

## **Temi commentati da Scuola 7**

**LUGLIO 2022**

### **Settimana del 4 luglio 2022**

#### **Il futuro parte dalla scuola**

1. *Dopo gli esami di maturità. E ora, che ne sarà di noi? (Guglielmo RISPOLI)*
2. *PNRR per la scuola. I primi 500 milioni di euro per combattere la dispersione (Ornella CAMPO - Giorgio CAVADI)*
3. *Educazione civica e cultura della democrazia. Obiettivi comuni europei dell'educazione alla cittadinanza (Nilde MALONI)*
4. *Esami di Stato e valutazione finale. Tra elementi oggettivi, effetti distorsivi e tipologie di variabili (Angela GADDUCCI)*

### **Settimana dell'11 luglio 2022**

#### **Dai dati sulla scuola ai programmi per migliorarla**

1. *Risultati Invalsi 2022, al netto della retorica. Ancora criticità con qualche segnale positivo (Paolo MAZZOLI)*
2. *Learning Loss: una sfida per la scuola. Dal Report dell'Ocse al Report Nazionale dell'Invalsi (Domenico TROVATO)*
3. *Piano Scuola 4.0. Indicazioni per l'attuazione delle linee di investimento per il digitale del PNRR (Gabriele BENASSI)*
4. *Educazione civica, ci vuole una strategia comune. La Risoluzione del Parlamento Europeo del 6 aprile 2022 (Nilde MALONI)*

### **Settimana del 18 luglio 2022**

#### **Proposte innovative e investimenti come antidoto alla dispersione**

1. *Quale futuro riserva la legge 79/2022 ai docenti (Mariella Spinosi)*
2. *Il Next generation Lab (Gabriele Benassi)*
3. *Piano estate 2022 per i minori stranieri (Rosa Seccia)*
4. *Sistema Integrato 0-6 e dispersione scolastica (Giovanna Criscione)*

**1. Dopo gli esami di maturità. E ora, che ne sarà di noi?**



**Guglielmo RISPOLI**

03/07/2022

È già solo un ricordo la crescita di ansia e di adrenalina delle notti del 21 e 22 giugno e delle albe del 22 e del 23... Oggi c'è l'esame, la prova orale, cosa sarà di me? ce la farò anche questa volta? L'esame di Stato della fine del 2° ciclo di Istruzione segna una tappa importante nella vita di tanti studenti e studentesse. È stato così anche per tanti di noi nati negli anni quaranta, cinquanta, sessanta, settanta, ottanta... È ancora uguale la sensazione? Le emozioni quasi storiche di un momento pieno di liturgia continuano a ripetersi quasi come se vivessimo in un solco "cult"? E poi...

**L'esame per me, l'esame per loro...**

Gli anni trascorsi nell'edificio, quelle scale, quei corridoi, le aule apparentemente uguali o forse sì, davvero uguali, molto diverse dalla scuola colorata e frequentata all'infanzia, alla primaria e perfino alla secondaria di primo grado...

Le scale d'inverno e in primavera. Le scale all'entrata: un esodo lento e mesto. Le scale all'uscita: grida e sorrisi verso la felicità, qualcuno grida alla libertà. Così ogni giorno, anche il sabato per i cinque ultimi anni.

Stamattina ero nervoso. Papà mi ha guardato orgoglioso e sicuro... "Vai che è solo un esame... Vedrai, vedrai..."

Mamma, invece: "Stai sereno figlio mio, stai calmo, hai studiato e le cose le conosci bene, devi solo partire con calma piano piano, non accelerare..." E poi un ultimo tentativo: "Vuoi che ti accompagni?"

Mi giro e la guardo tra il severo e il preoccupato, mi abbraccia con gli occhi lucidi... Ed io temo, davvero, che all'ultimo momento, me la troverò alle spalle mentre rispondo a qualche domanda. Ma era così per loro anche 25 anni fa? Chissà.

So solo che vado a fare il colloquio per questo famoso e pluricommentato Esame di Stato. Non so se lo farò per lo Stato Italiano... So che faccio l'esame per me ed anche per loro, sì anche per loro, papà tranquillo, mamma emozionata, anche troppo.

Io, forse già maturo, perché so che entrambi, a modo loro, mi vogliono bene con uguale intensità... e credo di non sbagliarmi nel pensare che forse da domani la mia vita non sarà più facile perché ho superato l'esame di maturità...

**Quelle scale per l'ultima volta...**

Arrivo apparentemente scanzonato, camicia stirata da mamma che io tento di sgualcire un po', motorino di Claudio che me lo ha prestato per l'occasione. Lo lascio nel cortile e vado a ripercorre le scale in salita, probabilmente, no... sicuramente, per l'ultima volta...

Vittoria è lì. Mi guarda incrociando volutamente le mie emozioni, mi reggo forte, lei sa che mi fa emozionare, gli amici più cari, quelli di qualche grande filone.

Mi abbracciano come se avessimo già vinto la Champions League, ma il bello deve ancora venire...

Salgo le scale disinvolto e mi sento un nodo alla gola, non ho la cravatta, non è il Covid, ma il nodo stringe e credo che dovrò bere un sorso d'acqua...

Sento voci, mi giro ed i miei amici del Tecnico e dell'Alberghiero, dello Scientifico di fronte sono laggiù a guardarmi, vicino a Vittorio c'è anche Mariella che a 15 anni mi ha fatto impazzire.

Il nodo un po' si scioglie, non è l'esame, forse non è la paura delle domande toste su filosofia, letteratura, inglese o chissà cosa... forse è la parte di Federico più grande di me che già mi aspetta ed io non l'ho capito ancora.

## Concentrazione e basta

Sono seduto e raccolto, come una riserva in panchina. Mi sembra che aspettino me per tirare il rigore decisivo: "e se lo sbaglierò?"

Per concentrarmi penso alla griglia di valutazione della prova orale, ce l'hanno spiegata ma mi sono applicato poco, non riesco a vedere nessuno dei miei compagni in quella ragnatela che sembra più una prigione o una trappola che un modo di capire cosa è un ragazzo della mia età, fosse anche bravo o meno bravo...

Quasi quasi non li invidio i miei cari prof. a usare un modo così millimetrico di misurare tanti ragazzi per tanti anni quando poi... bah!

Vedo Michele trincerato nel suo ripetere quasi "pretesco" le cose che sa meglio, lavora sul movimento velocissimo a labbra chiuse e serrate che si dischiudono quando è costretto a ricordare parole con la **c** e con la **f**... un ritmo nervoso e consapevole.

Guardo Laura che sorride disinvolta con le mani che fa scivolare continuamente tra i suoi capelli da destra e da sinistra.

Antonio per la prima volta con un libro in mano che tenta di imparare o ripetere quello che avrà fatto forse dieci volte in cinque anni... Mi scappa una risata che moltiplica la mia emozione nella grande "sala degli esami".

La professoressa Ranieri, 60 anni, sobria e colta, mi sorride; il presidente (non so chi sia), con la camicia mezza fuori e mezza dentro la cintura dei pantaloni neri sopra vistose scarpe gialle, mi guarda severo per un istante per rientrare con un sorriso isterico a guardare e digitare sul suo cellulare come sembra abbia fatto per giorni... forse lavora gratis... mi alzo e mi appoggio alla parete, tra un po' tocca a me....

## Colloquio, tabella e competenze

"Marcellini, Federico Marcellini". Tocca a me, ora che hanno declamato il mio cognome meritevole di un adesivo su una scatola di formaggio fuso ed il mio nome che continua a seminare rispetto per la sua origine tedesca... «forza e potenza nell'assicurare il controllo e la pace...».

Questa volta mi alzo quasi freddo ed incredulo, mi avvicino e senza accorgermi firmo e mi siedo, uno sguardo all'innamorato del dispositivo digitale per incrociare lo sguardo della professoressa Ranieri, poi è coma profondo... mi alzo e mi metto sul lato, quasi mi seggo a terra.

Vado via e sento una voce che mi assomiglia: lui, Federico, è rimasto lì, con i gomiti leggermente attaccati alla scrivania e lo sguardo in alto verso i capelli dei tre prof centrali.

Io, Marcellini, mi sono disgiunto e di lato vedo questo ragazzo che quasi come un adulto consapevole argomenta, tenta quasi di coinvolgere, emoziona a tratti, così come, a tratti, dà un leggero sguardo all'informatico ignoto per riprendere declamando, sottolineando, evidenziando. A volte si rilassa appoggiandosi ai braccioli, poi ondeggia e - facendo finta di prestare attenzione ad una richiesta di precisazione - si regala un attimo di pausa con la schiena che accarezza la spalliera della sedia in faggio.

Sorride Federico, accarezza un anello che non c'è sul suo anulare sinistro, sistema il collo della camicia ben stirata (tre volte) dalla mamma. Per un attimo gioca a interpretare papà Roberto e poi rientra in un eloquio mai sentito. Sicuramente non è un formaggio, né una crema da spalmare.

Forse, forse, forse, Federico ha solo fatto finta, quella tabella del Ministero se l'è studiata per recitare un ruolo che io stesso non conoscevo... 45 minuti intensi, quasi un'ora e la prof.ssa Ranieri sveglia il laconico prof. Artigli e dice: "Presidente, Marcellini ha finito? ha qualche domanda, possiamo lasciarlo andare?"

La stanza si riempie di me, del mio cognome che avevo quasi dimenticato vista la grande narrazione *del* Federico e, nel silenzio, sibila un piccolo colpo di tosse dell'interrotto navigatore delle chat che annuisce "Siii, va bbene, può andare".

## I pensieri di Federico

Come Diego Armando, Federico si è inventato una performance insospettabile. Si alzano tutti a salutarlo ed abbracciarlo mentre il prof. Corini sorride e dà una breve dignità allo storico momento: "Ragazzi andate fuori, qui dobbiamo continuare a interrogare".

Federico lo guarda e scambia un sorriso quasi complice, io ancora disgiunto capisco che gli sta anche dicendo: "Guardi prof. che non è la Questura, questa è una scuola, era un colloquio non un'interrogazione".

### **Faccio fatica a ricongiungermi con me stesso**

Scende lentamente barcollando, Mariella non esita e lo abbraccia prima di ritornare accanto al suo bellissimo Virgilio. Vittoria esita ed ha gli occhi lucidi. Federico scende le scale della scuola stile liberty ed è quasi preso in braccio dai suoi tanti amici che intonano un coro da curva sud, subito ripresi dai fedeli *bidelli*, amici di complicità e autentici maestri della nostra vita di adolescenti poco consapevoli solo cinque anni fa di ciò che ci aspettava, integratori della funzione materna e paterna nella scuola italiana.

