faccia essenziale dell'educazione civica, o, detto altrimenti, che non si può fare educazione civica che non sia anche educazione interculturale. L'educazione civica ha assunto progressivamente un significato molto ampio, ben diverso da quello espresso dalla celebre frase attribuita a Massimo D'Azeglio, comprensibile nel contesto storico risorgimentale: *"Abbiamo fatto l'Italia. Dobbiamo fare gli italiani"*, convinzione che ha ispirato per decenni il modo di intendere questo insegnamento, ancorandolo ad un luogo (l'Italia), ad una identità tutta da costruire (nazionale), sulla base di una lingua comune, di una storia comune, di una religione comune. Scrivono le Indicazioni 2012: *"Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato"*[8].

Non è una questione di dinosauri

Il cambiamento non poteva essere più profondo: dal perseguire l'omogeneità al valorizzare le diversità, per una identità nazionale non uniforme, ma pluriforme.

La domanda è: questa idea di cittadinanza ha ancora legittimità? L'annunciata revisione delle Indicazioni sarà all'insegna della manutenzione e dell'aggiornamento del testo (come è stato nel 2012 rispetto alle Indicazioni del 2007 e nel 2018 rispetto alla versione del 2012), senza modificarne l'impianto culturale e pedagogico, o in discussione vengono messi valori fondanti?

Temiamo che i dinosauri, il libro Cuore, Pinocchio... siano il dito che nasconde la luna, il falso bersaglio. Temiamo che il viaggio nella direzione della scuola del futuro sia iniziato sbagliando verso, e ci riporti indietro, molto indietro nel tempo.

[1] MIUR, *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in *Annali della P.I.*, Numero speciale, Le Monnier, Firenze, 2012, p. 51.

[2] Ivi, p.10.

[3] F. M. Reimers, G. Barzanò, L. Fisichella, M. Lissoni, *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile*, Pearson, Milano-Torino, 2007, p. 21.

[4] MIUR, *Indicazioni nazionali*, cit. p. 11.

[5] Ivi, p. 10.

[6] Ivi, p. 12.

[7] MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018. Tale documento è stato redatto dal Comitato scientifico nazionale incaricato di rivedere e aggiornare periodicamente le Indicazioni 2012.

[8] Ivi, p. 10.

2. Gli adolescenti oggi: non contro ma altrove. Domande legittime e domande illegittime



Piero D'ALFONSO



Luciano RONDANINI

09/06/2024

L'adolescenza è sempre stata declinata al singolare. Nel Dopoguerra tale coniugazione era accettabile, perché designava correttamente l'uscita da un'età ben definita, quella dell'infanzia e l'entrata in un periodo nel quale la persona conosce trasformazioni significative prima di conquistarsi il riconoscimento di acquisita "maturità". Quel passaggio comportava determinate pratiche rituali: le più significative erano la leva militare per i maschi, l'insorgere del ciclo mestruale per le femmine.

Oggi ci troviamo di fronte ad uno scenario completamente cambiato. Di fatto, non ci sono più i classici riti di passaggio attraverso cui le nuove generazioni entrano nelle fasi successive della loro crescita. Tale ingresso invece avviene, per così dire, entro uno schema a "geometria variabile". Si manifesta cioè attraverso molteplici versioni, rese complesse dalle situazioni personali in cui il cambiamento insorge, evolve e si scontra con la realtà. Fasi tutte definibili adolescenziali per la "cifra" di incompletezza che le connota. In questo senso, dunque, è più corretto parlare di *adolescenze*.

L'ascolto: merce rara

Per noi adulti il problema più importante è trovare la giusta sintonizzazione e le forme di ascolto più adatte ed efficaci. Come reagiamo alle manifestazioni dei giovani? Come interpretiamo il loro modo di porsi? Come viviamo le loro apparenti incomunicabilità?

In genere, percepiamo i loro vissuti contrapposti ai nostri: li sentiamo come "persone contro". In questo caso scatta la lettura di una adolescenza come viziata dall'incompletezza dei ragazzi rispetto ai "grandi", dovuta alla loro immaturità. Ne consegue una visione gerarchica dei valori, nella quale prevale il senso fermo di una traccia da seguire. Un ascolto, in buona sostanza, di tipo giudicante!

Oggi, invece, quasi sempre, quei ragazzi non sono "contro" ma "altrove". Abitano un *altrove* che risulta spiazzante per tutti, in prima battuta per genitori e insegnanti. Andando un po' più in profondità e ascoltando più attentamente lo stridere fastidioso del loro comportarsi, quell'*altrove* risulta probabilmente spiazzante anche per loro.

Un curriculum orientato all'ascolto

Di fronte a vissuti adolescenziali, caratterizzati spesso da forme di disagio non sempre facilmente leggibili, è più che mai opportuno partire da un curriculum nuovo, o meglio da un modo nuovo di istruire un curriculum, più adatto alla relazione con i giovani di questa generazione. Ad esempio, come si può promuovere *l'educazione al limite* come esperienza di libertà. In che senso? Con quale criterio? Quali sono i passi di un tale percorso educativo?

Gli interrogativi devono essere rivolti ai docenti di ogni ordine e grado. Tutti, infatti, devono sentirsi coinvolti. Il termine *limite* risuona in riferimento al rischio che certe situazioni vissute dagli adolescenti li spingano a superare il divieto e a pagarne, di conseguenza, un alto prezzo. Attorno a questa parola, che spaventa gli adulti, è possibile immaginare una struttura di contenimento, entro cui i ragazzi possono elaborare un'identità di sé e sentirsi effettivamente liberi di sperimentare autentici spazi di autonomia.

Lungo quei corridoi, in quelle aule, seduti a quei banchi, alunni di grande potenzialità attraversano trasformazioni simili a quelle passate da noi a suo tempo. Oggi, però, c'è bisogno di proposte nuove, che non siano la solita "stanza dello psicologo" dell'età evolutiva: ci sta bene ma non esaurisce minimamente il tema che stiamo affrontando.

Il primo passo potrebbe essere quello di rivolgersi ad un curriculum della "scuola media" da "curvare" sugli alti e bassi dell'instabilità dei suoi utenti. Che cosa lo può tenere in equilibrio?

Una possibile risposta è "l'appassionamento" a ciò che essi fanno. Come tutto, del resto!

Ma una scuola che pretenda di soddisfare i desideri dei suoi alunni deve reimpostare la strategia del curriculum. Magari gli stessi obiettivi, ma da realizzare con linee diverse da quelle abituali: negli stessi luoghi, ma riarredati, riorientati, più *open space*, più *outdoor*, più relazioni interne ed esterne, meno vincoli. Soprattutto, meno prediche!

Ascoltare il territorio

Gli adolescenti sviluppano i propri interessi nel territorio in cui vivono. Dunque, il *focus* che segna l'attenzione educativa nei loro confronti risiede nel radicamento nelle loro comunità. Una buona traccia da seguire è sicuramente il mondo dei *Maestri di strada* (Napoli) di Cesare Moreno in cui è ravvisabile l'eco del *Dasein* heideggeriano: *l'esserci*, declinato, soprattutto per la funzione docente, nelle connotazioni del semplice *essere lì*, dell'aver *cura*, cioè *l'essere con* loro, *l'essere per* loro. Diciamo sostare dove sono loro, stando lì, non in una scuola che punti a spostarli altrove. La scuola, luogo di apprendimento, deve essere capace però di aprirsi ad un vero e proprio spazio di vita giovanile. La sfida è quella di tenerli in un questo sapiente equilibrio. Spetta a noi educatori *appuntarci* i temi del loro "appassionamento" e farli diventare esperienze curricolari.

Questa fase è giustamente improntata al convincimento che sia tipica del giovane l'incapacità di prefigurare le conseguenze dei propri atti e poi quella di cogliere, attraverso l'analisi delle conseguenze, il confine al di qua del quale le azioni compiute – turbolente, trasgressive, inconsuete quanto si voglia – soddisfino ancora il principio del limite da non valicare.

Tutto ciò lascia presupporre negli educatori – genitore, insegnante – che spesso non sia maturata nel giovane la consapevolezza sull'invalidabilità del limite, ma che invece egli tenti di più: ancora e ancora, fino alla soglia al di là della quale il processo si corrompe e si devasta.

È necessaria a quel punto, quando il limite viene superato, la presenza di un ulteriore passaggio del curriculum che possa fare correre ai ripari.

Domande legittime

Heinz von Foerster, fisico e filosofo austriaco (1911-2002), in *Sistemi che osservano*, pone la distinzione tra due tipologie di domande:

- *Illegittime*, delle quali si conosce già la risposta;
- *Legittime*, le cui risposte presuppongono un lavoro di ricerca e di esplorazione.

Un ascolto attivo delle ragioni degli adolescenti richiede che genitori, insegnanti, educatori sappiano spostarsi sul versante della seconda tipologia di domande. È dai ragazzi che bisogna cogliere le migliori domande da porre a loro e a noi stessi con loro. Non le risposte frivole, ma quelle che scaturiscono dalle domande legittime. Il docente, in primis, deve essere il "grande domandatore" intorno a un tema.

Quali le domande migliori? Come sono organizzate? L'indicazione appropriata viene in via generale dagli studi di Jerome Bruner (*La ricerca del significato*) e, più direttamente riferite al contesto, dai ricercatori della scuola di Ginevra sempre all'avanguardia anche dopo Jean Piaget, soprattutto da Donata Fabbri e Alberto Munari (*Strategie del sapere*). Essi parlano di *déplacement*, di spiazzamento cognitivo, indicando in quell'effetto il valore e l'importanza della domanda e del modo in cui la si pone.

Una domanda spiazzante sarà tale se conterrà al suo interno la potenza *viva*, vivificante della metafora (*metafora viva*) e della vera poesia (*tempo e racconto*). Il filosofo francese Paul Ricoeur afferma che una domanda è tale se induce una "perdita di familiarità" con il concetto che esprime, se obbliga, cioè, a rivedere il paradigma del concetto del cui significato si aveva familiarità e confidenza.

"Deve essere come un bang" dice Ricoeur e allora il modo di sapere le cose al riguardo cambia al punto che la visione del mondo riceve un'altra strutturazione, diversa dalla precedente. In quel caso l'iter, il locus, il contesto vengono rivisitati e la visione di essi muta. Si trasforma.

Raccogliere e porre "domande legittime" è oggi il vero grande problema dell'educazione. E nelle possibili risposte, ci sono i presupposti per cogliere appieno le direzioni più vere di un "curricolo per (con) gli adolescenti".

Riferimenti bibliografici

Heidegger M. (1927), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.

Foerster von H. (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma.

Fabbri D. e Munari A. (2005), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini e Associati, Milano; prima uscita, (1984), Dedalo.

Fabbri D. e D'Alfonso P. (2003), *La dimensione parallela*, Erickson, Trento.

Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.

Moreno C. (a cura di) (2011), *Carla Melazzini. Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo.

Ricoeur P. (1987), *La metafora viva*, trad. di Giuseppe Grampa, Jaca Book, Milano.

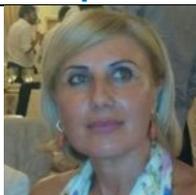
Ricoeur P. (1988), *Tempo e racconto*, volume III *il tempo raccontato*, trad. Giuseppe Grampa, Jaca Book, Milano.

D'Alfonso P. (2016), *Conversazione con Paul Ricoeur sulla Pedagogia (1994-1995)*, in Vinicio Busacchi, Giovanna Costanzo (cura) (2016), *Paul Ricoeur e "les proches"*, Effata, pagg. 541-568.

Rondanini L. (2008), *La cura curante*, La Nuova Tipolito, Felina (RE).

Rondanini L. (2022), *La pedagogia della bellezza*, Tecnodi, Napoli.

3. A trentacinque anni dalla protesta di Tienanmen. Dal passato un monito per il presente



[Agata GUELI](#)

09/06/2024

Ci sono eventi che hanno profondamente inciso sulle nostre convinzioni ideologiche e persino su alcune nostre scelte. Eventi che hanno segnato il corso della storia e che non possono essere cancellati.

Era il 4 giugno del 1989 quando furono filmate le incredibili immagini di un giovane manifestante che blocca solo col suo corpo un carro armato nella grandissima piazza di Tienanmen. Quella immagine è diventata il simbolo di quanto accadde tra il 3 e il 4 giugno di quell'anno in Cina, a Pechino.

Quel giovane venne successivamente denominato "il rivoltoso sconosciuto". Nessuno ha mai saputo chi fosse e nemmeno quale sia stata, poi, la sua storia.

La protesta di Tienanmen

Il 4 giugno sono trascorsi trentacinque anni dai fatti di Tienanmen. In quella grande piazza di Pechino, le manifestazioni che da settimane vedevano studenti e lavoratori chiedere a gran voce una svolta democratica del Governo cinese si tradussero in una protesta decisa, culminata nella notte tra il 3 e il 4 giugno 1989. Le immagini, che hanno fatto il giro del mondo e che sono diventate un simbolo di quella protesta, raccontano purtroppo di una dura repressione del Governo cinese.

I carri armati dell'Esercito di Liberazione Popolare irrupero, su ordine del Governo cinese, nella piazza e spararono a centinaia di persone riunite lì per esprimere il proprio dissenso e chiedere un cambiamento. A distanza di anni, non è mai stato reso noto il numero delle vittime.

Non sono previste commemorazioni ufficiali in Cina per quegli avvenimenti di cui, negli anni, si è tentato di ridurre la portata evocativa.

Le ragioni della protesta

La protesta era cominciata qualche mese prima, subito dopo la morte dell'allora segretario del Partito comunista cinese, considerato un riformista. Come la storia spesso ci ha mostrato, furono gli studenti a innescarla, unendo a migliaia le loro voci per manifestare contro il modello di governo autoritario sotto cui erano costretti a vivere.

Quello che denunciavano era in particolare l'assenza di libertà civili, su tutte quelle di stampa e di espressione, la corruzione sempre più diffusa e le condizioni di vita. Le proteste coinvolgevano anche la qualità di vita dei lavoratori, per i quali chiedevano il giusto salario.

Gli studenti di oltre quaranta università marciarono su piazza Tienanmen, e quell'onda non lasciò indifferenti i lavoratori e gli intellettuali che si unirono a loro per significare un dissenso profondo e dilagante. La protesta, però, non si esaurì nella manifestazione e la piazza di Tienanmen rimase permanentemente occupata, nonostante il Governo ne chiedesse lo sgombero. Ma i manifestanti e le voci del dissenso continuavano a salire, si parla di presenze che arrivarono al milione di cittadini, e la risposta violenta del Governo, purtroppo, alla fine ebbe luogo: con l'esercito, gli arresti e centinaia di morti.

La versione ufficiale fu che l'azione militare fosse indispensabile per scongiurare la minaccia di quell'onda di studenti, accusati di complottare contro lo Stato e che, quindi, l'intervento dell'esercito si rese necessario per ripristinare l'ordine pubblico.

Non si è mai saputo il numero effettivo dei morti, né tanto meno quello degli arrestati o degli scomparsi. Tutto tace in un tentativo di oblio.

Il rivoltoso sconosciuto

Il rivoltoso sconosciuto era senza dubbio coetaneo di quanti, compresa la scrivente, nel lontano 1989 erano poco più che ventenni. Quello del 1989 è stato un movimento trasversale, con focolai

in tutte le grandi città della Cina dell'epoca, culminato appunto nei drammatici fatti di piazza Tienanmen.

Quei fatti sono ancora oggi, in Cina, un tabù, un ricordo amaro che deve essere cancellato. Molti ritengono che ciò che è accaduto nel 1989 sia un fatto occidentale e legato alla caduta del muro di Berlino e alla fine della guerra fredda. Fu invece anche il momento più drammatico nella storia dell'evoluzione del sistema cinese.

Fa riflettere su quanto accadde e su quanto abbia significato e significa quella protesta. Fa riflettere la denuncia di Amnesty International, secondo la quale tantissimi attivisti per i diritti umani che vorrebbero commemorare la strage di Tienanmen sono stati minacciati o arrestati.

L'Europa della fine degli anni Ottanta

Quale clima politico si respirava allora in Europa? Furoreggiava la *Glasnost* di Gorbaciov. Proprio in quell'anno, il 16 e 17 maggio Gorbaciov fece una visita in Cina, dopo 19 anni di assenza dell'URSS. La sua visita rappresentò un simbolo di rinnovamento e di riforma, diede slancio ai giovani ventenni cinesi e li portò a percepire che potevano finalmente parlare di nepotismo, di mancanza di libertà, di confronti e dibattiti.

Tutti uniti nel proposito di rinnovare una Cina che le riforme economiche del 1988 stavano cambiando profondamente.

Il ricordo negato

La Cina di oggi è riuscita a costruire una memoria collettiva che ha dimenticato quel periodo, definito dagli organi di governo una "legittima risposta a una ribellione studentesca". Vi è anche un forte controllo dell'informazione, con i principali siti web e social media pronti a censurare sistematicamente parole chiave legate a quel 4 giugno.

C'è ancora spazio per il dissenso?

E i giovani cinesi di oggi? Da parte delle nuove generazioni si assiste ad una forte attenuazione della dimensione ideale, spinti verso un preponderante consumismo. È assai improbabile che si verifichino proteste come quelle del 1989. Il benessere raggiunto ha consentito a Pechino di guadagnarsi la fiducia della popolazione.

Oggi la Cina è un paese poliedrico e in grande trasformazione, dove però l'economia sta vivendo un pesante rallentamento e dove le disuguaglianze sociali si fanno sempre più evidenti.

La gente potrebbe tornare a protestare perché non è improbabile che verrà meno quella vita agiata che finora ha dato legittimità al PCC (partito comunista cinese).

Rimane pertanto una vaga speranza di cambiamento, specie se nel frattempo la Cina restituirà un nome e una memoria ai cittadini ingiustamente uccisi.

La speranza è che ci sia sempre un domani per la storia della libertà.

4. Neoassunti, previdenza e fondo Espero. Come aderire al fondo complementare riservato ai lavoratori della scuola



Fulvio RUBINO

09/06/2024

Il 16 novembre 2023, i soggetti istitutori del Fondo Pensione Complementare ESPERO hanno sottoscritto, in sede ARAN, l'«Accordo sulla regolamentazione inerente alle modalità di espressione della volontà di adesione al Fondo pensione Espero, anche mediante forme di silenzio-assenso, e alla relativa disciplina di recesso del lavoratore», in attuazione di quanto disposto dall'art. 1 comma 157 della legge 205/2017.

