

Temi commentati da Scuola 7

Luglio 2021

Sommario

Settimana del 5 luglio 2021:

Inclusione, un percorso a ostacoli anche nel mondo della scuola

1. *La lezione di Saman Abbas. Quando tra culture diverse manca il dialogo e la comunicazione (Luciano RONDANINI)*
2. *La comunicazione come strumento d'inclusione. Per una buona didattica non basta conoscere la disciplina (Laura TRASATTI)*
3. *Il manifesto di Vienna. Per una transizione digitale inclusiva e a misura d'uomo (Roberto BALDASCINO)*
4. *Un tempo nuovo per la scuola. Un antidoto contro l'abbandono e la dispersione (Donato PICCININO)*

Settimana del 12 luglio 2021:

Esame di Stato: oltre il rito del passaggio

1. *Esame di Stato 2021. Prime riflessioni "in limine litis" (Vittorio DELLE DONNE)*
2. *C'è ancora una prova di maturità? Facciamo l'esame all'esame (Marco MACCIANTELLI)*
3. *Fa discutere la lode alla maturità. È un biglietto da visita per il futuro? (Gian Carlo SACCHI)*
4. *Il curriculum dello studente all'esame di Stato. Un processo a ritroso (Nilde MALONI)*

Settimana del 18 luglio 2021:

Invalsi 2021: preoccupa la Scuola Secondaria ma non è colpa della Dad

1. *Primi risultati delle prove INVALSI 2021. Preoccupa la scuola secondaria, ma non è colpa della DAD (Roberto RICCI)*
2. *La difficile strada del potenziamento. La sfida permanente per una autonomia reale (Marco MACCIANTELLI)*
3. *Arricchire ed aggiornare l'offerta formativa. Un esempio di potenziamento con attività laboratoriale a partire dalla geografia (Roberto BALDASCINO)*
4. *Specializzazione per le attività di sostegno didattico. Al via il VI ciclo TFA (Rosa SECCIA)*

Settimana del 5 luglio 2021:
inclusione, un percorso a ostacoli anche nel mondo della scuola

1. La lezione di Saman Abbas. Quando tra culture diverse manca il dialogo e la comunicazione

Luciano RONDANINI - 02/07/2021

In una recente intervista al quotidiano *Il Riformista*, Luigi Manconi, già Presidente della Commissione per i diritti umani del Senato, editorialista di *Repubblica* e *La Stampa*, osserva che le cause della tragica scomparsa della giovane pachistana Saman Abbas sono da ricercare nella "profonda separatezza che intercorre tra noi e gli stranieri".

Il rischio di generalizzare

Il rischio è che, anche in ambito educativo, tra gli oltre 800.000 studenti di origine straniera che frequentano le nostre scuole ristagnino nicchie contrarie ai più elementari diritti umani. Dirigenti, docenti, ma anche responsabili politici e amministrativi, organi di pubblica sicurezza ... non riescono a prevenire con la dovuta efficacia le prassi illecite di particolare complessità. Per gli italiani, sostiene Manconi, "la prima preoccupazione è quella di tenere a bada gli stranieri e di prendere le distanze da loro, per garantire la sicurezza propria e dei propri beni". È sempre rischioso assumere un caso estremo come riferimento di analisi; non dimentichiamo che l'omicidio della giovane pachistana è avvenuto con una complicità molto ampia, in cui i parenti più stretti, a cominciare dalla madre, hanno giocato un ruolo di primo piano.

L'approccio interculturale

La vicenda, in ogni caso, deve interpellare tutti, in particolare coloro che operano in ambito educativo.

Tra i modelli di integrazione dei migranti (*assimilazionista*, quello francese; *comunitarista*, quello inglese), *l'approccio interculturale*, quello italiano, cioè dell'immediato inserimento nelle sezioni (scuola dell'infanzia) e nelle classi (dalla scuola primaria all'istruzione superiore) di tutti i bambini e gli alunni non italofoni, anche di quelli non in regola con il permesso di soggiorno, appare il più efficace, soprattutto perché permette una rapida socializzazione dei ragazzi accoglienti/accolti e una costruttiva "mescolanza" delle tante appartenenze che caratterizzano la nostra comunità nazionale. Che cosa ci insegna allora il caso di Saman Abbas?

L'universalismo dei diritti, prima di tutto

La stragrande maggioranza degli immigrati, pur conservando le tradizioni della loro cultura, accoglie con favore i principi che stanno alla base della convivenza dei paesi ospitanti, principi affermati oltre duecento anni fa.

Infatti, le rivoluzioni americana e francese della seconda metà del Settecento hanno rappresentato per il mondo occidentale uno spartiacque nella storia dell'umanità; sono stati sanciti i diritti di uguaglianza e di libertà di tutti gli uomini, impensabili nelle epoche precedenti.

I diritti umani sono universali, perché danno espressione alla tutela ed al soddisfacimento dei bisogni vitali che definiscono la forma di vita stessa. Si tratta comunque di diritti storici che hanno a che fare con la collocazione dei singoli e delle comunità: hanno, pertanto, costanti implicazioni particolaristiche, relative alle specifiche sfere dell'interazione.

Ma anche in Italia c'erano norme liberticide

Sappiamo quante difficoltà si sono frapposte alla loro effettiva praticabilità anche in Europa. In Italia, ad esempio, fino ai primi decenni del Novecento, le maestre elementari dovevano sottostare ad imposizioni, anche vessatorie, da parte di sindaci che le assumevano. È noto il caso "Italia Donati", un'insegnante italiana, vittima di una vicenda di diffamazione che la condusse al suicidio. Eravamo nel 1886. Ma parlando di tempi più recenti, non dimentichiamo che il *delitto d'onore*, legge inserita nel Codice Rocco (1930), guardasigilli del governo fascista, è stata abrogata solo nel 1981. Sono passati solo quarant'anni da quella norma liberticida che prevedeva attenuanti molto forti per il padre che avesse ucciso la moglie o la figlia per vendicare l'onorabilità del proprio nome o della propria famiglia. Il femminicidio in ambito

familiare, dunque, è stato tollerato in Italia per oltre trent'anni dall'entrata in vigore della nostra Costituzione.

In questo senso ha ragione lo storico francese Fernand Braudel quando sostiene che la mentalità dei popoli appartiene alla storia delle *lunghe durate*; essa, pertanto, resiste anche ai cambiamenti politici e sociali nel frattempo intervenuti.

Occidente: luogo di nascita della carta dei diritti

La prima regola, dunque, che la persona straniera deve fare propria è quella dell'incondizionato rispetto dei principi affermati nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, votata dall'assemblea delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948. Questo vale per tutti, naturalmente anche per gli italiani, che ogni anno si macchiano di atroci femminicidi.

Il fatto che in tale Dichiarazione si usi il linguaggio della cultura occidentale non è un segno di pregiudizio etnocentrico. Piuttosto, afferma Stefano Zamagni, "è *indicazione del fatto che l'Occidente è giunto prima di altri contesti a prendere coscienza di tali valori, dando ad essi una fondazione su basi razionali... La nozione di diritti umani non è esclusiva dell'Occidente, anche se questo è il luogo di nascita delle carte dei diritti*" (Zamagni, 2005). In particolare, gli articoli 3 e 4 della Carta dell'ONU affermano principi il cui rispetto risulta sacrosanto proprio nella vicenda che ha coinvolto Saman Abbas:

- Articolo 3: *Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona.*
- Articolo 4: *Nessun individuo potrà essere tenuto in stato di schiavitù o di servitù; la schiavitù e la tratta degli schiavi saranno proibite sotto qualsiasi forma.*

La difficile inclusione

Qual è l'insegnamento che ci lascia in eredità questa straordinaria, coraggiosa giovane pachistana? Innanzi tutto il fatto che l'affermazione della dignità umana non può essere condizionata da nessun *ius familiae, religionis*, di clan... quando esso risulti contrario ai diritti fondamentali dell'uomo. Tutte le pratiche liberticide che cozzano contro la Dichiarazione dell'ONU del 1948 devono essere contrastate e severamente proibite. Non possono esistere "identità di gruppo" che vengano prima dell'affermazione dei principi sanciti a livello internazionale. Ha ragione, quindi, Luigi Manconi quando afferma che difendere visioni relativistiche sul piano culturale è "un'ipocrisia venata di sottile razzismo".

In secondo luogo, va precisato che nella realtà di Novellara (Bassa reggiana) la presenza di comunità pachistane e indiane è consolidata da almeno 20-25 anni. Si tratta di uomini impegnati prevalentemente nelle stalle e nelle coltivazioni ortofrutticole locali.

Nel consiglio comunale di Reggio Emilia siede Marwa Mahmoud, laureata in Lingue e Letterature straniere a Bologna, presidente della commissione consiliare "Diritti umani, pari opportunità e relazioni internazionali". Siamo, dunque, in presenza di realtà in cui i temi dell'inclusione fanno parte della cultura politica della comunità reggiana.

I problemi per le seconde generazioni

Saman apparteneva, di fatto, alle cosiddette seconde generazioni dei migranti, quelle più esposte ai rischi di concezioni "tribali" di culture maschiliste, che considerano la donna inferiore all'uomo: si tratta di realtà in cui si combinano i matrimoni anche per ragioni economiche e, in questo baratto, la donna diventa una merce di scambio, alla stregua di un prodotto. Purtroppo in alcune comunità, quella pachistana in particolare, tali prassi illecite sono ancora presenti.

In una realtà come quella emiliana, nel caso di Saman Abbas si sarebbe potuto fare di più? Probabilmente sì, anche se di fronte ad un deliberato femminicidio da parte di un intero clan patriarcale, probabilmente anche servizi sociali ed educativi più attenti alla complessità di queste situazioni non sarebbero stati in grado di prevenire quanto accaduto.

E la scuola? Questo è il punto. Saman Abbas non ha frequentato l'istruzione di secondo grado (peraltro, presente a Novellara), per decisione ancora una volta dei genitori. Dobbiamo interrogarci allora sul perché un diritto fondamentale come l'istruzione sia stato stracciato da una decisione della famiglia. Per inciso, questo problema coinvolge anche molti nuclei familiari italiani.

Spezzare le catene: una operazione difficile

Comunque dobbiamo chiederci pure dov'erano la scuola, l'amministrazione comunale, i servizi sociali, le autorità di pubblica sicurezza...? La storia di Saman Abbas deve segnare uno spartiacque sia a livello macro (relazioni tra Stati), sia a livello micro, nelle comunità locali dove si svolge l'esistenza quotidiana delle persone immigrate. A livello internazionale, ad esempio, chi decide di venire in Italia, dovrà sottostare a specifici accordi tra Stati che prevedano la rinuncia a pratiche liberticide. In caso di inadempienza, i Paesi contraenti si impegneranno a punire severamente chi si rendesse responsabile di reati contro la dignità della donna. Il problema è però molto più complesso. È, infatti, il livello locale che deve spingerci a profondi cambiamenti.

La scuola è il primo presidio civile

Partiamo dalla scuola. Innanzi tutto, essa in Italia rappresenta un presidio civile di primaria importanza. Forse l'unico! Quindi, deve essere, innanzi tutto, frequentata! La norma, purtroppo frequentemente disattesa, prevede che si possa abbandonare un percorso formativo solo dopo aver acquisito una qualifica professionale almeno triennale. Nel caso di Saman, questo obbligo non è stato neanche tentato. Perché tale inadempienza è stata tollerata? Se la ragazza pachistana fosse stata inserita in un percorso scolastico avrebbe potuto contare su un "supplemento" di aiuto e di protezione. Infatti, i docenti quasi sempre vengono a conoscenza di matrimoni forzati, perché le studentesse si fidano.

I successi spesso ci sono

Può capitare anche che queste informazioni vengano assunte con una certa rassegnata impotenza e cadano nel vuoto. Così, da un giorno all'altro le giovani spariscono in una sorta di volatilizzazione preannunciata e danno forma ad un destino verso il quale si è maturata la convinzione che nulla si possa fare. Una sorta di rassegnato fatalismo! Questo non può e non deve accadere!

Non è sempre così, beninteso! Ci sono scuole che si attivano, soprattutto nei confronti dei genitori, ma le ragazze che rientrano nei paesi di origine per sposare un parente, spesso molto più vecchio, non sono poche. Non sappiamo quanti siano questi matrimoni, anche perché spesso non vengono registrati. Questa volatilità è già un preoccupante segnale. La scuola, quindi, deve assumere una centralità nel prevenire queste atrocità e rappresentare il primo baluardo in grado di attivare tutti gli altri soggetti istituzionali del territorio.

Dovrà essere, infatti, l'intera comunità a farsi carico di un'effettiva coesione sociale, a cominciare da coloro che sono preposti ad assicurare l'incolumità delle persone fragili e, pertanto, più esposte di altre a rischi di violenze e ricatti.

Riferimenti bibliografici

Manconi L., *Saman vittima della incapacità di dialogo tra culture diverse*, Il Riformista, 9 giugno 2021.

Zamagni S., *Migrazioni, multiculturalità e politiche dell'identità*, in Quaderni diesse n. 2, *Una sfida educativa-integrazione e multiculturalità*, Bologna, 2005.

2. La comunicazione come strumento d'inclusione. Per una buona didattica non basta conoscere la disciplina

Laura TRASATTI - 02/07/2021

L'attenzione ai linguaggi sta diventando centrale nel dibattito attuale sull'inclusione sociale e scolastica. La comunicazione è specchio della realtà, ma è anche strumento per diffondere, e rafforzare modelli e valori (come pure disvalori e stereotipi). L'uso inclusivo della lingua è la capacità di rappresentare e raggiungere ogni persona, senza esclusione di alcuna categoria o gruppo di persone, ma attribuendo pari riconoscimento e visibilità sociale.

Il termine comunicazione sta ad indicare, in generale, l'azione di rendere noto, di trasmettere e di diffondere informazioni, ma anche di rendere partecipi altri soggetti di fatti, sentimenti ed emozioni condividendo pensieri e opinioni, esperienze e sensazioni.

Le funzioni della comunicazione

La comunicazione è la condizione della sopravvivenza della società. Si comunica per rappresentare e conoscere una realtà, per creare e consolidare le relazioni umane, per risolvere i problemi, per costruire saperi e competenze, per trasmettere il senso del bello, per condividere emozioni. Ci spiega tutto ciò Roman Jakobson quando assegna a ciascun elemento del processo comunicativo una particolare funzione, che si manifesta nelle forme e nei contenuti del messaggio. Sei sono le funzioni, secondo tale modello: *Referenziale, Emotiva, Conativa, Fatica, Poetica, Metalinguistica*.

Conoscere la realtà

La *funzione referenziale* è quella finalizzata a descrivere una realtà. Si ha quando il messaggio è orientato prevalentemente sul *referente* (o sul contesto), per cui un oggetto o un evento viene portato alla conoscenza del destinatario in forma prettamente neutra o convenzionale. Si caratterizza, quindi, per l'assenza di coinvolgimento psicologico-affettivo e per l'uso dominante della terza persona singolare o plurale.

L'emozione nelle parole

Si ha la *funzione emotiva* quando l'insegnante (*mittente*) mette in risalto il suo atteggiamento psicologico e affettivo rispetto a ciò di cui parla, quando cerca di mostrare, nel messaggio che trasmette, un suo stato d'animo. Per farlo utilizza vari mezzi: modulazione del tono della voce, espressioni "forti"; alterazione del normale ordine delle parole... Tale funzione (di tipo connotativo) è quella che provoca una emozione al destinatario.

La guida nelle azioni

Si ha *funzione conativa* a scuola (dal latino *conari* = intraprendere, tentare) quando il docente cerca di influire sullo studente, invitandolo ad assumere determinati comportamenti, tendenzialmente attraverso tecniche persuasive o anche direttive. È quindi una delle funzioni che, nel rapporto insegnante studente, si manifesta più frequentemente.

Il contatto e la presenza

La *funzione fatica* (dal latino *fari* = pronunciare, parlare) è orientata soprattutto alla verifica del contatto. Le parole che si usano hanno lo scopo di mantenerlo o di interromperlo. Le espressioni che si utilizzano generalmente sono del tipo "pronto?", "ci sei?", "mi senti?". Tale funzione riguarda anche altre forme stereotipate di discorso, come i saluti (di incontro e di separazione), i convenevoli, gli auguri, le considerazioni sul tempo. Sono espressioni che servono per la cosiddetta "manutenzione del canale", cioè ad aprire, mantenere aperto o chiudere un contatto fra due o più interlocutori.

Il valore della bellezza

La *funzione poetica* pone l'attenzione sull'aspetto fonico delle parole, sulla scelta dei vocaboli e della costruzione formale. L'obiettivo è la bellezza, la poesia, l'estetica... è una funzione, infatti, sempre presente nell'arte pittorica, nei testi poetici e letterari. Ma è anche presente nella lingua di tutti i giorni, nel linguaggio infantile o in quello della pubblicità. Nelle immagini, per esempio, è importante la relazione tra gli oggetti stessi, la loro disposizione, la focalizzazione sui dettagli, l'uso del logo, la forma grafica. Coltivare questi aspetti a scuola significa educare alla cura del bello, alla gentilezza, alla cortesia nel dialogo.

Importante è capirsi

Si ha la *funzione metalinguistica* quando il messaggio è orientato prevalentemente sul codice, anche allo scopo di verificare se il mittente e il ricevente (nel nostro caso: docente e studente) lo stanno usando bene dando gli stessi significati. Sono esempi le definizioni che si trovano sui

vocabolari e la stessa grammatica, oppure la descrizione delle modalità di realizzare o di riprodurre una immagine. In altre parole, la funzione metalinguistica è quella che usa segni per spiegare, interpretare e commentare altri segni facendo "comunicazione sulla comunicazione". Queste funzioni non compaiono quasi mai isolatamente, potenzialmente sono sempre tutte presenti, ma può accadere che un messaggio sia volutamente e contemporaneamente emotivo e conativo, oppure poetico ed emotivo. Sta naturalmente al docente utilizzarli nella maniera più adeguata rispetto allo studente e al contesto.