Sono di nuovo con lui e capisco adesso che Marcellini Federico ha giocato la sua carta, io non so quello che so, so che tante cose le ho studiate bene e capite, so che tante cose le ho studiate male, poco o non le ho capite, ma oggi mi gioco me stesso perché devo pure valere qualcosa.

### **Il voto totale: gratta e vinci... ora o mai più!**

Qualcuno comincia a fare i conti: 11/15 al compito di italiano, 7/10 alla seconda prova, poi il curriculum e l'ammissione, allora se all'orale ti danno... Marcellini trema e pensa alla mamma, Federico sorride.

Si guarda indietro vede di nuovo la scala, si inumidisce le dita e tocca il primo scalino, si gira ed esce dalla scuola, forse, forse, forse, lui, il voto, quello SUO, lo conosce da sempre ed è...

Come aveva previsto ed intuito: la mamma ed il papà sono fuori, uguali a come li aveva lasciati... La mamma piange e lo abbraccia, lo guarda lo riabbraccia e piange quasi in un ritmo che ha qualcosa di simmetrico. Il papà resta di lato e lo aspetta, Federico fa un passo verso di lui, il papà lo stringe a sé, lo prende sotto l'arco del suo braccio e gli sussurra: "Lo vuoi un caffè freddo? Poi ti lascio ai tuoi amici e vado al lavoro". Federico annuisce e segue il papà nel Bar degli Studenti mentre la mamma è già pronta a dare e vendere interviste alle televisioni di tutto il mondo sul formidabile successo di Marcellini Federico in una prova mai avvenuta così come la racconta lei.

### **Forse ho il papà più bravo del Mondo...**

Federico gira il caffè con lentezza: è vero, ne aveva bisogno. Appena terminata la prova orale aveva lasciato la tensione e quasi era pronto a dormire per tre giorni.

Federico alza lo sguardo e vede - negli occhi del papà - il suo esame di ventotto anni fa, vede la sua vita, l'Università lasciata, l'amore per la mamma, la ricerca di un primo lavoro, poi il secondo, poi quelle passeggiate il sabato mattina sul lungomare con un bambino di diciotto mesi con il carrello e tanti giochi. E ancora lo rivede fuori dal cancello della scuola dell'infanzia e primaria, poi quella volta in ospedale, poi l'allenamento a calcetto... lui c'è stato ogni volta che ha potuto... ed ancora è lì, sobrio, leggero, attento e pronto a fare, in silenzio, la sua parte.

Ora è il papà ad alzare lo sguardo, a guardare i capelli del figlio, apre le dita ed a mo' di rastrello le passa tra i folti capelli ricci di Federico. È orgoglioso ed innamorato del figlio che lascia il bancone e lo abbraccia forte, poi è richiamato dai compagni...

"Ciao papà!" "

"A stasera Federico".

"Sta attento alla mamma, dille di tornare a casa che fa caldo..."

### **La fresca fontana che ci parla del nostro futuro**

"Ragazzi mi raccomando le bottiglie, facciamo le persone perbene...". Laura, aspirante magistrato, ci saluta e sale sulla moto col fratellone che è venuto a prenderla. Sono le due di notte e Marcellini è ancora per strada, la camicia inzuppata d'acqua, per i vari tuffi più o meno leciti nella fresca fontana di Piazza della Repubblica.

"Cosa farai adesso Federico? Hai sempre in mente di fare i test a Medicina o ti iscrivi ad Ingegneria? Tu sei un grande e lo sai..."

"Antonio, io un grande? Ma se non ho mai preso otto ad un compito di nessuna materia!"

"Ragazzi - interrompe Giacomo - vi ricordate quel film "Notte prima degli esami" e quella specie di continuo, come si chiamava...?"

"... Asp... Cosa ne sarà di noi" gridano in coro Valentina, Vittoria e Giulio.

"Che ne sarà di noi? Che ne sarà di te?" replica Antonio guardando Federico.

Federico sorride, si toglie la maglia la inzuppa e versa l'acqua in testa ad Antonio esclamando: "la vita è un'immersione".

### **Sì ma la Vita, quella vera, è un'altra cosa...**

Fine maggio 2024, isola di Linosa, tra le case colorate un ragazzo abbronzato gira veloce in bicicletta, salutato da tutti e sorride alla bellissima Iselin venuta apposta per lui da Bergen in Norvegia. Federico vira e si ferma sul breve pontile e dall'aliscafo scendono Antonio, Giacomo, Giulio, Michele, Laura, Valentina e Vittoria. Giro dell'isola e nel tardo pomeriggio tutti sul barcone del pescatore greco Mathias si va al largo a sistemare reti e nasse di media grandezza.

«Come ti trovi qui Federico?» gli chiede Antonio.

«Vivo tra i paesani ed i pescatori, la gente, i bambini, gli anziani... Ogni tanto mi fermo e scrivo: tra un mese uscirà in Norvegia il mio primo libro di racconti 'Tra Cielo e Mare'».

Vittoria è curiosa: «E la scuola? Tutto lo studio che hai fatto? Il voto abbastanza alto che hai avuto dopo quell'orale... le idee sul tuo futuro universitario?»

Federico dà una pacca sulla spalla di Mathias e si ferma: «La scuola è solo un pezzo più o meno grande, più o meno piccolo del nostro viaggio... la Vita, quella vera, è un'altra cosa e purtroppo a scuola la Vita l'abbiamo incrociata poche volte».

Un rumore nell'acqua, come un salto, un tuffo. Poi altri salti: un delfino, due, tre... delfini che giocano nel blu con la striatura rossastra del cielo al tramonto. Gli occhi dei giovani si perdono nell'aria frizzante di Natura e di Vita. In tanti alzano la testa e già, in alto c'è la Luna, forse la loro Luna. Il giro è largo e lentamente si ritorna verso quel gruppo di luci delle case dell'isola. Federico bacia Iselin e guarda il crescere della bella storia d'amore tra Valentina e Vittoria, le prime a venire a Linosa l'anno prima.

Ora il vento è sul loro viso e la Luna è affiancata da Venere. «Ma allora gli anni di scuola sono inutili, sono brutti?» chiede Laura. Federico sorride mentre accende un sigaro per Mathias: «La scuola è bella e sarebbe completamente bella se tutti capissero che è solo un passaggio della vita».

### **Che ne sarà di noi...**

Laura si tocca il naso e poi la fronte. Vola a Giurisprudenza: un esame dietro l'altro e forse farà davvero il magistrato. «Senti, Laura, io la penso così: ognuno diventa quello che è, solo un po' più grande, meno giovane, più forte per un po' di anni, con qualche problema o tic in più e qualche cosa che saprà fare meglio, però l'importante è che sia vivo e che continui ad essere quella persona speciale che ciascuno di noi già è a due anni e forse anche prima».

Quasi piange Laura, ma si trattiene e Federico l'abbraccia. «La scuola dovrebbe accompagnarci, perché quando si comincia nessuno sa quello che diventeremo. Ti ricordi la prof.ssa Ranieri? Lei sì che è stata formidabile: ha accompagnato tanti di noi e tanti altri, perciò era sempre serena e positiva».

Ora solo il rumore del vecchio motore, e lo sciabordio a prua... la grossa barca scivola sull'acqua e va verso un paese di persone semplici ed ancora vere. Federico, mano sulla spalla di Iselin, guarda le onde sotto la prua e poi gira lo sguardo verso gli occhi umidi di Antonio che, intanto, forse, ci sta facendo un pensiero, a...

## 2. PNRR per la scuola. I primi 500 milioni di euro per combattere la dispersione



**Ornella CAMPO**



**Giorgio CAVADI**

03/07/2022

Preceduto da una breve dichiarazione del Ministro Bianchi[1], un assolato pomeriggio d'estate ha portato in dono alle scuole italiane – con il Decreto 170 del 24 giugno 2022 – una prima tranche di 500 milioni di euro dei 1,5 miliardi destinati a scuole secondarie di I e II grado. L'obiettivo è quello di attuare azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione della linea di investimento 1.4[2].

Come dichiarato dal Ministro, "I primi 500 milioni serviranno a finanziare progetti in 3.198 scuole con studentesse e studenti nella fascia 12-18 anni. Sono risorse che assegniamo direttamente alle istituzioni scolastiche, sulla base di precisi indicatori relativi alla dispersione e al contesto socio-economico".

### **Le scuole che ne beneficiano**

Allegato al Decreto il lunghissimo elenco di 102 pagine delle scuole beneficiarie e i rispettivi finanziamenti; mentre sul sito del Ministero dell'istruzione è pubblicata anche la tabella di riparto delle somme per regione[3].

L'ingente assegnazione di fondi nel complesso e per le singole scuole, ha scatenato una serie di commenti, richieste di chiarimenti, rumors e fraintendimenti che non accennano a sopirsi, e che stanno coinvolgendo anche alcune sigle sindacali. Le prime domande: perché la maggior parte delle scuole assegnatarie sono, per esempio, in regioni come la Sicilia? Perché sono prevalentemente del secondo ciclo d'istruzione? perché non sono stati assegnati fondi a scuole che operano in territori notoriamente in sofferenza per gli alti indici di dispersione scolastica? Inoltre, dalle dichiarazioni rilasciate e da varie fonti raccolte, appare chiaro che i Dirigenti scolastici delle scuole assegnatarie non abbiano fatto richieste e che siano totalmente estranei ai criteri di riparto.

L'oggettività del dato e la "pesatura" degli stessi che hanno fatto individuare le scuole beneficiarie rimandano ad una sorta di black list di istituzioni scolastiche in grave sofferenza selezionate rispetto a indicatori e percentuali statistiche espressamente richiamate in premessa del dispositivo e nell'articolo 1 del Decreto.

### **Dai dati ISTAT i primi criteri di ripartizione dei fondi**

I criteri di ripartizione dei fondi, come espressamente dichiarato all'art. 1 del decreto, non lasciano dubbi ad interpretazioni di alcun genere, considerate le fonti attendibili di riferimento dichiarate e facilmente rintracciabili.