Il fondo pensione Espero

Ricordiamo che il Fondo Pensione Espero è il Fondo nazionale pensione complementare dei lavoratori della scuola (iscritto all'Albo tenuto dalla Covip con il n.145) a cui possono aderire insegnanti, dirigenti scolastici, direttori amministrativi, e tutto il personale amministrativo, tecnico e ausiliario. Tale fondo è nato a seguito dell'emanazione dell'accordo istitutivo del 14 marzo 2001 fra le Organizzazioni Sindacali del settore (FLC CGIL, CISL Scuola, UIL Scuola, SNALS-Confsal, GILDA-UNAMS, CIDA) e l'ARAN e al successivo atto costitutivo del 17 novembre 2003.

Cosa ha previsto l'accordo

In estrema sintesi, l'accordo ha previsto l'obbligo di scegliere se aderire o meno al Fondo Pensione Complementare ESPERO. Si applica a tutti coloro che sono stati assunti dal 1° gennaio 2019 e, in attuazione dell'ultimo periodo dall'art. 1 comma 157 legge 205/2017, prevede la piena e diffusa informazione dei lavoratori e la libera espressione di volontà degli stessi.

Tale accordo ha previsto, inoltre, che i lavoratori neo-assunti avranno a disposizione nove mesi di tempo per manifestare il proprio *rifiuto di aderire al fondo*. In questi nove mesi l'Amministrazione ha l'obbligo di informarli adeguatamente. Chi non dovesse esprimere nulla (silenzio), avrà a disposizione ulteriori trenta giorni per recedere dall'iscrizione silente ovvero dall'*iscrizione non espressa*.

Non rientrano nella nozione di "neo-assunto":

- coloro che hanno effettuato un passaggio tra amministrazioni o tra scuole per mobilità, ovvero di comando o altra forma di assegnazione temporanea;
- coloro che sono stati assunti, anche se successivamente al 1° gennaio 2019, che continuano a mantenere il regime di TFS (continuità del rapporto previdenziale nel P.I.);
- coloro che sono stati assunti ed hanno già aderito al "Fondo ESPERO";
- coloro che hanno effettuato un passaggio di qualifiche del personale non dirigente.

Adesione esplicita o non espressa

Quindi, l'adesione al Fondo ESPERO può essere:

- *Esplicita*, con manifestazione diretta e consapevole della volontà di adesione;
- *Non espressa*, se trascorsi nove mesi dall'assunzione non si è espressa alcuna volontà di aderire o meno, si è iscritti automaticamente a decorrere dal primo giorno del mese successivo alla scadenza dei nove mesi.

Durante i nove mesi, dunque, il lavoratore può esprimere la volontà di non aderire alla previdenza complementare e le amministrazioni devono rendere disponibile la modulistica per manifestare la volontà di non adesione, al pari dell'altra modulistica specifica per l'adesione. Dell'informativa resa deve essere fatta espressa menzione nel contratto individuale di "assunzione".

Se nei nove mesi successivi all'assunzione, il lavoratore non esprime la sua volontà (di adesione o di non adesione), allora, entro il 10 del mese successivo alla scadenza dei nove mesi,

L'amministrazione comunica, al Fondo ESPERO, i nominativi dei lavoratori iscritti in modo non espresso.

Quando viene effettuata l'iscrizione

L'iscrizione non viene attuata subito perché il Fondo Espero, entro trenta giorni dalla ricezione della comunicazione dell'Amministrazione, deve comunicare al lavoratore, con specifica missiva:

- la sua iscrizione non espressa mediante il suo silenzio;
- la data da cui decorre l'iscrizione e da quando decorrono i finanziamenti;
- il comparto di investimento a cui viene iscritto e le altre scelte di investimento disponibili;
- la documentazione necessaria definita dalla COVIP;
- la possibilità di recesso nonché le modalità, i termini e il link per scaricare la modulistica per l'esercizio del recesso o per l'accesso alla procedura web di iscrizione.

La procedura sopra descritta vale per tutti i neo assunti.

Per chi è stato assunto dopo il 1° gennaio 2019, ma prima dell'entrata in vigore dell'accordo, entro nove mesi dalla sottoscrizione dell'accordo, l'amministrazione deve fornire ai lavoratori l'informativa necessaria.

Termini per aderire o non aderire al fondo

Solo dopo tale periodo di nove mesi, partirà il secondo periodo di ulteriori nove mesi durante i quali i lavoratori, già assunti dal 1° gennaio 2019 al 16 novembre 2023, potranno comunicare all'amministrazione la propria volontà di non aderire ovvero di aderire al Fondo Espero.

Dopo tale periodo decorre l'iscrizione non espressa con le stesse modalità previste per i lavoratori neo-assunti (comunicazione dell'amministrazione al fondo entro il 10 del mese successivo, ulteriori 30 giorni durante i quali il lavoratore può esercitare il diritto di non adesione a seguito di comunicazione del fondo).

Controlli dell'amministrazione

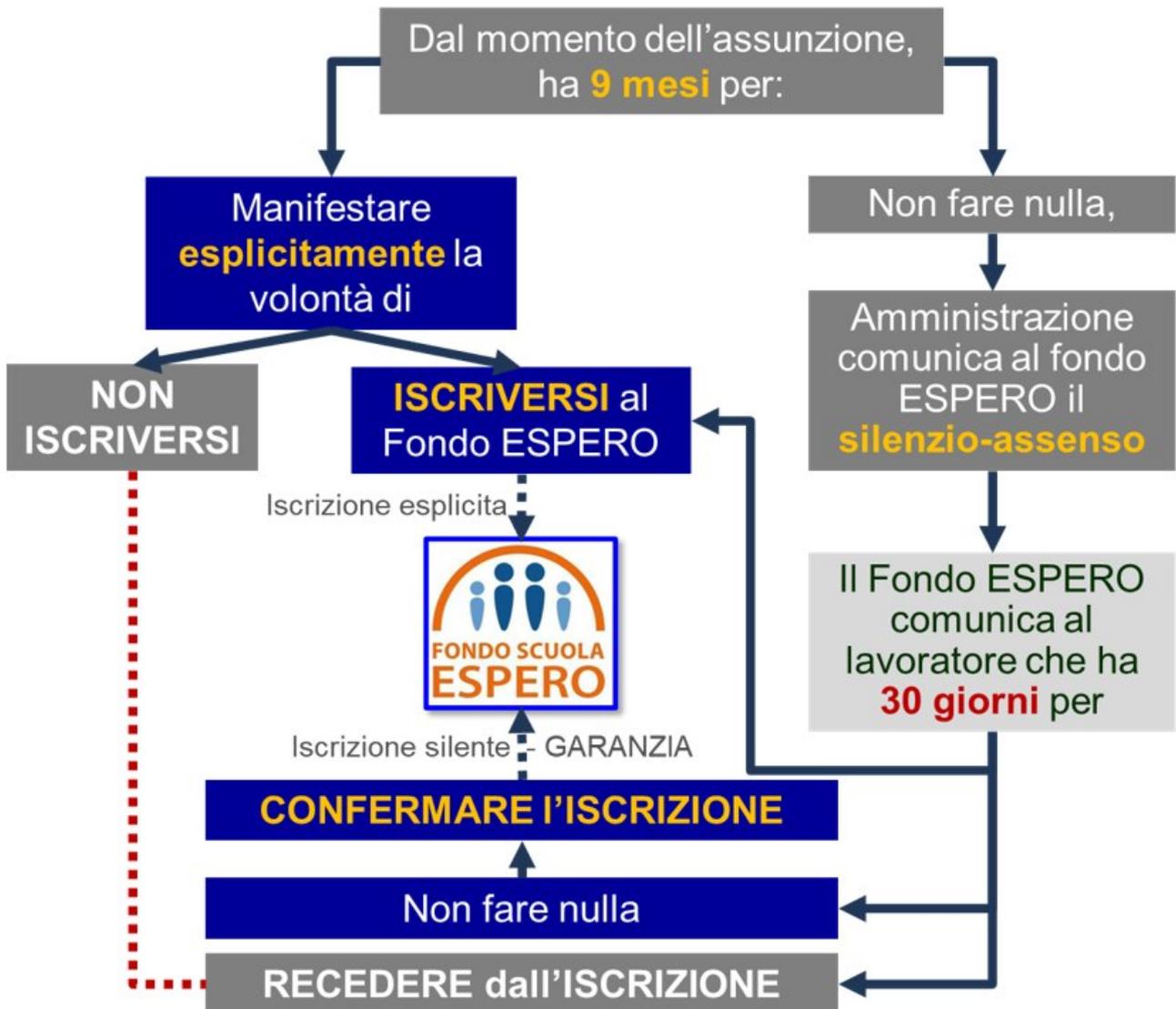
L'amministrazione, allo stato attuale, sta effettuando tutti i controlli e sta mettendo a punto la documentazione e tutte le procedure automatizzate. Ricordiamo che, finora, l'adesione e altre operazioni possono essere effettuate direttamente attraverso le specifiche procedure della piattaforma NoiPa.

Per quanto previsto, quindi, nei primi nove mesi del prossimo anno scolastico tanti lavoratori del comparto scuola (sia i neoassunti a far data dal 1° settembre 2024 sia gli assunti dal 1° gennaio 2019) in questo periodo devono far valere le proprie scelte circa la previdenza complementare.

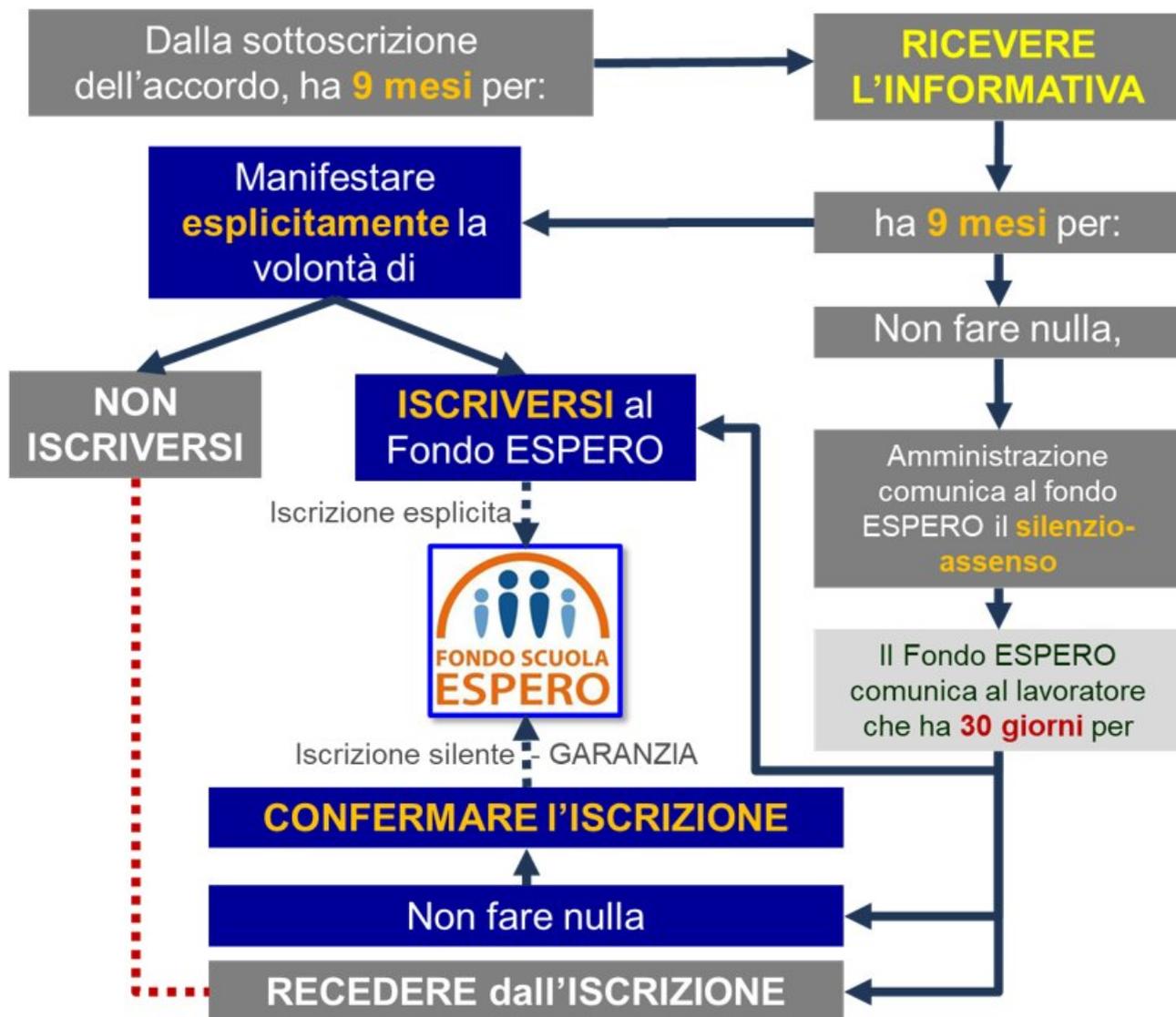
Il dovere di informare

La procedura descritta, nei fatti, restituisce il dovere di informare i nostri giovani sul loro futuro previdenziale, mettendo anche in evidenza che l'assegno pensionistico, nel tempo in cui smetteranno di lavorare, potrebbe non essere sufficiente ad assicurare una vita dignitosa come la nostra Costituzione garantisce. È, pertanto, utile informarli che l'adesione al Fondo ESPERO è una delle possibilità che hanno per ridurre il gap di povertà futura. L'attività di informazione deve riguardare non solo il Fondo ESPERO ma, ancora di più, la loro posizione assicurativa e le relative prospettive previdenziali. Sta poi a loro la scelta... con consapevolezza.

Nuovi assunti



Assunti dal 1° gennaio 2019 a 16 novembre 2023



17 GIUGNO 2024

Apprendere dentro e fuori la scuola

1. Scuola e sistema integrato. Un modello ancora da costruire



Nilde MALONI

16/06/2024

L'esperienza traumatica della pandemia ha consentito alle autonomie scolastiche di sperimentare l'importanza di essere dentro una comunità più larga, che mette insieme risorse umane e materiali con un obiettivo comune: aumentare la coesione sociale e l'equità di un contesto territoriale per abbattere le povertà educative.

La pratica improvvisata e/o la mancanza di una storia collaborativa interistituzionale sono state spesso alla base delle maggiori difficoltà, incontrate nella efficace realizzazione dei progetti dello stesso PNRR. Co-programmazione e co-progettazione si sono rivelate un patrimonio lessicale dichiarativo nei PTOF più che un costrutto reale nella direzione dell'apprendimento permanente.

Una comunità che apprende

La complessità dei problemi da affrontare ha, tuttavia, fatto crescere l'idea che una comunità educante ha bisogno di essere comunità che apprende, dal più piccolo dei suoi cittadini fino all'adulto e all'anziano. La scuola, nella governance di questo processo, può (e deve) assumere un ruolo fondamentale, rispetto all'offerta formativa, nella trasformazione delle collaborazioni "occasionalmente" in strumenti continuativi e strutturali. Il successo formativo degli studenti ha infatti bisogno dell'impegno convinto di tutti gli attori istituzionali e sociali come gli enti del terzo settore, che operano nel territorio di riferimento.

Come utilizzare queste esperienze, per diventare comunità in grado di apprendere e praticare azioni di miglioramento della coesione sociale attraverso il contrasto alle povertà educative è uno degli obiettivi dei Patti Educativi di Comunità.

Il Documento di sintesi sui Patti educativi di Comunità[1], licenziato dalla Rete EducaAzioni, può essere un utile riferimento per le riflessioni dei colleghi dei docenti sull'esame dei propri PTOF, dal punto di vista dei passi fatti verso la realizzazione di un sistema educativo integrato, auspicabile fino a qualche decennio fa, indispensabile oggi.

Le brevi considerazioni che seguono intendono evidenziare i punti più rilevanti del valore aggiunto dei Patti educativi.

Oltre le Reti orizzontali: la sfida dei Patti educativi di comunità

Non c'è scuola che non abbia fatto esperienza della necessità e dell'efficacia della Rete tra istituzioni scolastiche, una consuetudine implementata anche dal fatto che la rete è condizione d'accesso ormai per tutta la progettazione a finanziamento UE, nazionale e regionale. Cosa aggiunge, allora, alla pratica di rete la stipula di un Patto?

L'accordo di rete, ovvero la messa in comune di risorse umane, strumentali e finanziarie per il raggiungimento di un obiettivo dichiarato, definisce compiti e ruoli specifici per ciascun soggetto in ragione dell'appartenenza all'istituzione scuola e alla sua mission. La rete orizzontale rappresenta, dunque, un particolare istituto giuridico, proprio ai sensi dell'art. 7 del DPR del regolamento dell'autonomia scolastica (DPR 275/1999), che impegna alla collaborazione in funzione del risultato.

Il Patto educativo di comunità attua un importante passaggio: la collaborazione tra istituzioni pubbliche, enti locali, università, enti del terzo settore, privato sociale invoca il richiamo a *principi costituzionali* fondativi della nostra stessa democrazia:

- il principio di sussidiarietà orizzontale, articolo 118, comma 4;
- il principio di solidarietà sociale, economica e politica, articolo 2;

- il principio della comunanza di interessi, articolo 43 e della cooperazione a carattere di mutualità e senza fini di speculazione privata, articolo 45.

Se la Pubblica Amministrazione può contare su una legislazione consolidata, anche tutto il cosiddetto Terzo Settore può oggi essere un interlocutore affidabile, dal momento che si è dotato di un Codice specifico[2] con il decreto legislativo n. 117/2017, che all'art. 55 norma le collaborazioni con gli enti pubblici.

Si tratta, allora, di superare la mera stipula di *convenzioni* tra enti, che pure hanno avuto un ruolo importantissimo fino ad oggi, per sedersi con pari dignità intorno ad un tavolo e sottoscrivere un Patto che sia *impegno etico* a garantire tutti i diritti di cittadinanza in quello specifico territorio.