Il rischio delle distorsioni comunicative

Bisogna tuttavia considerare che quando si è di fronte a ragazzi con disabilità, specialmente con gli alunni con disturbi dello spettro autistico ci possono essere distorsioni di tutte le funzioni, con conseguente impossibilità di generare una comunicazione verbale efficace. Molto spesso, l'incapacità del ragazzo di codificare del messaggio verbale fa venir meno la possibilità di produrre un messaggio che funzioni sul piano didattico. Quindi è importante avere piena consapevolezza del tipo di alterazione cognitiva dell'allievo e delle aree da potenziare. È diverso se c'è una prevalenza nell'alterazione del *linguaggio verbale*, o del *linguaggio non verbale*, se il deficit è invece tendenzialmente di *comprensione*: l'analisi di queste tre componenti, che interagiscono tra loro e che sono differenziatamente compromesse a seconda del quadro clinico diagnostico, è fondamentale per poter calibrare e/o enfatizzare una o l'altra delle sei funzioni del linguaggio.

I "rumori" che disturbano una buona comunicazione

La comunicazione non è mai un processo chiaro e lineare. Ci possono essere molti elementi che influiscono sulla comprensione del messaggio. Oltre ai sei fattori evidenziati da Jakobsòn ci sono i cosiddetti "rumori".

La categoria del "rumore" è molto ampia. Ci sono quelli materiali (dai brusii, dalle interferenze, dalle voci che si sovrappongono, luce eccessiva ...), ma ci sono anche quelli causati dall'eccesso delle informazioni (ridondanze). In tal caso può capitare che anche l'elemento potenzialmente utile non venga riconosciuto, o magari venga individuato ma con molte incertezze.

Partendo, quindi, dal presupposto che ciò che viene comunicato non sempre corrisponde a ciò che viene recepito, bisogna capire quali sono gli elementi di "distorsione del messaggio" e cercare di trovare soluzioni per eliminarli o almeno attutirli.

L'importanza del feedback

Un sistema utile è quello di utilizzare in maniera funzionale dei feedback. Possiamo considerare il feedback come la principale leva strategica del processo di insegnamento-apprendimento. Esistono infiniti modi per dare e ricevere feedback: in una comunicazione frontale basta a volta un gesto, un'espressione facciale. Anche il più tradizionale questionario potrebbe essere un utile strumento di feedback.

Comunque, per una comunicazione efficace, bisogna non solo curare ciò che proviene dal mittente, ma tenere sotto controllo anche ciò che risponde l'interlocutore.

A scuola, da un lato è importante essere diretti, specifici, concreti, immediati, dare rinforzi positivi, dall'altro fare in modo che allo studente arrivi il messaggio senza interferenze e ridondanze. E la condizione affinché il destinatario del messaggio possa rispondere in maniera diretta e partecipata, ponendo magari domande chiarificatrici e offrendo la propria interpretazione per trovare soluzioni.

Comunicazione verbale, paraverbale e non verbale

Numerosi studi svolti sostengono che solo il 7% di ciò che si comprende in un sistema comunicativo è dedotto dal messaggio verbale (sia scritto che orale), mentre il 55% è dedotto dal linguaggio non verbale e il rimanente 38% si comprende dalla comunicazione paraverbale. Perciò il docente nel formulare un messaggio verbale deve fare attenzione che esso sia:

- *chiaro* (mettere in evidenza le informazioni più importanti);
- *semplice* (si può sostituire, laddove è possibile, termini tecnici con parole comuni);
- *coerente* (è bene non fare salti logici);
- *breve* (evitare quindi verbosità e ridondanze).

Bisogna inoltre tenere sotto controllo le modalità in cui i concetti vengono espressi (*paraverbale*). Rivestono, infatti, un ruolo fondamentale: il *tono della voce* (che deve variare in

relazione agli scopi comunicativi); il *ritmo* (si rallenta per mettere in risalto i punti importanti, si va più spediti quando gli aspetti sono meno significativi); il *volume* (cambiando e modulando il volume della voce è possibile variare l'intensità dei contenuti della comunicazione).

Infine, si deve prestare altrettanta attenzione al linguaggio del corpo, cioè alla comunicazione non parlata, ai diversi codici della cultura comune che spesso aiutano a capire meglio anche concetti difficili. È la componente questa che va ad incidere maggiormente sulla comprensione di un messaggio. Ci riferiamo in particolare al sistema *cinesico* (la postura, le espressioni del volto, lo sguardo, i movimenti del corpo), alla *prossemica* (la posizione occupata nello spazio rispetto all'interlocutore), al *codice cronemico* (organizzazione soggettiva del tempo della conversazione) e alla componente *aptica* (messaggi espressi attraverso il contatto fisico).

Non esiste una comunicazione unimodale

Bisogna tenere sempre presente che non esiste una comunicazione unimodale ma è possibile utilizzare più canali di comunicazione contemporaneamente.

La conoscenza profonda dello studente con cui ci relazioniamo a scuola è fondamentale per poter scegliere se prediligere una modalità comunicativa anziché un'altra. La necessità, quindi, di accompagnare le conoscenze della propria disciplina con specifiche competenze comunicative e relazionali, costituisce un principio ineludibile per una buona didattica in classe. Bisogna, tuttavia evitare forme di incongruenza. Qualsiasi tipo di comunicazione deve mostrarsi coerente. Il livello verbale (ciò che viene detto con le parole) non può essere smentito dal livello non verbale (ciò che viene trasmesso con gesti, dagli atteggiamenti, dal tono di voce, ecc.). Se un insegnante dice di essere molto arrabbiato con l'alunno e poi si mostra allegro e sorridente crea sicuramente difficoltà a comprendere il messaggio. Ancor più se lo invita ad avvicinarsi per un feedback positivo ma, attraverso la comunicazione non verbale, gli trasmette invece un giudizio negativo. Molto spesso il non verbale può incidere più profondamente delle parole e provocare, se in dissonanza, anche gravi disturbi cognitivi e del comportamento.

Gli assiomi della comunicazione

Nel volume "Pragmatica della comunicazione umana" Watzlawick ha affrontato i punti fondamentali della comunicazione che ha sintetizzato in 5 assiomi:

1. *Non si può non comunicare*: tutti i comportamenti si trasformano in comunicazione, esplicita ed implicita. Persino stare in silenzio trasmette un messaggio;
2. *Contenuto e relazione*: ogni comunicazione ha due livelli: il contenuto (il "cosa" si sta comunicando) e la relazione (il "come" che si definisce, invece, da come viene pronunciata la frase);
3. *Punteggiatura delle sequenze di eventi*: ovvero la sequenza degli eventi espressi nel flusso comunicativo. Sulla base della sequenza cambia il significato dato alla comunicazione;
4. *Comunicazione digitale ed analogica*: l'analogico comprende tutta la comunicazione non-verbale, il sistema digitale riguarda la comunicazione verbale. La congruenza tra i due sistemi è uno degli aspetti su cui bisogna fare maggiormente attenzione nelle interazioni con gli altri;
5. *Interazione simmetrica o complementare*: lo scambio complementare si instaura tra persone che hanno un potere diverso, dove uno assume una posizione 'one-up' e l'altro una posizione 'one-down'. Lo scambio simmetrico, invece, avviene fra interlocutori che si considerano sullo stesso piano e che hanno ruoli sociali analoghi. Il rapporto educativo insegnante-studente nella scuola tradizionale, fatte salve tutte le didattiche partecipative, viene considerato di tipo complementare, cioè asimmetrico.

Quale tipologia relazionale si dovrebbe utilizzare in classe?

Sul piano educativo, in classe, partendo dalle due tipologie relazionali di base (simmetrico e complementare), si può mettere alla prova una terza tipologia che può essere definita con il termine "metacomplementare". L'esempio è quello dell'insegnante che consente allo studente, per esempio, in un contesto laboratoriale, di assumere i suoi comportamenti. C'è anche un quarto tipo di relazione che si può chiamare "pseudosimmetrica". È quella in cui l'insegnante consente allo studente di adottare un comportamento simmetrico e non complementare come

avviene tradizionalmente nelle situazioni educative. In altre parole, il docente e gli allievi, pur rimanendo distinti nei loro ruoli, mettono in atto una "miscela" di scambi interattivi, tali da evitare di cristallizzare la comunicazione su di un solo binario. Il docente, che ha un ruolo educativo, deve saper rivestire la figura di un adulto che collabora su un piano più paritetico, accettando, ogni tanto, anche di "fare" l'allievo.

La comunicazione efficace e la relazione d'aiuto

Rogers è stato uno dei primi studiosi che ha parlato di comunicazione efficace, cioè di una modalità partecipativa d'interazione con l'altro.

A scuola, per un docente, significa fare arrivare il messaggio allo studente in termini chiari, tenendo sempre in mente che ci possono esserci interferenze (rumori e ridondanze) sia esterne sia interne e che tali interferenze possono ostacolare l'espressione o la comprensione del messaggio.

Per comunicare nel migliore dei modi bisogna non soltanto sapersi porre nel ruolo di emittente ma anche in quello di destinatario, predisponendo la propria persona all'ascolto. Comunicare efficacemente significa innanzitutto "ascolto attivo", cioè essere capaci di porre attenzione all'altro senza formulare giudizi ed essere in grado di assumerne anche il suo punto di vista, senza però rinunciare ad uno stile di tipo assertivo. Essere assertivi significa: saper mostrare efficacemente le proprie emozioni, le proprie opinioni, difenderle ma senza mai ignorare quelle degli altri.

Alcuni riferimenti

- ROGERS C., *La terapia centrata sul cliente*, Giunti Editore, Firenze, 2013.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Milano, 1978.

3. Il manifesto di Vienna. Per una transizione digitale inclusiva e a misura d'uomo

Roberto BALDASCINO - 02/07/2021

Qualche mese prima dello scoppio della pandemia e più precisamente nel Maggio 2019 alcuni docenti e ricercatori universitari provenienti da prestigiose università mondiali stilavano a Vienna un manifesto su quelle che dovevano essere le linee guida per orientare i decisori politici nella transizione digitale degli anni a venire.

L'anima inclusiva delle tecnologie

Secondo gli accademici si trattava di creare una *Weltanschauung* del tutto nuova, in cui le tecnologie avrebbero dovuto mostrare essenzialmente una chiara anima antropocentrica e inclusiva. Rispetto delle diversità, libertà, sicurezza digitale, privacy, ma anche libero accesso ai dati, alle informazioni e ai nuovi processi formativi digitali di qualità erano i punti da seguire considerati imprescindibili. L'obiettivo era quello di arrivare ad una società e un'economia diversa, più giusta e più equa, in cui la centralità dell'uomo e dell'ambiente avrebbero dovuto esserne le guide e le colonne portanti. In un mondo che sarà sempre più digitale, i bisogni, gli interessi e le fragilità umane dovranno avere un posto del tutto di riguardo, prevalendo sulle mire alle volte incontrollabili, poste da approcci esclusivamente tecnocratico-economici predatori finalizzati al profitto, ad un PIL senz'anima e ad un controllo generalizzato sulle masse.

Innovazioni digitali a beneficio di tutti

In realtà le idee profuse nel documento rivoltano semplicemente le basi di ciò che è stato fino ai nostri giorni l'evoluzione tecnologica. Essa si è sempre dimostrata dirompente nella sua casualità, ma incurante delle problematicità che poneva. La visione espressa dal documento non è di certo una involuzione verso posizioni luddiste nei confronti di un oscuro e distopico progresso digitale, ma al contrario è la presa di coscienza che non ci potrà essere progresso digitale o di altra natura se non sarà l'umanità intera a beneficiarne. Le innovazioni distruttive che hanno caratterizzato l'ultimo mezzo secolo hanno coercitivamente condizionato l'uomo ad adattarvici, accettando i pesanti costi sociali, economici e ambientali che ne sono derivati. Sarà ora l'essere umano nella sua essenza e coscienza più intima che dovrà plasmare una tecnologia capace di soddisfare i propri bisogni in equilibrio con la natura e ambiente e mai più il contrario.

Digital Humanities: per un mondo etico e sostenibile

Il manifesto discusso e approvato a Vienna si chiama Digital Humanities[1] (Umanesimo Digitale), consta di ben undici articoli esplicativi che dovrebbero essere le basi da considerare per avviare una transizione digitale a misura d'uomo. Se gli approcci evidenziati nel manifesto potevano avere già una valenza significativa nel 2019, ora e negli anni avvenire – che saranno condizionati dalla ricostruzione post-pandemica – dovranno diventare la guida essenziale per un mondo del tutto diverso soprattutto dal punto di vista etico e di condivisione.

Per uscire dalla crisi causata dal Covid-19 molte nazioni stanno già puntando verso soluzioni rapide di sviluppo, alternative e apparentemente sostenibili, anche se a livello geopolitico non sembra esserci una regia comune e una condivisione di intenti globali e ognuno sembra andare per la propria strada.

La filosofia Ubuntu: inclusione, condivisione, appartenenza

Il tempo però delle scelte comuni e solidali che devono sfociare in azioni integrate a livello planetario è giunto, anche per fare fronte ai tanti altri gravi problemi globali irrisolti che attanagliano l'umanità, e non basterà il solo vaccino per superarli. Le diverse transizioni ecotecnologiche che si attueranno dovranno mostrare un vero senso di condivisione umanitaria. «Io sono quello che sono per merito di ciò che siamo tutti» così recita il concetto cardine della filosofia africana Ubuntu[2] e che dovrebbe essere di ispirazione. È nel nome di un futuro legame digitale comune che permeerà l'umanità che dovranno cadere tutti i muri e le divisioni di ogni tipo creando un nuovo senso di inclusione, condivisione e appartenenza in cui nessuno dovrà sentirsi escluso o lasciato indietro.

Le questioni aperte

Al di là dei buoni propositi e sentimenti rimangono però aperte alcune questioni di fondo affinché i processi e gli obiettivi connessi con l'Umanesimo Digitale possano pienamente manifestarsi. Ci poniamo, dunque, alcune domande.

1. Potrà l'Umanesimo Digitale avere una tale autorevolezza da conquistare la mente e i cuori dei decisori politici e della collettività, in modo da mettere in secondo piano gli egoismi e gli interessi economici nazionali che hanno incarnato i tradizionali approcci basati sullo sfruttamento usati finora a livello globale?
2. In che modo l'Umanesimo Digitale riuscirà a conciliare, da una parte la nascente ondata di logicità asettica data dagli algoritmi di intelligenza artificiale e, dall'altra, la fallacità umana in cui a minor precisione e razionalità corrisponde un maggiore senso di empatia, di umana comprensione e di coinvolgimento emotivo?
3. Sarà l'Umanesimo Digitale in grado di riscattare un mondo – che nel recente passato si è perso nell'indifferenza nei confronti di una globalizzazione senza controllo e che ha ampliato le disuguaglianze economiche oltreché le problematiche ambientali – orientandolo ora positivamente verso un benessere e felicità appannaggio di tutti.

Il cambiamento nasce a scuola

Una cosa è certa: la consapevolezza e la coscienza su cui l'Umanesimo Digitale si baserà non potrà nascere e svilupparsi dal niente, né tantomeno potrà diffondersi partendo da una presa di coscienza di una élite di intellettuali e accademici illuminati. È un seme ideale che va piantato e accudito con i propri tempi di sviluppo e di diffusione. Un forte cambiamento che abbini la transizione digitale al senso di umanesimo globale può iniziare a crescere solo dentro la scuola. Ma quest'ultima dovrà cambiare radicalmente nei suoi modi e nei suoi tempi iniziando dall'essenza stessa e dal ruolo delle discipline. Si tratta di un potenziale tsunami di idee innovative, di processi e di comportamenti virtuosi che dovranno essere appresi dai discenti in maniera sinergica e organica sin dalla più tenera età e crescere con loro nel corso della vita.

Il senso delle discipline in un mondo indisciplinato

La sfida insita nello sviluppo dell'Umanesimo Digitale è quello di arrivare a avere un mondo più inclusivo, equo e solidale. Una scuola rinnovata dovrebbe preparare i futuri cittadini a comprendere come risolvere i tanti problemi globali che minacciano il pianeta e l'umanità stessa. È necessario però considerare che tali problemi hanno un alto grado di complessità. Indipendentemente dalla loro origine e natura essi hanno in comune i seguenti caratteri:

1. non si presentano mai con confini disciplinari specifici ben delineati;
2. non possono essere suddivisi dicotomicamente tra ambiti umanistici e scientifici;
3. Si presentano sempre "diversamente" interconnessi attraverso processi di retroazione e avanti-azione (feedforward);
4. Non sono mai ben strutturati, né tantomeno sequenziali, così come si è abituati a studiarli nei capitoli ben ordinati dei testi scolastici. Al contrario nella realtà il caos predomina sull'ordine, l'indeterminatezza sovrasta la certezza e le connessioni prevalgono sulle suddivisioni: è il famoso battito d'ali di una farfalla ad Hong Kong che genera un uragano in Florida;
5. la onnipresenza della variabile socio-culturale che funziona come cassa di risonanza nei confronti delle altre variabili. Essa rappresenta un ulteriore stato di perturbazione che rende i problemi ancora più complessi. Se da una parte incide profondamente sulle altre variabili alterandole e ampliandole, dall'altra ne viene da quest'ultime condizionata e modificata.

Un approccio sistemico

Le tecnologie digitali e più in generale la cibernetica hanno reso più consistente lo studio delle relazioni, delle retroazioni e delle interconnessioni reticolari sistemiche insite nella complessità dei problemi odierni. Allora è naturale porsi due domande:

1. che senso può avere ancora un approccio puramente disciplinarista che ancora predomina nella scuola e che per sua natura tende alla segmentazione a discapito dell'organicità in cui si presentano i problemi complessi nella realtà?

2. se "il tutto è maggiore della somma delle parti" e nella scuola le discipline rappresentano "le parti", sarà possibile poi per l'individuo autonomamente riconfigurare il proprio apprendimento parcellizzato e decontestualizzato in modo unitario senza che rimangano punti ciechi che offuschino la visione reticolare del "tutto"?

Un cambiamento radicale può avvenire solo modificando nella scuola ciò che prevalentemente sono stati finora gli approcci didattici in cui hanno predominato i compartimenti stagni tra le discipline con particolare riferimento alla divisione tra le umanistiche e quelle scientifiche.