La ripartizione regionale tiene conto dei criteri e dei pesi ponderali relativi, calcolati sugli ultimi dati ISTAT disponibili:

- tasso di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione nella fascia di età 18-24 anni (indice ELET – Early Leavers from Education and Training), che incide al 65%;
- numero di studentesse e studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado della regione di riferimento: che incide al 20%;
- tasso di presenza della popolazione straniera: che incide al 5%;
- tasso di popolazione priva di diploma di scuola secondaria nella fascia d'età tra i 25 e i 64 anni: che incide al 5%;
- tasso di famiglie con cinque o più componenti: che incide al 5%.

Si ricorda che in Italia secondo quanto riporta il cosiddetto indice ELET (Early leavers from education and training) la percentuale di giovani nella fascia di età 18-24 anni che abbandona precocemente l'istruzione e la formazione (cioè che, come titolo di studio, si ferma più o meno alla terza media) nel 2019 è stata del 13,5%, e pur avendo registrato un calo di un altro punto percentuale rispetto al 2018 (quando era al 14,5%) e di quasi sei punti rispetto a un decennio fa (nel 2009 era al 19,1%), resta ben lontana dal parametro di riferimento previsto dall'Unione Europea per il 2020 (10%). Inoltre i divari territoriali che puntualmente si registrano tra le regioni d'Italia, sul capitolo istruzione non solo si confermano ma si amplificano ulteriormente. Se, infatti, nel Nord-Est l'obiettivo europeo si può dire raggiunto (l'indice ELET si ferma al 9,6%) al Sud la media schizza al 16,7%. Nel complesso, i maschi hanno più probabilità delle ragazze di abbandonare la scuola prima del tempo (il 15,4% contro l'11,3%).

### **Tasso di fragilità e numero di studenti**

Successivamente, la ripartizione delle risorse fra le istituzioni scolastiche statali selezionate in base ai dati ISTAT è avvenuta:

- per una quota del 70%, considerando il tasso di fragilità degli apprendimenti, la cosiddetta "dispersione implicita" (percentuale di studenti che in entrambe le materie, italiano e matematica, ha conseguito un risultato molto basso), calcolato dall'Invalsi;
- per una quota del 30%, considerando il numero di studentesse e studenti iscritti nell'istituzione scolastica.

Questo quadro delinea chiaramente i criteri che hanno generato l'elenco di scuole allegate al decreto e dovrebbe fugare un po' i tanti dubbi espressi sulla materia.

Da non trascurare, infine, che alle istituzioni scolastiche statali secondarie di primo e secondo grado delle regioni del Mezzogiorno è assegnata una quota complessiva di risorse pari al 51,16%, scelta dettata dai divari territoriali già ampiamente riscontrati tra le regioni d'Italia.

Un'attenta riflessione sui criteri di riparto, aiuterà certamente le scuole destinatarie del finanziamento ad avere maggiore consapevolezza delle criticità emerse ed effettuare una diagnosi corretta e indicativa della situazione di partenza, indispensabile non solo per ipotizzare percorsi di miglioramento e scelte strategiche, ma anche per individuare risultati attesi in termini di traguardi da raggiungere nel medio e lungo termine.

### **Azioni in rete e raccordi con il territorio**

Dal Decreto appare in tutta evidenza che i fondi sono stati assegnati alle Istituzioni scolastiche per interventi da realizzarsi attraverso reti di scuole. Non a caso è esplicitamente richiamato l'art. 7 del 275/1999[4].

Sono auspicate anche azioni "di raccordo con le risorse del territorio", con attori successivamente identificati nell'art. 3: "Le istituzioni scolastiche beneficiarie, nel rispetto dell'autonomia scolastica e dei milestone e target del PNRR e della relativa normativa, promuovono attività di co-progettazione e cooperazione fra la scuola e la comunità locale, valorizzando la sinergia con le risorse territoriali sia istituzionali (servizi sociali e sanitari, del lavoro, della giustizia minorile, di orientamento e formazione professionale, etc.) che del volontariato e del terzo settore, per migliorare l'inclusione e l'accesso al diritto allo studio a tutti, attraverso la progettazione e la realizzazione di opportunità di potenziamento delle competenze anche all'esterno della scuola, che dovranno essere valorizzate con una piena integrazione del percorso curricolare con le attività extracurricolari e con la valutazione degli apprendimenti".

Un compito gravoso affidato alle scuole che implica un'assunzione di responsabilità nell'ottica dell'attuazione del sistema formativo integrato di non semplice realizzazione.

### **Le responsabilità e i rischi dell'autonomia**

Il Decreto n. 170/2022 interpella direttamente e con forza l'autonomia scolastica, considerato che, da un perimetro di intervento tracciato dagli artt. 2, 3, 4 e 5 (a partire da azioni consolidate, come lo scambio di buone pratiche o di "gemellaggi") si lascia ampia libertà progettuale alle reti di scuole per conseguire i risultati di cui all'art. 2, con tutti i rischi di possibili scelte sbagliate.

Se l'autonomia è sperimentazione, innovazione e ricerca è anche responsabilità, rendicontazione e accountability. Fa pensare, quindi, che investimenti di così vasta portata non prevedano un'attenta analisi del dato di partenza e una rendicontazione puntuale sugli incrementi dei dati verso il superamento delle criticità.

Considerata l'incidenza pari al 70% dei risultati Invalsi e dell'8% della percentuale di dispersione implicita rilevata non sarebbe peregrino chiedersi quante scuole in questi anni abbiano avviato una riflessione seria, al loro interno, sulla qualità e quantità di studenti posizionati al livello 1 e 2 delle rilevazioni nazionali standardizzate. Inoltre, in quanti contesti scolastici si ha contezza della varianza interna fra classi, dell'effetto scuola, del posizionamento della propria scuola rispetto alle istituzioni scolastiche con il medesimo indicatore socio-economico e culturale (ESCS)? Quante scuole sono in grado di quantificare la percentuale di dispersione implicita?

I detrattori dell'INVALSI dovranno prendere atto che il governo italiano ha deciso di affidare alle scuole del paese un capitale di così vaste proporzioni, fidandosi dei numeri e degli esiti della ricerca del nostro Istituto Nazionale di Valutazione a partire dal concetto/fenomeno della dispersione implicita[5].

### **L'importanza di una regia nazionale**

Gli interventi finanziati dal PNRR, interpellano direttamente le comunità professionali a partire dai docenti e dai dirigenti di scuole dove determinati fenomeni (dispersione e alta concentrazione di studenti nei livelli più bassi delle prove INVALSI) possono essere letti nella loro rilevanza diacronica di medio-lungo periodo. Ciò implica che la rendicontazione vada oltre gli aspetti di natura puramente amministrativo-contabile, potendo costituire la base di partenza per una diversa attenzione nella progettazione con riferimento al modello dello schema Priorità-Traguardi-Obiettivi del RAV e del conseguente Piano di Miglioramento.

Occorre che le scuole costituiscano piste di lavoro condivise con protocolli attuativi comuni, sulla base, però, di indicazioni e monitoraggi da parte di task force nazionali e regionali alle quali deve essere affidata la regia dell'operazione complessiva. Le scuole vanno supportate e sostenute in tutte le fasi del percorso di miglioramento.

### **La regia dell'Unità di missione del PNRR**

Il Decreto n. 170/2022 prevede già al comma 8 dell'art. 2 che le attività di coordinamento e di monitoraggio sull'attuazione delle misure vengano demandate all'Unità di missione del Piano nazionale di ripresa e resilienza presso il Ministero dell'istruzione. Il medesimo comma rinvia all'emanazione di "tutte le indicazioni per l'attuazione, per il raggiungimento di milestone e target entro le scadenze fissate dal PNRR, per il monitoraggio, la rendicontazione e il controllo dei singoli interventi".

Non crediamo che risulti sufficiente una formale check list di indicazioni, da impartire una tantum, nella fase iniziale, e da un semplice monitoraggio, nella fase finale. Non si possono evitare in questa maniera i rischi di inadempimenti, ritardi, difformità, già previsti, tra l'altro, dalla stessa legge 29 luglio 2021, n. 108 (Governance del PNRR)[6].

Non è pensabile che un intervento economico di tale portata non venga accompagnato da modifiche strutturali del nostro sistema scolastico di un certo livello. Sarebbe facile oltretutto semplicistico, per non dire intellettualmente poco corretto, scaricare sulle Istituzioni scolastiche le responsabilità degli esiti puntando sui poteri "taumaturgici" dell'autonomia.

Dalle singole istituzioni scolastiche non possiamo pretendere che siano superate tutte le criticità, anche quelle fortemente radicate. Il sistema scuola è stato per troppo tempo abbandonato a logiche formali, una fascia ampia di popolazione è stata lasciata troppo a lungo ai margini a causa di politiche scolastiche e sociali poco incisive e poco attente ai risultati.

### **Una visione integrata**

Le azioni delle scuole, per poter incidere realmente sugli esiti di apprendimento e sulla riduzione dei divari territoriali necessitano anche di interventi legislativi orientati, ad esempio, alla rimodulazione delle norme sulla formazione delle classi[7], di interventi risolutivi sull'edilizia scolastica per la creazione di ambienti di apprendimento confortevoli. Le nuove politiche sull'edilizia devono abbandonare la retorica dell'innovazione e del benessere scolastico, per affrontare subito la questione degli edifici obsoleti non in grado di garantire la sicurezza negli ambienti di lavoro.

Un cambiamento di tale portata deve avere alla base la "riqualificazione professionale" di tutto il personale della scuola (dirigenti, docenti, amministrativi e tecnici). Si possono rendere, per esempio, obbligatorie attività di aggiornamento mirate ai temi dell'insuccesso e del contrasto alla dispersione scolastica nella logica di "un approccio globale e integrato che valorizzi la motivazione e i talenti di ogni discente all'interno e all'esterno della scuola, in raccordo con le

risorse del territorio, il miglioramento dell'approccio inclusivo della didattica curricolare ed extracurricolare delle istituzioni scolastiche in un'ottica di personalizzazione dell'apprendimento" come recita lo stesso articolo 2 del Decreto 170/2022.

Non si possono fornire solo interventi episodici su un corpo affetto da patologie croniche: non può guarire senza che siano aggredite le cause scatenanti. Il piano terapeutico deve muoversi nella direzione di una visione olistica e di sistema.