L'equità come obiettivo della comunità intera

Il contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica all'interno di un Patto educativo è solo un esempio di come si possono credibilmente raggiungere e consolidare gli obiettivi previsti dall'Agenda ONU 2030 o da Europa 2030 con *Education and Training Monitor* altrimenti fuori dalla portata di ogni singola istituzione scolastica.

Un territorio cresce complessivamente nelle conoscenze e nelle competenze solo se ciascuno è messo nelle condizioni di apprendere. È dunque responsabilità dell'intera comunità educante far crescere e armonizzare tutti i percorsi di apprendimento formale, non formale e informale attivi nel territorio, creare punti di accesso diffusi alle informazioni e all'orientamento.

Per fare tutto questo occorre un sistema realmente integrato.

Spazi e tempi dell'apprendimento si possono arricchire di opportunità finora esclusivamente a carico delle singole famiglie o delle singole istituzioni scolastiche senza tener conto delle esperienze e delle risorse già presenti. Si tratta di far crescere la consapevolezza che ci sono *beni comuni* fruibili, spesso sottoutilizzati o mal utilizzati, che possono diventare patrimonio non solo per l'apprendimento, ma anche per la socializzazione e lo sviluppo culturale.

Il problema della povertà educativa degli adulti

Abbiamo più volte ragionato sulla connessione tra povertà del contesto socio culturale di appartenenza e povertà educativa del singolo studente[3], insistendo sulla difficoltà a rispondere a bisogni radicati in storie (note) di marginalità sociale semplicemente a partire dalle risorse della scuola. L'intervento educativo sullo studente diventa efficace, se è contestualmente integrato da opportunità di crescita nelle competenze del suo stesso contesto.

Eppure, senza riferirci in modo particolare agli adulti migranti, sappiamo che agli adulti (18-65 anni) in Italia vengono offerte occasioni di apprendimento:

- l'8,7% frequenta percorsi di apprendimento formale;
- il 48,8% utilizza percorsi di apprendimento non formale o informale.

Questi dati, forniti dall'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche), contrastano fortemente sia con il numero esiguo dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (130 in tutta Italia) sia con la scarsa rilevanza delle azioni di contrasto all'analfabetismo funzionale, pur alla base della mancata cittadinanza attiva, della coesione sociale e della partecipazione politica.

Le ultime indagini PIAAC (Survey of Adult Skills) dell'OCSE ci hanno detto che le competenze alfabetiche, di numeracy e di problem solving degli italiani adulti sono a livelli notevolmente inferiori rispetto alla media dei Paesi partecipanti, tanto che una ricerca del 2022 attesta alla percentuale del 26% l'analfabetismo funzionale degli italiani. È un segnale importante per quella che intende essere la "società della conoscenza", che è in piena transizione digitale, che indica nell'apprendimento permanente e nella riduzione del gap generazionale (giovani-anziani) e di genere (uomini - donne) gli obiettivi prioritari delle politiche di istruzione e formazione.

I punti di forza dei Patti educativi di comunità

L'intervento contestuale e non separato sulle povertà educative offre l'opportunità alle scuole di arricchire la propria offerta formativa, dando corpo e sostanza a quella che nel PTOF si chiama co-progettazione, assicurandone il legame con una reale co-programmazione interistituzionale a monte. E ciò significa per ciascun soggetto sottoscrittore (istituzione scolastica, ente locale, soggetto del Terzo settore, privato, impresa sociale) poter contare su una disponibilità effettiva di risorse umane e professionali aggiuntive, di risorse materiali disponibili sul territorio, di poter accedere a finanziamenti dedicati.

Il sistema educativo così integrato realizza l'idea di territorio come "aula decentrata e diffusa", coniuga i punti di forza dell'apprendimento non formale e informale con quelli dell'apprendimento formale, facilita la "significatività" degli apprendimenti e lo sviluppo di competenze chiave di tipo trasversale.

Si arricchiscono così sia il curricolo scolastico sia la partecipazione della comunità all'educazione dei propri studenti, dentro uno stesso processo partecipato di crescita.

L'ottica di un arricchimento e sviluppo reciproco rafforza la coesione di un territorio e ne aumenta la capacità ideativa dal basso che oggi non è adeguatamente considerata come una risorsa. Che la scuola possa agire da catalizzatore può rappresentare un ulteriore elemento di stimolo.

La pluriennalità della progettazione assicura stabilità e progressione nelle azioni delineate, aiuta a superare l'episodicità e la frammentazione (che a volte si possono evidenziare nei PTOF) e conferisce una maggiore unitarietà al Piano, più facilmente trasferibile rendicontazione sociale.

I Patti, dunque, rafforzano il ruolo dell'autonomia scolastica come disegnata dal suo Regolamento e responsabilizzano le singole autonomie nella realizzazione dell'apprendimento permanente, normato dalla legge 92 del 28 giugno 2012.

Un compito importante per ogni istituzione scolastica, che fa emergere la congruità delle azioni progettate per il successo formativo dei propri allievi (e la lotta alla dispersione) e l'orientamento alla costruzione di un sensato progetto di vita.

[1] Vedi "[Documento di sintesi sui patti educativi](#)" a cura della Rete EducAzioni.

[2] [Codice del Terzo settore](#), a norma dell'articolo 1, comma 2, lettera b), della legge 6 giugno 2016, n. 106. (17G00128).

[3] cfr. Leonilde Maloni, [Competenze di lettura](#) e sviluppo del Paese, in Scuola7 n. 323 del 5.3.2023.

2. Pluralità e differenze. Una sfida costante per le scuole



Maria Rosa TURRISI

16/06/2024

La pubblicazione del Decreto-Legge 31 maggio 2024 n. 71[1] all'art. 11 ripropone la questione dell'integrazione degli alunni stranieri, individua nuove misure relative all'insegnamento dell'italiano prevedendo l'assegnazione, nei limiti delle risorse disponibili, di un docente dedicato all'insegnamento dell'italiano per stranieri. Ciò è previsto "per le classi aventi un numero di studenti stranieri, che si iscrivono per la prima volta al Sistema nazionale di istruzione e che non sono in possesso delle competenze linguistiche di base in lingua italiana, pari o superiore al 20 per cento degli studenti della classe a partire dall'anno scolastico 2025-2026. In mancanza di tale specifica assegnazione, le scuole del primo e del secondo ciclo possono fare accordi con i CPIA per avvalersi di risorse professionali eventualmente disponibili e, in ogni caso, a partire dall'A.S. 2024-2025 le scuole potranno promuovere attività di potenziamento didattico in orario extracurricolare a valere sulle risorse di cui al Programma nazionale «PN Scuola e competenze 2021-2027».

Alcune criticità

Prima che vengano emanati dispositivi applicativi della norma, possiamo già individuare alcune criticità in merito all'impostazione della questione. Queste riguardano, per esempio, la modalità di definire il campo di intervento, che è riservato solo ad alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico con un vincolo numerico all'interno delle classi, che deve essere superiore al 20%. Riguardano anche le possibilità di utilizzo di docenti specializzati in servizio nei CPIA (Classe di concorso A023) che, ad oggi, sono solo 142: cioè circa un docente ogni 793 alunni iscritti nel 2023 nei Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana[2]. Inoltre la possibilità di utilizzare fondi dei Piani Nazionali per attività extracurricolari rimanda, ancora una volta, ad interventi non strutturali, limitati nel tempo, non incardinati nella didattica curricolare e, per i vincoli posti proprio dalle indicazioni della progettazione e rendicontazione dei Piani stessi, spesso affidati a soggetti esterni all'istituzione scolastica ancorché specializzati.

Alcuni dati

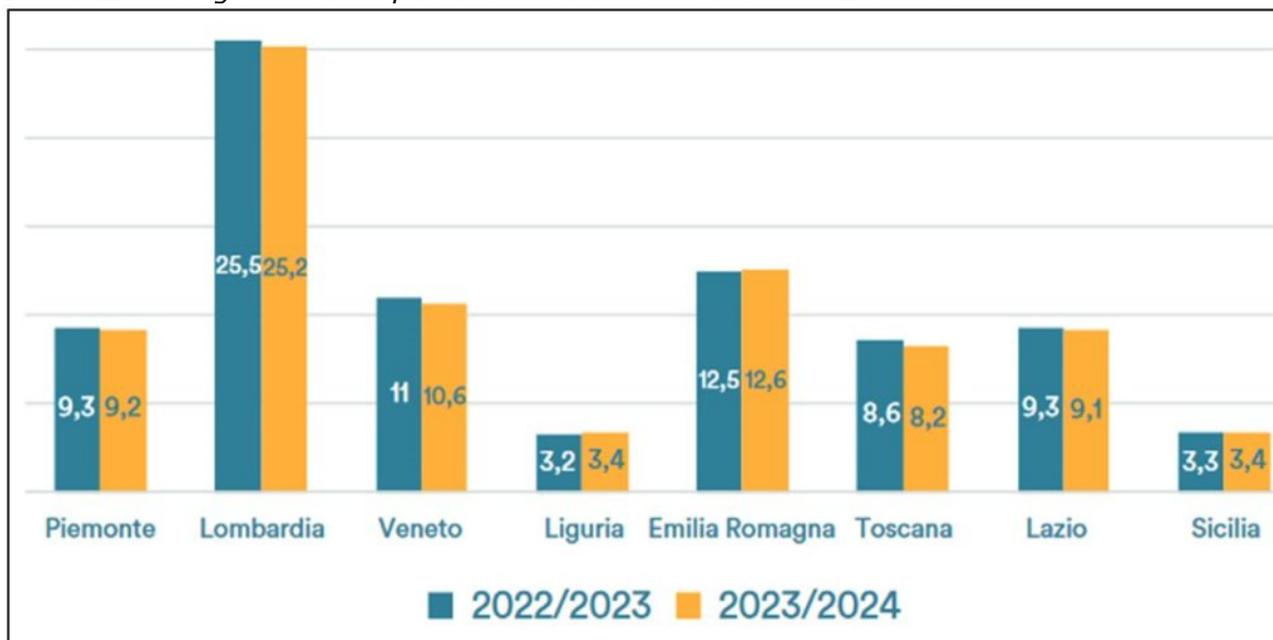
Per inquadrare meglio la questione ritengo sia utile fare riferimento ai dati che per l'anno scolastico 2023-2024 ci restituiscono uno scenario variegato con un incremento poco significativo rispetto all'anno scolastico precedente come risulta dalla seguente tabella[3].

Percentuale alunni con cittadinanza non italiana

	Percentuali alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022-2023	Percentuali alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2023-2024
Scuola dell'infanzia	13,7	14,1
Scuola primaria	14,0	14,9
Scuola secondaria di primo grado	11,8	12,7
Scuola secondaria di secondo grado	8,6	8,6
Totale	11,6	12,0

La presenza di tali alunni non è omogenea nel territorio nazionale, prendendo in esame le regioni in cui si registra una presenza maggiore si evince che solo in Lombardia il valore percentuale è significativamente superiore rispetto alla percentuale nazionale, come si vede nel grafico che segue[4].

Distribuzione regionale della percentuale alunni con cittadinanza non italiana



Nell'anno scolastico 2022-2023 la distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana vede al primo posto il Nord-Ovest dove è presente il 38% del totale nazionale, segue il Nord-Est (25,5 %), il Centro (22,6%); il Sud (9,8%) e le Isole (4,1%).

Alunni di seconda generazione

Questo tipo di distribuzione può essere attribuita anche all'incremento degli alunni "di seconda generazione" in quelle regioni dove le probabilità di occupabilità sono maggiori e dove, quindi, si stabilizzano le famiglie dei migranti.

Per quanto riguarda proprio le "seconde generazioni" i dati disponibili si riferiscono al 2021-2022 ma comunque sono significativi di una linea di tendenza che ormai caratterizza la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico. Abbiamo una percentuale dell'83,1% nella scuola dell'infanzia, del 73,6% nella scuola primaria, del 66,9% nella scuola secondaria di primo grado e del 48,3% nella secondaria di secondo grado. Di contro, sempre con riferimento allo stesso anno, la percentuale dei neo-arrivati si attesta all'1,9% nella scuola primaria, al 3,9% nella secondaria di primo grado e al 3,3% nella secondaria di secondo grado.

Una realtà variegata

Da questi dati si può capire come la realtà di alunni e alunne con cittadinanza non italiana sia variegata non solo per distribuzione territoriale, ma anche per percorsi di vita e di studio che definiscono bisogni diversi (non solo linguistici) da cui devono necessariamente scaturire risposte didattiche e organizzative diversificate. Si legge in un documento ministeriale che risale a tre anni fa[5]: *"le statistiche basate sulla cittadinanza non coprono totalmente l'entità dei giovani studenti di origine migratoria. Soprattutto se ci si pone dal lato dei bisogni. (...) vi sono, infatti, tipologie di studenti e studentesse che, pur provvisti di cittadinanza italiana, vivono in un ambiente familiare non italofono, dove si parla una lingua diversa da quella d'istruzione. Vi sono inoltre i figli di coppie miste così come alunni arrivati per adozione internazionale. La presenza di questi studenti nelle scuole e le questioni che ne derivano sono fatti di cui le comunità scolastiche sono senz'altro consapevoli e di cui già tengono conto negli specifici interventi e progetti di inclusione e di educazione interculturale"*.

Fragilità e povertà educativa

Inoltre gli alunni con *background* migratorio spesso condividono le loro esperienze scolastiche con altri soggetti fragili in contesti socioeconomici e culturali che prefigurano un elevato rischio di "povertà educativa"[6], si pensi per esempio, per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado, alla presenza maggiore negli istituti professionali (14,4%) rispetto agli istituti tecnici (10,8%) o ai Licei (5,4%)[7] o alla maggiore concentrazione in alcune scuole del primo ciclo collocate alcuni quartieri di grandi città in cui si trovano a vivere, per minore costo delle

abitazioni, un numero più elevato di famiglie con percorsi migratori. Insomma la composizione socio-economica e culturale delle scuole contribuisce a rendere più difficoltoso il percorso di apprendimento per gli alunni e le alunne con percorsi migratori e, pertanto, un intervento mirato nei loro confronti deve essere pensato in maniera sistemica e complessa.

Sicuramente la maggiore presenza di docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, interventi mirati al recupero delle competenze linguistiche dell'italiano di base e/o percorsi specifici di alfabetizzazione possono migliorare l'apprendimento scolastico degli alunni stranieri, ma questo non deve tradursi in una qualche forma di ghettizzazione e di una riduzione delle opportunità formative prefigurando così un destino scolastico e lavorativo già segnato da marginalità ed esclusione sociale.

Approccio plurilingue e interculturale

Sia la ricerca in campo linguistico, sia i documenti europei[8], ma anche molte esperienze delle scuole convergono sulla positiva ricaduta che può avere, invece, un approccio plurilingue e interculturale, a partire dal riconoscimento della pluralità delle lingue presenti nelle classi e al potenziamento delle competenze linguistiche per tutti, nessuno escluso. La didattica plurilingue è una didattica che include:

- riconoscendo la specificità di ciascuna lingua;
- sottolineando l'uguaglianza fra le lingue;
- incoraggiando lo sviluppo delle competenze plurilingui e interculturali
- favorendo il mantenimento del bilinguismo, l'intercomprensione fra lingue affini, le pratiche di *translanguaging*, cioè l'importanza di imparare non solo le lingue ma anche *attraverso le lingue*.

Il plurilinguismo nelle classi diventa così una risorsa in quanto consente di potenziare la motivazione e la fiducia degli studenti nelle attività in classe; di sviluppare una maggiore consapevolezza e un atteggiamento positivo verso la diversità linguistica e culturale nell'intera comunità educativa; di sostenere lo sviluppo della *literacy* dei bilingui emergenti e del bilinguismo in generale.

Tutto ciò produce vantaggi anche nella consapevolezza metalinguistica per tutti gli apprendenti e consente di sostenere lo sviluppo delle abilità discorsive, in particolare nella stesura di testi. Lingua per la comunicazione e lingua per lo studio si interconnettono così nell'ottica dello sviluppo di competenze linguistiche plurali che meglio consentono di comprendere il mondo contemporaneo e di orientarsi negli scenari lavorativi e di studio del futuro.

L'importanza della formazione

Ciò postula una specifica formazione, iniziale e in servizio, per i docenti di italiano meglio ancora se tale specifica formazione viene condivisa con gli insegnanti delle lingue straniere. La consapevolezza da parte degli insegnanti di italiano della trasversalità dell'educazione linguistica e della specificità dell'insegnamento dell'italiano come L2 consente un migliore intervento agli insegnanti specialisti: interventi individualizzati o per piccoli gruppi possono integrarsi con la didattica curricolare per tutta la classe. Una attenzione specifica per l'insegnamento dell'italiano L2 andrebbe poi riservata nel percorso di formazione iniziale per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Una corretta impostazione plurilingue fin dal primo apprendimento della *lettoscrittura* costituisce il fondamento per lo sviluppo di tutte le competenze linguistiche. Infine proprio per consentire il superamento delle difficoltà linguistiche nello studio di tutte le discipline scolastiche, tutti gli insegnanti dovrebbero avere consapevolezza, anche attraverso momenti formativi mirati, della complessità dei testi per lo studio e della necessità di operazioni di semplificazione per gli apprendenti non italofooni, anche per quelli padroni della lingua per la comunicazione.

Una riflessione allargata, fra i docenti e all'interno delle scuole, su tutte queste questioni consentirà di superare l'ottica dell'integrazione e dell'inclusione, che presuppone sempre una asimmetria e una superiorità, anche linguistica, fra chi include e chi è incluso, per sviluppare invece una nuova cittadinanza nel segno di una "convivenza delle differenze"[9].

[1] Decreto-Legge 31 maggio 2024 n. 71 riguarda: "Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca".