Nessun grado di separazione

Dallo scorso secolo si discute sulla dicotomia tra "le due culture" scientifica ed umanistica. Senza dubbio nella storia moderna ha sempre prevalso l'approccio scientifico o, meglio, economico-ingegneristico come elemento determinante lo studio e la risoluzione dei problemi, in quanto la visione umanistica era considerata ininfluyente. Nel 1968 il biologo Ludwig von Bertalanffy pubblicò il libro *Teoria generale dei sistemi* in cui definiva l'elemento umanistico come una variabile socio-culturale "reale" che entrava in gioco con tutte le altre biologico-naturali ed economiche che tradizionalmente venivano prese in considerazione in maniera esclusiva per lo studio e la risoluzione dei problemi globali.

La cultura umanistica non è più considerata dall'autore come qualcosa riservata ad intellettuali, ma rappresenta "la terza filosofia" su cui lo stesso pensiero sistemico[3] si basa. In sintesi senza aggiungere la visione "umanistica" a qualsiasi analisi, il tentativo di risoluzione dei problemi complessi non è completa, perde di significatività e non può essere effettivamente affrontata.

Il sapere è unitario

La inter-poli-trans-disciplinarietà[4] è invece la soluzione pedagogica proposta dal filosofo Edgar Morin per preparare i giovani alle sfide presenti e future. Per superare i pericoli connessi con la parcellizzazione del sapere, della decontestualizzazione e dell'iperspecializzazione presenti nelle discipline, le azioni didattiche da intraprendere, secondo il filosofo, devono risultare in modo che "ogni evento, informazione o conoscenza" entri "in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale". È necessario sviluppare nei discenti "un'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi".

Una scuola che affronta i problemi

Indipendentemente dalla disciplina il docente deve saper progettare un apprendimento basato su problemi che devono essere presentati in maniera organica e non settoriale. Una parte importante di tale processo dovrà derivare dalla ricerca e dall'elaborazione di dati reali e contestuali e dalla loro trasformazione in informazioni, poi in conoscenze, fino ad arrivare a comprenderne gli elementi valoriali. Tali processi interpretativi ad ampio raggio sono oltremodo agevolati dalle tecnologie digitali presenti in ogni scuola in grado di portare la realtà in classe. La capacità di lavorare, elaborare e produrre con le tecnologie digitali è allora il comune denominatore e deve appartenere a tutte le discipline. E da lì che si può iniziare per sviluppare elementi di pensiero sistemico comuni e sinergici. Maggiore sarà il senso di unitarietà del sapere, maggiore sarà la consapevolezza che le nuove generazioni avranno nei confronti di un pianeta e di una umanità sofferente e in attesa di scelte decisive per fare in modo che diventi un posto migliore per tutti.

[1] Il documento tradotto in italiano può essere scaricato dal seguente link: https://dighum.ec.tuwien.ac.at/wp-content/uploads/2019/07/Vienna_Manifesto_on_Digital_Humanism_IT.pdf

[2] Per ulteriori approfondimenti si veda il seguente articolo di Wikipedia: [https://it.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_\(filosofia\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_(filosofia))

[3] Bertalanffy, Ludwig v. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: ILI, 1971. L'autore a pagina 13 del libro evidenzia: «La terza parte della filosofia dei sistemi si interessa dei rapporti tra l'uomo e il mondo, ovvero di ciò che, nel gergo dei filosofi, viene indicato con i "valori". Se la realtà è una gerarchia di totalità organizzate, l'immagine dell'uomo sarà differente da quella che si ha in un mondo di particelle fisiche governate da eventi casuali e intese come realtà ultima e unicamente "vera". Si deve piuttosto dire che il mondo dei simboli, dei valori, delle entità sociali e delle culture è un qualcosa di molto "reale"; e il fatto che questo mondo sia immerso in un ordine cosmico di gerarchie lo rende capace di superare l'opposizione, enunciata da C. P. Snow con le "due culture", tra scienza e cultura umanistica, tra tecnologia e storia, tra scienze naturali e sociali, o tra quali altri si voglia termini mediante i quali affermare questa antitesi».

[4] Morin, Edgar. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina, 2000.

4. Un tempo nuovo per la scuola. Un antidoto contro l'abbandono e la dispersione

Donato PICCININO - 02/07/2021

Dispersione. Ci aiuta l'origine latina del termine "dispèrgere", spargere in parti, frammentare. Non bisogna scomodare la fisica, la chimica o la statistica per interpretarne il significato. Sofferamoci sulle scienze dell'educazione e riconosciamo con immediatezza l'accezione negativa: la dispersione è il complesso di situazioni che porta ad una frequenza o partecipazione alle attività scolastiche incompleta e irregolare fino ad arrivare all'interruzione. Peggio è solo l'abbandono.

Una dispersione nella dispersione

La didattica a distanza ha generato isolamenti, acuendo la dispersione, interessando anche segmenti di scuola, come l'infanzia e la primaria, che ne erano quasi immuni o comunque in grado di avere un controllo maggiore dei rischi possedendo strumenti di intervento abbastanza immediati. Ecco la *dispersione nella dispersione*. Non soltanto bambini e ragazzi emarginati a causa della pandemia con scarse connessioni, senza dispositivi (o quasi mai utilizzati precedentemente per finalità didattiche), mancanza di spazi casalinghi, difficoltà di gestione familiare, ma anche perdita della dimensione di classe, interruzione di percorsi di socializzazione avviati, aumento di divari e barriere. La dispersione è esclusione.

La relazione nella pandemia

Per un insegnante non c'è cosa più drammatica che non poter seguire tutti i bambini e ragazzi in un progetto quotidiano di gruppo-classe o sezione. Costituzionalmente è riuscire a dare a ciascuno l'istruzione e l'educazione nella stessa misura.

Che fine hanno fatto le relazioni durante la pandemia? Come si possono costruire percorsi educativi senza avere tra le mani la bellezza delle domande improvvise, degli sguardi attenti (e non), delle parole e delle fantasie? Cosa non hanno potuto trasmettere milioni di schermi accesi e spenti?

Quasi 200 mila ragazzi in fuga dalla scuola. Numeri che devono chiamare tutti a interrogarsi perché significa parlare delle generazioni dei nostri figli e della loro crescita.

La sfida della scuola

Eppure, la scuola è riuscita a "curare le relazioni" attraverso nuovi canali di comunicazione, provando a coltivare diversamente il vissuto quotidiano.

Durante la prima ondata il segmento iniziale del percorso scolastico ha affrontato più difficoltà nella gestione di una fase inimmaginabile dovendo rinegoziare il rapporto tra scuola e famiglie. Successivamente, anche i nidi e la scuola dell'infanzia si sono messi alla prova trovando molto spesso le strategie giuste per attivare "legami educativi", seppure a distanza, così come è stato suggerito dal documento della Commissione per il Sistema integrato Zero-sei (D.lgs. 65/2017), coordinata da Giancarlo Cerini: "Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a Distanza - un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia".

Nuovo patto educativo tra scuola e famiglia

Tante sono le buone pratiche virtuali sperimentate che hanno saputo coniugare l'aspetto educativo e il contatto affettivo e motivazionale[1]. Il rapporto tra genitori ed educatori è stato rinegoziato permettendo alla scuola di entrare nelle famiglie, consentendo loro di assumere un ruolo attivo anche vivendo gli scambi educativi *al fianco* dei propri figli. La scuola dell'infanzia, ancora una volta, ha fatto leva sulla flessibilità e l'adattamento ai vari contesti, riscoprendo forme nuove di didattica e approcci emozionali inclusivi.

Rispetto agli apprendimenti realizzati in un situazioni di normalità, questi non si sono rilevati meno significativi. L'esperienza del gioco, vissuta con altre caratteristiche e modalità attraverso gli schermi, è stata quella che ha utilizzato spazi e tempi insoliti, ma che ha permesso ai docenti di mettere alla prova quanto sia importante la progettazione in team.

Verso nuovi percorsi educativi

Nuove esigenze formative hanno contraddistinto questa fase che risulterà sicuramente determinante per impostare nuovi percorsi educativi. Tre sono le parole chiave da cui ripartire: realtà, ascolto, sogno.

Nessun fantasma, nessun mostro, ma parole di verità: d'altra parte tutti i bambini le hanno respirate per giorni e giorni perché hanno visto occhi spaventati, stati d'animo negativi, facce stanche. Il mondo degli adulti non è riuscito a schermare la realtà e i nuovi ritmi del quotidiano hanno raccontato molto di più anche solo con silenzi assordanti.

Ascoltare e dialogare

Bambini e ragazzi hanno bisogno di essere ascoltati: che siano paure, incertezze, pensieri sparsi, immaginazioni, perché verranno fuori pensieri grandi e domande forti. Se non c'è dialogo e scambio si costruiscono realtà proprie che, a volte, lasciano segni profondi. È il momento delle domande, non di risolvere tutto con una risposta semplice. Poi è necessario andare oltre, alla ricerca di sogni per rimettere le vite sui giusti binari.

Ecco la scuola che verrà: deve accompagnare per vivere questo presente, rendendo veri protagonisti gli allievi e le loro intelligenze multiple, cercando di immaginare come si costruisce un mondo migliore.

Riannodare i legami

Per fare questo serve uno spazio grande di riflessione e condivisione, un tavolo di ri-progettazione che non disperda risorse e valorizzi il tempo. Abbiamo vissuto l'esperienza del vuoto, si riparta dal tempo pieno per tutti, provando ad accorciare divari e accettando un principio molto semplice: per non accumulare ritardi basta partire avendo le stesse condizioni. La scuola ha saputo creare e conservare *legami*, ora è tempo di *riannodare* ambienti di vita, di relazione e di apprendimento.

[1] "È quindi esigenza primaria, in questo inedito contesto, ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale" (*Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a Distanza – un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei, D.lgs. 65/2017).

Settimana del 12 luglio 2021:
Esame di Stato: oltre il rito del passaggio

1. Esame di Stato 2021. Prime riflessioni "in limine litis"

Vittorio DELLE DONNE - 11/07/2021

Anche quest'anno, nel pieno rispetto della tradizione, l'inizio dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo ha coinciso con l'arrivo di un'estenuante calura estiva. A differenza del passato, però, a fine giugno i lavori della quasi totalità delle Commissioni erano arrivati a termine: proviamo pertanto ad abbozzare a caldo (è proprio il caso di dirlo...) una prima assai provvisoria riflessione.

I dati dell'esame di quest'anno

Ecco i sempre ragguardevoli numeri dell'esame di stato di quest'anno: 540.024 candidati, di cui 522.161 interni (96.908 degli Istituti Professionali, 169.354 degli Istituti Tecnici e 255.899 dei Licei), provenienti da 26.547 classi, e 17.863 esterni, esaminati da oltre 120.000 docenti distribuiti in 13.349 Commissioni d'esame.

A breve, poi, potremo leggere sul sito del Ministero il consueto report sulle votazioni riportate dagli studenti all'esame: secondo la calendarizzazione prevista dal Ministero (vedi nota 1751 del 4 giugno 2021), il 5 luglio le segreterie scolastiche hanno infatti trasmesso al SIDI i voti registrati dalle Commissioni

Non crediamo che ci sia tuttavia da aspettarsi grandi differenze rispetto alle percentuali complessive dei diplomati del passato.

L'evidente scarto che si nota tra l'unico dato già noto relativo agli esami 2021, i candidati interni non ammessi all'esame di Stato (3,8%) e il corrispondente dato di dodici mesi fa (0,7%), si spiega con l'ammissione d'ufficio all'esame per tutti gli iscritti a.s. 2019/2020 e si attesta sugli stessi valori che caratterizzavano il trend pre-pandemia: il 3,9% nel 2019, il 4,0% nel 2018, il 3,9% nel 2017.

Tutto fa supporre quindi che la totalità dei candidati ammessi si sia anche diplomata, fatte salve le poche inevitabili, isolate eccezioni (l'anno scorso lo 0,5% e due anni fa lo 0,3%).

Qualche indicazione interessante potrebbe però giungere dalla collocazione dei maturati nelle fasce di voto.

Gli esiti dell'esame di Stato dell'a.s. 2019/2020

Nel passato anno scolastico[1] (si è assistito ad un innalzamento complessivo e generalizzato dei voti finali rispetto all'anno precedente: i diplomati con 100 sono saliti dal 5,6% al 9,9%, quelli con punteggio 91-99 dal 9,7% al 15,9%; quelli con punteggio 81-90 dal 16% al 21,2%, mentre quelli con punteggio 60-80, sono scesi dal 67,1% al 50,4%.

Sulle valutazioni dei commissari hanno sicuramente inciso la formula semplificata dell'esame e la consapevolezza di vivere un momento storico eccezionale: si trattava di un esame inedito, di emergenza, privato delle prove scritte, protetto da mascherine, senza abbracci, segnato dalla distanza di almeno due metri tra studenti e professori/commissari, che tornavano ad incontrarsi in presenza dopo la drammatica frattura rappresentata dalla sospensione delle attività didattiche imposta dal DPCM del 4 marzo 2020 e poi puntualmente rinnovata senza soluzione di continuità fino alla fine dell'anno..

Le Commissioni hanno a loro modo cercato di risarcire gli incolpevoli studenti del danno psicologico e formativo creato dall'emergenza pandemica, premiando con magnanimità colloqui che, nonostante l'impegno individuale degli studenti, lasciavano spesso a desiderare.

Un secondo annus horribilis

Inutile tornare a dilungarsi in questa sede sulla gravità dei danni provocati nella preparazione e nello spirito degli studenti da un percorso scolastico che li ha visti alternare per quasi un anno e mezzo la didattica digitale integrata alla didattica a distanza a tempo pieno. In attesa di conoscere il rapporto delle rilevazioni sugli apprendimenti elaborato dall'INVALSI (il 14 luglio 2021 alle 10,30 si terrà la Presentazione dei Risultati delle Prove INVALSI 2021 presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche; l'evento sarà trasmesso in diretta streaming), l'esperienza diretta delle classi, reali e virtuali, ci dice che gli studenti più bravi, maggiormente dotati di

autonomia di studio, e quelli con alle spalle famiglie dalle maggiori risorse economiche e culturali, hanno in genere subito meno gli scombussolamenti di questo secondo *annus horribilis*. Nonostante gli sforzi spesso titanici prodigati dai loro docenti, la maggioranza degli studenti ha perso il ritmo dello studio, si è arretrata nel possesso delle conoscenze disciplinari e ha finito con il perdere di vista i nodi concettuali delle singole materie; in alcuni casi ha visto regredire le proprie capacità di esporre e argomentare in pubblico su questioni di natura scolastica, e non solo.

Quali gli esiti attesi quest'anno?

I docenti, diventati commissari d'esame, hanno tuttavia saputo comprendere e giustificare le eventuali *défaillance* dei propri studenti; e i voti non dovrebbero essere molto diversi da quelli del passato anno scolastico. Del resto, anche quest'anno si sono moltiplicati gli inviti ai commissari a tenere presenti le difficoltà affrontate dai ragazzi nel corso dell'ultimo anno, a metterli a loro agio, a incoraggiarli, supportarli per tirare fuori il meglio, apprezzando quanto di positivo sarebbero riusciti ad esprimere. Lo stesso ministro Bianchi, e prima di lui la ministra Azzolina, ha più volte sottolineato le estenuanti vicissitudini di un anno scolastico di eccezionale complicatezza.

Piuttosto, forse, c'è da temere, al contrario, un'impennata dei contenziosi, a causa di votazioni ritenute da candidati e genitori troppo basse rispetto alle proprie aspettative; probabilmente gli stessi studenti e genitori che fino al giorno prima avevano fatto letteralmente carte false per evitare il rientro in presenza.

Anche questo fa parte dell'indotto provocato dal passaggio del *CoronaVirus Disease 19*. Del resto l'esame di Stato continua a godere nell'immaginario collettivo di un significato che trascende le ristrette mura di un edificio scolastico per assurgere alla dignità di un gigantesco evento mediatico che si rinnova con cadenza annuale.

Riti di passaggio

Nel 1909, con la sua opera *Riti di passaggio*, l'antropologo francese Arnold van Gennep segnalò all'attenzione della comunità scientifica quel complesso di cerimonie pubbliche che celebrano il passaggio di una persona da una condizione sociale a un'altra, oppure da una fase del ciclo di vita a quello successivo. Tra queste un posto d'onore spetta sicuramente ai cosiddetti riti di iniziazione all'età adulta, in cui giovani, raggruppati in 'classi' d'età, vengono condotti in luoghi appartati, sottoposti a prove e insegnamenti, per poi essere riaggregati alla comunità definitivamente trasformati in uomini adulti.

Per quanto nella nostra società il confine tra fanciullezza e età adulta sia spesso assai mobile e di difficile individuazione, non dobbiamo cedere alla tentazione di collocare i riti di iniziazione in una dimensione temporale e geografica da noi lontana.

L'esame di Stato come rito di iniziazione

Se il rito di passaggio rappresenta una pratica sociale basata sulla ripetizione e il forte simbolismo, non possiamo non riconoscere tale dignità all'esame di Stato. Grazie alla scolarizzazione di massa, esso è ormai divenuto per la quasi totalità degli adolescenti italiani una tappa obbligata del proprio percorso di vita, una prova cui tutti si devono assoggettare nello stesso momento e con le stesse modalità.

Lo stesso ministro Bianchi in una lunga intervista apparsa il 5 giugno sulle pagine di *Fanpage*[2] non ha potuto non definire l'esame di Stato con questi termini: "*L'esame di Maturità è da sempre un momento fondamentale nella vita delle persone perché è quel rito che segna il passaggio dall'adolescenza alla giovinezza, un momento che va vissuto con una certa intensità*". E fa nulla che l'esame di Stato dal 1999 non si chiami più "esame di Maturità"!

Prospettive future

Nella medesima intervista a *Fanpage*, il ministro Bianchi, interrogato sull'eventualità che anche nei prossimi anni il colloquio orale possa costituire l'unica prova d'esame, si è soffermato ad evidenziare i pregi dell'elaborato cui gli studenti hanno cominciato a lavorare dal mese di maggio, ragionando, scrivendo e anche definendo un loro pensiero, che potesse andare al di fuori dell'esame. Ed ha chiosato: «*Noi riteniamo che questo sia un elemento importante per un esame che deve essere di maturità, cioè che deve verificare l'intero percorso educativo dei*

ragazzi. Vedremo come va, su questo ragioneremo con gli insegnanti, con i presidenti delle commissioni e sentiremo i ragazzi. Poi l'anno prossimo vedremo».