### **Una lettera aperta al Ministro Bianchi**

Mentre scriviamo è stata appena pubblicata una lettera aperta rivolta al Ministro Bianchi dal Gruppo di Lavoro nominato dal M.I. con DM del 7 marzo 2022 n. 57 e istituito per elaborare le indicazioni di contrasto alla dispersione scolastica. Il documento, che muove molti e precisi rilievi all'impianto del Decreto 170/2022, se da un lato è destinato a rinfocolare le polemiche sull'intera azione del Ministro, dall'altro è auspicabile che possa essere utilizzato come contributo fondamentale per redigere le indicazioni operative rivolte alle scuole, necessarie per una gestione omogenea ed efficace dei fondi del PNRR.

---

[1] <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/pnrr-1-5-miliardi-per-il-piano-contro-la-dispersione-scolastica-il-ministro-bianchi-ha-firmato-il-decreto-con-i-primi-500-milioni-per-interventi-sulla> "In questi giorni ho firmato la prima tranche di risorse del Piano contro la dispersione scolastica e per il superamento dei divari territoriali che andrà avanti fino al 2026. Abbiamo 1,5 miliardi a disposizione".

[2] "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica" nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.

[3] Rinvenibile al medesimo link.

[4] D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59 all'art. 7 comma 5, così recita: "Gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi e prevedono iniziative per favorire la partecipazione alla rete delle istituzioni scolastiche che presentano situazioni di difficoltà."

[5] Il concetto di dispersione implicita venne introdotto da uno studio di Roberto Ricci, attuale presidente dell'INVALSI, per indicare una quota non trascurabile di studenti che terminano il loro percorso scolastico senza raggiungere i traguardi minimi previsti dopo 13 anni di scuola.

Vedi:

[https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladispersionescolasticaimplicita.pdf](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf).

[6] Art. 12 comma 3 D.L. 31 maggio 2021, n. 77, convertito in legge 29 luglio 2021, n. 108 "Nel caso in cui l'inadempimento, il ritardo, l'inerzia o la difformità di cui al comma 1 sia ascrivibile a un soggetto attuatore diverso dalle regioni, dalle province autonome di Trento e di Bolzano, dalle città metropolitane, dalle province o dai comuni, all'assegnazione del termine non superiore a trenta giorni e al successivo esercizio del potere sostitutivo con le stesse modalità previste dal secondo periodo del comma 1 provvede direttamente il Ministro competente. Lo stesso Ministro provvede analogamente nel caso in cui la richiesta di esercizio dei poteri sostitutivi provenga, per qualunque ragione, direttamente da un soggetto attuatore, ivi compresi le regioni, le province autonome di Trento e di Bolzano, le città metropolitane, le province e i comuni".

[7] non ha alcun senso parlare di apprendimenti e interventi personalizzati e individualizzati con i gruppi-classe formati sulla base dei criteri del DPR 81/2009!

### 3. Educazione civica e cultura della democrazia. Obiettivi comuni europei dell'educazione alla cittadinanza



**Nilde MALONI**

03/07/2022

La scuola italiana si appresta a rispondere al monitoraggio sull'insegnamento trasversale dell'educazione civica[1]. Due anni di sperimentazione della legge 92/2019 nelle scuole del primo e del secondo ciclo, che hanno coinciso con gli anni scolastici più difficili e tormentati dall'inizio del terzo millennio (e non solo), segnati sicuramente dai pesanti costi sociali ed economici provocati dalla pandemia da Covid19, e da crisi politiche che stanno modificando gli equilibri geopolitici che hanno accelerato tutti i processi di transizione in fieri, da quella energetica a quella digitale.

#### **Una competenza per vivere la complessità**

La solidarietà come postulato dalla complessità, l'evidenza del comune destino del messaggio ecumenico "nessuno si salva da solo"[2] tentano di ridisegnare e aggiornare la cultura della democrazia, conquistata nel XX secolo. Da una parte le crisi planetarie ribadiscono l'interdipendenza e la cooperazione necessaria nello scenario del VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, and Ambiguity), dall'altra evidenziano gli squilibri tra i Paesi facendo pensare a soluzioni immediate di tipo sovranista.

In questo contesto, all'insegnamento dell'educazione civica sembra essere stato affidato il difficile compito di tenere insieme, connettere, unificare le otto competenze chiave di cittadinanza nella competenza, al singolare, di vivere la complessità e tentare di governarla. Una sorta di corredo di salvataggio per restare in piedi quando il mare è in tempesta e per individuare la terra d'approdo.

#### **La bussola valoriale dell'apprendimento permanente**

Cambiamenti così radicali e profondi nella vita delle persone chiamano in causa, infatti, la formazione di chi dovrà gestirli in un futuro prossimo. La responsabilità affidata alla scuola non riguarda, però, solo l'aggiornamento doveroso dei curricula scolastici con i nuovi saperi. Un'operazione meramente quantitativa e di stile giustappositivo dei saperi necessari per affrontare i cambiamenti in atto finirebbe per aggravare il disorientamento etico del cittadino in generale, dei giovani in particolare. Per questo motivo l'apprendimento permanente, a partire da quello iniziale e formale affidato alla scuola, non può essere privo di una bussola valoriale immediatamente verificabile e valutabile nei comportamenti quotidiani di ciascuno di noi. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica può assumere un valore strategico per la formazione delle competenze chiave di cittadinanza che, forse, va ripreso e approfondito per dare senso e contenuti nuovi all'integrazione delle Linee Guida in vigore.

#### **Cittadini competenti**

Cosa significa, oggi, essere cittadini competenti? Significa avere competenze per vivere nel proprio contesto nazionale? In quello europeo? In quello della mondializzazione? E in che senso possiamo parlare di competenze del cittadino del mondo, se una guerra in territorio europeo non può essere considerata "regionale" rispetto ad altre pure in corso, ma in altri continenti? Quali aspetti di questa guerra interrogano i singoli Stati prima e poi l'Unione Europea sull'appartenenza a quel "blocco occidentale" che sembrava messa definitivamente in mora dal fenomeno della globalizzazione economica? E questo blocco coincide realmente con l'appartenenza a società democratiche?

Il cambiamento epocale è reso evidente dallo stato di allerta di tutti gli organismi sovranazionali nati nel secolo breve, che hanno faticosamente costruito strumenti di difesa e di tutela dei diritti umani (ora non più separabili da quelli del pianeta), ritenuti dei punti fermi nelle nostre democrazie rappresentative; uno stato di allerta anche per le Carte Costituzionali dei singoli Paesi.

È interessante, allora, e utile alla riflessione degli educatori, esaminare alcuni documenti indispensabili per arricchire il dibattito su quale insegnamento dell'educazione civica sia necessario e, soprattutto, tener conto del problema rilevato già nel 2016: occorre "una chiara focalizzazione e comprensione degli obiettivi comuni nell'educazione alla cittadinanza"[3].

### **Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia**

Il Consiglio d'Europa, organismo che promuove e tutela i diritti umani, la democrazia e il primato del diritto, presenta il "Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia" come frutto del lavoro pluriennale di esperti, approvato dai Ministri dell'Educazione dell'UE nel 2016, pubblicato poi in un volume nel 2018[4]: "È opinione comune che la democrazia sia una forma di governo esercitata dal popolo o in suo nome e che non possa funzionare senza istituzioni che assicurino elezioni regolari, libere e giuste, il principio di maggioranza e la responsabilità del governo. Tuttavia, queste istituzioni non possono funzionare se i cittadini stessi non sono attivi e impegnati a proteggere i valori e gli atteggiamenti democratici. L'educazione ha un ruolo centrale in questo senso e il Quadro di riferimento intende sostenere i sistemi educativi nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella valutazione delle competenze per una cultura della democrazia e fornisce un orientamento coerente all'ampia gamma di approcci utilizzati".

### **Le 20 competenze incluse nel modello**

<p><b>Valori:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valorizzare la dignità umana e i diritti umani</li> <li>▪ Valorizzare la diversità culturale</li> <li>▪ Valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto</li> </ul>	<p><b>Atteggiamenti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apertura all'alterità culturale, visioni del mondo e pratiche.</li> <li>▪ Rispetto</li> <li>▪ Senso civico</li> <li>▪ Responsabilità</li> <li>▪ Autoefficacia</li> <li>▪ Tolleranza dell'ambiguità</li> </ul>
<p><b>Abilità:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abilità di Apprendimento autonomo</li> <li>▪ Abilità di pensiero analitico e critico</li> <li>▪ Abilità di ascolto e osservazione</li> <li>▪ Empatia</li> <li>▪ Flessibilità e adattabilità</li> <li>▪ Abilità linguistiche, comunicative e plurilingui</li> <li>▪ Abilità di cooperazione</li> <li>▪ Abilità di risoluzione dei conflitti</li> </ul>	<p><b>Conoscenze e comprensioni critiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conoscenza e comprensione critica del sé</li> <li>▪ Conoscenza e comprensione critica della lingua e della comunicazione</li> <li>▪ Conoscenza e comprensione critica del mondo: politica, diritto, diritti umani, cultura, culture, religioni, storia, media, economia, ambiente, sostenibilità</li> </ul>

Il Quadro offre a chi si occupa di insegnamento alcune importanti indicazioni a partire dai rischi più evidenti a livello di mancata coesione sociale e di equità, anche all'interno della stessa comunità classe.

### **Crisi della democrazia rappresentativa**

"Gli attuali livelli democratici vanno ben oltre la democrazia rappresentativa classica, nella quale il ruolo chiave dei cittadini consiste nel delegare tramite il voto la responsabilità ai loro rappresentanti. Essi hanno piuttosto la forma della democrazia partecipativa, nella quale le istituzioni pubbliche rispettano i principi del buon governo e i cittadini possono legittimamente partecipare a tutte le fasi del ciclo delle politiche pubbliche"[5].

In altre parole, uno degli obiettivi chiave dell'insegnamento dell'educazione civica sta nel costruire la competenza di cittadinanza *attiva e partecipe*. Se dovessimo assistere ad un calo ulteriore e progressivo della partecipazione al voto da parte dei cittadini come fenomeno nazionale, europeo ed internazionale non entrerebbero in crisi soltanto le istituzioni democratiche rappresentative ma la stessa sostanziale democrazia costruita su questi pilastri:

sovranità del popolo; governo basato sul consenso dei cittadini; regola della maggioranza; diritti delle minoranze; garanzia dei diritti umani fondamentali; elezioni libere ed eque; uguaglianza davanti alla legge; procedure legali certe; esistenza di limiti costituzionali al governo; pluralismo sociale, economico e politico, compreso il riconoscimento delle organizzazioni indipendenti della società civile; valori della cooperazione, della concorrenza leale e del compromesso.