- [2] Cfr. M. D'Agostino, *Nuovi e vecchi profili di non italofoeni e libri di testo*, in *Fare scuola con il libro di testo*, (a cura di) L. Amenta, S. Loiero, Franco Cesati editore, 2024, pag.170.
- [3] I dati della tabella sono frutto di una elaborazione di quanto presente nel sistema informativo del MIM, Portale unico dei dati della scuola, Anagrafe studenti e dalla pubblicazione MIM, Ufficio di statistica, Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024", settembre 2023.
- [4] Fondazione ISMU ETS, *Ventinovesimo Rapporto sulle migrazioni 2023* pag. 92.
- [5] Ministero dell'Istruzione – Ufficio di Statistica, *Alunni con cittadinanza non italiana*, a.s. 2020-2021, a cura di Carla Borrini, *Nota per la lettura* pag. 7.
- [6] Una disamina interessante sulla questione della povertà educativa si può ritrovare nel volume, O. Giancola, L. Salmieri, *La povertà educativa in Italia*, Carocci, 2023.
- [7] Fonte MIUR – Portale unico dei dati della scuola, Anagrafe studenti, 2023.
- [8] Si vedano a proposito il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue Council of Europe Publishing, Strasbourg; il *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cef ; il *Profilo della lingua italiana. Livelli del QCER A1,A2, B1 e B2* strumento integrativo al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue Council of Europe Publishing, Strasbourg; il *Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL)*, Consiglio d'Europa, Graz 2007; il *CARAP, Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, Council of Europe, 2012; la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Council of Europe, 2010.
- [9] L'espressione è di [F. Acanfora](#), *La convivenza delle differenze*.

3. Apprendimento non formale e informale. Processo di validazione delle competenze in Europa per l'accesso all'università



[Elena PEDRIALI](#)



[Chiara SARTORI](#)

16/06/2024

[Scuola7-388](#)

Recentemente (30 aprile 2024) è uscito il nuovo rapporto della rete Eurydice 'Validation of non-formal and informal learning in higher education in Europe'. Il documento indaga come i sistemi di istruzione superiore di 37 Paesi europei riconoscono e convalidano i risultati dell'apprendimento non formale e informale.

Nell'introduzione, vengono riportate le definizioni, adottate ufficialmente dalla Commissione Europea e da Cedefop, sulla base delle quali vengono censite statisticamente le qualificazioni e i percorsi di apprendimento funzionali al loro conseguimento. C'è un riferimento particolare alla Raccomandazione del Consiglio del 2012 sulla *convalida dell'apprendimento non formale e informale* e alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 (Allegato I) sul *Quadro Europeo delle Qualifiche*.

Apprendimento formale, informale e non formale

Cosa si intende per apprendimento non formale e informale? E per apprendimento formale? Per apprendimento formale, si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta.

Per apprendimento non formale si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi formali, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.

Per apprendimento informale si intende quello che, a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, in contesto lavorativo, familiare e del tempo libero.

Definizione di convalida e processi collegati

La definizione di convalida degli apprendimenti è ripresa direttamente dalla raccomandazione del Consiglio del 2012: "processo di conferma, da parte dell'autorità competente, dell'acquisizione di un risultato di apprendimento misurato in rapporto a uno standard appropriato e articolata nelle seguenti quattro fasi distinte: identificazione, documentazione, valutazione e certificazione."

L'operazione di convalida degli apprendimenti presuppone, però, alcuni passaggi preliminari:
1. individuare e adottare criteri condivisi, in grado di soddisfare le caratteristiche dei tre tipi di apprendimento, operazione elaborata da Eurostat già nel 2016[1] nel Manuale CLA (Classification Learning Activities);

Criteria nell'apprendimento formal, non formal, informal

	Criterion	Formal	No-formal	Informal
a	Intention to learn	X	X	X
b	Organisation	X	X	
c	Instituzional framework and location	X	X	
d	Hierarchy level- <i>grade</i> structure (ladder)	X		
e	Admission requirements	X		
f	Registration requirements	X	(X)	
g	Teaching/learning methods (predetermined/not flexible)	X	X	(X)
h	Duration of at least one semester (minimum of 30 ECTS[2])	X		
i	Recognition of the programme by the relevant national education or equivalent authorities	X		

2. chiarire fino a che punto la convalida possa sostituire le tradizionali qualifiche di ingresso all'istruzione superiore ovvero quali e quanti apprendimenti siano convalidabili e quali siano i meccanismi di riconoscimento della qualità;

3. contribuire al soddisfacimento dei requisiti di studio dell'istruzione superiore.

Ruolo dell'Unione europea nel processo di validazione degli apprendimenti

Le azioni strategiche dell'Unione europea, volte a promuovere e a dare visibilità e valore alle competenze acquisite attraverso l'apprendimento non formale o informale risalgono ai primi anni 2000 e ai documenti di avvio del Processo di Bologna[3]. In essi si sosteneva infatti la necessità "di rimuovere gli ostacoli al riconoscimento dell'apprendimento precedente ai fini di agevolare l'accesso ai programmi di istruzione superiore e di facilitare l'assegnazione delle qualifiche sulla base dell'apprendimento precedente".

La convalida offre dunque la possibilità di mettere a frutto le competenze comunque acquisite in un'ottica di lifelong learning individuabili in tre settori:

- i percorsi di istruzione formale
- l'attività lavorativa
- le attività svolte nel terzo settore.

Visibilità delle competenze

Ma come rendere visibili tali competenze acquisite in contesti non formali e informali?

Un processo di convalida delle competenze permette di individuare, documentare, valutare e certificare le proprie competenze e può portare all'ottenimento di una qualifica parziale (microcredenziali) o completa, aumentando le possibilità di ingresso e carriera sul mercato del lavoro e aprendo nuove opportunità professionali.

Garantire vie di accesso alternative all'istruzione superiore è sicuramente un obiettivo del Pilastro sociale europeo (2017), che intende implementare le azioni volte all'inclusione degli studenti con background socioeconomici più bassi. Questi ultimi sono per lo più orientati alla frequenza di percorsi brevi di istruzione secondaria superiore, che di norma non consentono l'accesso all'istruzione terziaria. L'OCSE ha, infatti, ribadito come una maggiore equità dell'istruzione non possa lasciare fuori dall'istruzione superiore gli studenti penalizzati da percorsi di studio pur non continuativi e regolari.

Utilità della convalida

La convalida, dunque, può facilitare l'accesso a ulteriori percorsi di istruzione e formazione così come portare all'esonero di alcune parti di un modulo formativo o di un corso di studi.

Il processo di validazione può aumentare l'inclusione sociale e può rafforzare la posizione delle persone, compresi coloro che abbandonano prematuramente la scuola, i disoccupati, gli adulti scarsamente qualificati e i cittadini di paesi terzi, dando rilievo alle loro competenze.

Del resto, la Raccomandazione del 2012 sulla convalida invitava gli Stati membri a introdurre disposizioni nazionali per la validazione entro il 2018. Tali disposizioni dovrebbero consentire alle persone di aumentare la visibilità e il valore delle conoscenze e competenze acquisite al di fuori dell'istruzione e della formazione formali.

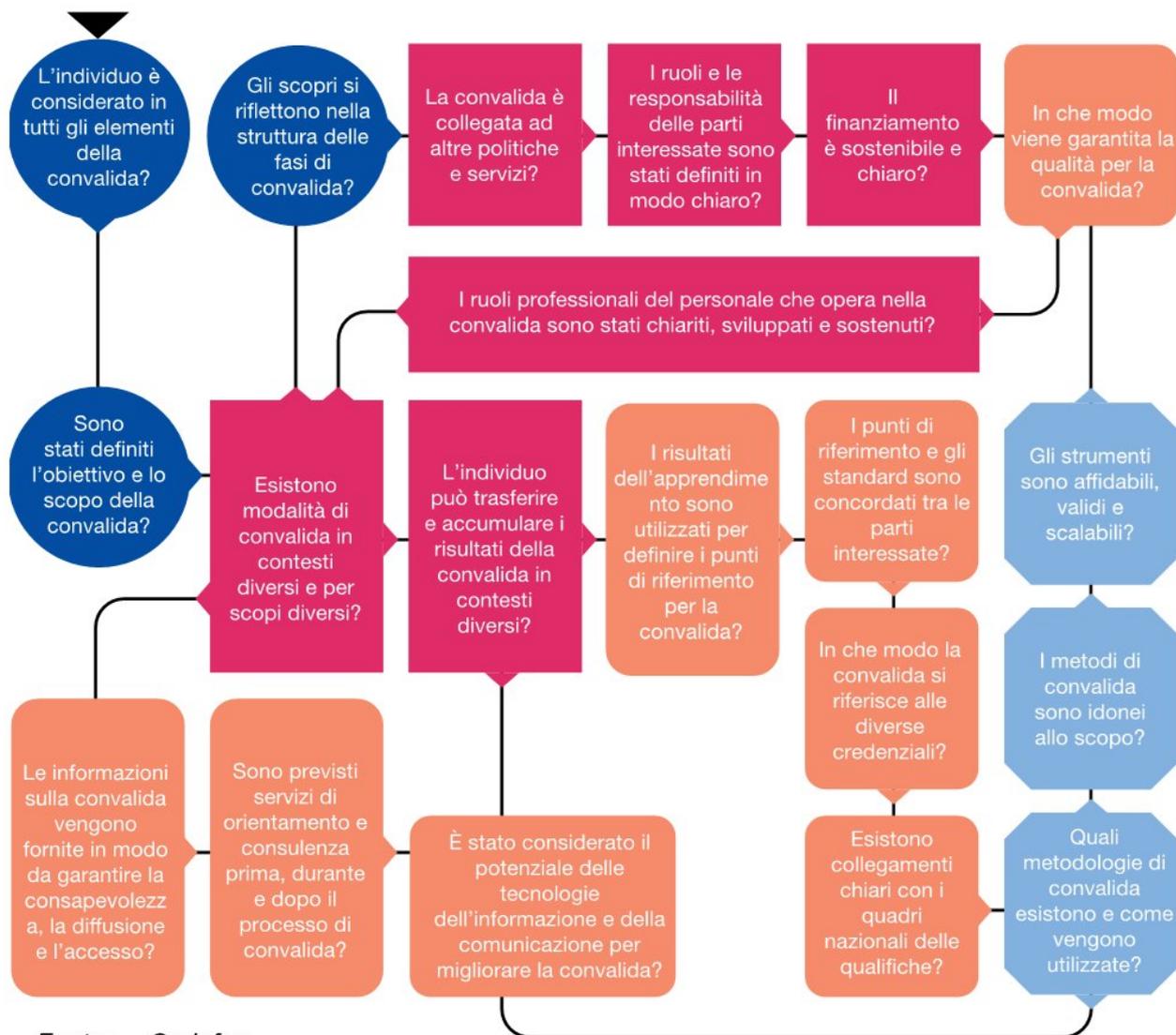
Le Linee guida del 2023 e l'Inventario

La Commissione europea e il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop) assistono gli Stati membri in questo processo attraverso specifiche Linee guida europee[4] e un contenitore di buone pratiche chiamato "Inventario europeo".

Le Linee guida europee sulla convalida forniscono ai responsabili politici e alle parti interessate consigli pratici su come effettuare la validazione attraverso una *check list*.

Check list della convalida

Figura 2. **Aspetti principali della convalida**



Fonte: Cedefop.

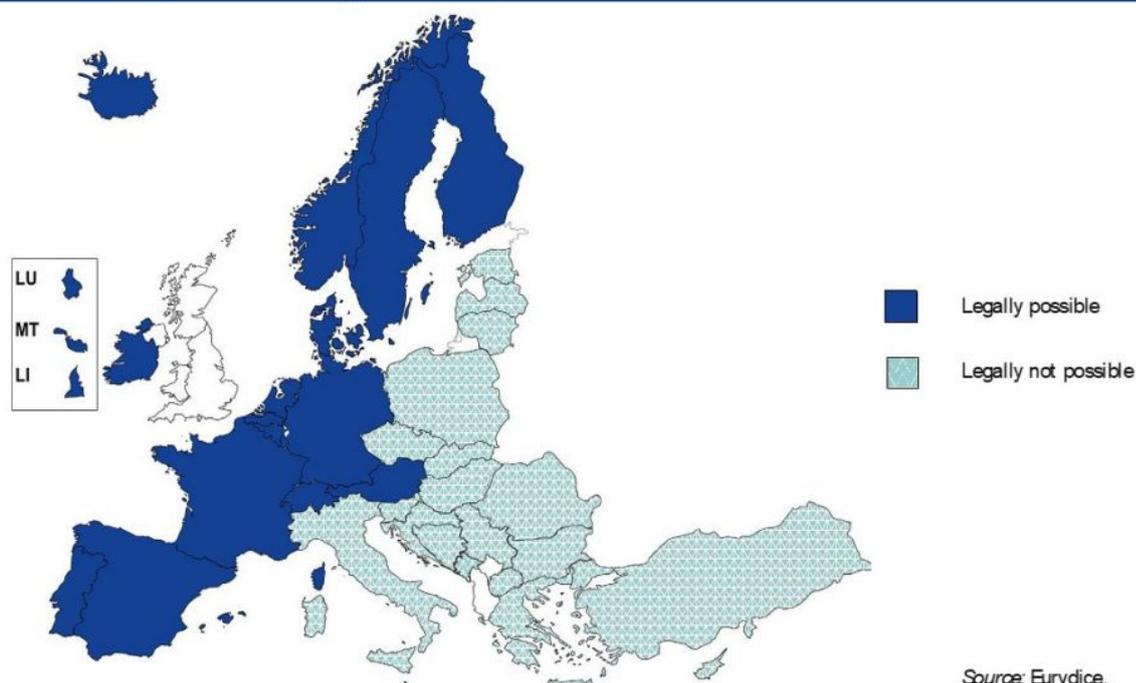
Invece, l'Inventario europeo illustra il modo in cui la convalida viene effettuata a livello nazionale, regionale e locale in Europa. Tali strumenti sostengono il dialogo tra tutte le parti interessate nei loro sforzi costanti volti a sviluppare buone pratiche condivise in Europa.

Gli esiti del Report di Eurydice

Il Report di Eurydice documenta in che modo i sistemi di istruzione superiore europei offrono ai cittadini l'opportunità di convalidare le loro conoscenze e competenze acquisite attraverso l'apprendimento non formale e informale.

La relazione evidenzia che coloro che non dispongono di qualifiche tradizionali possono accedere all'istruzione superiore, sulla base della convalida dell'apprendimento non formale e informale. Ciò riguarda soltanto la metà dei sistemi di istruzione superiore in Europa (18 sistemi su 37).

Figure 1: Legal possibility of accessing first-cycle higher education through the validation of non-formal and informal learning, 2023/2024



Tra i sistemi che offrono tali opportunità, molti propongono ulteriori percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore, tra cui test o esami di ingresso speciali o programmi di istruzione superiore preparatori.

La maggior parte dei sistemi di istruzione superiore che offrono percorsi di accesso alternativi all'istruzione superiore, compreso l'accesso attraverso la convalida dell'apprendimento non formale e informale, sono situati nell'Europa occidentale e settentrionale.

La convalida per i titoli di studio dell'istruzione superiore è più diffusa rispetto alla convalida di accesso a tali studi. In quasi tutti i Paesi UE sono stabilite percentuali precise di convalida rispetto al numero complessivo dei crediti necessari al conseguimento della laurea sia a ciclo breve sia magistrale.

Quindi, mentre la convalida per il completamento degli studi dell'istruzione superiore è comunemente possibile, quella di accesso è spesso soggetta a restrizioni dettate dalle normative nazionali. Ciò significa che gli studenti che si avvalgono dell'opportunità di convalida devono comunque partecipare ad alcuni corsi di istruzione formale prima di ottenere un titolo riconosciuto.

La relazione mostra che circa due terzi dei sistemi con dispositivi di convalida affrontano esplicitamente questo tema nei documenti nazionali, poiché l'obiettivo è quello di garantire che la pratica sia sostenuta da norme chiaramente definite.

E l'Italia?

In 30 sistemi educativi europei sui 37 esaminati, e fra questi risulta anche l'Italia, gli studenti hanno la possibilità legale di soddisfare almeno alcuni requisiti di studio del primo ciclo dell'istruzione superiore attraverso la convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Nel contesto italiano il processo di convalida risulta presente, anche se permangono restrizioni sulla quantità di apprendimento non formale e informale che può essere convalidato.

Documenti europei

[Document 32012H1222\(01\)](#), *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*

[Council Recommendation](#) of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning

[Linee guida europee](#) per la validazione dell'apprendimento non formale e informale

[Validazione](#) dell'apprendimento non formale e informale

[Inventario europeo in fase di validazione](#): aggiornamento 2018. Introduzione e panoramica dei report

- [1] Cfr. Classification Learning Activities Manual, 2016 <http://ec.europa.eu/eurostat/>
- [2] ECTS, *European Credit Transfer System*: è il Sistema dei crediti dell'Istruzione superiore, adottato nei Paesi UE dopo il Processo di Bologna.
- [3] La creazione degli ECTS (European Credits Transfer System) e la Creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore hanno in realtà anticipato e sollecitato il sistema dei crediti abbinati ai risultati di apprendimento anche per l'IFP e per l'istruzione secondaria superiore generale.
- [4] <http://data.europa.eu/doi/10.2801/223633>

4. Tempo di "giudizi". Può essere la ripetenza un'opportunità di crescita?



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

16/06/2024

Giugno è, nel mondo scolastico, un periodo di bilancio: è, infatti, il mese degli scrutini, con le valutazioni di alunni e studenti. È, quindi, un periodo cruciale per la scuola che continua ad essere in fermento, nonostante l'ultimo suono della campanella abbia sancito definitivamente la fine delle lezioni per l'anno scolastico in corso.

La maggioranza degli studenti si avvia a vivere lo spensierato periodo estivo, ognuno con il proprio progetto di vita. Alcuni sceglieranno di impiegare la propria estate in attività lavorative stagionali, altri andranno in vacanza e quasi tutti avranno il tempo e l'opportunità di affrontare nuovi viaggi, anche grazie alla lettura di un buon libro, o la visione di film e serie TV con cui potranno occupare il maggior tempo a disposizione.

Per il personale docente, invece, le ferie devono ancora attendere, stante gli impegni di fine anno.

Chi partecipa agli scrutini

Gli scrutini sono disciplinati dal D.lgs. 62 del 2017, uno dei decreti attuativi della legge 107/2015, che interviene sulla valutazione nel primo ciclo di istruzione e sugli esami di Stato in entrambi i cicli. Nel secondo ciclo continua, inoltre, ad essere vigente il DPR 122 del 2009.