L'apertura del ministro all'ipotesi di un futuro esame conclusivo del secondo ciclo di studi privato in via definitiva delle prove scritte non ha potuto non sollevare perplessità e timori.

La tormentata evoluzione dell'esame di Stato

A partire dal 1999, tutti i pur numerosi ministri dell'Istruzione hanno esercitato i loro intenti riformatori mettendo mano all'esame di Stato, in alcuni casi apportando più o meno piccoli e limitati ritocchi, in altri proponendo profonde novità come nel caso della riforma avviata dalla Legge 107 del 13 luglio 2015, realizzata dal D.lgs. 62 del 13 aprile 2017 e infine applicata dal DM 769 del 26 novembre 2018, dal DM 37 del 18 gennaio 2019 e dall'OM 205 dell'11 marzo 2019. Quest'ultima riforma, che ha avuto il suo battesimo nell'anno scolastico 2018/2019, è stata bloccata nel suo percorso di crescita dall'arrivo improvviso e inaspettato della pandemia.

La riforma avviata dalla Legge 107/2015

Con essa si è riparametrato il sistema dei crediti scolastici; sono state ripensate le tipologie di scrittura della prima prova e le caratteristiche della seconda prova; entrambe le prove scritte sono state ancorate a "Quadri di riferimento nazionali" e sottoposte a griglie per la correzione e l'attribuzione dei punteggi; è stata abolita la terza prova; sono stati introdotti come prerequisiti per l'ammissione all'esame la partecipazione ai percorsi ASL/PCTO e alle prove INVALSI.

E sono stati apportati significativi cambiamenti al colloquio multidisciplinare, cui è affidata la finalità di accertare il conseguimento del profilo culturale, educativo e professionale dello studente: prende l'avvio dall'analisi dei "materiali" proposta dalla commissione (testi, documenti, esperienze, progetti e problemi) per verificare il possesso da parte del candidato dei contenuti e dei metodi propri delle singole discipline e la sua capacità di argomentare in maniera critica e personale utilizzando e collegando le conoscenze acquisite.

Per quanto rimanga sempre sullo sfondo la consapevolezza della difficoltà di individuare il punto di equilibrio tra trasversalità dei saperi e opinionismo, con l'introduzione dei "materiali" si era posta la parola fine alle ormai declinanti sorti delle "tesine" e delle "mappe concettuali", che i candidati trovavano ormai *ready to use* nei vastissimi repertori di materiali scolastico disponibili gratuitamente sul *web*.

Lo spettro del ritorno delle tesine

Per quanto il ministro Bianchi abbia cercato di rimarcare le differenze, la distanza tra le vecchie tesine e l'elaborato richiesto quest'anno ai candidati (per il quale il ministro ha usato addirittura il termine "tesi") pare assai breve. Inoltre, se è pur vero che le scelte di cui si sostanzia l'esame di Stato finiscono per veicolare presso gli studenti una certa idea di scuola e di istruzione, determinandone l'approccio allo studio, è altrettanto vero che non si può sottoporre il candidato ad un tipo di prova cui la scuola non lo ha preparato.

Un lavoro serio di elaborazione personale e originale richiede da parte dei candidati un'abitudine alla ricerca e il possesso di strumenti di cui difficilmente possono disporre se non sono stati a ciò preparati nel corso degli anni con uno specifico approccio formativo. In caso contrario il plagio di materiale disponibile su *internet* risulta quasi inevitabile.

L'esame depauperato

Come facilmente immaginabile, l'ipotesi di un'eliminazione definitiva degli scritti dall'esame ha provocato l'immediata preoccupata protesta di molti docenti, alcuni dei quali hanno proposto finanche una petizione per scongiurare il rischio di un esame snaturato dalla mancanza di prove scritte[3].

La domanda sorge infatti spontanea: se «*nell'arco del quinquennio, agli insegnanti si chiede di valutare gli studenti tramite prove sia scritte sia orali proprio perché diverse modalità di verifica valorizzano e misurano capacità e competenze diverse*», perché l'esame non dovrebbe verificare l'acquisizione delle capacità espressive, delle competenze argomentative e delle competenze disciplinari proprie di uno specifico corso di studi con gli stessi strumenti di cui mai è stata messa in dubbio validità ed efficacia?

Qualsiasi sia lo scopo e il senso che vogliamo attribuire all'esame di Stato, il momento della verifica non può essere una variabile indipendente rispetto a quanto è avvenuto nel processo di apprendimento.

Ha da passa' 'a nuttata

L'eventuale ennesima riforma dell'esame di Stato richiede tuttavia che si sia ripristinata una situazione di completa normalità. Prima di avventurarsi in qualsiasi più approfondita discussione, occorre dunque aspettare che le metaforiche ombre in cui ci ha immerso il SARS-CoV-2 tornino a scemare, ripetendoci l'incoraggiamento con cui nell'ultima scena della commedia *Napoli milionaria* di Eduardo De Filippo, Gennaro Jovine risponde all'angosciosa domanda che scorge negli occhi interrogativi della moglie Amalia: «*S'ha da aspetta', Ama'. Ha da passa' 'a nuttata*».

[1] <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Tabella+Esami+di+Stato+II+grado+2019-2020.pdf/51a6b552-1e34-f7d3-ba92-080185e24b3e?t=1594894120443>

[2] <https://www.fanpage.it/attualita/il-ministro-bianchi-a-fanpage-it-per-settembre-costruiremo-nuova-normalita-in-presenza/>

[3] <http://chnq.it/W52H6Pp6>

2. C'è ancora una prova di maturità?. Facciamo l'esame all'esame

Marco MACCIANTELLI - 11/07/2021

La prima cosa a cui rivolge la propria attenzione chi riceve – dall'Ufficio scolastico regionale – la nomina a presidente di Commissione per gli esami di Stato, è leggere il Documento del 15 maggio (art. 17, comma 1 del D.lgs. 62/2017) relativo a ciascuna classe. Non occorre recarsi nella sede di destinazione, basta usare il p.c. consultando il sito. Al contempo è buona prassi prendere contatto, anche per vie brevi, con la scuola, per comunicare il recepimento dell'atto di nomina. Qui eviteremo il mero elenco degli adempimenti provando a restituire qualche aspetto dell'esame di Stato, in una prospettiva, per dir così, più agita e vissuta.

Capire de visu la situazione

Per garantire la presenza alle ore 8.30 di lunedì 14 giugno, non tutti, ma alcuni presidenti, anche quest'anno, hanno cercato una sistemazione non distante dalla scuola assegnata. Alcuni hanno raggiunto la sede la sera prima per poter verificare meglio dov'era esattamente ubicata. L'indomani si sono presentati in tempo per salutare la segreteria, verificare l'aula attribuita e trarre un'impressione più diretta e *de visu* della situazione. Quindi hanno atteso i commissari per poterli accogliere e proceduto ad avviare dapprima la riunione plenaria e, a seguire, le riunioni delle due sottocommissioni. C'è una parte del compito che non ci sarà ordinanza in grado di normare: interagire con gli stati d'animo, cogliere i caratteri, comprendere le dinamiche. Insieme alle carte "parlano" un'atmosfera, un clima. Ogni scuola restituisce un'identità. Si avverte l'eco degli scrutini, il riverbero delle discussioni, l'impianto di un certo modo – di quello specifico modo – di essere e di fare scuola.

Intuitu personae

In pochi istanti – *intuitu personae* – occorre individuare un "sostituto" e due "segretari", uno per sottocommissione. Utile e cortese conoscere gli altri presidenti anche per eventuali accordi sul calendario se ci sono commissari condivisi. La documentazione non solo va esaminata, va anche quotidianamente tenuta a portata di mano per ogni ulteriore verifica. Essenziale impostare le modalità di conduzione colloquio. Il *chi fa cosa*. Ogni sottocommissione dovrebbe essere e mostrarsi coesa, per trasmettere unitarietà e coesione; seria per trasmettere serietà, serena per trasmettere serenità. La regia spetta al presidente. Talvolta ci sono angoli da smussare. Dalla cassetta degli attrezzi occorre estrarre il *labor limae*. Il presidente è *super partes*. Ma non è un notaio. Esercita un ruolo orientante, di coordinamento, direzione, guida. Deve adoperarsi perché tutti si sentano a proprio agio. Deve favorire lo spirito di squadra. Con attenzione all'impianto normativo per metterlo al servizio delle soluzioni. Il presidente, in sostanza, è il *garante del buon andamento*, di un disegno interdisciplinare e, al contempo, unitario da conferire al colloquio, adoperandosi perché l'esame di Stato sia condotto con condivisione e equità.

Interdisciplinarietà, non nozionismo

Posto che le "nozioni" abbiano un senso – e ne hanno se non rimangono irrelate, ma vengono correlate tra loro – esse sono state comunque verificate nel pregresso percorso di studi. Lo scrutinio alla fine del quinto anno lo certifica, fissando un punto di discriminazione tra un prima e dopo. L'esame di Stato va oltre. Vale a dire: verifica se uno studente e come uno studente sia in grado di orientarsi nei diversi campi disciplinari stabilendo collegamenti pertinenti – il contrario dei "voli pindarici" – e proponendo appropriate osservazioni critiche. La sedia sulla quale il candidato si accomoda dovrebbe stare al centro e da lì non dovrebbe muoversi. Può capitare che il candidato rivolga una particolare interlocuzione ad un commissario, o viceversa, ma il colloquio, per essere tale, dovrebbe avvenire da parte della Commissione nella sua interezza. Non una sommatoria di micro-colloqui, tanto meno una serie di interrogazioni contigue.

Non domandine, temi e argomenti

Anche negli esami di Stato di quest'anno alla Commissione non è stata richiesta di elaborare una griglia di valutazione per il colloquio in quanto questa è stata fornita come allegato B alla OM 53/2021. Tutti gli indicatori della griglia di valutazione della prova orale avevano un carattere trasversale. L'uso della griglia è stato obbligatorio: un implicito invito a prendere

definitivamente congedo dalla logica delle *domandine* (quante volte si sente ripetere questa parola e con il diminutivo d'obbligo) e a intraprendere, con convinzione, la strada della formulazione di sollecitazioni, questioni, temi e argomenti, di profilo e di respiro, per quanto possibile, interdisciplinare.

Conoscenze e competenze

In questa fase della vita scolastica va accentuandosi il richiamo alla didattica per competenze. Le quali, per essere bene impostate, devono essere sempre considerate uno sviluppo dell'apprendimento, variato a seconda della sensibilità di ciascuno studente. Non solo *sapere* ma, al contempo, *saper fare* e *saper essere*. L'esame deve tener conto della presentazione di ciascun candidato da parte della scuola; ma la valutazione finale non può non tener conto, con equilibrio e ragionevolezza, delle evidenze emerse durante la prova. Solo così l'esame di Stato assolve alla propria missione.

Tempestività e trasparenza

È importante seguire un ordine, una cronologia degli atti. Commissione web offre un *timing* utile e chiaro. È necessario che le modalità di conduzione del colloquio, i criteri per l'eventuale attribuzione del punteggio integrativo fino ad un massimo di cinque punti per i candidati che abbiano conseguito un credito scolastico di almeno cinquanta punti e un risultato nella prova di esame pari almeno a trenta punti, insieme ai criteri per l'eventuale attribuzione della lode, vengano condivisi in sede di riunione preliminare della sottocommissione. È un lavoro da svolgere precocemente, tornerà utile dopo, nella fase finale.

Articolazione del colloquio

Da mercoledì 16 giugno alle ore 8.30 hanno avuto inizio dei colloqui. L'O.M. 53 del 3 marzo 2021 ha chiarito che "Il numero dei candidati che sostengono il colloquio non può essere superiore a cinque per giornata, salvo motivate esigenze organizzative". Quel "salvo motivate esigenze organizzative" vale come l'eccezione che conferma la regola. Quanto al colloquio, esso, com'è noto, si è articolato in quattro parti (O.M. 3 marzo 2021 n. 53, articolo 18, lettere a.b.c.d.):

- a. Illustrazione dei contenuti di un elaborato concernente le discipline caratterizzanti.
- b. Discussione di un breve testo, già oggetto di studio nell'ambito dell'insegnamento di lingua e letteratura italiana.
- c. Analisi, da parte del candidato, del materiale scelto dalla sottocommissione.
- d. Esposizione da parte del candidato dell'esperienza di PCTO svolta durante il percorso di studi (se non già trattata nell'elaborato).

La terza parte del colloquio

La sottocommissione ha dovuto provvedere alla predisposizione e all'assegnazione dei materiali di cui all'art. 18 comma 1, lettera c) dell'O.M. 53/2021 all'inizio di ogni giornata, prima dell'avvio dei colloqui, per ciascun candidato. Dal punto di vista dei criteri per la scelta dei materiali: attenzione al Documento del 15 maggio, rispetto delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida, considerazione del Curriculum dello studente, favorendo la trattazione dei nodi concettuali caratterizzanti le diverse discipline e del loro rapporto multidisciplinare.

L'elaborato

L'argomento per l'elaborato è stato assegnato a ciascun candidato dal Consiglio di classe, tenendo conto del percorso personale, su indicazione dei docenti delle discipline caratterizzanti, entro il 30 aprile, ed è stato trasmesso dal candidato al docente di riferimento per posta elettronica entro il 31 di maggio, includendo in copia anche l'indirizzo di posta elettronica istituzionale della scuola o di altra casella mail dedicata. La sottocommissione, ogni mattina, alle ore 8, nell'ambito della quotidiana riunione preparatoria, ha esaminato una rosa di proposte di possibili temi scegliendo, per ciascun candidato, quello più corrispondente a quanto evidenziato dal Documento del 15 maggio e dal Curriculum dello studente.

La valutazione finale

Ciascuna sottocommissione si è riunita per le operazioni finalizzate alla valutazione finale e all'elaborazione dei relativi atti subito dopo la conclusione dei colloqui di propria competenza.

Su 100 punti complessivi, sino ad un massimo di 60 spettavano alla scuola, sino ad un massimo di 40 alla valutazione del colloquio da parte della sottocommissione. Proporzione corretta? Tutto sommato, sì. Ma è materia che può essere rivisitata in vista del prossimo anno. Inoltre, ai sensi dell'art. 18, comma 5 del D.lgs. 62/2017, fermo restando il punteggio massimo di cento centesimi, la sottocommissione ha potuto motivatamente integrare il punteggio fino a un massimo di cinque punti, sulla base dei criteri di cui all'articolo 16, comma 8, lettera b).

Originalità dei giudizi

Un aspetto che merita una sottolineatura è la qualità, non solo formale, dei giudizi. Giustamente non c'è docente che non raccomandi ai propri studenti di *non copiare*. Tuttavia, talvolta, nella scuola, per trarre il conforto di una conferma in ordine alla correttezza di quanto si va facendo, si tende a riprendere e a riformulare quanto è già stato scritto con efficacia in altra circostanza. Solo che il giudizio della sottocommissione non è un adempimento burocratico, è forse il momento più alto del compito affidatole. Quel giudizio rivela la qualità della sottocommissione. Quel giudizio deve essere calibrato sulle peculiarità, sempre originali e uniche, di ciascuno studente e di ciascun colloquio. Deve essere redatto seduta stante, in modo coerente con il dettato del DPR 122/2009, secondo il quale la valutazione deve essere *tempestiva* e *trasparente*. Va ponderatamente deliberato e prontamente trascritto su Commissione web. Uno degli effetti della crisi ma, al contempo, dei cambiamenti prodotti dalla pandemia, è una progressiva maggiore attenzione che la scuola è stata chiamata a garantire alla valutazione, il cui responsabile esercizio ha nell'ultimo periodo acquistato in termini di consapevolezza da parte di ciascun Consiglio di classe. Questa consapevolezza ha agito, quest'anno, anche nell'ambito dell'esame di Stato.

Il plico

Infine, il fatidico appuntamento col plico, ovvero la *scuola eterna*. Tutti i componenti la sottocommissione presenti hanno inciso la propria firma sul pacchetto, più snello rispetto al passato, che è stato consegnato per la custodia al delegato del dirigente scolastico della scuola. È un rito e come ogni rito contiene simbologie che non pretendono spiegazioni troppo razionali ma, nella circostanza, un coordinato impiego, da parte dei membri della sottocommissione, di fiammiferi o accendini accesi per sciogliere la ceralacca di colore rosso, sì da stenderne una parte che abbia una consistenza in grado di garantire il sigillo attraverso la pressione del timbro della scuola. Poi è utile una qualche dimestichezza con l'abilità nel preparare il pacchetto piegando la carta per il verso giusto, legandola con lo spago ben aderente e fermato da alcuni nodi.

Rito di iniziazione

Il plico rimanda ad un sottotesto dell'esame di Stato: l'essere, a suo modo, un rito di iniziazione, di accompagnamento, un *introito* ad un percorso ulteriore di studi o al lavoro, posto che vi siano le condizioni per trovarlo. Quello dello scorso anno è stato un esame di Stato in piena pandemia, quello di quest'anno si colloca in una transizione tra la pandemia e la speranza che il vaccino possa avere la meglio sul virus, varianti permettendo. La sensazione comunque è che gli studenti abbiano apprezzato la modalità proposta.

Guardando avanti

È stata inoltre predisposta una relazione obbligatoria del presidente con un apposito *form* per ogni sottocommissione. Mi avvio alla conclusione con alcune rapide osservazioni. Si è trattato del secondo esame di Stato in deroga al D.lgs. 62/2017 con colloquio in presenza. È evidente il rilievo che va assumendo il Documento del 15 maggio. È possibile che il formato dell'esame indotto dalla pandemia possa proseguire, pur con qualche ulteriore aggiustamento, dopo la pandemia. L'esperienza dell'elaborato scritto, tutto sommato, è risultata stimolante, anche se occorre fare attenzione a contenere i tempi della relativa esposizione nel colloquio. Il mix tra membri interni e presidente esterno, *garante del buon andamento*, ha una *ratio* e può essere una soluzione da sviluppare e precisare meglio. Sul Curriculum dello studente, bisognerebbe evitare che sia vissuto come qualcosa di "giustapposto": dovrebbe diventare, invece, al contrario, una vera occasione per allargare lo spettro delle conoscenze verso una più

appropriata cultura delle competenze, non formali e informali, a completamento del profilo culturale di ogni studente.