### **Intolleranza nei confronti delle minoranze**

L'aumento dell'odio, dell'intolleranza e dei pregiudizi nei confronti di gruppi etnici minoritari e delle diversità è un pericolo sempre in agguato.

Ribadire, quindi, i fondamenti antropologici e storici del concetto di cultura, culture e intercultura è un obiettivo chiave dell'insegnamento di educazione civica che si può tradurre nella competenza linguistico comunicativa e valoriale del dialogo, che spesso richiede anche forti competenze emotive ed empatiche quando sono in gioco conflitti recenti o passati: "Il dialogo interculturale è uno scambio aperto di punti di vista, basato sulla comprensione e il rispetto reciproci, tra persone o gruppi che si percepiscono come aventi differenti riferimenti culturali. Richiede la libertà e la capacità di esprimersi, ma anche la volontà e la capacità di ascoltare le opinioni degli altri (...)"[6].

Il nuovo contesto del digitale e della realtà aumentata rischia di essere un moltiplicatore del fenomeno, a cui occorre rispondere con prontezza nelle nuove modalità comunicative.

### **Come utilizzare il Quadro**

Il Quadro, che trova una prima sintesi proprio nel titolo del documento con cui il Consiglio lo ha diffuso: "Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche culturalmente diverse", sicuramente propone un ulteriore framework sulle competenze chiave di cittadinanza che integra quelli esistenti: EQF 2018, EntreComp sulla competenza imprenditoriale, DigComp su quella digitale, LifeComp 2020 su quella personale, sociale e dell'imparare ad imparare. Può essere utile, per la costruzione del curriculum trasversale di Educazione Civica, approfondire nel Glossario lo spessore semantico e la chiave prospettica dei significati dei termini più importanti all'interno delle singole discipline, ma soprattutto partire da questi per valutare il livello e le pratiche di democrazia partecipativa a scuola.

Sia l'impianto trasversale dell'insegnamento di EC, voluto dalla legge 92/2019, sia le proposte di contenuti e metodologie per la revisione dei curricula delle istituzioni scolastiche delle Linee Guida rispecchiano l'esigenza di fare di questo insegnamento la leva per un approccio ecologico dell'apprendimento che dia valore e centralità a chi apprende nel contesto in cui apprende. In primo piano, dunque, ci sono i comportamenti come risultati evidenti di apprendimento. E precisamente i comportamenti sociali e civici non solo dei nostri studenti, ma di tutte le figure che con loro interagiscono, da quelle professionali degli educatori a quelle dei familiari.

Il punto di partenza per una seria riflessione sugli esiti del "biennio sperimentale" potrebbe coincidere con un'indagine approfondita sulla scuola come contesto *democratico partecipativo*.

---

[1] Cfr. Nota n. 16706 del 27 giugno 2022 della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione.

[2] Il riferimento è al titolo dell'omelia pronunciata da Papa Francesco in Piazza San Pietro nel marzo 2020, poi ripreso ad Assisi nell'incontro interreligioso di ottobre 2020.

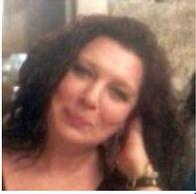
[3] Cfr. Premessa del Segretario Generale del Consiglio d'Europa al "Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia", volume 1, Strasburgo 2018. Il Segretario Generale ribadisce le finalità del Quadro individuate dai ministri dell'educazione dell'UE nel documento "Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche culturalmente diverse" del 2016.

[4] Ibidem.

[5] Ibidem, Glossario, pag. 72.

[6] Ibidem, Glossario, pag. 73.

#### 4. Esami di Stato e valutazione finale. Tra elementi oggettivi, effetti distorsivi e tipologie di variabili



**Angela GADDUCCI**

03/07/2022

L'esame di Stato, momento conclusivo del percorso scolastico, è predisposto per accertare la raggiunta maturazione delle attitudini e delle capacità dell'alunno e, nei percorsi superiori, il raggiungimento di un profilo anche professionale. L'esame, quindi, chiamando in causa i tratti più significativi e qualificanti dell'offerta formativa, deve opportunamente e adeguatamente registrare la crescita della persona in apprendimento al termine del corso. La valutazione finale costituisce così un importante ambito di riflessione, che deve necessariamente prendere le mosse da una constatazione, rappresentata dal concreto accertamento dei livelli di apprendimento conseguiti dagli alunni.

#### **Non si valutano solo le prestazioni**

Tale valutazione, però, non dipende solo dalle concrete prestazioni dell'alunno: anche l'insieme delle relazioni in seno alle quali il ragazzo è maturato ed è cresciuto incide profondamente sui risultati ottenuti. È per questo che la valutazione finale di uno studente non può prescindere né dall'analisi del funzionamento del sistema scuola né da tutte quelle variabili che hanno contribuito al suo sviluppo. Mi riferisco a quei tratti caratteriali (la docilità, la buona volontà, la tenacia), a quei requisiti comportamentali (l'attenzione, l'impegno, l'applicazione, l'ordine, la puntualità nella frequenza, l'accuratezza nella predisposizione dei materiali richiesti, la partecipazione, la collaborazione, la disponibilità al dialogo educativo, il rispetto delle regole della vita di relazione, la capacità di autovalutazione) e a quei connotati della personalità (adattamento sociale, tensione, ansia) che sono essenziali per esprimere una valutazione attendibile e veritiera. Ne consegue che sulla valutazione finale, tesa alla verifica delle competenze acquisite, finisce sempre per influire o un dato comportamentale o un tratto caratteriale o una nota di apprezzamento individuale che, chiamando in causa la persona, si colloca ben oltre l'accertamento stesso delle prove.

#### **Distorsioni valutative**

In senso stretto, la valutazione consiste nell'attribuzione di un valore, che per alcune tipologie di prove può essere docimologicamente espresso con un dato oggettivo e confrontabile, per altre entrano in gioco altri fattori. Ad esempio, allorché i docenti si trovano ad attribuire una votazione a prove non strutturate, quali quelle di tipo orale come il colloquio d'esame, possono determinarsi delle *distorsioni valutative*. Può capitare che un'estrema benevolenza induca talvolta un esaminatore sensibile, quando il candidato sia in difficoltà, a prendere su di sé sia le domande che le risposte o ad esprimere valutazioni frutto più di empatia che di motivazioni razionali.

Ma anche durante la correzione di prove strutturate possono esserci elementi di distorsione: nonostante il riferimento a indicatori di valutazione predisposti dalla Commissione per conferire univocità e trasparenza all'attribuzione dei voti, ciascun commissario potrebbe essere indotto dalla personale esperienza e dal proprio bagaglio professionale e valoriale, a mostrare maggiore sensibilità verso alcune caratteristiche delle prove a discapito di altre, per cui il punteggio attribuito da ciascuno degli esaminatori potrebbe dare luogo a valutazioni non concordanti e univoche.

Le distorsioni valutative a scuola (tra le più diffuse, *l'effetto alone*, *l'effetto stereotipia*, *l'effetto Pigmalione*), frutto dell'interferenza di fattori soggettivi irrazionali, rappresentano senza dubbio i principali nemici della docimologia (dal greco *dokimazein* = esaminare) introdotta da H. Pieron[1], proprio per contrastare la soggettività e arbitrarietà delle valutazioni scolastiche.

### **Valutazione e misurazione a confronto**

Relativamente alla funzione valutativa resta, pertanto, insoluta una rilevante questione teorica: come è possibile valutare tratti comportamentali non riconducibili a performances oggettivamente misurabili? L'intervento educativo prevede, infatti, il raggiungimento di un ampio ventaglio di competenze, sia sul piano delle abilità strumentali che su quello dei comportamenti socio-affettivo-relazionali, che non sono riconducibili a prestazioni concretamente misurabili mediante prove strutturate. La complessità e polidimensionalità dell'attività umana, nel suo dipanarsi processuale, è difficilmente contenibile in un numero che in aritmetica costituisce una grandezza corrispondente all'esatta quantità degli oggetti presi in esame.

Un'altra questione da sciogliere è la modalità attraverso cui rappresentare con un dato chiuso (il voto) il processo di apprendimento condotto dallo studente, difficilmente raffigurabile in termini di grandezze aventi carattere di forma, univocità e dimensione quantitativa.

Il processo educativo sfugge alle regole della scienza docimologica perché la valutazione scolastica non si identifica con nessuno dei quattro livelli di rilevazione con i quali Stevens propose di etichettare, codificare, organizzare eventi ed oggetti facenti parte del mondo e dell'esperienza sensibile[2] e che sono riconducibili alle quattro classiche scale di misurazione: *scala nominale*, *scala ordinale*, *scala a intervalli*, *scala di rapporti*.

Oltretutto, il risultato ottenuto con l'attribuzione di un numero (il voto) costituisce un elemento *statico* che risulta utile a contrassegnare un esito, ma non riveste alcuna dimensione prospettica: a fronte dell'estrema flessibilità e dinamicità dell'atto educativo, non presuppone nessuna funzione diagnostico-predittiva, nessuna indicazione di orientamento educativo, nessuna apertura ad un possibile orizzonte formativo.

### **Quali variabili per determinare i risultati raggiunti**

Il voto, quale tradizionale sistema di accertamento del profitto scolastico, è immediatamente comprensibile per la sinteticità espressa dal numero che lo rappresenta, ma preclude una valutazione dei processi di apprendimento da declinare, invece, sulla base di quelle specifiche imprescindibili variabili che, articolandosi in sfumature, sfuggono per la loro approssimazione ai criteri del rigore e della precisione. Si fa riferimento alla personalità dell'alunno con le sue variabili di 'sfondo', a quella dell'insegnante, alle modalità della loro interazione, ai molteplici requisiti del contesto didattico-organizzativo che favoriscono la costruzione di conoscenze e abilità nei destinatari/protagonisti dell'apprendimento.

In altre parole, il risultato di ogni percorso formativo individuale costituisce una variabile (potremmo definirla 'variabile-esito') che di per sé non riveste alcun valore se non in relazione con altre dimensioni da tenere in considerazione. Esistono, infatti, 'variabili indipendenti' proprie del contesto scolastico, rappresentate dai tratti più rilevanti dell'impianto organizzativo-didattico della scuola, e 'variabili assegnate' dal contesto di appartenenza che contribuiscono a determinare vantaggi, svantaggi e condizionamenti rispetto ai preventivati traguardi minimi, comuni e irrinunciabili (variabili-standard).