In tutti gli ordini di scuola, eccetto l'infanzia in cui gli scrutini non sono previsti, le valutazioni degli apprendimenti competono al consiglio di classe nella sua composizione tecnica, senza la presenza di genitori e alunni, e deve essere "perfetto", ovvero con la presenza di tutti i componenti. Infatti, qualora qualche docente sia assente, il dirigente scolastico deve provvedere alla sostituzione con insegnanti abilitati all'insegnamento della stessa disciplina o, in assenza di questi, con docenti non abilitati il cui titolo consente l'accesso alla classe di concorso specifica.

I docenti di sostegno partecipano a pieno titolo alle operazioni di scrutinio, così come gli insegnanti tecnico-pratici, avendo diritto di voto. Possono partecipare allo scrutinio anche le figure esperte che seguono gli studenti in progetti di ampliamento e di arricchimento curricolare, ma senza diritto di voto, fornendo elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e sul profitto conseguito da ciascun alunno.

Indicazioni per l'espressione delle valutazioni

Ai sensi del Regio Decreto n. 653/1925, ancora vigente, *"I voti si assegnano, su proposta dei singoli professori, in base a un giudizio brevemente motivato desunto da un congruo numero di interrogazioni e di esercizi scritti, grafici o pratici fatti in casa o a scuola, corretti e classificati durante il trimestre o durante l'ultimo periodo delle lezioni"*. La valutazione proposta deve essere coerente con i criteri di valutazione approvati dal Collegio Docenti e inseriti nel PTOF.

La proposta di voto viene quindi discussa e deliberata dal consiglio in cui, in caso di parità nelle operazioni di voto, prevale il voto del Dirigente Scolastico, che lo presiede.

Nella scuola secondaria di secondo grado è possibile anche sospendere il giudizio in caso di mancato raggiungimento dei livelli di apprendimento attesi, prevedendo un apposito esame prima dell'inizio delle lezioni del successivo anno scolastico.

L'ammissione alle classi successive o agli esami

La *promozione* rappresenta l'obiettivo di ogni studente e di ogni docente, in quanto l'istituzione scolastica è impegnata affinché gli studenti raggiungano il successo formativo. La mancata ammissione rappresenta, quindi, un insuccesso per tutti, in primis per i docenti che non possono che constatare la mancata efficacia del percorso didattico svolto insieme agli studenti.

Davanti all'insuccesso, può capitare che alcuni docenti ne attribuiscono la responsabilità agli studenti, forse sottovalutando il proprio ruolo, che non è solo quello di certificare le competenze degli studenti, ma affiancarli nel cammino verso il successo formativo.

Altri docenti, invece, mossi da un eccessivo buonismo, promuovono gli studenti senza che abbiano raggiunto i livelli di competenza richiesta. È una scelta operata forse in buona fede, nella convinzione che il successivo anno scolastico possa andare meglio. Spesso, però, può essere una scelta dannosa per lo studente che potrebbe addirittura comprometterne il percorso, se non dovesse riuscire a recuperare e consolidare le competenze deficitarie o a sviluppare serietà nello studio, necessaria per la maturazione personale[1].

Se la bocciatura serve

La ripetenza scolastica è un tema che suscita dibattiti accesi tra pedagogisti, insegnanti, genitori e studenti. Spesso viene vista come una punizione o un fallimento, ma ci sono anche molti argomenti a favore di questa pratica che meritano attenzione e riflessione.

Uno dei principali vantaggi della ripetenza è la possibilità di colmare le lacune formative. La promozione "automatica", infatti, può portare ad un accumulo di carenze che compromettono l'apprendimento futuro[2].

A volte, ripetere un anno scolastico permette agli studenti di consolidare le proprie conoscenze, sviluppare una maggiore sicurezza nelle proprie capacità e affrontare con più serenità gli argomenti più difficili. La ripetenza, dunque, non deve essere vista come una semplice reiterazione dell'anno trascorso, ma come un'opportunità per rafforzare le fondamenta del proprio percorso educativo.

La ripetenza non riguarda solo l'apprendimento scolastico. Spesso, gli studenti che ripetono un anno hanno l'opportunità di maturare dal punto di vista emotivo e sociale, di interiorizzare meglio le esperienze e gli apprendimenti. La ripetenza può favorire una crescita personale più profonda e consapevole. La crescita anagrafica e l'esperienza acquisita possono aiutarli a sviluppare una migliore gestione dello stress e delle relazioni interpersonali. Questo aspetto è cruciale per la formazione di individui equilibrati e capaci di affrontare le sfide della vita.

Come sfruttare didatticamente la ripetenza

Ripetere un anno scolastico può diventare un'opportunità per una maggiore personalizzazione dell'apprendimento. Gli insegnanti, analizzate le fragilità apprenditive dello studente, devono adottare metodologie e strategie didattiche adatte alle sue specifiche esigenze. La personalizzazione, infatti, può fare la differenza nel percorso formativo di un ragazzo, trasformando una difficoltà in un trampolino di lancio verso il successo.

È anche importante che i docenti prestino particolare attenzione alle dinamiche di gruppo, poiché lo studente che ripete l'anno dovrà inserirsi in nuove classi, incontrando nuovi compagni e stabilendo nuove amicizie. Questo può rappresentare un'opportunità preziosa per arricchire il proprio bagaglio sociale, imparare a relazionarsi con diverse tipologie di persone e sviluppare una maggiore empatia e capacità di adattamento evitando di ripetere gli errori che, dal punto di vista relazionale, possono avere influito sulle difficoltà di apprendimento.

Se la ripetenza scolastica, quindi, viene gestita correttamente e non viene confusa o utilizzata come una punizione, può trasformarsi in un'opportunità per colmare le lacune formative evitando il rischio di una dispersione implicita, consentendo allo studente di consolidare davvero gli apprendimenti. Perché questo avvenga, è fondamentale che genitori, insegnanti e studenti si confrontino sul percorso educativo, riconoscendo che a volte si ha bisogno di tempi e modalità di apprendimento differenti.

A che serve sospendere il giudizio

Secondo il modello di apprendimento situato di Jean Lave e Etienne Wenger, l'apprendimento è un processo sociale e contestuale. Partendo da questo assunto, il periodo di studio intensivo di alcune discipline, quelle il cui giudizio viene, appunto, sospeso, può fornire un *contesto* migliore per alcuni studenti al fine di acquisire le competenze attese. In particolare, avere più tempo per lavorare solo sui propri punti deboli può facilitare un apprendimento più profondo e integrato. Gli studenti, infatti, hanno la possibilità di concentrarsi esclusivamente sulle materie in cui hanno incontrato difficoltà, approfondendo e colmando le lacune senza la pressione delle altre discipline. Questo periodo, con l'aiuto di tutor, percorsi di recupero e materiali didattici specifici, può essere utilizzato per sviluppare una comprensione più solida e duratura degli argomenti trattati, che sarà fondamentale per affrontare con maggiore sicurezza l'anno scolastico successivo.

Inoltre, gli studenti hanno l'opportunità di acquisire consapevolezza dei propri errori, sviluppando strategie di studio più efficaci o migliorando la propria gestione del tempo. Questo processo di

auto-riflessione e auto-miglioramento è essenziale per la crescita personale e può aiutare gli studenti a sviluppare una mentalità di crescita, riconoscendo che le difficoltà sono una parte naturale del processo di apprendimento e che con impegno e determinazione possono essere superate.

Considerazioni conclusive

L'ammissione alla classe successiva o all'esame rimane l'obiettivo principale da raggiungere insieme allo studente. Tuttavia, se il traguardo è stato raggiunto senza impegno, esso perde di valore e rischia di compromettere il successo futuro dello studente.

Il vero valore della promozione risiede nel riconoscimento del lavoro svolto, della dedizione e dell'impegno continuo mostrato durante il percorso di studio. Questo riconoscimento non solo motiva gli studenti a continuare a impegnarsi, ma costruisce anche una solida base di autostima e resilienza, indispensabili per affrontare le sfide future.

Come sottolineato da pedagogisti, per esempio John Dewey, l'educazione è un processo di crescita e sviluppo continuo, e la promozione dovrebbe riflettere questo progresso autentico. Dewey affermava che l'educazione non è solo una preparazione alla vita, ma è la vita stessa. Ogni promozione deve quindi rappresentare un passo avanti in questo percorso di crescita in cui l'eventuale ripetenza scolastica può offrire vantaggi se considerata come un'opportunità di recupero e crescita.

È, dunque, essenziale che l'educazione sia vista come un processo continuo di crescita, sviluppo e miglioramento, in cui ogni esperienza, positiva o negativa, contribuisce a formare il carattere e le competenze degli studenti. La scuola deve quindi essere un luogo in cui ogni studente sia supportato nel proprio percorso unico, dove l'errore non sia visto come un fallimento ma come un'opportunità di apprendimento e crescita.

[1] Questi aspetti vengono affrontati ampiamente nel Libro "Il danno Scolastico" di Paola Mastrocola, dove viene messa in evidenza l'utilità della ripetenza e del rigore educativo per la vita degli studenti.

[2] Paola Mastrocola, *ibidem*.

24 GIUGNO 2024

Una leadership tra vecchi problemi e nuovi scenari

1. Dirigente scolastico e leadership sostenibile. Dalla cattedra alla cabina di regia



[Filomena NOCERA](#)

23/06/2024

In un periodo estremamente carico di studio e di attese, che vede tuttora impegnati e su più fronti aspiranti dirigenti scolastici alle prese con due procedure differenti[1], non può non tornare in auge la questione di fondo. Può la selezione concorsuale, considerando il quadro delle conoscenze richieste [2], quali che siano le modalità di svolgimento e articolazione, definire il profilo più realistico del futuro dirigente scolastico? Può un concorso identificare, tra i candidati in corsa, le figure più equipaggiate e in grado di interpretare la più atipica delle dirigenze disegnate dalla normativa vigente, alle prese con la *governance* di un'impresa collettiva, dominata da variabili spesso inafferrabili?[3].

Competenze teoriche e competenze agite

La risposta non può essere univoca e definitiva, ma deve fare i conti con la distanza che corre tra acquisizione di conoscenze e sviluppo di competenze di cui ciclicamente si discetta in ambito scolastico con riferimento al curriculum dei nostri studenti e che va colmata al di fuori dello schema degli opposti schieramenti, l'un contro l'altro armato, ricomponendo il più classico dei dibattiti tra approccio socio-costruttivista e approccio cognitivo di matrice neo-comportamentista.

È sufficiente, infatti, conoscere la normativa riferita al sistema educativo di istruzione e di formazione e gli ordinamenti per assicurare la gestione unitaria dell'istituzione, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici?

Basta avere nozioni in ordine alla modalità di conduzione delle organizzazioni complesse, all'organizzazione del lavoro e del personale per assumerne la direzione, il coordinamento e assicurare la valorizzazione delle risorse umane?

Si può ritenere che la conoscenza dei processi di programmazione, gestione e valutazione delle istituzioni scolastiche, o dell'organizzazione degli ambienti di apprendimento, per fare un ultimo esempio, possa garantire un'adeguata promozione di interventi per assicurare la qualità dei processi formativi?

Di fatto, come è fin troppo evidente, nessuna competenza potrà essere agita dal futuro dirigente scolastico al di fuori del sicuro possesso di uno strumentario di risorse in termini di conoscenze e abilità, così come va da sé che il semplice patrimonio conoscitivo di cui si è approvvigionato l'aspirante dirigente nel percorso di preparazione concorsuale non può considerarsi sufficiente per non annegare nel mare magnum delle situazioni contingenti da gestire, tra compiti istituzionali, problematiche strutturali, emergenze e imprevisti dell'ultim'ora.

Saper leggere il contesto

Assumere il ruolo di dirigente di una comunità scolastica è, dunque, operazione assai complessa, che si regge su una postura professionale in continuo divenire, capace di andare oltre la semplice conoscenza di nozioni, procedure e strumenti utili al governo dell'organizzazione, e di costruire, destrutturare e ricostruire il proprio profilo, mobilitando, in modo consapevole e intenzionale, le risorse di cui si dispone e provvedendo ad adeguarle, mantenerle e incrementarle nel tempo.

Richiede, innanzitutto, una capacità di analisi e riflessione sul contesto in cui si opera, un approfondimento di quegli elementi che concorrono a delimitare lo spazio d'azione, attraverso le infinite traiettorie che compongono il reticolo, visibile e invisibile, dell'azione educativa.

La riflessione sul contesto, compiuta in termini di opportunità e vincoli, è operazione decisiva per un posizionamento efficace, in quanto consente al dirigente scolastico di comprendere la

struttura sociale in cui si colloca l'intervento educativo[4] e di indagare le variabili di contesto da valorizzare e da attenzionare.

Il contesto così interpretato diventa "un luogo capace di generare nuovo capitale"[5]: restituisce con nitidezza, a chi ha l'attenzione e la cura per indagarlo, le cause dei fenomeni rilevati, le circostanze che zavorrano i processi e ne limitano l'efficacia; rappresenta il primo tassello verso il cambiamento, perché al suo interno si rintracciano i reali bisogni formativi e trasformativi, dell'utenza, delle famiglie e del territorio, in senso più ampio, da interpretare e riconnettere; fornisce strumenti da cui derivare indicazioni cogenti che possono orientare i futuri indirizzi e le priorità di intervento.

La complessità dell'istituzione scolastica

Ma se le coordinate materiali di questo contesto possono essere agevolmente esplorate, pur nella consapevolezza che la consistenza attuale di ogni scuola può essere la prima delle sfide, non altrettanto può dirsi per tutti quegli aspetti che travalicano i confini fisici degli edifici scolastici, tasselli immateriali che curvano ed investono la sostanza dell'azione. Tra l'altro, anche la prima sfida deve fare i conti con una istituzione che ha in media circa mille studenti, in genere distribuiti su più punti di erogazione del servizio, dislocati molto spesso su territori estesi che incrociano, a loro volta, più Comuni. La situazione oggi è ancora più complessa a seguito del dimensionamento scolastico[6] che ha ulteriormente ridotto il numero delle autonomie.

Occorre, in pratica, dedicare del tempo a ricostruire i legami, nella consapevolezza che lo spazio educativo è innanzitutto uno spazio in cui si realizzano e agiscono relazioni, che determinano in buona sostanza l'identità di una scuola. Percorrere questi snodi significa comprendere l'unicità della scuola, come essa stessa si collochi all'interno di un sistema più ampio di connessioni – formative, organizzative, istituzionali, sociali – e come influenzi i comportamenti dell'organizzazione stessa.

L'esplorazione dello spazio, materiale e immateriale, consente al dirigente scolastico di orientarsi, collocarsi, definire prospettive, in una parola, "insegna", in chiave metacognitiva, quanto sia necessario conoscere il contesto per fondare qualunque valida ipotesi di intervento.

Scuola e architettura invisibile

Chiunque abbia avuto contatto con più istituzioni scolastiche in modo duraturo, come dirigente, docente, in qualità di personale amministrativo o, ancora, in veste di genitore, avrà fatto esperienza di "infiniti mondi", ciascuno dei quali agisce come un sistema autosufficiente.

Pur riconoscendo dinamiche e processi ricorrenti, interagenti tra loro e con l'ambiente esterno, ogni scuola è un sistema, reagisce come un tutto, secondo proprie leggi generali, di norma fondate sull'esperienza e sulla consuetudine.

Si direbbe un vero e proprio "eco-sistema" in cui, però, si riconoscono legami deboli[7], nell'esplorazione e valorizzazione dei quali un dirigente scolastico misura il proprio ruolo.

Perché se è vero che le connessioni cosiddette lasche permettono ai sistemi di perdurare nel tempo, attraverso rapidi adattamenti locali, in forza di una resilienza profonda e di una autodeterminazione delle parti, è altrettanto vero che in organizzazioni simili, in cui il grado di autonomia delle parti è crescente e le relazioni tra i membri sono sempre meno vincolanti, il ruolo del dirigente scolastico si fa sfidante. Il coordinamento potrebbe apparire addirittura accessorio, rimbalzato com'è da un'architettura soprattutto invisibile che regola l'organizzazione e che dipende fortemente dalla storia della stessa[8].

Consuetudini, relazioni, dinamiche, procedure, tendenze, valori, fonti di fatto per lo più implicite, orientano la vita della scuola e ne informano la cultura organizzativa. Si direbbe che l'impalcatura invisibile fin qui tracciata ne garantisca il funzionamento, pur in presenza di incertezze, sovrapposizioni, contraddizioni.

Ma cosa accade in presenza di più sottosistemi conviventi e confliggenti, consolidatisi nel tempo, anche per reazione al pericolo della perdita di identità e dello smarrimento della storia? Gioca un ruolo primario anche il fenomeno del dimensionamento scolastico che ha prodotto e sta producendo ancora dei veri e propri "ecomostri" educativi, nei quali dai legami deboli scaturisce una struttura sempre più stringente e invasiva.

Curare il clima

Nel quadro di una pluralità di razionalità organizzative, ciascuna delle quali più o meno radicata, la sfida di chi esercita una leadership istituzionale è innanzitutto quella di non ingaggiare una

lotta intestina ai sistemi di *loosely coupled* presenti nell'unità scolastica, quasi a voler estirpare la dimensione storica da cui hanno avuto origine i processi di decisione interna. La sfida sta nel riconoscere tali legami, assumerli, certo, come vincolo, ma anche come risorsa, orientando la propria azione organizzativa istituzionale secondo due direttrici fondamentali: cura del clima e sostegno all'apprendimento organizzativo.

Curare il clima significa porre attenzione alla dimensione psicologica degli individui e dei gruppi all'interno dell'organizzazione, favorire l'interazione tra le parti, lo scambio di percezioni, la valorizzazione dei contributi di ciascuno. In questo modo, si determinano le condizioni capaci di produrre motivazione personale alla riuscita, benessere professionale, senso di appartenenza all'organizzazione.

Sviluppare l'apprendimento organizzativo

È la prima delle leve verso lo sviluppo di una cultura organizzativa: nel recuperare l'elemento umano, si favorisce il propagarsi – per contatto, affiliazione, tradizione e consuetudine – di una cultura, implicita che si fa man mano esplicita, in cui la chiave sta nella tensione al miglioramento condiviso, possibile solo nella cornice di un apprendimento organizzativo continuo.