3. Fa discutere la lode alla maturità. È un biglietto da visita per il futuro?

Gian Carlo SACCHI - 11/07/2021

L'esame al termine della scuola superiore è sicuramente il dispositivo più manipolato dalla politica in questo Paese. Tutti i governi che si sono succeduti hanno cercato di lasciare un segno in quella che forse è la riforma di maggiore impatto sulla società. Già dalla denominazione traspare la concezione che si ha della scuola stessa, se essa cioè deve preoccuparsi del valore del titolo di studio (esame di Stato) o della formazione della persona (esame di maturità); se deve prevalere una preparazione generale più orientata verso la prosecuzione degli studi o se deve guardare verso l'immissione nel mercato del lavoro. E da qui si fanno discendere le tipologie di prove che gli studenti devono sostenere e delle certificazioni che li devono accompagnare.

Titolo di studio o formazione della persona?

Le vicende che lo hanno caratterizzato nel tempo recente, compresi i due anni di pandemia e di insegnamento stesso a distanza, dimostrano che non sono state compiute scelte precise e che si è sempre cercato di tenere entrambi questi indirizzi, a loro volta innestati sulla cultura tradizionale della valutazione degli operatori scolastici e più in generale di molte famiglie e di una vasta componente sociale. Una scuola selettiva valuta secondo il possesso di contenuti, mentre una formativa si interessa dei processi di apprendimento. Ma anche su questo fronte sono presenti due modalità di intervento, una che esprime giudizi a partire dai risultati attesi e l'altra che incoraggia ed incentiva lo studente a conseguire sempre migliori prestazioni. Questo secondo modo di vedere l'esame prende corpo con il ministro Fioroni, la cui riforma introduce il credito scolastico e formativo, la lode per i meritevoli, un bonus economico per i migliori, adombrando perfino un credito universitario sulla base del voto conseguito all'esame.

Credito, bonus e lode

Si tratta di una innovazione ad ampio spettro che cercava di far passare il momento finale dall'oggetto verso il processo, in linea con quanto stava avvenendo anche in Europa (processo rimasto a mezz'aria). Non fu possibile agganciare l'università. Il credito all'interno del percorso scolastico ha acquisito più significato solo con la pandemia, accoppiato con il colloquio, il bonus si è ridotto a pochi spiccioli ed è rimasta la lode. Unica ancora a far discutere, ripresentando l'idea selettiva con votazioni basse e poche lodi e quella più promozionale in cui le votazioni si alzano e le lodi aumentano.

Il valore della lode

Che valore ha dunque questa lode? Premia il percorso intrapreso nell'ambito di una valutazione soggettiva o si configura come un biglietto da visita per il futuro? È più legata all'equità sociale o al mercato del lavoro? Se è quest'ultima la finalità allora bisogna spostarsi verso una valutazione oggettiva, cosa che in passato si pensava garantita dallo stato dei commissari d'esame, mentre oggi è nelle mani di indagini nazionali ed internazionali e da chi usa il prodotto scolastico. Anche le prove sono in discussione: il terzo scritto avrebbe dovuto rappresentare un accertamento su una proposta autonoma della scuola, che non ebbe mai compimento e quindi fu abbandonato; il secondo si concentrava sull'indirizzo di studi seguito, ma per gli istituti tecnici e professionali il mezzo espressivo poteva essere insufficiente rispetto al carattere operativo delle competenze da evidenziare; il così detto tema in italiano, di cui in tanti sentono la mancanza, rappresentava una parte di un mondo culturale più ampio e complesso che poteva essere reso da una pluralità di linguaggi, comprese le tecnologie digitali. La lode dunque non può riguardare solo il massimo raggiunto in un ristretto orizzonte culturale, ma la capacità di orientarsi nel portare a termine compiti di realtà e l'esame non può costituire il riassunto di tutto il percorso formativo, ma solo un momento per la persona e la sua di navigazione nell'esperienza scolastica e in tutte quelle attività anche non formali che si porta dietro in un'adeguata documentazione del proprio curriculum e che si provvederà ad accreditare nel prosieguo degli studi o nel rapporto con il mondo del lavoro.

Una contraddizione

Una ricerca di Tuttoscuola fa emergere una grossa contraddizione: ci sono territori dove sono più le lodi e meno le alte classificazioni nelle prove oggettive somministrate dalle predette

indagini. I dati riportano ad esempio che la provincia di Crotone è la prima per i più alti risultati interni e l'ultima per quelli esterni. Sembrava che al sud ci fosse quasi un'esigenza di rivincita nei confronti del futuro di giovani che con la lode potessero facilmente migrare al nord o all'estero ed avere successo. Non c'è dubbio che al nord la situazione all'inizio si è dimostrata più competitiva, ma adesso anche lì le lodi tendono ad aumentare. Il problema quindi da un lato sta nei criteri di valutazione e dall'altro nelle condizioni socio-culturali dei territori nei quali si svolgono gli esami.

Il Ministero cerca di uniformare tali criteri, ma i risultati dimostrano che la valutazione deve essere centrata sulla maturità delle persone in un dialogo tra docenti e studenti, a conclusione di un percorso e senza correlarlo ad un utilizzo sociale e professionale di quanto conseguito. Allo stesso tempo le prove INVALSI e OCSE-PISA, non applicabili al singolo allievo, devono offrire elementi di giudizio per l'intero sistema, in modo che siano utili al confronto fra sistemi e al miglioramento continuo, nonostante non sia ancora ripartita la valutazione delle scuole.

Ciò che servirebbe come accertamento finale

Comunque la si voglia giudicare la rottura tra valutazione interna ed esterna esiste e mette in crisi una modalità di accertamento finale unitario, tenendo anche conto che le prove oggettive sono già praticate per l'ammissione all'università, la quale per andare alla ricerca delle nuove matricole interviene ben prima della conclusione del percorso scolastico. Non serve dunque la corsa alla lode, ma una valutazione basata sul credito, affrancata da un colloquio di maturità, documentato con un consistente portfolio dello studente.

A questa valutazione si può aggiungere quella dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, o meglio per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), che in genere si può considerare più autentica perché più qualitativa e comprensibile al mondo aziendale. È poco significativa infatti una toccata e fuga di tale esperienza nel colloquio ricondotta ad un'esibizione verbale, quando è proprio l'alternanza a richiedere quella pluralità di linguaggi che faccia crescere una certa versatilità delle competenze. In questa direzione si sta spostando anche la conclusione delle attività di educazione civica, la cui efficacia non sta tanto in una serie di rielaborazioni di tipo teorico-giuridico, ma nel giudicare la costruzione della cittadinanza.

Se si considera che altre discipline, come ad esempio la storia (di cui si nota pericolosamente l'assenza come disciplina centrale nelle prove di esame), escono dall'erudizione e si preoccupano di provocare la riflessione e di informare i comportamenti, allora non è solo l'esame che va messo sotto accusa, ma l'intero sistema valutativo uniformato ad una docimologia largamente superata, anche se si è cercato di ampliare la banda di misurazione.

È un a questione di competenze reali

A chi pensava che la lode potesse essere uno strumento per ripristinare l'ascensore sociale che la nostra scuola sembra aver perso, sarà il caso che si applichi soprattutto per elevare il livello di competenze cooperando con lo sviluppo dei territori, superando quella che l'INVALSI chiama dispersione implicita, cioè riferita ad una insufficiente preparazione minima e ad una mancata reale eccellenza. Prima che si arrivi all'abbandono vero e proprio, occorre contribuire al riallineamento delle aree del Paese, a cominciare da quelli più fragili, attraverso la collaborazione tra scuola e territorio, che al miglioramento dell'una corrisponda l'emancipazione dell'altro. Sono infatti le condizioni complessive di sviluppo socio-economico-culturale più che la qualità interna del curriculum che condizionano i risultati.

La lode è uno specchio per le allodole.

Per gli studenti poi l'esame resta un rito di passaggio che bisogna sfruttare al meglio.

4. Il curriculum dello studente all'esame di Stato. Un processo a ritroso

Nilde MALONI - 11/07/2021

Il colloquio orale, prova unica dell'esame di Stato appena concluso per 540.000 studenti, ha previsto, per la prima volta, che le Commissioni esaminatrici *tenessero conto delle informazioni contenute nel curriculum dello studente* (DM n. 53/2021, art. 17 comma 2). È stato introdotto, dunque, un *documento di riferimento fondamentale per l'esame di Stato e per l'orientamento dello studente* (nota DSGOV n. 7116 del 2 aprile 2021), in cui le informazioni vengono fornite dalla scuola e dallo studente stesso sulla base di attività svolte in ambito formale, non formale e informale nonché di certificazioni acquisite. *Il Curriculum è allegato al diploma e deve essere rilasciato a tutti gli studenti che lo conseguono, siano essi candidati interni o esterni* (stessa nota).

Il "posto" del curriculum

Per la prima volta alle Commissioni esaminatrici è stato assegnato anche il compito di *prendere visione* del curriculum e di tenerne conto nella *conduzione del colloquio*. Sarebbe interessante conoscere quale "posto" sia stato affidato al curriculum in questa sede, per individuarne gli sviluppi futuri soprattutto riguardo al suo contributo sia per la valutazione formativa delle competenze raggiunte dallo studente sia per la loro certificazione.

Il curriculum nell'ottica dell'apprendimento permanente

Il curriculum dello studente, nell'ottica dell'apprendimento permanente (Commi 28-32 legge 107/2015) può essere letto come *biografia scolastica* integrata al curricolo nazionale, ma anche solo come apprendimenti non formali e informali che contribuiscono alla costruzione effettiva del profilo di uscita.

"Il curriculum di uno studente ha una funzione informativa importante [...] Anche la dimensione valutativa che è associata soprattutto negli stadi superiori della carriera scolastica ha anzitutto una valenza personale. Voti, esiti scolastici, punteggi, qualifiche e diplomi hanno senso se aiutano a identificare i processi di acquisizione di competenze e a segnare il tragitto di crescita personale"[1].

I punti di forza per gli insegnanti

Per i docenti il curriculum significa, innanzitutto, avere un supplemento di informazioni sui talenti degli studenti che, in un percorso formale di apprendimento, si fa spesso fatica a rilevare. E ciò è molto utile al suo effettivo orientamento. Significa anche avere un supplemento di informazioni sulle acquisizioni reali di competenze evidenziate in contesti di realtà.

Da qui la consapevolezza che occorre una regia scolastica attenta nell'elaborazione di tutto il curricolo di scuola, a maggior ragione dei percorsi opzionali e di ampliamento che non possono prescindere da quello che si chiamava *curricolo implicito* dei propri allievi. È importante, per esempio, attingere a prove autentiche per la valutazione delle competenze acquisite dagli allievi, ampliando le occasioni di osservazione.

I punti di forza per gli studenti

Gli studenti, se si rendono conto che ciò che accade fuori dalla scuola va ad influire su ciò che avviene a scuola, daranno maggiore importanza e senso agli apprendimenti scolastici e non solo agli interessi e agli obiettivi personali. La scuola deve avere piena coscienza che più si coltiva la vocationalità, maggiormente si riesce a far comprendere la trasversalità delle competenze.

Imparare ad autovalutarsi rispetto alle sfide affrontate, per gli studenti significa imparare a comparare e comprendere la valutazione degli insegnanti, quella mirata ai risultati di apprendimento.

Questa lettura apre a una serie di questioni su cui vale la pena fare qualche ulteriore ragionamento utile per un work in progress.

Ricostruire il proprio progetto scolastico

Il supplemento di informazioni utili alla valutazione deve trovare una validazione che superi la mera elencazione delle attività extrascolastiche o opzionali svolte dall'allievo nel quinquennio e delle certificazioni acquisite.

Avrebbe poco significato, infatti, allestire un portfolio in cui, in maniera giustapposta e cronologica, si mettessero insieme documenti e attestati. L'operazione, da affidare allo studente, sarebbe piuttosto quella di ricostruire il proprio progetto scolastico e di vita attraverso le attività svolte sia a scuola sia fuori, tracciandone i rapporti e le motivazioni. In questo modo il suo curriculum-portfolio rappresenterebbe un vero e proprio *bilancio di competenze* per l'auto orientamento, a cui rapportare la valutazione del consiglio di classe.

Il peso delle esperienze extrascolastiche

Parimenti si dovrebbe procedere per le certificazioni linguistiche o digitali e/o la partecipazione a progetti Erasmus Plus. Qui è anche la scuola col Consiglio di classe a valorizzare l'effettivo utilizzo di quanto certificato in funzione delle corrispondenti competenze disciplinari o trasversali. Le evidenze individuate per la valutazione andrebbero descritte sempre in termini di competenze.

E dove andrebbero evidenziati i criteri adottati per la validazione dei percorsi e degli esiti? Solo nel Documento del 15 maggio o dovrebbe essere un paragrafo aggiunto rispetto ai criteri elencati nel PTOF?

Ma, e qui torna in gioco l'equità, possono e debbono essere validate allo stesso modo le attività gestite dalla scuola e quelle gestite in autonomia dalla famiglia? Si apre una ulteriore questione.

Le valenze del curriculum dello studente

Il curriculum dello studente dovrebbe rappresentare, se letto in progressione storica per ciascuno studente e per ciascuna classe, una guida per la personalizzazione degli apprendimenti, per lo sviluppo dei talenti disciplinari (lingue straniere, digitale, STEAM), per la valorizzazione delle competenze trasversali (educazione civica, PCTO, imprenditorialità etc.), ma anche come vera e propria integrazione curricolare di attività non formali come musica, cinema e teatro.

Il ruolo della scuola nella costruzione dell'ampliamento dell'offerta formativa

È necessaria, quindi, una presa in carico da parte della scuola delle effettive pari opportunità di accesso alle attività formative. La ricchezza del *curriculum* deve poter prescindere dalla maggiore o minore capacità della famiglia di integrare l'offerta formativa della scuola. Solo così il *curriculum dello studente* può diventare una cartina di tornasole dell'*equità della scuola*.

Le scuole estive di recente impostazione possono rappresentare un inizio di efficace integrazione con le offerte formative del territorio a piena regia della scuola.

Ma anche queste occasioni non possono essere praticate per allargare la forbice delle differenze tra scuole autonome. Si comprende, allora, come l'equità apra a sua volta ad una questione connessa: la *qualità dell'offerta formativa* delle scuole, che può essere misurata in quello che l'Invalsi chiama *valore aggiunto*.

Uno degli aspetti è proprio la capacità di rispondere alla domanda formativa del territorio e restituire la giusta funzione propulsiva agli organi collegiali elettivi.

Le risorse dell'autonomia

L'introduzione del curricolo dello studente potrebbe far segnare un altro punto a favore della centralità dello studente stesso nei processi di insegnamento apprendimento. Per questo è importante che non sia solo un'operazione formale con l'introduzione di "un pezzo di carta in più" da istruire, compilare ed esibire. "Diventa imprescindibile in una scuola di sana e robusta costituzione mettere a fuoco percorsi per studenti chiamati domani a essere attivi, propositivi e imprenditivi nei diversi campi del vivere sociale. Sarebbe colpevole non alzare il livello delle aspettative guardando al futuro: dare a ogni studente l'idea del proprio curriculum significa fare in modo che si appropri della propria crescita..."[2].

Viene chiamata esplicitamente in causa la capacità di ogni singola istituzione scolastica di agire la flessibilità dell'autonomia didattica non solo applicando le quote di autonomia dei curricoli,

quanto soprattutto nella capacità di tener presente che la certificazione delle competenze del profilo di uscita è strettamente connessa con la personalizzazione dello stesso curriculum.

Far dialogare competenze disciplinari e competenze trasversali

In attesa che il profilo dello studente, associato alla sua identità digitale, sia effettivamente accompagnato dalla certificazione delle competenze, il curriculum dello studente potrebbe essere un utile strumento per far dialogare tra loro le competenze disciplinari e quelle trasversali. Infatti, uno dei problemi che assilla maggiormente i consigli di classe nelle scuole secondarie di secondo grado è proprio la difficile connessione tra i risultati di apprendimento disciplinari e le otto competenze chiave di cittadinanza.

Se la valutazione delle competenze postula l'uso integrato di prove di differente tipologia e non può prescindere da compiti di realtà, il curriculum dello studente potrebbe offrire agli insegnanti contesti di realtà con cui integrare le Unità di Apprendimento del curriculum annuale. Queste operazioni aiutano sicuramente a comprendere meglio il funzionamento cognitivo dei propri allievi, ma anche la loro competenza sociale e relazionale.

Il curriculum all'esame

Partire dall'uso del curriculum dello studente all'interno dell'esame di Stato è un po' come fare un ragionamento a ritroso: al centro c'è la qualità dei processi istruttivi messi in atto dalla scuola, soprattutto in funzione inclusiva per il successo formativo dei propri allievi.

Il format ministeriale, strutturato come contenitore di informazioni, non esclude anzi sollecita un'autonoma ricerca da parte delle scuole per dare allo strumento la funzionalità prevista nella normativa:

- ✓ utilizzare efficacemente la quota di autonomia e flessibilità curricolare per il successo formativo degli studenti;
- ✓ valorizzare il merito scolastico e i talenti ai fini di un corretto orientamento;
- ✓ darne conto in sede di valutazione finale delle competenze acquisite (esame di Stato);
- ✓ utilizzare in modo appropriato l'organico dell'autonomia.

[1] M.G. Dutto, Curriculum dello studente, in *Una mappa per la riforma*, a cura di G. Cerini, M. Spinosi, Tecnodid editrice, Napoli, 2015.

[2] Ibidem.