### **Le diverse prospettive della valutazione finale**

In premessa delle nostre conclusioni, è bene ricordare che il processo formativo si colloca in un contesto socio-culturale-educativo di natura transazionale[3], in quanto implica il rapporto insegnante-alunno regolato da un'ampia gamma di variabili a valenza socio-personale-ambientale. Pertanto, nel tentativo di sciogliere i nodi problematici sopraindicati, si può approdare ad una serie di considerazioni relativamente alla valutazione finale in sede d'esame.

- La valutazione finale viene a connotarsi come una pratica di accertamento di natura *inferenziale*, i cui risultati vanno letti come *funzioni* (nel senso matematico del termine) dove ogni variabile non ha un valore assoluto, ma assume rilevanza solo nel rapporto con altre variabili: il mondo personale del docente, quello dell'alunno, l'ambiente socio-culturale-educativo in cui vivono, le loro norme, la loro scala di valori, la preparazione professionale, le teorie e le esperienze proprie del docente, le esigenze e le aspettative dell'alunno e del suo ambiente socio-familiare.
- La valutazione finale, che scaturisce dalla verifica degli esiti degli alunni, risulta essere, in ultima analisi, una *rilevazione della qualità* dell'intervento organizzativo, educativo e didattico intrapreso per fornire risposte calibrate in termini di educazione, istruzione e formazione: laddove non si provveda a rimuovere e/o

- colmare i disavanzi di partenza, la scuola si riduce a svolgere un ruolo passivo, quello di semplice ripetitore di meccanismi sociali.
- La valutazione finale, come "*sintesi di tecnica e atti di intuizione*" – per dirla con Visalberghi – implica anche una misurazione, perché "*la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce*"[4]. Ma misurazione e valutazione, pur essendo fasi di un medesimo processo, non presentano metodiche di rilevazione simili, perché implicano operazioni conseguenti e separate che assolvono a distinte funzioni: mentre la misurazione è un'operazione che si concretizza con l'attribuzione di un punteggio, la valutazione non è una semplice operazione aritmetica, ma si identifica con l'azione interpretativa del punteggio assegnato rispetto a determinati parametri di riferimento, esplicitati sotto forma di indicatori. Affinché una valutazione risulti attendibile deve prendere l'avvio da una rilevazione di dati e contemplare l'implicazione di molteplici fattori interagenti. E l'esame di Stato procede proprio in questo senso: la misurazione dei dati, che comporta l'attribuzione di un punteggio, si completa con una valutazione delle variabili di incidenza e si codifica con un voto.
  - La valutazione finale, che dovrebbe rilevare con puntualità e accuratezza il *livello di competenza* raggiunto dal singolo alunno, deve tenere ben presente come la competizione richiamata dal concetto di competenza (competenza e competizione hanno la stessa radice latina = *cum + petere*) rivesta il significato di disputa personale che si concretizza nel misurarsi, nel gareggiare, non con gli altri ma con sé stessi, per superarsi.

---

[1] H. Pieron, *Esami e docimologia*, Armando, Roma, 1965.

[2] Il riferimento è alla "Teoria delle Scale di Misura" dello psicofisico S.S. Stevens elaborata nel 1946.

[3] J. Dewey, A.F. Bentley, *Conoscenza e transazione*, 1949.

[4] A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, 1955.



livello, allievi... ripetute da 387 ("scuola") a 182 volte ("allievi"), troviamo che l'avverbio "male" batte l'opposto "bene" 41 a 9. Evidentemente le brutte notizie tirano sempre di più delle buone.

### La capacità di rimettersi in cammino

Vorrei allora offrire una selezione di dati[1] e di ragionevoli interpretazioni per verificare se ci troviamo effettivamente di fronte a uno scenario che ha più ombre che luci oppure se, a dispetto dell'impatto della pandemia sulla frequenza scolastica, possiamo per una volta riconoscere alla nostra malandata scuola la capacità di rimettersi in cammino.

Articolerò l'analisi in 4 buone notizie e 4 cattive notizie. Ma attenzione: la parità numerica non implica una parità di importanza!

### Quattro buone notizie

Le quattro buone notizie riguardano la Scuola primaria, l'Inglese, la dispersione implicita, e un inedito tandem Calabria-Puglia.

#### 1. La scuola primaria tiene

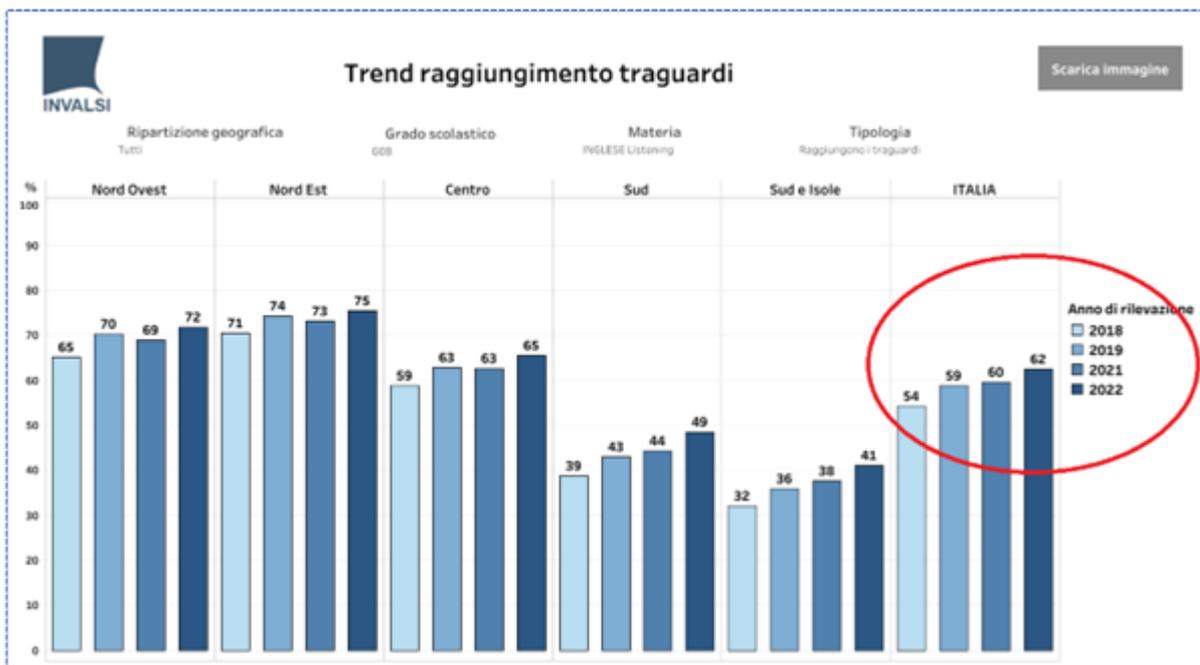
La scuola primaria, per il secondo anno dopo la pandemia, dimostra di tenere e di garantire risultati tutto sommato adeguati nel tempo. In Italiano gli alunni adeguati (dalla fascia 3 in su) sono il 73% in 2<sup>a</sup> primaria e l'80% in 5<sup>a</sup>; in Matematica sono il 70% in 2<sup>a</sup> e il 66% in 5<sup>a</sup>. In Inglese il livello A1 è raggiunto dall'85% degli alunni di 5<sup>a</sup>, ben 6 punti in più della percentuale rilevata nel 2018.



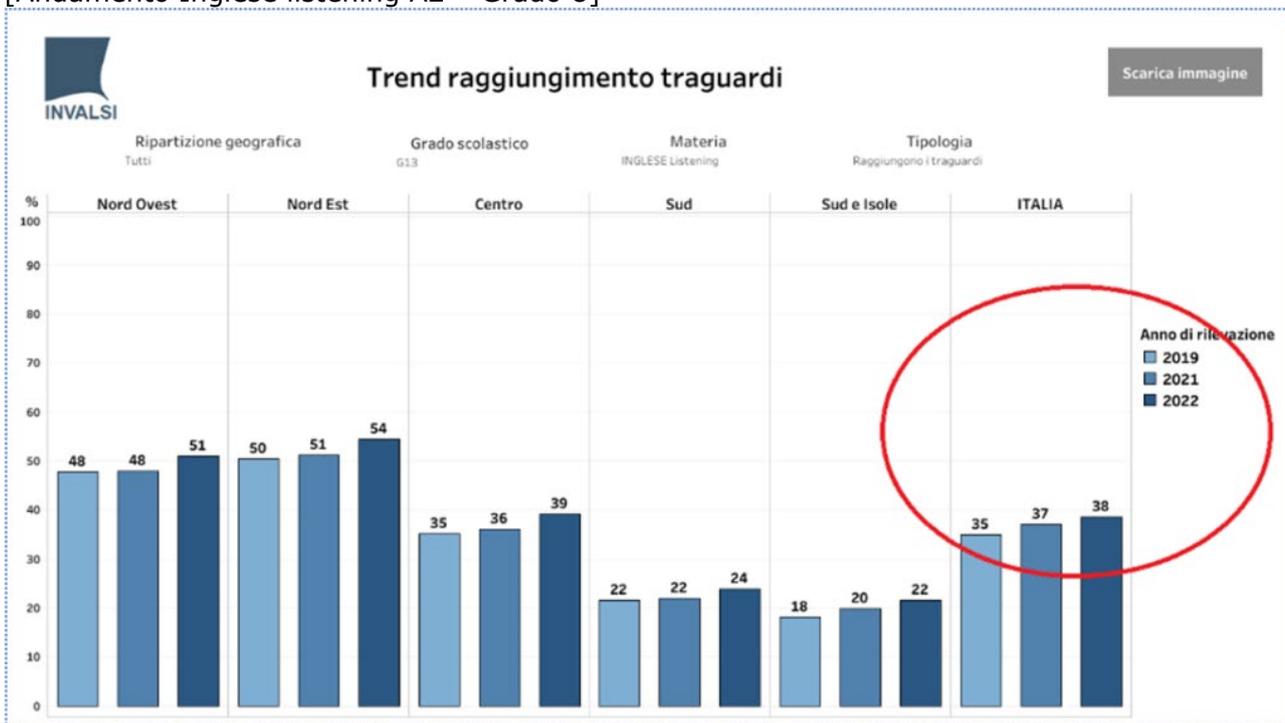
[Andamento Inglese listening A1 – Grado 5]

#### 2. Abbastanza confortanti i risultati in Inglese di tutti gli ordini di scuola

Nella prova più impegnativa, quella di comprensione della lingua parlata (listening), la percentuale degli alunni di terza secondaria che conseguono il livello A2 di primo grado è cresciuta costantemente negli ultimi quattro anni (2018, 2019, 2021 e 2022) passando da 54% a 61%. Perfino per il livello storicamente più impegnativo, il B2, che dovrebbero raggiungere gli studenti dell'ultimo anno delle superiori, l'andamento dei risultati è, come direbbero i fisici, "monotonamente crescente".