Sostenere l'apprendimento organizzativo significa investire nella cooperazione come metodo di lavoro, nella comunicazione diffusa come strumento di costruzione di identità, nella condivisione delle conoscenze di tipo teorico, pratico, procedurale, per la maturazione di condotte professionali, nella costruzione, in sintesi, di una comunità professionale come luogo di riflessione e crescita personale e collettiva[9]. Si innesca così il processo che testimonia la maturità dell'organizzazione e che veicola, al suo interno e all'esterno, informazioni ed esperienze, codificandole in norme e valori che orientano chi vi agisce.

Un investimento in queste due direzioni può assicurare l'unitarietà dei processi organizzativi anche nel contesto di nuove entità scolastiche autonome, frutto della fusione di più autonomie, rese fragili dal decremento demografico: si distribuiscono responsabilità, si tessono strutture e procedure, si controllano i processi stessi, si valutano gli esiti, il tutto nella cornice di una riprogettazione continua e dell'acquisizione di ulteriori apprendimenti.

Il Dirigente come agente di cambiamento

Lo scenario fin qui delineato traccia un modello di leadership orientato alla trasformazione in situazione, che punta alla valorizzazione dei singoli e dei gruppi, allo sviluppo qualitativo dei contesti collegiali, nei quali avviene la costruzione di apprendimenti organizzativi, producendo una moltiplicazione di leadership diffusa, capace di condurre l'organizzazione stessa, in un'ottica generativa, verso il miglioramento.

Si tratta di far gemmare processi innovativi, innestando sull'insieme di idee, stili, cornici di significato, storie, condivisi dai membri della comunità, i nuovi *driver* capaci di agire da dispositivi trasformativi. Il dirigente scolastico si pone così come agente di cambiamento, in grado di mobilitare le risorse presenti e convogliarle nella direzione dell'innalzamento della qualità dei processi e degli esiti.

Quali leve deve azionare il dirigente scolastico per intervenire sulle componenti "soft" finora indagate?

Orientamento strategico e organizzazione della scuola

Volendo rifarci alle aree di esplorazione della qualità del Rapporto di Autovalutazione[10], campo condiviso di indagine e riflessione interna alle scuole e tappa decisiva nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione[11], sicuramente possono essere agevolmente intercettati due principali ambiti afferenti all'area delle pratiche gestionali ed organizzative.

Innanzitutto, dovrà intervenire nell'area: "Orientamento strategico e organizzazione della scuola". In questo ambito, il dirigente scolastico si muove su diverse aree strategiche.

1. Assicura la gestione unitaria dell'istituzione scolastica:

- definisce gli indirizzi per le attività della scuola e le scelte di gestione per l'elaborazione del PTOF da parte del Collegio dei docenti e l'approvazione del Consiglio di Istituto;
- indirizza la comunità scolastica per connettere le priorità individuate con i dati di contesto e di esito dell'Istituto.

2. Promuove l'utilizzo di strumenti di autovalutazione, monitoraggio, rendicontazione e trasparenza:

- promuove la costituzione di un gruppo permanente per l'autovalutazione ed il monitoraggio dei processi;
- definisce procedure per la diffusione dei risultati, per il loro utilizzo ai fini del miglioramento, per la rendicontazione pubblica.

3. *Promuove la gestione strategica delle funzioni strumentali e dei docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica:*

- indirizza l'azione del Collegio dei docenti per definire le aree di azione di ciascun incarico in coerenza con le priorità strategiche adottate dalla scuola;
- convoca riunioni periodiche con collaboratori e titolari di funzioni per esaminare l'andamento delle rispettive aree[12].

Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane

Inoltre, dovrà adeguatamente sostenere le azioni relative a "Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane". Anche in questo settore, il dirigente scolastico ha molte responsabilità e competenze.

1. *Promuove azioni per la formazione e la crescita professionale del personale:*

- promuove la partecipazione dei docenti ad iniziative formative interne ed esterne e ne rileva la ricaduta sull'intera comunità scolastica.

2. *Promuove azioni finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali:*

- promuove e partecipa alla progettazione di un sistema organico di rilevazione delle esperienze professionali e delle competenze dei docenti e del personale ATA, finalizzato alla costituzione di una banca dati sempre aggiornata;
- promuove la progettazione ed implementazione di un sistema di monitoraggio e controllo dell'efficacia dell'azione del personale cui siano stati affidati specifici compiti e funzioni.

3. *Promuove azioni per incentivare la collaborazione tra insegnanti, le attività in gruppi di lavoro e la condivisione di strumenti e materiali didattici:*

- promuove la formazione di gruppi di lavoro come articolazioni funzionali del Collegio dei Docenti, per il presidio degli snodi critici dell'Istituzione Scolastica (es. costruzione curricolo, progettazione didattica, verifica, valutazione e attestazione delle competenze degli studenti, valutazione di Istituto ecc.)[13].

I processi e le azioni fin qui indicate come esempio delineano un modello di scuola nel quale si sviluppano competenze professionali, relazionali, organizzative e in cui si realizza una vera *governance*, capace di fare della dirigenza scolastica una leadership sostenibile.

[1] Concorso riservato di cui al D.M. n. 107 dell'8 giugno 2023 e concorso ordinario di cui al D.D.G. n. 2788 del 18 dicembre 2023.

[2] Art. 7, DM 13 ottobre 2022, n. 194, *Regolamento concernente la definizione delle modalità di svolgimento delle procedure concorsuali per l'accesso ai ruoli della dirigenza scolastica, ai sensi dell'articolo 29 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165.*

[3] Della stessa autrice "Il dirigente scolastico: agente di cambiamento" in "Rivista dell'istruzione", n. 4, luglio-agosto 2019.

[4] Poliandri D., Epifani G., Sette S. (a cura di), *Le Rubriche del RAV – Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*, in invalsi.it/snv/index (giugno 2024).

[5] Bourdieu P., *Cultural reproduction and social reproduction*, in Karabel J. e Halsey A.H. (a cura di), *Power and ideology in education*, Oxford University Press, Oxford-New York, 1977, pp. 487-511.

[6] Effetto della definizione del contingente degli organici dei Dirigenti scolastici e DSGA di cui al D.I. n. 127 del 30 giugno 2023 per il triennio 2024/2027.

[7] Weick K., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, 1988, in Zan S., "Logiche di azione organizzativa", Il Mulino, Bologna.

[8] S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988.

[9] Butera, F. (1999), "L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo", in *Studi Organizzativi*, n. 2.

[10] Cfr. [RAV](#). Rapporto di Autovalutazione.

[11] DPR 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, art. 6.

[12] Cfr https://www.invalsi.it/invalsi/ri/prodis/documenti/Portfolio_DS_PUBBLICATO.pdf

[13] Ibidem

2. Assenteismo degli studenti. Un terremoto nelle scuole inglesi



Mario G. DUTTO

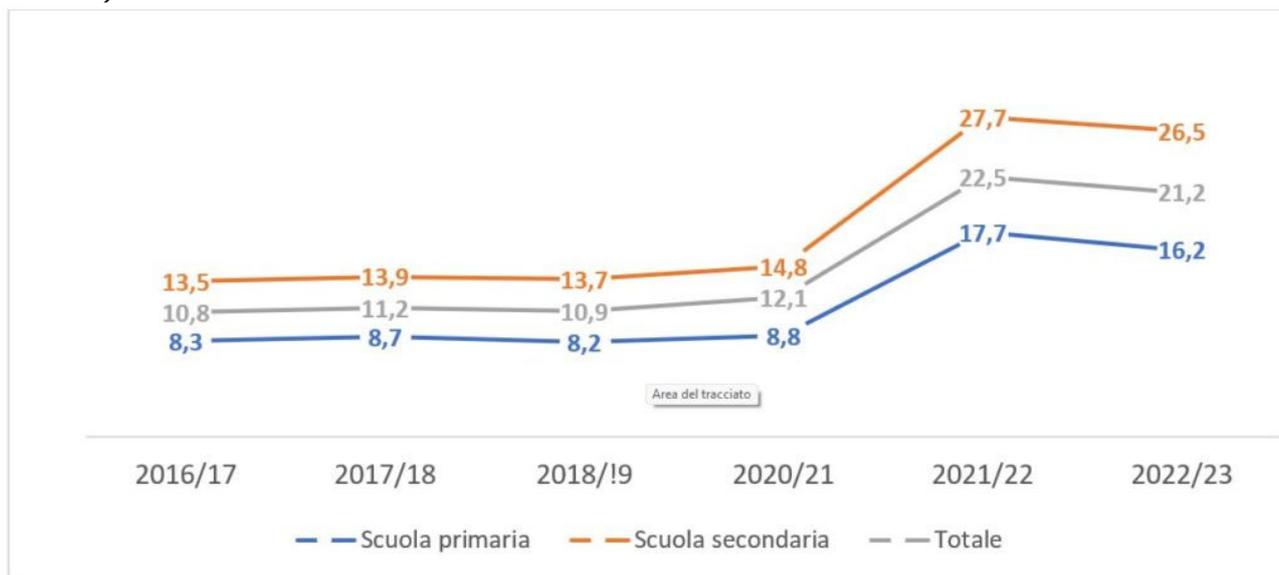
23/06/2024

Nel secondo decennio del secolo, il tasso di assenteismo degli studenti in Inghilterra non si allontana dai valori medi dell'area OECD. Anzi il Paese è uno dei pochi con un leggero miglioramento della frequenza scolastica tra il 2015 e il 2018[1] e con un importante avvicinamento tra studenti con o senza *background* migratorio, seppur con significative differenze per genere e per livello socio-economico di provenienza. Con la pandemia, tuttavia, cambia radicalmente lo scenario. Nonostante le scuole non siano più soggette a chiusure la "*persistent absence*" (pari o superiore al 10%) quasi raddoppia diventando un "problema ostinato", a *stubborn problem since the pandemic* secondo il rapporto OFSTED per il 2022-2023. L'eco sui media è vasta[2]. Circa 350.000 famiglie sono state multate per le assenze dei loro figli con un aumento del 20% rispetto al 2018-2019, l'ultimo anno scolastico che si è svolto per intero prima della pandemia.

Crollo della frequenza (2022-2023)

Il 2022-2023 è l'anno del terremoto per le scuole inglesi. Il tasso di assenza complessiva raggiunge il 7,4% sensibilmente più elevato rispetto al periodo antecedente (4,67% nel 2018/2019) pur con leggere variazioni in corso d'anno. Il crollo della frequenza appare evidente considerando l'andamento dell'assenteismo dal 2016 al 2022/2023 (Graf. n. 1).

Graf. n. 1 - 2016/2017-2022/2023: % di studenti "assenteisti persistenti" (10% o più di assenze)*



*I dati si riferiscono alle scuole a finanziamento statale in Inghilterra.

Fonte: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/pupil-absence-in-schools-in-england/2022-2023>

L'andamento conferma l'effetto del Covid-19 sulla partecipazione scolastica registrato in molti paesi. Le ondate successive di chiusura delle scuole, infatti, hanno generato una svolta verso l'insegnamento a distanza: in poco tempo gli studenti sono stati costretti a nuovi ambienti di apprendimento e gli insegnanti hanno dovuto riconvertire i propri metodi di lavoro. In questo contesto l'assenteismo degli studenti diventa, insieme alla preparazione di chi insegna e al benessere delle comunità scolastiche, una delle sfide maggiori del periodo pandemico.

Un'emergenza a più facce

Il crollo della frequenza diventa una questione nazionale che interessa tutte le scuole del paese e richiede un'azione pubblica articolata. Il forte rialzo dei tassi di assenza a scuola è, in realtà, un'emergenza al plurale. Accanto, infatti, alla reazione immediata alla nuova situazione cresce la preoccupazione per la mancanza di segnali chiari di ritorno al periodo pre-Covid. Da questo punto di vista la stagione della pandemia non sembra essere stata, secondo un'opinione diffusa, una semplice parentesi. Non pare essere all'orizzonte il ritorno alle abitudini precedenti di regolare frequenza della scuola. L'impatto profondo della pandemia, analizzato dalla ricerca scientifica[3], rende quanto mai necessario lo sforzo per fermare la marea.

Non mancano le diagnosi; tuttavia trattandosi di un complesso problema ancora non compiutamente esplorato le misure di contrasto e le terapie presentano incertezze dal punto di vista della loro praticabilità su larga scala e della loro dimostrata efficacia. La ricerca di soluzioni è ancora in larga parte aperta.

La necessità di un'azione pubblica di contrasto, inoltre, chiama in causa una pluralità di istituzioni, dal Governo al Parlamento, dalle *thinktanks* agli istituti di ricerca, dalle scuole al sistema giudiziario, dai servizi di welfare e di salute pubblica agli enti territoriali. La lotta all'assenteismo e la promozione della frequenza scolastica diventano un banco di prova per la capacità di azione pubblica del Paese.

Il Governo corre ai ripari

La sensibilità degli attori politici sul tema è andata crescendo. Dal 17 giugno al 20 luglio 2022 il Governo apre una consultazione sulla frequenza scolastica (*Modernising school attendance and admission registers and setting national thresholds for legal intervention*). Su questa base si moltiplicano le nuove regolazioni con vari emendamenti al quadro normativo esistente, dal monitoraggio sistematico e pubblico della frequenza alla ridefinizione puntuale e codificata della tipologia delle assenze, dal nuovo regime di sanzioni per la non frequenza alla trasformazione del patto tra genitori, scuole e autorità locali in "*attendance contracts*", dalla condivisione dei dati alla richiesta alle singole scuole di una specifica strategia dedicata alla promozione dell'assiduità scolastica[4].

La questione arriva in Parlamento

Per supportare il lavoro dei parlamentari nel 2023 l'*Education Committee* lancia un'inchiesta in tema di *Persistent absence and support for disadvantaged pupils*: i contributi raccolti tra il 9 febbraio e il 27 settembre confluiscono nel rapporto[5] cui risponde il governo il 7 dicembre elencando una serie di impegni. Anzitutto obbligare alla partecipazione al monitoraggio sulla frequenza e attivare un registro degli studenti assenti da scuola, rendere vincolanti le Linee guida (*Guidance*) del Dipartimento, consolidare il *National Youth Guarantee* dal 2025 per l'accesso ad esperienze sociali e di volontariato, inviare informazioni in collaborazione con il *Department of Health and Social Care*, sulla frequenza scolastica e varare un programma di sostegno per le famiglie a basso reddito.

Nel 2024 sulla frequenza scolastica la biblioteca della *House of Commons* pubblica un Rapporto[6] che, sulla base dei dati statistici forniti dal *Department for Education*, traccia il quadro della situazione. Per l'anno scolastico 2021/2022 il tasso di assenze (a prescindere dalle motivazioni) raggiunge l'8,5% degli studenti: una percentuale superiore rispetto ai sei anni precedenti in cui la percentuale relativa è oscillata tra il 4,5% e il 4,8%. Nel 2021/2022, inoltre, risultano "*persistently absent*" il 22.5% degli studenti, circa 1.6 milioni di bambini e ragazzi.

Il Department for Education emana Linee guida obbligatorie

Allo scopo di sostenere le scuole nel mantenere un alto livello di frequenza nel 2022 il *Department for Education* emana le Linee guida che aggiornate nel 2024 diventano una *Guidance* obbligatoria (*Working together to improve school attendance*) per le scuole e le autorità locali. Le nuove Linee guida sono da seguire accanto ad altre indicazioni obbligatorie già esistenti per le assenze degli alunni, per il supporto nella scuola agli alunni con problemi sanitari, per l'educazione di alunni assenti da scuola per problemi di salute e per la sicurezza nella scuola. Per superare il carattere repressivo delle sanzioni finanziarie, peraltro applicate in modo difforme nelle scuole e inefficaci nell'aggredire le cause dell'assenteismo, vengono integrate in un complesso articolato di azioni. Appare evidente il passaggio dal contrasto all'assenteismo alla promozione della frequenza attraverso una scala graduata e coordinata di interventi.

Gillian Keegan Ministra dell'educazione: "Tackling attendance is my No1 priority"

Oltre alle nuove regolazioni l'azione del Governo diventa più operativa con il 2024. In primo luogo c'è l'impegno a diffondere l'*Attendance Mentor*, una figura professionale per il supporto per gli studenti assenteisti e il coinvolgimento delle famiglie. La misura, rivelatasi promettente su scala ridotta, è estesa con un investimento di 15 milioni di sterline per un'azione triennale rivolta ad oltre 10.000 studenti "*persistently absents*". Si prevede l'attivazione di una rete di nuovi *Attendance Hubs*, uno schema di intervento basato sul ruolo delle scuole con buone pratiche di frequenza come punti di riferimento per la condivisione di analisi e di iniziative, la disseminazione di strategie efficaci e la condivisione di risorse. Si opera per la diffusione dei *breakfast clubs*[7] nelle aree di svantaggio sociale ed economico, una leva dimostratasi efficace in precedenti esperienze anche per contenere le assenze[8]. A livello nazionale si investe su una campagna di informazione '*Moments matter, attendance counts*'[9] rivolta ai genitori e all'opinione pubblica in generale, centrata sull'importanza della frequenza scolastica per la riuscita nell'apprendimento, per il benessere personale e sociale e lo sviluppo degli studenti. La promozione di attività extracurricolari in collaborazione con soggetti esterni giocano un ruolo nelle azioni di contrasto. Lo sport, la musica, la danza, *afterschool clubs* sono considerati veicoli preziosi di socializzazione e di appartenenza alla scuola[10].

Altri interventi sono: una lettera dell'autorità sanitaria rivolta ai genitori sulla frequenza scolastica[11] in caso di lievi indisposizioni oltre alle indicazioni in caso di malattia[12]; l'intensificazione del supporto alla salute mentale degli studenti[13].

La visibilità pubblica delle assenze scolastiche

La disponibilità tempestiva e informazioni continue costituiscono la condizione per interventi in tempo reale e senza inutili attese. In Inghilterra i dati pubblici e accessibili sulle assenze sono ormai parte di un approccio sistematico e organico che genera risorse indispensabili per l'azione pubblica, stimola analisi e ricerche ed evita i limiti delle indagini periodiche o condotte su campioni o su periodi delimitati. Sono documentati non solo i tassi di assenza di ogni studente, di ogni classe e della singola scuola ma anche i flussi nella frequenza nel corso dell'anno scolastico con la messa in evidenza dei periodi critici (giorni prima delle vacanze o delle interruzioni delle lezioni, il venerdì o il lunedì...).