Settimana del 18 luglio 2021:

Invalsi 2021: preoccupa la Scuola Secondaria ma non è colpa della Dad

1. Primi risultati delle prove INVALSI 2021. Preoccupa la scuola secondaria, ma non è colpa della DAD

Roberto RICCI - 18/07/2021

Dopo un anno e oltre dallo scoppio della pandemia sono state svolte anche in Italia le prime prove standardizzate e recentemente sono stati pubblicati i primi risultati delle prove INVALSI[1] 2021. Essi ci restituiscono un'immagine molto complessa, con profonde differenze tra i gradi scolastici, tra i territori e tra i contesti di provenienza degli studenti.

I risultati in estrema sintesi

In estrema sintesi si potrebbe dire che la scuola primaria riesce a mantenere livelli di risultato simili a quelli del 2019, mentre la scuola secondaria di primo grado mostra un calo rilevante dei risultati di Italiano e Matematica rispetto al periodo precedente alla pandemia. I risultati di Italiano e Matematica dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado sono ancora più preoccupanti e richiedono un'attenta riflessione per cercare piste di recupero e di miglioramento. In questo quadro non molto confortante spiccano invece i risultati delle prove di Inglese, sostanzialmente stabili rispetto al 2018 e al 2019. Stabilità degli esiti non significa però che non vi siano dei problemi e dei motivi di preoccupazione.

I risultati della scuola primaria: una buona tenuta

Se si confrontano i risultati nelle prove INVALSI della scuola primaria (II e V classe) nel 2019 e nel 2021 non si riscontrano differenze significative. Questo è un risultato incoraggiante e per nulla scontato. Rilevazioni analoghe a quelle condotte da INVALSI sono state condotte anche in altri paesi europei (Francia, Paesi Bassi, Danimarca, alcune regioni della Germania, ecc.) e i risultati sono stati diversi. Certamente lo studio più approfondito è quello realizzato nei Paesi Bassi e qui si sono riscontrate perdite degli apprendimenti non trascurabili. Probabilmente la differenza tra il caso italiano e quello dei Paesi Bassi è da attribuirsi principalmente al fatto che in Italia le prove standardizzate sono state condotte sostanzialmente quasi un anno dopo la ripresa della didattica in presenza mentre nei Paesi Bassi le prove standardizzate sono state svolte dagli allievi nei giorni immediatamente successivi alla riapertura delle scuole dopo la prima ondata della pandemia (luglio 2020).

In ogni caso, la scuola primaria italiana riesce sostanzialmente a mantenere gli stessi livelli di risultato del 2019 in tutte le discipline osservate (Italiano, Matematica e Inglese), anche se si riscontra un aumento della differenza tra classi, soprattutto nelle regioni del Mezzogiorno.

Certamente i primi risultati presentati da INVALSI devono essere approfonditi e analizzati in profondità, ma il primo quadro che traiamo dalle prove INVALSI sulla scuola primaria non è a tinte fosche, nel senso che non peggiora rispetto al 2019. È però importante osservare che quanto appena evidenziato non significa che non vi siano dei problemi anche nella scuola primaria, ma che essi non si sono aggravati per effetto della pandemia. E questo certamente non è un risultato di poco conto.

I risultati della scuola secondaria

Purtroppo gli esiti della scuola secondaria, di primo e di secondo grado, sono diversi da quelli della scuola primaria. In misura crescente, si osserva un peggioramento degli esiti delle prove INVALSI 2021 di Italiano e Matematica rispetto al 2018 e 2019 per la scuola secondaria di primo grado e ancora di più per quella di secondo grado in confronto con i risultati del 2019.

Circa il 40% degli studenti non raggiungono i traguardi alla fine del primo ciclo

Dalle prove INVALSI 2021 emerge che il 39% degli studenti terminano la scuola secondaria di primo grado senza avere raggiunto i traguardi di apprendimento previsti al termine del primo ciclo d'istruzione per l'Italiano (comprensione del testo scritto e funzionamento della lingua italiana). Questa percentuale era il 34% nel 2019, peraltro già molto elevata, ed è ancora aumentata. La situazione della Matematica è ancora più preoccupante poiché la percentuale di allievi in forte difficoltà passa dal 39% del 2019 al 45% nel 2021. Sono esiti che devono

indurre a una riflessione importante e approfondita, necessaria di fronte a risultati che assumono le tinte di un'emergenza nazionale. Se poi i risultati nazionali si articolano nei territori o in base al contesto di provenienza degli allievi, emergono situazioni ancora più preoccupanti e complesse. Gli esiti di Inglese (*reading* e *listening*) sono invece stabili rispetto al 2019, ma non deve sfuggire che essi sono ben lontani da una situazione pienamente soddisfacente. Infatti, nonostante non vi siano peggioramenti nel 2021, il 24% degli allievi non raggiunge il previsto A2 del QCER[2] nella prova di *reading* e il 41% in quella di *listening*.

Ancora più preoccupante è la situazione degli studenti del secondo ciclo

Gli esiti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado sono ancora più negativi. La tavola 1 riporta la percentuale di studenti che nel 2019 e nel 2021 non raggiungono i traguardi di apprendimento previsti dopo tredici anni di scuola dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida.

Materia	2019	2021
Italiano	35%	44%
Matematica	42%	51%
Inglese-reading	48%	51%
Inglese-listening	65%	63%

Tavola 1. Percentuale di studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado che non raggiungono i traguardi previsti (fonte: INVALSI, 2021)

I dati della tavola 1 devono fare riflettere, sia in termini comparativi rispetto al 2019, sia in termini assoluti. Siamo di fronte a risultati che non possono essere più ignorati e che testimoniano un'emergenza nazionale di notevole entità. Di fronte a dati come questi è dovere di tutti e di ciascuno di trovare un terreno comune di azione e di superare qualsiasi divisione culturale, ideologica, di visione.

Aumenta la dispersione implicita

Ma i dati INVALSI 2021 ci permettono di mettere a fuoco un altro elemento che senza dati standardizzati sull'intera popolazione non potremmo cogliere: la dispersione scolastica *implicita*. Essa misura un fenomeno poco visibile, ancora più grave della dispersione scolastica propriamente intesa, ossia la quota di allievi che terminano la scuola secondaria di secondo grado, ma senza possedere nemmeno lontanamente le competenze attese dopo tredici anni di scuola.

Nel 2019 la dispersione scolastica *implicita* si attestava al 7,0%, vale a dire che il 7,0% degli studenti delle scuole italiane nel 2019 ha sì conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado, ma con competenze di base attese al massimo al termine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, quando non addirittura alla fine del primo ciclo d'istruzione. Purtroppo la pandemia ha aggravato questo fenomeno e la percentuale della dispersione scolastica implicita ha raggiunto il 9,5% e in alcune ragioni del Mezzogiorno essa ha superato ampiamente valori a due cifre (Calabria 22,4%, Campania 20,1%, Sicilia 16,5%, Puglia 16,2%, Sardegna 15,2%, Basilicata 10,8%, Abruzzo 10,2%).

Ancora una volta i dati ci permettono di osservare fenomeni dei quali non avremmo alcuna contezza, perlomeno sulla loro effettiva dimensione. L'esistenza della dispersione *implicita* è nota da tempo in alcuni ambienti, ma che questa riguardasse il 9,5% degli studenti (ben 41.955 giovani) è probabilmente al di là degli scenari più pessimistici che si potessero immaginare.

Riflessioni conclusive

I dati delle prove INVALSI 2021 suggeriscono diverse riflessioni.

1. In primo luogo è del tutto evidente che non si può pensare che la causa di problemi così grossi sia la *didattica a distanza*. Sarebbe ingiusto verso gli insegnanti che tanto si sono impegnati in una situazione di emergenza senza precedenti, ma soprattutto vorrebbe dire non cogliere che risultati così negativi affondano le loro radici molto lontano.
2. In seconda battuta, i dati INVALSI ci dicono con chiarezza che è necessario trovare l'unità necessaria per predisporre soluzioni che cerchino di affrontare seriamente un'emergenza di

portata veramente ampia. Non ci possiamo permettere di dividerci, ma abbiamo bisogno di trovare soluzioni che con *garbo*, ma concreta e pragmatica determinazione riportino la nostra scuola sulla strada giusta. Non esistono scorciatoie o soluzioni miracolose, ma servono azioni ben progettate e verificabili scientificamente che consentano di invertire la rotta.

3. Infine, ma non da ultimo, gli esiti delle prove INVALSI 2021 ci dicono inequivocabilmente che abbiamo bisogno di dati su tutti gli studenti per cogliere fenomeni dei quali al massimo potremmo avere un'idea vaga e che invece sono causa di esclusione e marginalità sociale. I dati di per sé non forniscono le soluzioni, ma senza dati non è possibile verificare se le idee, anche le migliori e più promettenti, si traducono in un miglioramento effettivo degli apprendimenti, ampiamente intesi, essendo profondamenti convinti che l'inclusione vera si raggiunga solo garantendo ai giovani buone competenze che consentano loro di inserirsi nella società, consentendo quindi a tutti e a ciascuno di progredire e di crescere.

[1] Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

[2] Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

2. La difficile strada del potenziamento. La sfida permanente per una autonomia reale

Marco MACCIANTELLI - 18/07/2021

Il principio dell'autonomia – che discende dalla legge 59 del 15 marzo 1997 – ha cominciato ad avere conseguenze sull'organico quando, con il DM 234 del 26 giugno 2000, si cercò di individuare una soluzione ai problemi, che in quell'anno si stavano presentando. Ricordiamo che nell'anno scolastico 2000-2001, a seguito della riforma degli ordinamenti (legge 10 febbraio 2000, n. 30, di fatto mai decollata) e in assenza dei decreti attuativi, c'era il rischio di avviare l'anno scolastico in un contesto indefinito. Si decise, allora, partendo dal DPR 275/1999 (art. 8 e art. 12) di conferire una quota di autonomia alle scuole nella misura del 15%. Successivamente, con il DM del 28 dicembre 2005, il ministro Letizia Moratti portò la quota al 20%. Poi, con il DM 47 del 13 giugno 2006, il ministro Giuseppe Fioroni la estese anche al primo ciclo d'istruzione.

Autonomia e flessibilità

Nelle scuole secondarie di secondo grado, la quota di autonomia, dunque, può essere utilizzata nei limiti del contingente di organico annualmente assegnato alle istituzioni scolastiche e senza determinare situazioni di soprannumerarietà, in base all'orario complessivo delle lezioni previsto per il primo biennio e per il complessivo triennio.

Gli spazi di flessibilità permettono, invece, di articolare le aree di indirizzo in opzioni, per offrire risposte efficaci e mirate alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni. Questo strumento va ricondotto, tuttavia, ad un quadro di criteri generali definiti a livello nazionale per prevenire il rischio del ritorno ad una frammentazione e disarticolazione dell'offerta formativa.

Quote di autonomia e di flessibilità

Nei Licei, nel secondo biennio la quota di autonomia è stata aumentata sino al 30%, nel primo biennio e nell'ultimo anno è rimasta al 20%, mentre la quota di flessibilità non è prevista (non essendoci aree di indirizzo). Negli Istituti tecnici, la flessibilità è del 30% nel secondo biennio e del 35 nell'ultimo anno. Negli Istituti professionali, secondo il D.lgs. 61 del 13 aprile 2017, si arriva fino al 40% nel secondo biennio e nell'ultimo anno (con 264 ore di personalizzazione degli apprendimenti nel biennio).

Quindi, nel secondo biennio e nell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado, l'utilizzo delle quote di autonomia e degli spazi di flessibilità consente di introdurre gli insegnamenti opzionali, secondo quanto previsto dal comma 28 della legge 107/2015 (opportunità rilanciata successivamente dalla nota ministeriale n. 1830 del 6 ottobre 2017).

Gli insegnamenti opzionali

Con la legge 107/2015 (18 anni dopo la 59/1997, 16 anni dopo il DPR 275/1999, 15 anni dopo il decreto 234/2000), nel comma 5 si arriva ad istituire formalmente l'organico dell'autonomia, nel comma 63 a definirlo: "(...) *costituito dai posti comuni, per il sostegno e per il potenziamento dell'offerta formativa*", e nel comma 68 a determinarlo "*comprende l'organico di diritto e i posti per il potenziamento, l'organizzazione, la progettazione e il coordinamento*". Nella nota 1830/2017 viene ulteriormente precisato che, tra i punti ineludibili del PTOF, ci sono anche i "fabbisogni dell'organico dell'autonomia", insieme ad altre priorità come l'introduzione degli "insegnamenti opzionali", grazie all'utilizzo delle quote di autonomia e degli spazi di flessibilità" (come già ricordato, nel secondo biennio e nel quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado).

I docenti dell'autonomia concorrono alla realizzazione del PTOF

Proviamo a rileggere il comma 5 della legge 107/2015. "*Al fine di dare piena attuazione al processo di realizzazione dell'autonomia e di riorganizzazione dell'intero sistema di istruzione, è istituito per l'intera istituzione scolastica, o istituto comprensivo, e per tutti gli indirizzi degli istituti secondari di secondo grado afferenti alla medesima istituzione scolastica l'organico dell'autonomia, funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle istituzioni scolastiche come emergenti dal piano triennale dell'offerta formativa predisposto ai sensi del comma 14. I docenti dell'organico dell'autonomia concorrono alla realizzazione del piano*

triennale dell'offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento".

Una partenza assai incerta

Quindi, non si tratta solo di attività di insegnamento, ma anche di potenziamento, sostegno, organizzazione, progettazione e coordinamento. È, indubbiamente, un grande passo in avanti nell'attuazione reale dell'autonomia della scuola. Però una nota successiva (n. 2852 del 5 settembre 2016), facendo riferimento al comma 5 della legge 107/2015, sottolineava, da un lato, che l'organico dell'autonomia doveva essere visto in una logica unitaria, dall'altro, tuttavia, riconosceva la difficoltà per le scuole di applicarlo in maniera adeguata ed efficace: "Nel corso delle operazioni di definizione dell'organico e di attribuzione dei posti di potenziamento, ciascuna scuola ha avuto la possibilità di verificare la consistenza del proprio organico dell'autonomia, anche se, in questa fase di prima applicazione, indubbiamente, alcuni vincoli, come il piano assunzionale e la mobilità straordinaria, non hanno sempre consentito di trovare una diretta corrispondenza tra le attribuzioni dei posti e la specificità dell'offerta formativa".

Staff da potenziare

Nella stessa nota 2852/2016 si metteva anche in evidenza che l'organico di potenziamento sarebbe dovuto andare anche a beneficio dell'organizzazione e progettazione, quindi a beneficio dello Staff: "*Si pensi, inoltre, alla possibilità di far svolgere ai docenti di staff (collaboratori, coordinatori, referenti, individuati ai sensi dell'art. 25 del D.lgs. 165/2001 e del comma 83 art. 1 della Legge 107/2015) attività di organizzazione, progettazione, coordinamento, in coerenza con il sopra richiamato comma 5 della Legge. Ricordiamo, a tale proposito, che la Legge di stabilità 2015 ha eliminato l'istituto dell'esonero del collaboratore vicario, abrogando l'articolo 459 del decreto legislativo n. 297/1994 e rinviando – di fatto – la questione all'utilizzo dell'organico dell'autonomia".*

Purtroppo, proprio i vincoli posti al potenziamento non sempre hanno consentito di dare forza e sostegno alle figure a supporto all'autonomia della scuola, come *middle management, middle leadership, meta-dirigenza*.

Rapporto tra potenziamento e piano assunzionale

Di fatto ogni scuola ha dovuto determinare il suo fabbisogno in base alla propria offerta formativa definendo il monte ore degli insegnanti, le quote di autonomia e gli spazi di flessibilità, soprattutto il tipo di potenziamento per raggiungere gli obiettivi prefissati. Le singole istituzioni scolastiche hanno richiesto, fin da subito, quindi, agli USR la concessione di posti dell'organico di potenziamento relativi a specifiche discipline e a classi di concorso. Però nella maggior parte dei casi queste richieste sono state disattese anche perché le classi di concorso dei docenti disponibili quasi mai corrispondevano con le richieste delle scuole. Molti docenti assegnati nell'organico di potenziamento di una determinata scuola (per trasferimento, con titolarità nella scuola stessa, o (allora) anche per chiamata diretta con titolarità nell'ambito territoriale) non hanno potuto insegnare la disciplina della propria classe di concorso perché magari non era prevista nel PTOF della scuola. Di contro molte scuole non hanno potuto usufruire dei docenti richiesti in base alla propria offerta formativa perché quelli assegnati rientravano in altre classi di concorso.

Alla ricerca di una collocazione

E quanto appena descritto è stata la normale conseguenza per aver voluto costruire un organico di potenziamento sulla base di cattedre disponibili per l'immissione in ruolo. È stato però anche un primo tentativo di mettere mano al precariato (come aveva richiesto l'Europa) cercando di affievolire il numero di docenti che da anni prestavano servizio a tempo determinato senza possibilità di stabilizzazione. La scelta del "piano assunzionale" è stata sicuramente motivata e opportuna. L'errore è stato quello di pensare che potesse contestualmente collegarsi funzionalmente anche alle diverse offerte formative delle nostre scuole e diventare la leva strategica per il potenziamento. In realtà, si è venuto a determinare che l'utilizzo di molti docenti si è rivelato molto spesso improprio e a volte anche fantasioso. Molti insegnanti sono stati indotti a girare come *globetrotter* alla ricerca di una propria collocazione o, comunque, a rimanere "a disposizione" per eventuali supplenze. È stato, di fatto, utilizzato prevalentemente

il comma 83 della legge 107/2015 (supplenze) anziché il comma 7 che elenca le priorità formative nazionali a cui ogni scuola deve fare riferimento. Tale fenomeno ha eliminato, in parte, la precarizzazione esterna, introducendola, però, all'interno delle scuole.

Una spirale senza fine

Non solo. Secondo la logica dei compartimenti stagni, anche ora può accadere che un docente di potenziamento (la cui classe di concorso non è funzionale alle esigenze di quella scuola) chieda il trasferimento e lo ottenga; la scuola di provenienza si veda restituire un altro docente appartenente alla stessa classe di concorso, mai prevista nel piano triennale dell'offerta formativa. Si innesca una spirale che sembra non raggiungere mai un punto di ragionevole composizione. Questi problemi non vengono risolti nei livelli territoriali perché gli Uffici scolastici regionali non hanno margini di autonomia sufficiente per impostare diversamente la materia, che attiene, invece, ad un profilo di responsabilità nazionale.