[Andamento Inglese listening A2 – Grado 8]



[Andamento Inglese listening B2 – Grado 13]

### 3. Dispersione implicita: un'inversione di tendenza

Vale la pena fare un piccolo chiarimento un po' didascalico. Nel fascicolo pubblicato dall'Invalsi con i risultati in breve troviamo scritto: "il calo maggiore della dispersione implicita si registra...". Su questa frase, peraltro incontestabile, propongo un mini-test Invalsi: "cosa significa che c'è un calo della dispersione implicita?". È una notizia buona o cattiva? Immagino che qualsiasi lettore risponderà senza esitazioni che si tratta di una buona notizia. Ma per molti lettori frettolosi, e anche per qualche giornalista, non è stato così. Probabilmente a confondere le idee sono i due termini negativi ("calo" e "dispersione") che hanno creato un effetto simile a quello provocato da espressioni, effettivamente di non immediata comprensione, come "andamento negativo della percentuale di bocciati" e "diminuzione del calo demografico".

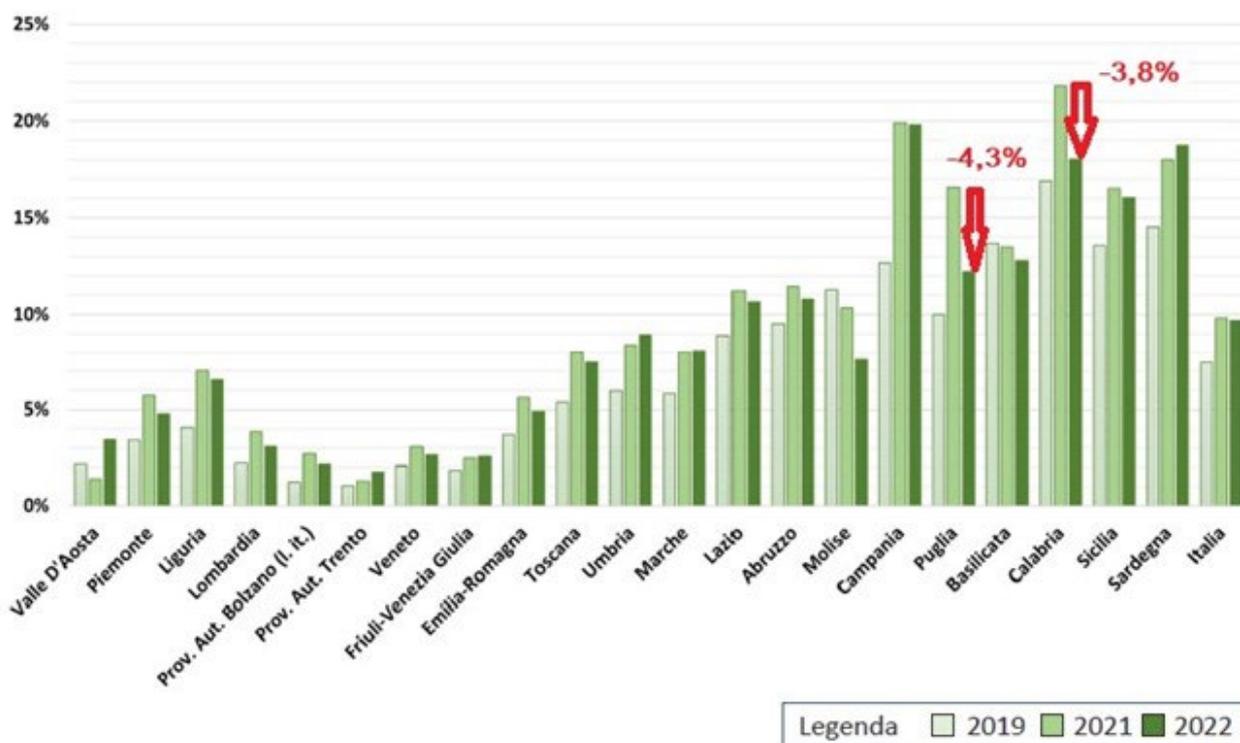
Ma tant'è: la dispersione implicita, cioè la percentuale di studenti che pur arrivando al termine di un ciclo scolastico possiede le competenze del ciclo scolastico precedente, quest'anno è un po'

diminuita: dal 9,8% al 9,7%. Potrebbe sembrare un risultato di modesta entità ma, se si considera che ci si aspettava che gli effetti della pandemia si sarebbero protratti per diversi anni, questo lievissimo calo costituisce pur sempre un'inversione di tendenza.

#### 4. Un inedito tandem Calabria-Puglia

E proprio a partire dalla dispersione implicita arriviamo alla quarta buona notizia: in Puglia e in Calabria si è registrata la diminuzione più consistente della dispersione implicita che nel 2021, in entrambe le regioni (e soprattutto in Calabria) era arrivata a livelli davvero preoccupanti. Nel grafico con le colonnine verdi sono riportati questi due cali che fanno davvero piacere.