Il modello del censimento scolastico è affiancato dal sistema di *attendance track*, una piattaforma interattiva con immissione giornaliera di dati di assenza per tipologia nelle ore del mattino e del pomeriggio degli studenti della fascia dell'obbligo (5-15 anni). Le informazioni così raccolte sono periodicamente disponibili e la base dati esplorabile[14].

In evidenza i legami tra frequenza regolare e apprendimento

Nel contesto inglese la disponibilità di dati e l'attenzione prammatica ai risultati scolastici rendono ricorrenti i riferimenti alle evidenze sulla relazione tra le assenze e le *performance* degli studenti. Gli slogan comuni e la facile retorica sull'importanza della frequenza regolare sono accompagnati dai richiami martellanti a informazioni puntuali e concrete onnipresenti. Nei documenti governativi, nei rapporti ispettivi, nelle analisi sull'assenteismo, sui media e nella comunicazione è una costante.

Così sono associati ai tassi sulla frequenza gli esiti delle valutazioni nazionali realizzate nelle scuole, i livelli raggiunti dagli studenti nel General Certificate of Secondary Education (GCSE), i traguardi dei partecipanti ai A Levels e rilievo è dato ai risultati nazionali del programma PISA. Questo ancoraggio delle assenze al livello di apprendimento è presente come fattore motivante nelle comunicazioni del Governo, è parte integrante nei documenti del Parlamento, è alla base del Rapporto nazionale degli ispettori, risalta con enfasi sui media ed è un tema corrente nei rapporti di ricerca.

Il monitoraggio accurato della frequenza e l'attenzione alle conseguenze delle assenze sono i tratti peculiari del contesto inglese e la base delle strategie volte a ripristinare l'assiduità nella partecipazione scolastica.

"Is school optional nowadays?"[15]

Di fronte a 150.000 studenti (uno su cinquanta) considerati nel 2022 come "*severely absent*" e a un milione e mezzo (uno su cinque) "*persistently absent*" arginare la marea diventa un imperativo non procrastinabile, aggravato peraltro dalla crescente domanda di servizi di salute mentale e accentuato dalle incertezze circa l'efficacia su larga scala di misure di emergenza quali

l'Attendance Mentor, l'Attendance Hub e i Breakfast Clubs di fronte al grave e imprevisto terremoto. La visibilità pubblica del problema è, senza alcun dubbio, una condizione indispensabile, ma certamente non sufficiente. L'affidabilità dei genitori non è sempre garantita e il recupero del 23-30% di sfiducia nei confronti della scuola[16] è un'impresa ardua.

Andando in profondità alla ricerca della radice del problema il cambiamento registrato nel periodo post-pandemico potrebbe non essere temporaneo o simbolico. Secondo la relazione ispettiva, infatti, *"La notevole flessibilità che molte scuole hanno dimostrato durante la pandemia, e l'adozione dell'istruzione a distanza, potrebbe aver avuto conseguenze indesiderate... In tutta la società, c'è meno rispetto per il principio di un'istruzione a tempo pieno"*[17]. Tre genitori su dieci concordano che *"la pandemia ha dimostrato che non è essenziale per i bambini andare a scuola ogni giorno"*[18], espressione di un *"missing link"* tra scuola e genitori[19]. Sullo sfondo, come ipotizza l'esperto professor Lee Elliot Major, si tratta di un *una rottura del contratto sociale tra alcuni genitori e scuole (breakdown of the social contract between some parents and schools)*. Sollevato anche in altri contesti[20] l'interrogativo su una scuola a frequenza libera potrebbe non essere solo provocatorio. Nei prossimi anni capiremo se i numeri critici delle assenze degli studenti inglesi sono frutto di una patologia passeggera e contrastabile o se dobbiamo leggerci l'allentamento degli obblighi ereditati dalla tradizione e l'anticipazione di un'evoluzione del significato della scuola per le nuove generazioni.

[1] [OECD, PISA 2018 Results: What School Life Means for Students' Lives](#), Vol. III, OECD Publishing, Paris 2019 p.78).

[2] N. Woolcock, *"Thousands of pupils 'missing more than half of school' Overall attendance has improved but the number of 'severely absent' pupils has grown to 142.000"*, The Times, 16 maggio 2024.

[3] Cfr. Nuffield Foundation, *COVID-19 and social mobility: life prospects in a post-pandemic world 2022-2024* (<https://www.nuffieldfoundation.org/project/covid-19-and-social-mobility>).

[4] Per le nuove disposizioni legislative cfr. *School Attendance (Pupil Registration) (England) Regulations 2024, Education (Penalty Notices) (England) (Amendment) Regulations 2024 e Education (Information about Individual Pupils) (England) (Amendment) Regulations*.

[5] Education Committee, *Persistent absence and support for disadvantaged pupils*, Seventh Report of Session 2022-23, HC 970, 27 September 2023, pp.62-67.

[6] Cfr. R. Long e N. Roberts, *School Attendance in England*, House of Commons Library, 12 February 2024 (commonslibrary.parliament.uk).

[7] Department for Education, *Guidance National school breakfast club programme Support for school breakfast club provision*. 24 November 2022.

[8] Cfr. Education. Endowment Foundation (EEF), *Magic Breakfasts. Evaluation report and executive summary*, Londra 2016 (aggiornamento 2019), pp.22; 56. La generalizzazione della misura è contenuta nel programma elettorale 2024 del *Labour party*. Cfr. J. Roberts, *"Labour: Breakfast clubs plan 'could cut half a million days of absence'"*, TES Magazine, 9 giugno 2024.

[9] [Attendance communications toolkit for schools](#).

[10] Department of Education, *After-school clubs, community activities, and tuition, Safeguarding guidance for providers*, settembre 2023.

[11] Department of Education, *Letter to school leaders on mild illness and school attendance*, 5 settembre 2023. LA lettera è a firma dei vertici delle autorità sanitarie del Paese.

[12] [Illness and your child's education](#)

[13] Il supporto per affrontare problemi di salute mentale per ridurre l'assenteismo degli studenti è contenuto nel [manifesto elettorale](#) del partito conservatore (Cfr. The Conservative and Unionist Party Manifesto 2024, *Clear Plan, Bold Action Secure Future*, London 2024, p.27).

[14] Vedi Gov. UK, *Explore education statistics, Pupil attendance in schools*.

[15] K. Murkett, *"Parents should share blame for plummeting school attendance"*, The Spectator, 8 gennaio 2024.

[16] Cfr. i risultati del sondaggio di YouGovpoll del dicembre 2023 riportati in Centre for Social Justice (CSJ), *The missing link. Restoring the bond between schools and families*, Londra, gennaio 2024.

[17] OFSTED, op. cit. 2023.

[18] CSJ, op. cit. 2024.

[19] Weale, *"Parents in England no longer see daily school attendance as vital, report finds"*, The Guardian, 21 settembre 2023.

[20] Cfr. Alec MacGillis, *"Has School Become Optional?"*, The New Yorker, 8 gennaio 2024.

3. Esami integrativi e di idoneità. Requisiti di ammissione, struttura delle prove e modalità di svolgimento



Domenico CICCONE

23/06/2024

La scorsa settimana il Direttore Generale dell'Ufficio scolastico Regionale della Campania ha avviato un monitoraggio sull'applicazione del DM 5 dell'8 febbraio 2021, in ordine agli esami integrativi e di idoneità nei percorsi del sistema nazionale di istruzione, che sono stati riordinati proprio in quella data con il citato documento firmato dall'allora Ministro Lucia Azzolina.

Lo spunto appare interessante per proporre una veloce sintesi delle disposizioni, in questo periodo finale dell'anno scolastico nel quale le scuole sono alle prese con tali esami o ne stanno calendarizzando lo svolgimento.

Requisiti di ammissione nel primo ciclo d'istruzione

Ai sensi del D.lgs. 62/2017, decreto delegato della legge 107/2015, vengono ribadite le disposizioni che regolano l'accesso agli esami di idoneità. I requisiti consentono l'accesso all'esame di idoneità alla seconda, terza, quarta e quinta classe di scuola primaria per coloro che abbiano compiuto o compiano, entro il 31 dicembre dell'anno in cui sostengono l'esame, rispettivamente il sesto, il settimo, l'ottavo e il nono anno di età.

Analogamente per le classi della scuola secondaria di I grado, possono accedere all'esame di idoneità alla prima, seconda e terza classe di scuola secondaria di primo grado, coloro che abbiano compiuto o compiano, entro il 31 dicembre dell'anno in cui sostengono l'esame, rispettivamente il decimo, l'undicesimo e il dodicesimo anno di età.

La possibilità è anche offerta agli studenti che, iscritti ad una qualsiasi classe della scuola statale o paritaria del I ciclo di istruzione e ritirati dalle lezioni entro il 15 marzo dell'anno in corso, chiedano di accedere alla classe successiva sostenendo apposito esame.

Gli alunni i cui genitori hanno scelto l'istruzione parentale, ai fini della verifica dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione devono sostenere l'idoneità alla classe successiva in una scuola statale o paritaria. Qualora la scuola non sia né statale né paritaria ma comunque iscritta negli albi regionali, è prescritto l'esame soltanto in caso di passaggio alla scuola pubblica oppure al termine della quinta primaria.

Il comma 8 dell'articolo 2 tutela con l'applicazione delle norme di maggior favore, gli alunni delle scuole straniere in Italia, laddove essi volessero passare ad una scuola pubblica italiana.

Gli alunni ad alto potenziale intellettuale possono accedere all'esame di idoneità per l'anno di corso successivo a quello cui possono essere ammessi a seguito di scrutinio finale, senza interruzione della frequenza scolastica, purché dotati di opportuna certificazione attestante anche il grado di maturazione affettivo-relazionale. Questa si rilascia su richiesta delle famiglie e su parere favorevole espresso all'unanimità dai docenti della classe o dal consiglio di classe.

Lo svolgimento degli esami di idoneità nel primo ciclo di istruzione

La richiesta di sostenere l'esame di idoneità va presentata, entro il 30 aprile di ciascun anno, al dirigente scolastico della scuola statale o paritaria scelta dalla famiglia. La domanda deve essere accompagnata dal progetto didattico educativo seguito dall'alunno in maniera che la scuola possa accertarne la coerenza con le Indicazioni nazionali vigenti. Per avvalersi delle misure dispensative e/o degli strumenti compensativi previsti per gli alunni con BES è indispensabile accompagnare la domanda con le certificazioni di legge e, se presente, con il PDP ove predisposto.

È importante notare che l'esame deve svolgersi in unica sessione entro il 30 giugno dell'anno scolastico in corso secondo un calendario liberamente definito dalla singola scuola.

- L'esame, nella scuola primaria, si articola in una prova scritta relativa alle competenze linguistiche, in una prova scritta relativa alle competenze logico matematiche ed in un colloquio.

- L'esame di idoneità alle classi seconda e terza della scuola secondaria di primo grado si articola nelle prove scritte di italiano, matematica e inglese, nonché in un colloquio pluridisciplinare.
- Per gli alunni con disabilità la commissione è integrata con un docente per le attività di sostegno.

Scuola secondaria di secondo grado: un iter più articolato

La complessità della scuola secondaria di secondo grado italiana che, nella configurazione ordinaria, supera i trenta indirizzi tra professionali (11), tecnici (11 con varie opzioni e articolazioni) e licei (6 con varie opzioni), si riflette specularmente sugli obblighi in termini di integrazioni del curriculum nel caso in cui si voglia passare da uno all'altro indirizzo.

Il primo indispensabile chiarimento è disposto dal comma 10 dell'articolo 4 del DM n. 5/2021, volto a favorire il riorientamento e il successo formativo. Questa disposizione, fatte salve le eccezioni per i licei coreutici e musicali in termini di prove attitudinali, dispone che:

- gli studenti iscritti al primo anno di un percorso di scuola secondaria di secondo grado possono richiedere, entro e non oltre il 31 gennaio di ciascun anno scolastico, l'iscrizione alla classe prima di altro indirizzo di studi, senza dover svolgere esami integrativi;
- analogamente gli studenti ammessi alla classe successiva in sede di scrutinio finale al termine del primo anno, che chiedono di essere iscritti alla seconda classe di altro indirizzo di studi, non sostengono esami integrativi.

Questa norma tende a tutelare i sempre più frequenti bisogni di riorientarsi espressi da molti studenti nel corso del primo anno delle scuole superiori e lascia loro la serenità di compiere le scelte successive senza ansie e preoccupazioni eccessive che nuocerebbero alla serenità della seconda e (si spera) definitiva scelta.

La struttura degli esami integrativi nel secondo ciclo

Ritornando agli esami integrativi, essi, fatto salvo quanto appena riferito, sono riservati:

- agli studenti ammessi alla classe successiva in sede di scrutinio finale, al fine di ottenere il passaggio a una classe corrispondente di un altro percorso, indirizzo, articolazione, opzione di scuola secondaria di secondo grado;
- agli studenti non ammessi alla classe successiva in sede di scrutinio finale, al fine di ottenere il passaggio in una classe di un altro percorso, indirizzo, articolazione, opzione di scuola secondaria di secondo grado, corrispondente a quella frequentata con esito negativo.

Gli esami integrativi devono essere riferiti alle sole parti del percorso, al quale si aspira iscriversi, non coincidenti con quelle del percorso di provenienza. Lo stesso discorso vale per l'eventuale seconda e/o terza lingua straniera discordanti con quelle già studiate e da integrare esclusivamente qualora sia l'unica differenza nel curriculum.

Come si vede la disciplina è piuttosto chiara ed esaustiva, e, per quanto attiene agli esami integrativi, riesce anche a garantire un contributo importante al successo formativo, strettamente legato all'orientamento nel corso della vita, già complesso in età adolescenziale quando si tende a cambiare le proprie iniziali scelte sulla base dell'esperienza scolastica e dell'elaborazione personale.

Gli esami integrativi nella scuola secondaria di secondo grado si svolgono presso l'istituzione scolastica scelta dal candidato per la successiva frequenza, in un'unica sessione speciale, che deve aver termine prima dell'inizio delle lezioni.

Non sono previsti esami integrativi nei percorsi quadriennali e nel secondo livello dell'istruzione degli adulti.

Esami di idoneità, "semel in anno licet"

Ferma restando la disposizione che impone lo svolgimento anche degli esami di idoneità in un'unica sessione speciale che deve concludersi prima dell'inizio delle lezioni (non sono né previste né prevedibili sessioni straordinarie o aggiuntive), per gli esami di idoneità occorre preordinare un coinvolgimento del Collegio dei docenti che, in qualità di organo tecnico, indica criteri e modalità per il loro svolgimento, anche per il calendario delle prove.

Nel secondo ciclo, possono sostenere gli esami di idoneità:

- a) i candidati esterni, al fine di accedere a una classe di istituto secondario di secondo grado successiva alla prima, ovvero gli studenti che hanno cessato la frequenza prima del 15 marzo;
- b) i candidati interni che hanno conseguito la promozione nello scrutinio finale, al fine di accedere a una classe successiva a quella per cui possiedono il titolo di ammissione.

Ulteriore requisito è costituito dal possesso del titolo conclusivo della scuola secondaria di I grado o titolo equivalente.

Anche in questo caso non è prevista l'ammissione agli esami di idoneità nell'ambito dei percorsi quadriennali nonché nei percorsi di istruzione di secondo livello per adulti, in considerazione delle loro peculiarità.

La formazione della Commissione

Per la composizione della Commissione occorre tenere presente:

- la classe alla quale in candidato aspira i cui docenti devono essere tutti presenti in ragione delle discipline del curriculum;
- i docenti delle discipline insegnate negli anni precedenti, in caso di difformità (anche parziali) tra il curriculum dell'indirizzo di provenienza e di destinazione.

I casi da trattare, riferiti al singolo candidato ed al suo pregresso iter scolastico, richiedono sia la composizione di una Commissione costituita dal consiglio della classe a cui il candidato aspira sia la nomina di una rosa di docenti, delle discipline oggetto di verifica, che devono integrare il consiglio di classe in sede di esami, in maniera funzionale all'accertamento delle competenze ed al conseguimento dell'idoneità alla classe richiesta.

Infatti, i candidati sostengono gli esami di idoneità su tutte le discipline previste dal piano di studi dell'anno o degli anni per i quali non siano in possesso della promozione.

I candidati esterni, provvisti di promozione o idoneità a classi di altro corso o indirizzo di studi, sono tenuti a sostenere l'esame d'idoneità su tutte le discipline del piano di studi relativo agli anni per i quali non sono in possesso di promozione o idoneità, nonché sulle discipline o parti di discipline non coincidenti tra il corso seguito e quello di destinazione.

Per chi sostiene prove relative a più anni, sia l'accertamento sia la valutazione devono essere distinti per ciascuno di essi e sempre valutati almeno con voto di sufficienza per ciascuna delle discipline da verificare.

La costruzione delle prove

Per gli studenti affetti da DSA sono garantiti, anche in sede di esami di idoneità, gli strumenti compensativi adeguati al disturbo ed eventualmente già prescelti in un PDP già esistente nella documentazione presentata.

Pertanto, fin dall'inizio della sessione, quale condizione indispensabile per l'ammissione agli esami, ciascuna commissione provvede alla disamina delle programmazioni presentate dai candidati, accertandone la conformità ai curricoli ordinamentali, e provvede alla verifica di tutte le documentazioni a supporto della richiesta.

Gli esami dovranno essere svolti utilizzando tutti i tipi di prove previsti per le singole discipline dagli ordinamenti senza semplificazioni, accorpamenti di prove o utilizzo di modelli strutturati appositamente per l'accertamento dell'idoneità: prove scritte, grafiche, scritto-grafiche, compositivo/esecutive musicali e coreutiche, pratiche e orali devono essere adeguatamente approntate ed utilizzate per accertare la preparazione dei candidati nelle discipline oggetto di verifica.

Scrutini e credito scolastico

Il consiglio di classe, competente a scrutinare gli esiti degli esami di idoneità, è quello della classe di destinazione dello studente. Esso deve mantenere la propria composizione completa e perfetta evitando il rischio di composizioni pletoriche nelle quali si ammettono anche i docenti che hanno valutato discipline afferenti agli anni di corso precedenti e non presenti nel consiglio. Questi ultimi docenti, evitando di presenziare all'organo, che potrebbe vedere inficiata la propria validità in presenza di componenti non strutturali, si limiteranno a inviare i risultati delle prove disciplinari compiute.