La qualità della scuola e il benessere organizzativo

Se inizialmente tale situazione poteva essere considerata tollerabile, per lo stato di emergenza e di eccezionalità, permanendo dopo diversi anni rischia di diventare un vero e proprio automatismo disfunzionale. Una Amministrazione che lo tollera disattende ai suoi compiti. Tutto questo ricade inesorabilmente sulla qualità dell'offerta formativa della scuola, sugli esiti di apprendimento degli studenti e anche sul *benessere organizzativo*, che lo stesso Contratto di lavoro relativo al personale del Comparto Istruzione e Ricerca (triennio 2016-2018) indica come importante materia di confronto (Titolo I, art. 22, comma 8, b4): *"la promozione della legalità, della qualità del lavoro e del benessere organizzativo e individuazione delle misure di prevenzione dello stress lavoro-correlato e di fenomeni di burn-out"*.

Dopo 6 anni dalla prima applicazione si corre il pericolo che tale meccanismo resti immutabile. Purtroppo, nessuno sembra curarsene, o comunque gli esiti della cura non sembrano ancora efficaci. Come dice Alessandro Manzoni nei *Promessi Sposi* a margine dell'episodio dell'Azzecca-garbugli, *"D'ogni intrigo si può uscire; ma ci vuole un uomo"*; vale a dire: qualcuno che se ne occupi e non lasci il problema chiuso in un faldone sommerso dai tanti altri faldoni con problemi che oggi appaiono ancora più urgenti.

Studiare una soluzione concreta

Non è facile affrontare e risolvere la questione. Bisogna comunque provarci con coraggio e determinazione: studiare e analizzare le diverse situazioni, ponderare le possibili soluzioni, predisporre gli atti che occorrono, partendo dal presupposto che questi hanno un profilo non solo didattico e organizzativo, ma anche giuridico e normativo. È un processo che dovrebbe essere collocato all'interno delle procedure per la mobilità e delle nuove stabilizzazioni.

È evidente che occorre agire anche sulla base di una disponibilità volontaria e prevedere incentivi. Si tratta di predisporre una programmazione poliennale, a partire dalla richiesta di trasferimento o dalle ordinarie prassi di passaggio ad altra classe di concorso in presenza di conforme abilitazione, sino al passaggio di ruolo. Non si escludono, qualora necessari, corsi di riconversione, con l'esplicita clausola che, nella scuola in uscita, possa verificarsi un cambio della classe di concorso a favore di un potenziamento più compatibile con l'indirizzo degli studi. È inutile pretendere di semplificare ciò che è complesso. Ma questo non significa ignorare l'evidenza. Per provarci occorre condividere il presupposto che il potenziamento è una risorsa che ci può dare frutti migliori.

L'autonomia praticata

La scuola deve poter "opzionare" quella quota di potenziamento che – senza assecondare la retorica dell'autonomia, ma credendo fino in fondo nell'autonomia agita con responsabilità – serva per sostenere il progetto educativo di istituto, il diritto all'apprendimento, nel rispetto della professionalità docente. Sino a quando le scuole non saranno poste in grado di governare l'organico, a partire dal dirigente scolastico, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, l'autonomia è destinata ad un *flatus vocis*. Lecito dubitare che ci sia la volontà per sanare una delle eredità del recente passato, che, come altre, poco hanno a che fare con la pandemia. Tuttavia, se ci fosse "un uomo", ovvero qualcuno in grado di occuparsene, una "volontà politica", ne trarrebbe beneficio tutta la scuola potendo finalizzare e ottimizzare l'uso delle risorse pubbliche. Questo determinerebbe un rinnovato slancio verso l'ampliamento

dell'offerta formativa, oggi rilanciata dai *Patti educativi di comunità* e dai *Piani per l'estate*. Il docente avrà in tal modo la possibilità di mettere alla prova l'esercizio costituzionale della libertà di insegnamento, "intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica" (art. 25, comma 3, del D.lgs. 165/2001), all'interno di una autonomia agita, considerata cioè come presupposto per la "ricerca e sperimentazione" (legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 21, comma 10 e DPR 8 marzo 1999, n. 275, art. 6).

Senza un autentico governo dell'organico, potenziamento compreso, difficilmente potranno dispiegarsi le conseguenze utili di una reale autonomia.

3. Arricchire ed aggiornare l'offerta formativa. Un esempio di potenziamento con attività laboratoriale a partire dalla geografia

Roberto BALDASCINO - 18/07/2021

Le attività di potenziamento sono state inserite dalla Legge 107/2015. Il comma 7 elenca gli obiettivi da cui le scuole possono trarre ispirazione per incrementare la propria offerta formativa sulla base delle proprie caratteristiche, esigenze e risorse umane. Tali obiettivi sono stati ulteriormente ampliati dal CCNL 2016/2018. Senza entrare nei particolari normativi, il potenziamento che di seguito sarà illustrato persegue principalmente l'obiettivo rappresentato nella legge 107 comma 7, lettera i) *potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio*. In realtà insistono su tale attività anche gli obiettivi espressi dalla lettera h) in particolare la parte inerente le competenze digitali degli studenti e il punto del CCNL esplicitato come ricerca e progettazione.

Che cosa è il GIS

Il GIS è l'acronimo che sta per Geographical Information System, in italiano ha una duplice traduzione: sistemi informativi geografici o sistemi informativi territoriali. Si tratta di un approccio olistico ai problemi di qualsiasi tipo e natura con una forte accentuazione statistico-informativo-geografico utilizzando una mole sconfinata di dati georeferenziati provenienti da vari fonti (Istat, Eurostat, Banca Mondiale, ONU, NASA, Big data). Tali dati a causa della loro estensione risultano incomprensibili agli occhi dell'uomo, ma grazie a particolari software come Qgis[1] possono essere trasformati facilmente in qualcosa di intellegibile a tutti. Il risultato finale di un'attività GIS è data dalla rappresentazione del fenomeno oggetto di studio all'interno di mappe e carte geografiche digitali. Ma l'aspetto più rilevante è che una volta avvenuta tale trasformazione digitale si possono svolgere molte interrogazioni e misurazioni spaziali automatiche grazie a particolari algoritmi presenti nel software. In tal modo è possibile comprendere l'entità e le caratteristiche del fenomeno preso in esame, creare dei cluster rappresentativi e perfino compiere previsioni future evidenziando i possibili andamenti e risoluzioni.

I tre stadi temporali del GIS e l'analisi dei dati

Tramite rappresentazioni e analisi spaziale GIS è possibile compiere le seguenti sequenze temporali:

1. Osservare ciò che è avvenuto nel passato relativamente ad un particolare fenomeno.
2. Interpretare ciò che avviene nel presente nel momento stesso in cui si compie l'osservazione.
3. Proiettare in avanti le conseguenze fenomenologiche per comprendere cosa avverrà nell'immediato futuro e quali potrebbero essere le soluzioni da adottare.

Per quanto concerne l'analisi e la trasformazione dei dati un software GIS permette di svolgere le seguenti operazioni:

- Utilizzare gli strumenti interattivi e gli algoritmi del software per la rappresentazione visuale dei dati.
- Trasformare dati in informazioni e poi in conoscenze.
- Estrarre nuove informazioni spaziali dalla sovrapposizione di diversi layer grafici.
- Valutare le tendenze spaziali in base temporale.
- Produrre nuovi dati da quelli esistenti.

Alla fine la restituzione dell'indagine compiuta col software GIS avviene sempre tramite cartine geografiche ricomposte digitalmente all'interno di report o anche di infografiche in cui si possono aggiungere immagini, grafici, tabelle, etichette, testi esplicativi e tutto ciò che può facilitarne la comprensione anche per i non addetti ai lavori. Il GIS è diventato uno degli strumenti più innovativi di pianificazione ed analisi spaziale. La sua diffusione è in costante incremento in tantissime attività lavorative tant'è che da diversi anni è possibile prendere la patente europea del GIS[2] così come avviene per il computer ed alcuni software di grande diffusione.

Quali sono i campi di applicazione

Nella realtà ogni fenomeno antropico, fisico, ambientale, economico, sociale si presenta sempre con una sua localizzazione spaziale che l'ha determinato, condizionato, limitato o ampliato. Il GIS per sua natura ha una flessibilità di uso e un valore trasversale disciplinare unico. Nella tavola sinottica a titolo di esempio c'è un tentativo, sicuramente non esaustivo, di enunciazione dei campi di applicazione del GIS:

Attività	Ambiti
<ul style="list-style-type: none">- Gis per costruire mappe- Pianificazione urbana- Trasporti- Regolazione traffico- Analisi impatto ambientale- Agricoltura- Disaster management- Dissesto idrogeologico- Monitoraggio fauna/flora e specie aliene- Piani regolatori- Rappresentazioni cartografiche	<ul style="list-style-type: none">- Manutenzione strade, acquedotti, lampioni- Analisi zone incidenti- Utilizzo del territorio- Gestione delle risorse- Infrastrutture pubbliche- Misurazioni/calcoli territoriali- Tutela ambiente- Salute ed epidemiologia- Gestione boschi e foreste- Amministrazione territoriale

Come si evince dal quadro sinottico soprastante non si tratta solo di aree di studio afferente alla geografia o all'area tecnico-scientifico, ma anche economico, umanistico e sociale. Le ricostruzioni storiche delle espansioni territoriali dei grandi imperi, la localizzazione e lo studio spaziale delle principali zone di conflitto passate e odierne, i luoghi in cui sono stati trovati reperti rappresentano a titolo di esempio come il GIS può entrare anche nelle discipline storiche.

Un potenziamento di geografia: GIS – Sistemi Informativi Geografici

In genere nelle scuole si è abituati ad un potenziamento in determinate discipline "portanti" ben specificate dalla normativa. Il più delle volte si tratta di inserire un'ora al monte ore già esistente. Nel caso del potenziamento GIS compiuto nel secondo anno dell'istituto tecnico settore tecnologico indirizzo Costruzioni, Ambiente e Territorio (CAT) Bramante-Genga di Pesaro, non si è trattato semplicemente di aggiungere una nuova ora ad una disciplina come la Geografia – generalmente poco considerata, dato il quadro orario settimanale – ma soprattutto di inserire un'attività didattica con metodologie e processi di insegnamento ed apprendimento innovative, basate su un approccio totalmente laboratoriale e transdisciplinare, su compiti di realtà e stimolante il pensiero induttivo e deduttivo. La transdisciplinarietà "nativa" data dalla versatilità del GIS è un ulteriore valore aggiunto. Pur mantenendo come base di ragionamento il pensiero geografico, i progetti di ricerca e di analisi trattati nel GIS si estendono in tantissimi altri ambiti disciplinari. Nella realtà dei fatti il GIS rappresenta un insieme di tecniche e di modi operandi trasversali a tutte le discipline. Nella scuola tale trasversalità è sempre più necessaria per interrompere le dicotomie disciplinariste che non hanno più riscontro nella complessità sistemica della realtà.

Finalità e obiettivi per l'indirizzo CAT

La finalità di tale potenziamento è stata la seguente: *Per attuare azioni realmente efficaci in qualsiasi progettazione/pianificazione territoriale occorre conoscere la realtà ambientale sotto diversi aspetti sociali, economici, geografici e storico-culturali. È necessario quindi acquisire, consultare, sintetizzare, tabulare, rielaborare e georeferenziare una mole notevole di informazioni e dati provenienti da fonti e database differenti. Tramite l'uso del software QGIS si utilizzeranno per tale scopo principalmente degli open data. Essi deriveranno, sia dalle banche dati territoriali nazionali e regionali (Agenzia dell'Entrate-catasto, Piano Assetto Idrogeologico della Regione Marche, dati socio-economici e demografici provenienti dall'Istat), sia dalle banche dati internazionali (NASA, Banca mondiale, Eurostat).*

Gli obiettivi sono stati i seguenti:

1. Comprendere il concetto di georeferenzialità che è alla base di ogni analisi spaziale.
2. Sviluppare competenze digitali pratiche in merito al software open-source QGIS.
3. Sperimentare con degli esempi laboratoriali pratici e autentici come il GIS sia usato per la gestione e la tutela del territorio, l'epidemiologia, il marketing, la pianificazione urbanistica e per qualsiasi altro progetto di analisi e ricerca spaziale.
4. Comprendere il valore transdisciplinare del GIS.

Un esempio di attività di laboratorio: sulle tracce di John Snow

John Snow fu un medico molto famoso in Inghilterra. Nacque il 15 marzo 1813 a Londra e morì nella stessa città il 16 giugno 1858. È stato considerato uno dei pionieri nel campo dell'anestesia, dell'igiene in medicina ed è considerato il padre dell'epidemiologia. Il suo lavoro più famoso è stato la comprensione e la soluzione delle cause dell'epidemia di colera che scoppiò nel quartiere londinese di Soho nel 1854. In sintesi egli adottò il metodo geografico di analisi per risalire al paziente zero o alla zona da dove si era diffuso il contagio. Basandosi sull'intuizione che chi beveva birra non si ammalava (anche se ancora non si sapeva che la fermentazione della birra attivava un processo naturale di pasteurizzazione che eliminava il vibrione) ipotizzò che il potenziale vettore della malattia derivasse dall'acqua. A livello tecnico Snow usò semplicemente, una mappa geografica del quartiere di Soho, carta, matita, squadra e segnaposti.

Gli studenti invece hanno utilizzato alcuni algoritmi presenti nel software Qgis ottenendo in pochi minuti lo stesso risultato che il medico ottenne in parecchie settimane di lavoro. I file e i dati forniti agli studenti per compiere l'attività sono stati:

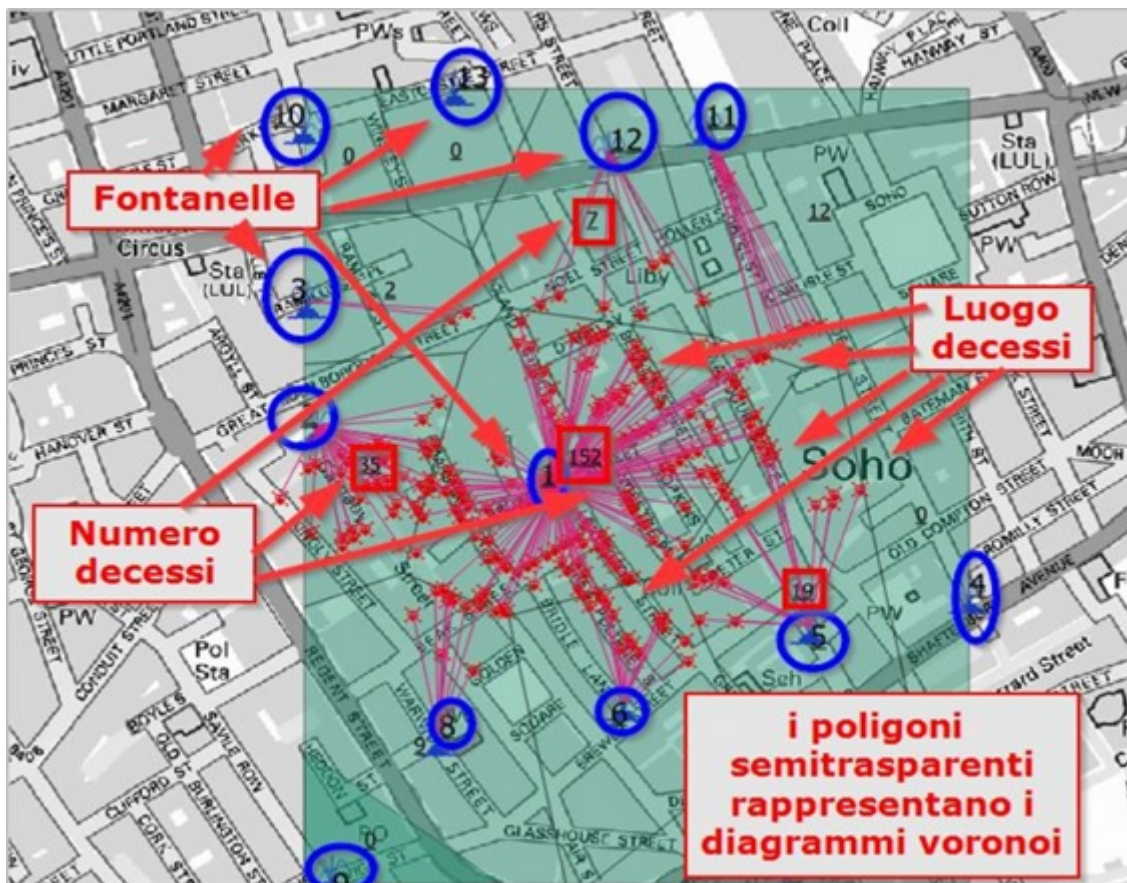
1. Cartina del quartiere di Soho del '800
2. I dati del posizionamento delle fontanelle (in quel periodo l'acqua corrente non esisteva nelle case dei ceti popolari)
3. I dati dei morti georeferenziati, con esatta locazione di dove abitavano.

Gli studenti hanno utilizzato tre algoritmi automatici presenti in Qgis:

- Per creare un particolare diagramma chiamato Voronoi.
- Per contare automaticamente i decessi all'interno di ogni poligono Voronoi.
- Per calcolare le distanze delle vittime dal nodo centrale di ogni poligono Voronoi rappresentato dalla fontanella (ogni deceduto nella cartina digitale ha anche graficamente la sua linea grafica di distanza rispetto alla fontanella al centro del diagramma Voronoi).

Il diagramma Voronoi è un poligono irregolare che si costruisce intorno ad un centroide che nel caso del lavoro di Snow era rappresentato dalle diverse fontanelle da cui gli abitanti traevano l'acqua. All'interno di ogni diagramma Voronoi si osservano i decessi che ricadono per vicinanza ad una fontanella rispetto alle altre.

Il risultato finale che gli studenti hanno ottenuto è riportato nella immagine sottostante. La fontanella n. 1 con 152 decessi ha il primato rispetto le altre e pertanto è la fontanella incriminata. Quello che nella realtà fece il dottore fu di far chiudere la fontanella focolaio del colera e l'epidemia ebbe termine immediatamente.