Il credito scolastico per l'esame di Stato, da attribuire in sede di riconoscimento dell'idoneità alle classi afferenti agli ultimi tre anni di corso della scuola secondaria di secondo grado, è calcolato con le ordinarie modalità utilizzate negli scrutini finali, definendo in sede di consiglio di classe e sulla base di quanto appositamente stabilito nel PTOF, la fascia della banda prevista dal D.lgs.

62/2017 nell'apposita tabella. In caso di studenti particolarmente brillanti, come normalmente avviene, è applicabile la fascia alta della banda se essi rispondono ai criteri stabiliti per gli studenti interni alla scuola appartenenti alla classe di destinazione del candidato.

In attesa di ulteriori necessarie regolazioni

Le norme vigenti, con i soli requisiti dell'età e del possesso del diploma di scuola secondaria di primo grado, consentono di candidarsi all'idoneità all'ultima classe, di un corso di studi di scuola secondaria di secondo grado, senza aver precedentemente conseguito alcun titolo relativo alle classi precedenti e potendo, così, condensare quattro anni di corso. Rispetto a questa possibilità il Ministero trasteverino ha annunciato l'adozione di un provvedimento che dovrebbe limitare a soli due anni di corso per ogni sessione annuale il conseguimento dell'idoneità da parte di un candidato. Aspettiamo questa disposizione normativa, tesa a limitare dei presunti abusi in alcune scuole, nella certezza che essa potrà mettere ordine e consentire, al sistema scuola, di mantenere la propria immagine di rigore ed equità nel Paese.

4. L'era dell'intelligenza artificiale. Dalle prime macchine alle sfide etiche



Fulvio RUBINO

23/06/2024

La vita dell'uomo, da sempre, fin dall'*Homo habilis*, è stata accompagnata dalla interdipendenza con gli utensili: elementi fondamentali che hanno determinato, e continuano a determinare, le varie fasi evolutive.

Durante l'età cacciatori-raccoglitori-nomadi, l'uomo utilizzava utensili di legno, di ossa o pietra capaci, successivamente, di accendere e controllare il fuoco. In seguito, l'età del metallo ha determinato i cambiamenti nelle strutture sociali dell'umanità: l'evoluzione degli utensili si è trasformata in evoluzione delle tecnologie e, in particolare, nel tentativo dell'uomo di moltiplicare e velocizzare le proprie capacità o impadronirsi, copiandole, delle capacità del regno animale (si pensi agli uccelli e alla riproduzione del volo con gli aerei, oppure all'utilizzo degli ultrasuoni dei pipistrelli e alla costruzione dei radar, ...).

Indubbiamente, il tentativo di aumentare, velocizzare e riprodurre alcune funzioni del cervello umano è la frontiera più avanzata dello sviluppo tecnologico attuale, iniziato oltre 500 anni fa.

Dalle ruote dentate ai meccanismi di moltiplicazione e divisione

Nella storia dello sviluppo tecnologico, per migliaia di anni, gli utensili per il calcolo manuale sono stati gli unici strumenti usati a causa della incapacità ad automatizzare il "riporto". Si è dovuto arrivare al XVII secolo affinché si potesse intuire che i complessi meccanismi degli orologi, costituiti da ruote dentate, potevano essere utilizzati per velocizzare le operazioni basiche di calcolo.

Blaise Pascal nel presentare la "Pascalina", una macchina di calcolo capace di eseguire addizioni e sottrazioni e, quindi, moltiplicazioni e divisioni come ripetizioni di addizioni e sottrazioni, scriveva "Tu mi sarai grato dell'impegno di cui mi son fatto carico per fare in modo che tutte le operazioni che con i metodi precedenti erano penose, complicate, lunghe e mai sicure diventassero ora facili, semplici, veloci e affidabili".

Nello stesso secolo, successivamente, *Gottfried von Leibniz*, che riuscì a migliorare i meccanismi per le moltiplicazioni e le divisioni, scriveva "Non è degno di un uomo eminente perdere tante ore, come uno schiavo, in lavori di calcolo che chiunque potrebbe risolvere se venisse utilizzata una macchina": è proprio questo concetto che continua ad essere lo stimolo dell'attuale evoluzione tecnologica.

Le schede perforate

Bisogna, però, attendere il XIX secolo per la prima teorizzazione di una macchina, concettualmente simile al computer attuale, da parte di *Charles Babbage*, che, con l'utilizzo delle schede perforate, rappresentavano gli attuali programmi.

Poco dopo, negli Stati Uniti, *Hermann Hollerith*, realizzò una macchina, adottata dall'Ufficio del Censimento Americano, per velocizzare l'analisi del Censimento del 1880 basandosi sempre sull'applicazione delle schede perforate ma gestite in modo completamente diverso da quanto progettato da Babbage. Con l'arrivo dell'elettricità si rese finalmente disponibile la tecnologia di base per l'attuazione materiale di quanto teorizzato da Babbage perché gli elementi meccanici potevano così essere sostituiti da circuiti elettrici e interruttori. Bisogna però arrivare a metà del XX secolo, per il primo vero sistema di elaborazione non basato su relè ed interruttori, bensì su valvole termoioniche.

Eniac e Edvac

La nuova macchina, chiamata *Eniac*, fu in grado di eseguire 500 operazioni al secondo. I dati e le istruzioni non venivano più memorizzati, nel sistema di elaborazione, con schede perforate ma con una serie di interruttori aperti o chiusi. Le sue dimensioni erano enormi, 30 tonnellate di materiale e, in particolare, ventimila valvole termoioniche (la stessa capacità di memoria,

attualmente, è invisibile all'occhio umano) sviluppavano temperature così elevate che, insieme ai relè, richiedevano costantemente un intervento manuale di una squadra di 10 manutentori. I principali progettisti dell'ENIAC, successivamente, progettarono un nuovo sistema, l'Edvac, con memoria a lettura e scrittura (quella dell'Eniac era a sola lettura) basato sul sistema di numerazione binario. Nella storia dello sviluppo dei computer, l'importanza dell'Edvac è rilevante perché concettualmente basato sullo schema architettonico disegnato da von Neumann (fondamentalmente lo stesso modello su cui sono basati la maggior parte dei computer moderni). È doveroso ricordare che l'esigenza generatrice dell'Edvac fu la necessità di dover eseguire il più velocemente possibili calcoli balistici per artiglieria pesante.

Il computer prima del computer

Nella metà degli anni '30 del XX secolo, Alan Turing pubblicò l'articolo *On computable numbers*, in cui descriveva una macchina ideale che illustrava esattamente limiti e possibilità del computer, prima che questo venisse effettivamente costruito: una "macchina astratta" che ha costituito la base teorica del moderno computer. Anche in questo caso, lo stimolo bellico della Seconda Guerra Mondiale relativamente alla necessità di decifrare i codici segreti nazisti offrì a Turing l'opportunità di verificare concretamente le proprie idee (la necessità di decifrare il funzionamento di ENIGMA, la macchina che i tedeschi usavano per mettere in cifra tutte le loro comunicazioni radio di servizio). La base fondamentale della teorizzazione di Turing e della macchina universale (contrariamente ai sistemi dedicati che utilizzavamo e utilizziamo ogni giorno, lavatrice, ascensore, ...), supporto degli attuali sistemi di elaborazione, è data dalla possibilità di cambiare programma che permette alla macchina di trasformarsi e dare risposte differenti.

Dalla metà del XX secolo ad oggi, i progressi dal punto di vista tecnologico sono stati notevoli. Dalle valvole si è passati alla ferrite, poi ai circuiti a base di silice e alla loro microminiaturizzazione, fino ad arrivare alla maggiore efficienza degli ossidi di metalli di transizione e ai materiali quantistici.

Cibernetica e automazione dei processi

Lo sviluppo evolutivo di tali macchine ha rivelato l'estrema capacità di "imitare il comportamento umano, gettando, quindi, una nuova luce sulla possibile natura di questo comportamento. Essi hanno anche rivelato una terrificante attitudine a sostituire la macchina-uomo in tutti quei casi in cui essa è relativamente lenta ed inefficace"[1]. Così, negli anni 50 del XX secolo, comincia a svilupparsi la cibernetica, cioè una scienza, pura e applicata, che ha lo scopo di studiare e realizzare dispositivi e macchine capaci di simulare le funzioni del cervello umano, autoregolandosi per mezzo di segnali di comando e di controllo in circuiti elettrici ed elettronici o in sistemi meccanici.

L'automazione dei processi, attraverso delle macchine, è portatrice, nella visione diffusa non scientifica, di una sorta di "elemento magico" dal momento che il suo funzionamento è nascosto o non immediatamente comprensibile dall'utente umano (si pensi al fatto che un computer è capace di effettuare centinaia di milioni di operazioni in un solo secondo): da un punto di vista psico-sociale tende, quindi, a produrre un'immagine dai connotati magici.

La magia della lavatrice

Gilbert Simondon, in *Psychosociologie de la technicité*, spiega che "l'oggetto domestico è spesso accusato di meccanizzare la vita: ma in realtà è la donna in una situazione domestica che chiede a una lavatrice o ad altre macchine di sostituirla in un compito difficile che ha paura di far male. Le fiabe ritraggono noi ex casalinghe, cariche di lavoro, che ci addormentiamo mentre lavoriamo, prese dallo sconforto; ma le fate le sorvegliano, e le formiche o gli gnomi vengono a lavorare durante la notte. Quando si svegliano, tutto è chiaro, tutto è pronto. La lavatrice moderna è magica in quanto è automatica, e non in quanto è una macchina. È questo automatismo che si desidera, perché la casalinga desidera vicino a sé, per darle coraggio, un'altra casalinga, oscura e misteriosa, che sia lo spirito benevolo della lavanderia, così come il frigorifero è quello della cucina moderna. "Moderno" significa "magico", per il subconscio individuale dell'utente"[2]. Sulla base di queste affermazioni, i produttori e i venditori cercano di "catturare fame di magia"[3] dei loro potenziali clienti. La complessità, così definita a livello psicosociale, concepisce e genera la sensazione di magia. La capacità ripetitiva dei computer assicura la risoluzione del compito e quindi libera l'uomo dall'ansia da prestazione. L'uomo si aspetta dalla tecnologia l'automazione

magica anche se tale esigenza è soddisfatta in modo imperfetto e illusorio: l'automazione di un processo avviene attraverso l'interazione ripetuta di modelli semplici, ma in evoluzione, prendendo in considerazione alcuni feedback (retroazioni) e inserendoli in uno schema esistente.

Un rischio per la democrazia

Il matematico Norbert Wiener, famoso per le sue ricerche sul calcolo delle probabilità, mentre aveva contribuito allo sviluppo della cibernetica (tanto da esserne considerato il padre), allo stesso tempo, aveva sviluppato un profondo pessimismo sull'evoluzione dei sistemi di controllo e comunicazione: razzi, robot, catene di montaggio automatizzate, reti di computer, sono tutti derivati da applicazioni di ingegneria cibernetica. In piena guerra fredda Wiener metteva in guardia sul rischio, per le democrazie, di combattere il totalitarismo con le armi del totalitarismo stesso, costruendo servomeccanismi: sistemi di retroazione in grado di scatenare un'apocalisse nucleare semplicemente premendo un pulsante.

Verso l'Intelligenza Artificiale

L'evento seminariale del Dartmouth College, organizzato da John McCarthy, Marvin Minsky, Nathan Rochester e Claude Shannon nel 1956, fu reso possibile grazie al fatto che McCarthy, uno degli organizzatori, aveva coniato il termine "*Intelligenza Artificiale*" per ottenere i finanziamenti dell'evento perché voleva distinguersi dalla "vecchia" cibernetica. Tale termine, "intelligenza artificiale", introduceva, in modo illusorio, un riferimento diretto all'intelligenza anche se, di fatto, si trattava pur sempre di automatizzare sistemi di controllo e comunicazione. Durante il convegno di Dartmouth ebbero un ruolo basilare i lavori di Alan Turing, che in quegli anni aveva scritto un articolo intitolato *Computing machinery and intelligence*, in cui proponeva l'idea che una macchina poteva essere considerata intelligente se il suo comportamento, osservato da un uomo, fosse considerato indistinguibile da quello di una persona (da tutto ciò sono nati i diversi approcci come la "logica matematica" e le "reti neurali", base del "Deep learning").

Dal dibattito circa l'IA scaturirono due diverse correnti di pensiero:

- chi riteneva che le macchine fossero in grado di sviluppare una coscienza di sé (IA Forte), dando origine al campo di ricerca nominato Intelligenza Artificiale Generale (AGI), che studia sistemi in grado di replicare l'intelligenza umana;
- chi riteneva possibile realizzare sistemi in grado di svolgere una o più funzioni umane complesse senza che le macchine sviluppate avessero coscienza delle attività svolte (IA Debole).

Basandosi proprio sul secondo paradigma che, a partire dagli anni '80 del XX secolo, è iniziata la realizzazione delle prime applicazioni di Intelligenza Artificiale nell'industria.

Il dibattito oggi

Oggi l'IA è al centro del dibattito e delle ricerche avanzate dell'informatica circa il ragionamento e l'acquisizione della conoscenza, la comunicazione e l'integrazione con oggetti ed esseri viventi, nonché l'apprendimento autonomo. Da ciò sono nati il Machine Learning, l'elaborazione del linguaggio naturale, l'AI Generativa (di cui ChatGPT è un esempio) e la robotica. In base alla teorizzazione di Alan Turing, un sistema di elaborazione deve programmare il linguaggio naturale al fine di essere in grado di comunicare, rappresentare la conoscenza cioè immagazzinare informazioni, ragionare in maniera automatica utilizzando le informazioni immagazzinate per trovare risposte a domande e scoprire nuove specifiche conclusioni, apprendere in maniera automatica al fine di adattarsi alle circostanze e determinare nuovi modelli.

Quindi, l'intelligenza artificiale, o IA, è possibile definirla come una tecnologia che consente a computer e macchine di simulare l'intelligenza e la capacità di risoluzione dei problemi degli esseri umani agendo su una banca dati di comportamenti deterministici.

L'IA simbolica ha tracciato percorsi relativi alla rappresentazione della conoscenza e all'uso di regole e inferenze, mentre il machine learning e il deep learning hanno rivoluzionato l'approccio all'apprendimento automatico, consentendo alle macchine di apprendere da grandi quantità di dati.

L'intrusività dell'IA nella vita quotidiana

La nostra vita quotidiana è ormai permeata da applicazioni che utilizzano l'IA più di quanto noi possiamo pensare:

- chi possiede un terminale Apple e utilizza Siri, o chi utilizza Alexa di Amazon, o, ancora, chi utilizza Google Assistant, senza saperlo, utilizza l'IA perché essa è la base della comprensione delle domande degli utenti effettuate vocalmente;
- quando si utilizza un motore di ricerca in internet implicitamente si utilizza l'IA perché essa è alla base del miglioramento della ricerca personalizzata in base alle diverse ricerche effettuate in precedenza;
- quando utilizziamo un social network e cerchiamo di taggare le persone nelle foto, implicitamente utilizziamo l'IA per il riconoscimento visivo o l'organizzazione delle foto in base al contenuto;
- quando utilizziamo i network video che ci suggeriscono film, documentari e serie tv in base alle nostre preferenze, implicitamente utilizziamo l'IA che analizza la cronologia memorizzata dell'uso che facciamo di tali prodotti;
- quando utilizziamo Google Translate implicitamente utilizziamo l'IA che ottimizza la traduzione dei testi attraverso l'apprendimento dei dati degli utenti;

Si potrebbe continuare, ad esempio, con i settori della finanza, dei giochi, della sanità, degli assistenti automatici online o vocali.

Gli algoritmi che cambiano la vita

Gli attuali sistemi di IA sono strutturati per acquisire dati e costruire regole al fine di modificare tali dati in informazioni impiegabili. Queste regole non sono altro che gli algoritmi, cioè una descrizione analitica, passo dopo passo, della strategia risolutiva di un'attività, che necessita di tre abilità specifiche: apprendimento, ragionamento, autocorrezione. Quindi, in generale, i sistemi di IA non sono altro che dei sistemi che riescono a processare un'enorme quantità di dati, in tempi relativamente brevi, creando correlazioni e modelli previsionali, impegnati in numerosissime aree del nostro operare.

L'IA, proprio per la sua funzione, di "imitare" il comportamento umano, genera, in modo ambivalente, sia entusiasmo per le opportunità di miglioramento degli strumenti a nostro servizio e sia preoccupazione per le possibili conseguenze, a partire dai possibili problemi di equità tra singoli cittadini, tra ceti sociali, tra nazioni. Come tante altre invenzioni/costruzioni dell'uomo, il rischio è che potrebbe essere usata sia a favore dell'umanità che come "utensile" non benevolo.

Quali sfide etiche

Così, mentre continua lo sviluppo dell'IA, è fondamentale considerare le sfide etiche e sociali che ne derivano. La privacy, la sicurezza, la responsabilità e l'impatto sociale, sono elementi fondamentali per garantirne un utilizzo responsabile e benefico. Come affermava Melvin Krantzberg, uno storico statunitense, *"La tecnologia non è né buona, né cattiva, né neutrale"*. Uno degli argomenti etici da affrontare è il fatto che l'IA non è sotto il controllo né degli utenti, né dei programmatori, ma dei pochissimi attori che detengono la proprietà della conoscenza immagazzinata, usata dalle procedure di IA: tale proprietà definisce una elevata concentrazione di potere.

Nuovi sentieri e responsabilità educative si affacciano all'orizzonte: educazione allo sviluppo del senso critico tra processi già "confezionati" e libertà identitaria dell'individuo.

La storia dell'uomo è piena di grandi sogni visionari che da "fantascienza" sono divenute, nel tempo, realtà. L'attrazione per l'evoluzione tecnologica, la ricerca e le sfide non hanno mai termine all'interno della nostra umanità. Come afferma Roberto Maragliano, *"Fa cambiare atteggiamento nei confronti del mondo e dei nostri modi di pensarlo, indagarlo, temerlo. È un fondamentale ghostbuster"*.

[1] Norbert Wiener, *Introduzione alla cibernetica*, 1966, pag. 16.

[2] Gilbert Simondon, *Psychosociologie de la technicité*, Presses Universitaires de France, 2014, pp. 76-77.

[3] Ivi, p. 76.