Considerazioni finali e spunti per la programmazione

In base al potenziamento svolto l'anno passato i punti da considerare in maniera attenta sono i seguenti:

1. Un'ora settimanale di potenziamento non permette di lasciare una forte impronta didattica in quanto a causa di eventi esterni, assemblee e quant'altro si può perdere il contatto didattico con i discenti per un periodo troppo lungo. Come soluzione per il prossimo anno si prevede un approccio modulare inserendo due ore a settimana del potenziamento solo per un quadrimestre invece che mantenere la singola ora tutto l'anno.
2. L'attività didattica laboratoriale si presta molto bene ad essere svolta con la DAD. Importante è fare installare sin da subito nei computer di casa dei discenti il software.
3. Insistere all'inizio sui prerequisiti base informatici (comprimere una cartella, salvare immagini online nella cartella di lavoro di Qgis).
4. Compiere lavori di ricerca autentica con uscite sul territorio usando lo smartphone per reperire e georeferenziare i dati (ad esempio classificare le tipologie di alberi intorno alla scuola o simulare una attività di manutenzione lampioni presenti nell'area prospiciente l'istituto) che poi saranno utilizzati in laboratorio.
5. Creare un portfolio digitale online in cui gli studenti possono inserire i loro lavori digitali compiuti con Qgis più interessanti.

I laboratori svolti

Sono stati svolti 18 laboratori tramite ambiente di apprendimento online Moodle dell'Istituto, ognuno dei quali accompagnato da un tutorial in pdf di varie pagine oltreché dai dati (o link per scaricarli) necessari per compiere l'attività. Durante la DAD i laboratori hanno proseguito senza soluzione di continuità con la presenza in quanto il software gratuito Qgis era stato installato nei computer o di proprietà degli studenti o forniti in comodato d'uso dalla scuola. I laboratori sono stati i seguenti:

- Laboratorio 01: Caricare dati vettoriali ed inserire le etichette in una cartina
- Laboratorio 02: Impostare tramite regole un colore in una cartina
- Laboratorio 03: Campi calcolati e regole per personalizzare le etichette e i segnaposto

- Laboratorio 04: Costruzione di una carta coropletrica della densità abitativa tramite join tabellare con Excel
- Laboratorio 05: Come si utilizza il layout di stampa (per sviluppare report e infografiche)
- Laboratorio 06: La creazione di un Atlante con Qgis
- Laboratorio 07: Indagine epidemiologica: sulle tracce di John Snow
- Laboratorio 08: Le capitali più popolate (come impostare le regole)
- Laboratorio 09: Georeferenziare una immagine/disegno
- Laboratorio 10: La creazione di un vettore/shapefile dei biomi del Brasile
- Laboratorio 11: Una cartina 3d fisica dell'India navigabile col mouse
- Laboratorio 14: Lavorare con i dati WMS del Catasto (Agenzie delle Entrate)
- Laboratorio 15: Evidenziare il rischio idrogeologico di un quartiere di Pesaro attraverso WMS PAI della Regione Marche
- Laboratorio 16: Costruire una Heatmap degli Usa sulla distribuzione delle fasce economiche interattiva sul web (html e javascript)
- Laboratorio 17: Studio epidemiologico sull'Ebola e produzione cartina coropletrica
- Laboratorio 18: USA in 3d interattiva con aggiunta di etichette 3d pubblicabile sul web

[1] Qgis è il software utilizzato nel potenziamento. Si tratta di un software open source gratuito che è possibile scaricare al seguente link: <https://www.qgis.org/it/site/>

[2] Per gli interessati alla patente europea GIS si veda il seguente link: <https://www.aicanet.it/ecdl-gis>

4. Specializzazione per le attività di sostegno didattico. Al via il VI ciclo TFA

Rosa SECCIA - 18/07/2021

Sono stati autorizzati ulteriori 22.000 posti presso gli Atenei per il conseguimento della specializzazione sul sostegno. Il recente Decreto n. 755 del 6 luglio 2021 regola, difatti, l'attivazione dei percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria, nella scuola secondaria di I e II grado.

Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca 6 luglio 2021, n. 755

Per l'anno accademico 2020/2021, ogni Ateneo che ha validamente presentato la propria offerta formativa potenziale è stato autorizzato ad attivare i predetti percorsi di formazione di specializzazione nei limiti dei posti fissati e per le sedi autorizzate indicati nella tabella A, allegata al decreto. I due articoli costitutivi l'atto normativo definiscono i termini di attivazione del nuovo ciclo di specializzazione sul sostegno, notoriamente denominato TFA quale acronimo di "Tirocinio Formativo Attivo".

Al comma 3 dell'art. 1 del decreto ministeriale vengono richiamate le norme[1] a cui gli Atenei debbono riferirsi per l'organizzazione dei percorsi di specializzazione, a partire dalle modalità di espletamento delle prove di accesso predisposte con propri Bandi. Al comma 6 del medesimo articolo viene indicato che i corsi attivati nel VI ciclo dovranno concludersi entro il mese di luglio 2022. Con il comma successivo, esclusivamente per questo ciclo, è data possibilità ai candidati che hanno superato la prova preselettiva del V ciclo e non hanno potuto sostenere le ulteriori prove, per sottoposizione a misure sanitarie di prevenzione da COVID-19 (isolamento e/o quarantena), di essere ammessi direttamente alla prova scritta.

Il comma 2 dell'art. 2 permette ai candidati in possesso di titolo di studio non abilitante conseguito all'estero di essere ammessi a partecipare alla selezione, previa presentazione del titolo – secondo le norme vigenti in materia di ammissione di studenti stranieri ai corsi di studio nelle Università italiane – e la relativa valutazione da parte della commissione esaminatrice nominata dall'Ateneo.

Ripartizione dei posti

L'Allegato A, quale parte integrante e sostanziale del D.M. 755/2021, riporta la Tabella riassuntiva dell'offerta formativa concernente la specializzazione sul sostegno, in base alla ripartizione dei posti, per ordine di scuola, riconosciuti e autorizzati a diversi Atenei di diciannove Regioni italiane.

Son ben 48 le Università che devono predisporre i percorsi per questo VI ciclo TFA. Esse sono variamente distribuite tra le varie Regioni ed anche l'attribuzione dei posti autorizzati è diversificata sia in termini quantitativi, sia in riferimento ai differenti ordini scolastici.

Dei 22.000 posti autorizzati, più di 7.500 posti sono riservati alla scuola secondaria di secondo grado; poco oltre i 5.600 posti sono accantonati per la scuola secondaria di primo grado, con una differenza numerica rispetto a quelli destinati alla scuola primaria di soli 25 posti in più. Il numero di posti più ridotto è stato riservato alla scuola dell'infanzia: per questo grado di scuola sono stati autorizzati poco oltre i 3.200 posti di specializzazione.

*Allegato A – Tabella riassuntiva offerta formativa specializzazione sul sostegno
Definita ai sensi dell'art 2, commi 2, 3 e 4 del D.M. 948/2016*

Regione	Denominazione Ateneo	Posti sostegno scuola infanzia	Posti sostegno scuola primaria	Posti sostegno Scuola sec. di 1° grado	Posti sostegno scuola sec. di 2° grado	Totale offerta formativa
Abruzzo	Un. L'Aquila	50	70	70	70	260
	Un. Teramo	20	100	40	40	200
Basilicata	Un. Basilicata	105	100	40	105	350
Calabria	Un. Calabria	150	250	230	230	860
	Medit. R. Calabria	80	150	170	200	600
Campania	Un. Catanzaro	0	20	200	200	420
	Un. Sr. Orsola	180	350	130	570	1230
	Un. Salerno	180	220	200	250	850
E-Romagna	Un. Bologna	50	160	30	60	300
	Un. Ferrara	10	50	40	50	150
FVG	Un. R. Emilia	20	35	35	40	130
	Un. Parma	0	0	70	105	175
FVG	Un. Udine	30	60	50	50	190
	Un. Trieste	0	0	50	50	100

Lazio	Un. Cassino	130	130	150	335	745
	Un. Studi UNINT	100	100	200	200	600
	Lib. Un. M.SS. Ass.	40	60	60	60	220
	Un. Roma Tre	40	80	90	90	300
	Un. Eur. di Roma	60	140	100	300	600
	Un. Roma F. Italico	30	60	100	110	300
	Link Campus Un.	75	75	200	350	700
	Saint Camillus I.U.	75	75	100	250	500
	Un. Roma Tor V.	30	70	100	100	300
	Un. Tuscia	40	40	30	30	140
Liguria	Un. Genova	20	40	50	60	170
Lombardia	Un. Bicocca	30	150	120	120	420
	Un. Catt. S. Cuore	25	175	50	50	300
Marche	Un. Macerata	40	70	50	60	220
	Un. Urbino	25	30	30	40	125
Molise	Un. Molise	70	130	100	100	400
Piemonte	Un. Torino	40	60	100	200	400
Puglia	Un. Bari	100	150	160	160	570
	Un. Foggia	200	200	300	400	1100
	Un. Salento	150	150	150	150	600
Sardegna	Un. Cagliari	45	75	85	95	300
	Un. Sassari	0	50	50	50	150
Sicilia	Un. Catania	150	250	250	350	1000
	Un. Enna	175	300	200	450	1125
	Un. Messina	200	400	400	400	1400
	Un. Palermo	200	400	400	400	1400
Toscana	Un. Firenze	100	100	100	100	400
	Un. Pisa	15	55	80	100	250
	Un. Siena	35	75	100	125	335
Trentino A.A.	Un. Trento	0	30	40	30	100
Umbria	Un. Perugia	30	50	80	100	260
Veneto	Un. Verona	25	100	150	150	425
	Un. Padova	50	150	80	50	330
Totale						22.000

Requisiti di ammissione ai percorsi di specializzazione

I percorsi di specializzazione per le attività di sostegno sono riservati a docenti in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione (art. 5, DM 30 settembre 2011).

In dettaglio, il D.M. 92/2019, all'art. 3, elenca i titoli che devono possedere i candidati per accedere alle procedure di ammissione ai percorsi di specializzazione:

«a) per i percorsi di specializzazione sul sostegno per la scuola dell'infanzia e primaria, titolo di abilitazione all'insegnamento conseguito presso i corsi di laurea in scienze della formazione primaria o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente; diploma magistrale, ivi compreso il diploma sperimentale a indirizzo psicopedagogico, con valore di abilitazione e diploma sperimentale a indirizzo linguistico, conseguiti presso gli istituti magistrali o analogo titolo di abilitazione conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente, conseguiti, comunque, entro l'anno scolastico 2001/2002;

- per i percorsi di specializzazione sul sostegno per la scuola secondaria di primo e secondo grado, il possesso dei requisiti previsti al comma 1 o al comma 2 dell'articolo 5 del decreto legislativo con riferimento alle procedure distinte per la scuola secondaria di primo o secondo grado, nonché gli analoghi titoli di abilitazione conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia ai sensi della normativa vigente. Sono altresì ammessi con riserva coloro che, avendo conseguito il titolo abilitante all'estero, abbiano presentato la relativa domanda di riconoscimento alla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, entro la data termine per la presentazione delle istanze per la partecipazione alla specifica procedura di selezione».

Le prove di accesso ai percorsi di specializzazione

Anche per accedere a questo VI ciclo di TFA, è necessario che i candidati superino tre tipologie di prove: una prova preselettiva; una o più prove scritte, ovvero pratiche; una prova orale.

La prova preselettiva

In base a quanto disposto al comma 3 dell'art. 6 del D.M. 30.09.2011, tale prova consiste in 60 quesiti formulati con cinque opzioni di risposta, fra le quali il candidato ne deve individuare una soltanto. Almeno 20 dei suddetti quesiti sono volti a verificare le competenze linguistiche e la comprensione dei testi in lingua italiana. Ogni risposta corretta vale 0,5 punti e non è prevista una penalizzazione per la mancata risposta o la risposta errata. Il test ha la durata di due ore.

La prova scritta

Sono ammessi alla prova scritta i candidati che hanno conseguito una votazione non inferiore a 21/30 nella prova preselettiva, in numero pari al doppio dei posti disponibili. In caso di parità di punteggio prevale il candidato con maggiore anzianità di servizio di insegnamento sul sostegno nelle scuole. In caso di ulteriore parità, ovvero nel caso di candidati che non hanno svolto il suddetto servizio, prevale il candidato anagraficamente più giovane. La prova, valutata in trentesimi, è definita nella sua articolazione da ogni Ateneo e consiste in domande a risposta aperta.

La prova orale

A tale prova sono ammessi i candidati che hanno superato la prova scritta con un punteggio non inferiore a 21/30. Nel caso in cui siano state predisposte più prove scritte, il punteggio finale è ottenuto dalla media aritmetica della valutazione delle singole prove, valutate in trentesimi e che, comunque, dovranno essere superate tutte con un punteggio non inferiore a 21/30.

Le tre tipologie di prove, che gli Atenei sono tenuti ad organizzare tenendo conto delle esigenze di candidati con disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento (art. 6, c. 11 D.M. 30 settembre 2011), mirano a verificare, oltre che la capacità di argomentazione e il corretto uso della lingua, il possesso di (art. 6, c. 1 del D.M. 30 settembre 2011):

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

Date di svolgimento del test preselettivo

Al comma 4 dell'art. 1 del D.M. 755/2021 sono state fissate le date di svolgimento dei test preselettivi per tutti gli indirizzi di specializzazione. Si comincia il 20 settembre prossimo, secondo la seguente calendarizzazione a carattere nazionale:

- 20 settembre 2021 (mattina) prove scuola dell'infanzia;
- 23 settembre 2021 (mattina) prove scuola primaria;
- 24 settembre 2021 (mattina) prove scuola secondaria I grado;
- 30 settembre 2021 (mattina) prove scuola secondaria II grado.

La differenziazione di date per gradi di scuola, consente a candidati di concorrere per l'accesso a più procedure, in base agli ordini scolastici per i quali siano in possesso delle relative abilitazioni.

Il percorso di specializzazione

Il percorso ha una durata di non meno di 8 mesi (art. 7 D.M. 30 settembre 2011) e si intende superato con il conseguimento di 60 CFU ed a seguito del superamento dell'esame finale. I crediti formativi universitari sono riferiti a insegnamenti specifici, attività laboratoriali relativi ai diversi ordini di scuola e tirocinio diretto e indiretto.

Le attività di laboratorio sono realizzate privilegiando modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo, ricerca-azione e apprendimento metacognitivo, attraverso sia lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti, esperienze applicative in situazioni reali o simulate, sia esperienze applicative relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti la gestione del gruppo-classe.

Particolarmente significativo è il percorso di tirocinio di 300 ore, suddiviso tra:

- tirocinio "diretto", da svolgere presso scuole accreditate in non meno di 5 mesi, per 150 ore (pari a 6 CFU), sotto la guida di un "tutor dei tirocinanti" individuato dalle istituzioni scolastiche con precisi requisiti (V. Allegato B al D.M. 30 settembre 2011);
- tirocinio "indiretto", da realizzare presso l'Ateneo e che comprende un'attività di supervisione, per 150 ore complessive, da parte dei docenti del corso (docenti dei laboratori, per 50 ore e tutor dei tirocinanti per 25 ore, pari in totale a 3 CFU) relative ad una rielaborazione dell'esperienza professionale, anche da un punto di vista personale e

psicomotivazionale. Nelle attività di tirocinio indiretto è compresa anche un'attività pratica sull'utilizzo delle nuove Tecnologie, applicate alla didattica speciale (TIC), per 75 ore (pari a 3 CFU).

Il profilo del docente specializzato

È indubbio che il profilo del docente specializzato per il sostegno debba essere particolarmente elevato. Tale profilo è tratteggiato nell'Allegato A del D.M. 30 settembre 2011, in cui è prioritariamente sottolineato che un docente specializzato è assegnato alla classe in cui è inserito un alunno con disabilità, assumendone la contitolarità e partecipando a tutte le attività funzionali all'insegnamento.

Compito precipuo del docente specializzato è di occuparsi delle azioni educativo-didattiche a sostegno di tutta la classe, con lo scopo di favorire e promuovere il processo di integrazione e di inclusione degli alunni con disabilità. In virtù del suo specifico profilo, *«offre la propria professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo i principi di corresponsabilità e di collegialità»*. Ogni docente specializzato per il sostegno, dunque, deve possedere altissime competenze:

- teoriche e pratiche riferite all'area della pedagogia e della didattica speciali, anche in relazione ai diversi ambiti disciplinari (umanistico, scientifico, antropologico), oltre che per gli aspetti didattici specifici concernenti le diverse tipologie di disabilità sensoriali ed intellettive e finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche;
- riferite alle T.I.C., agli approcci metacognitivi e cooperativi, all'ambito della comunicazione, collaborazione, cooperazione e relazione con famiglie, colleghi e operatori dei servizi sociali e sanitari, in funzione del processo inclusivo degli alunni;
- pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe; nello sviluppo del P.E.I. per il Progetto di Vita; per realizzare forme efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi; per co-ideare, co-monitorare e co-condurre esperienze innovative e significative secondo una prospettiva inclusiva; per osservare, monitorare e valutare gli interventi educativi e i vari aspetti di funzionamento umano in base all'approccio ICF dell'OMS.

Tali competenze debbono necessariamente presupporre solide e approfondite conoscenze:

- psico-pedagogiche sulle diverse tipologie di disabilità, nonché nell'ambito della pedagogia della relazione di aiuto;
- di natura teorica ed operativa in relazione ai processi di comunicazione, interazione e relazione; per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano; per comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non;
- in ambito giuridico-normativo sull'integrazione scolastica e sui diritti umani.

Una professionalità strategica

Chi si appresta ad intraprendere l'iter procedurale per il conseguimento della specializzazione per il sostegno deve avere piena consapevolezza di quale debba essere il proprio profilo professionale e il senso di responsabilità, oltre che etico e deontologico, nei riguardi di una professionalità strategica, indispensabile ed irrinunciabile in ambito scolastico, qualsiasi sia il grado di scuola di riferimento, per il successo formativo di tutti, nessuno escluso.

[1] DM 8 febbraio 2019 n. 92 e DI 7 agosto 2020, n. 90.