### DISPERSIONE IMPLICITA ULTIMO ANNO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

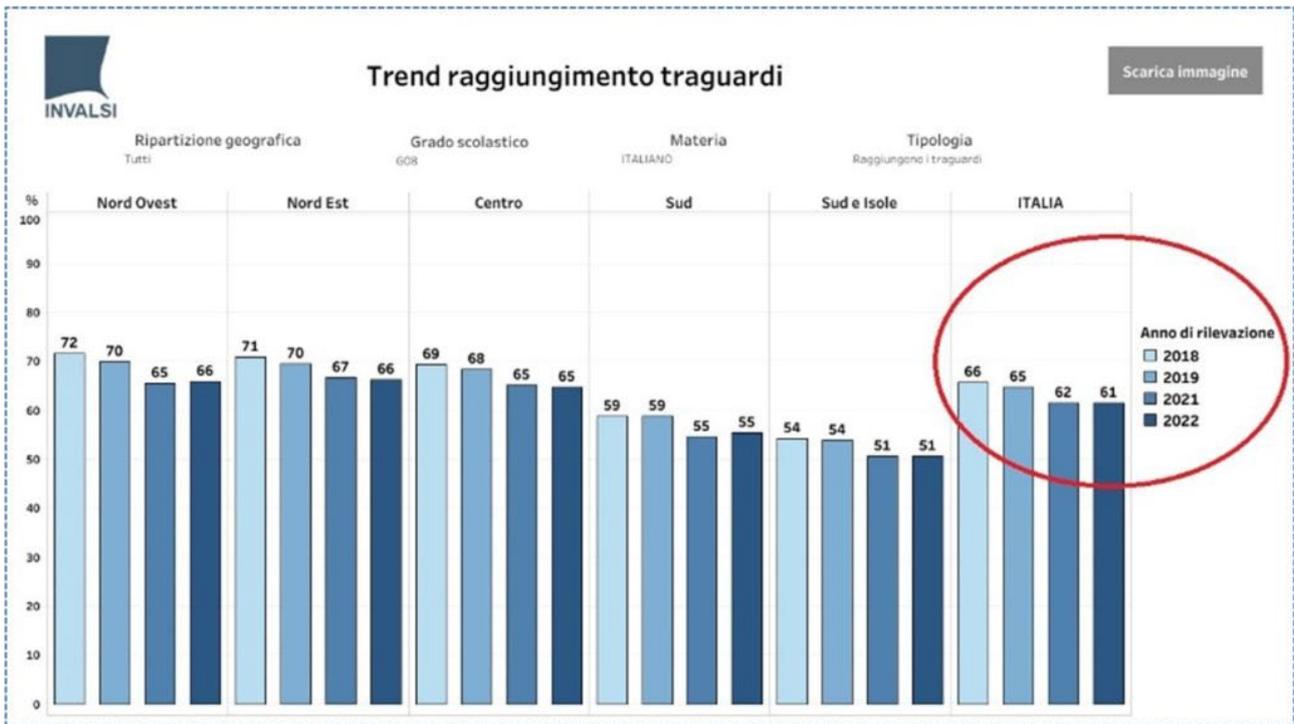


#### Quattro cattive notizie

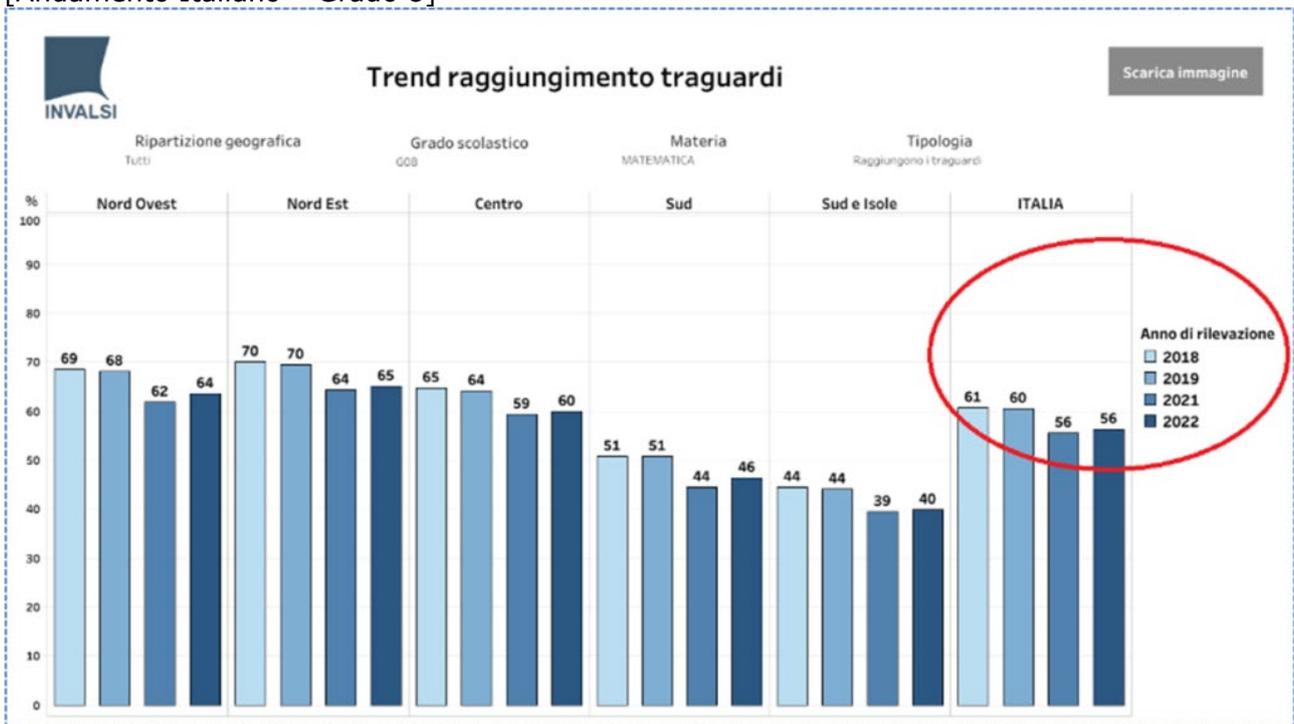
Le cattive notizie più rilevanti riguardano: le competenze in Italiano e Matematica degli studenti delle scuole secondarie; la non equità del sistema rispetto alle scuole e alle classi in cui ogni studente capita; la non equità del sistema rispetto alla mancata compensazione dello svantaggio sociale; il divario tra licei e istituti tecnici e professionali.

#### 1. Competenze deboli in Italiano e Matematica

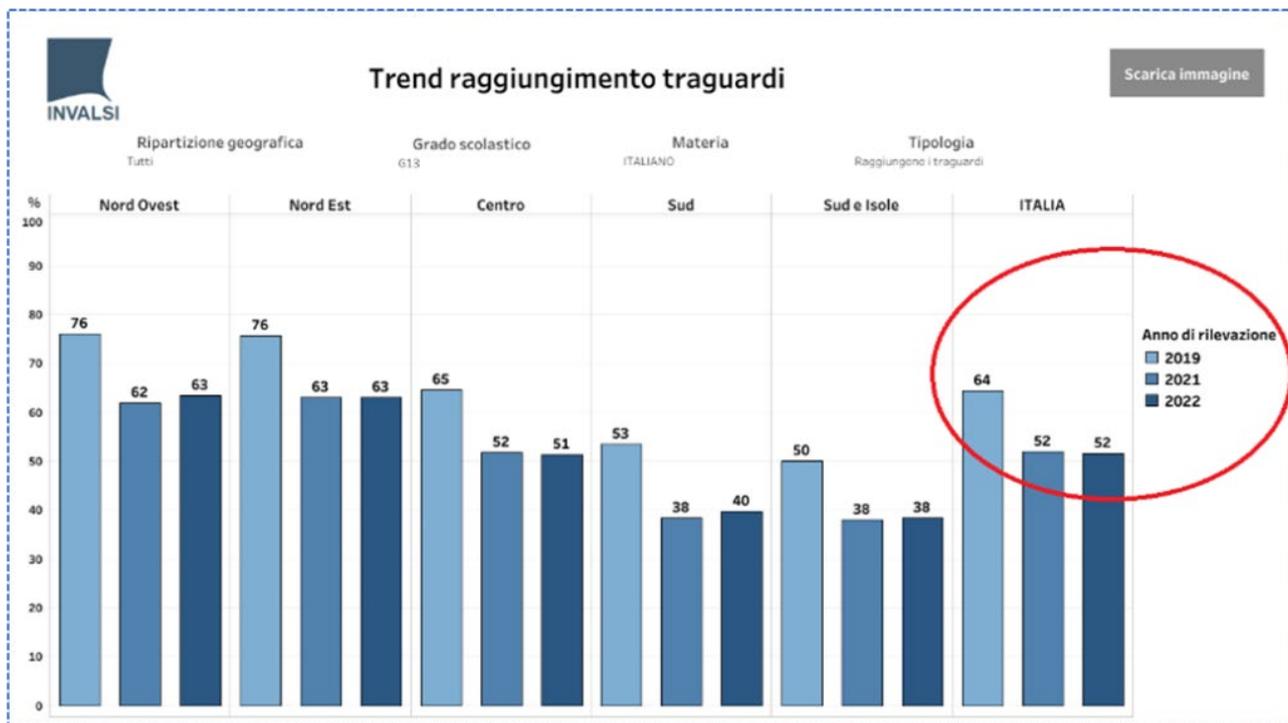
Dalla scuola secondaria di primo grado fino all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado le competenze di base in Italiano e Matematica sono certamente deboli. La percentuale di studenti "adeguati" che raggiunge almeno il livello 3 (cioè il livello corrispondente al minimo previsto dalle Indicazioni nazionali) era già bassa prima della pandemia e oggi è ancora più bassa. Per gli alunni della scuola secondaria di primo grado l'andamento della percentuale degli studenti "adeguati" in Italiano negli anni 2018, 2019, 2021 e 2022 scende dal 66% al 61%, in Matematica passiamo dal 61% al 56%. All'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado queste percentuali si abbassano ulteriormente: dal 64% al 52% in Italiano, dal 61% al 50% in Matematica.



[Andamento Italiano – Grado 8]



[Andamento Matematica – Grado 8]



[Andamento Italiano – Grado 13]



[Andamento Matematica – Grado 13]

Se assumiamo come corretta la corrispondenza dei tre livelli superiori (3°, 4° e 5°) con il raggiungimento dei traguardi previsti dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida[2], questi dati ci dicono che all'uscita della scuola media gli studenti con preparazione adeguata sono 6 su 10 e al termine delle superiori diventano 5 su 10.

## 2. Scarsa equità del nostro sistema scolastico

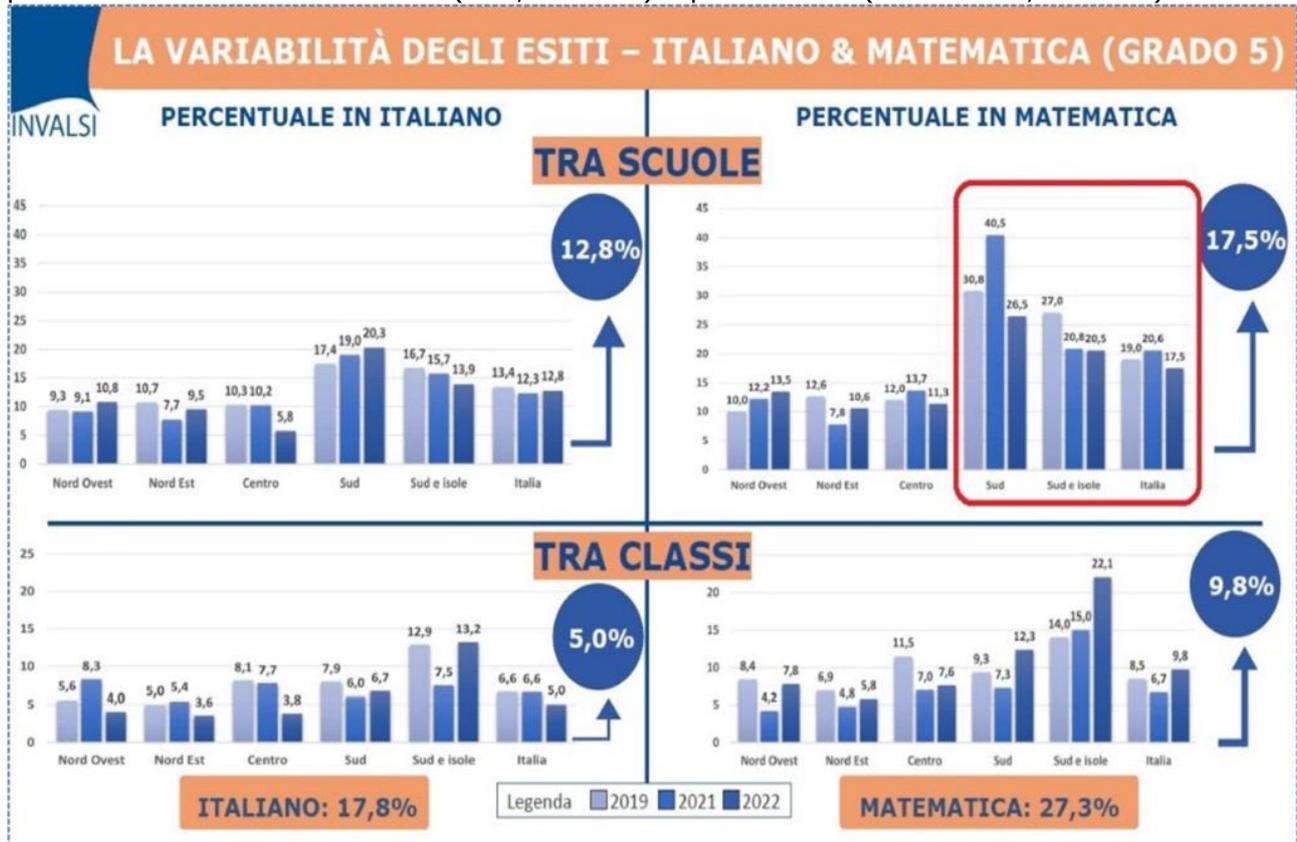
Ci sono poi due tipi di dati che denunciano la scarsa equità del nostro sistema scolastico. Il primo tipo di dati riguarda la cosiddetta "variabilità" dei risultati rispetto alla scuola e alla classe. È un parametro che ci dice in che misura i risultati conseguiti da un alunno dipendano non già dalle sue capacità, o dal suo impegno, ma dalla "fortuna" di essere capitato in una classe migliore[3], o in una scuola migliore. Quando questa fortuna conta molto si parla di "segregazione scolastica" per indicare l'esistenza di "ghetti" o di "isole felici"; cioè di luoghi in cui sono concentrati gli

studenti con più difficoltà o con più risorse, non tanto economiche quanto culturali. Tutto questo non dovrebbe succedere, ma succede. La variabilità ci dice quanto è presente questo difetto di equità.

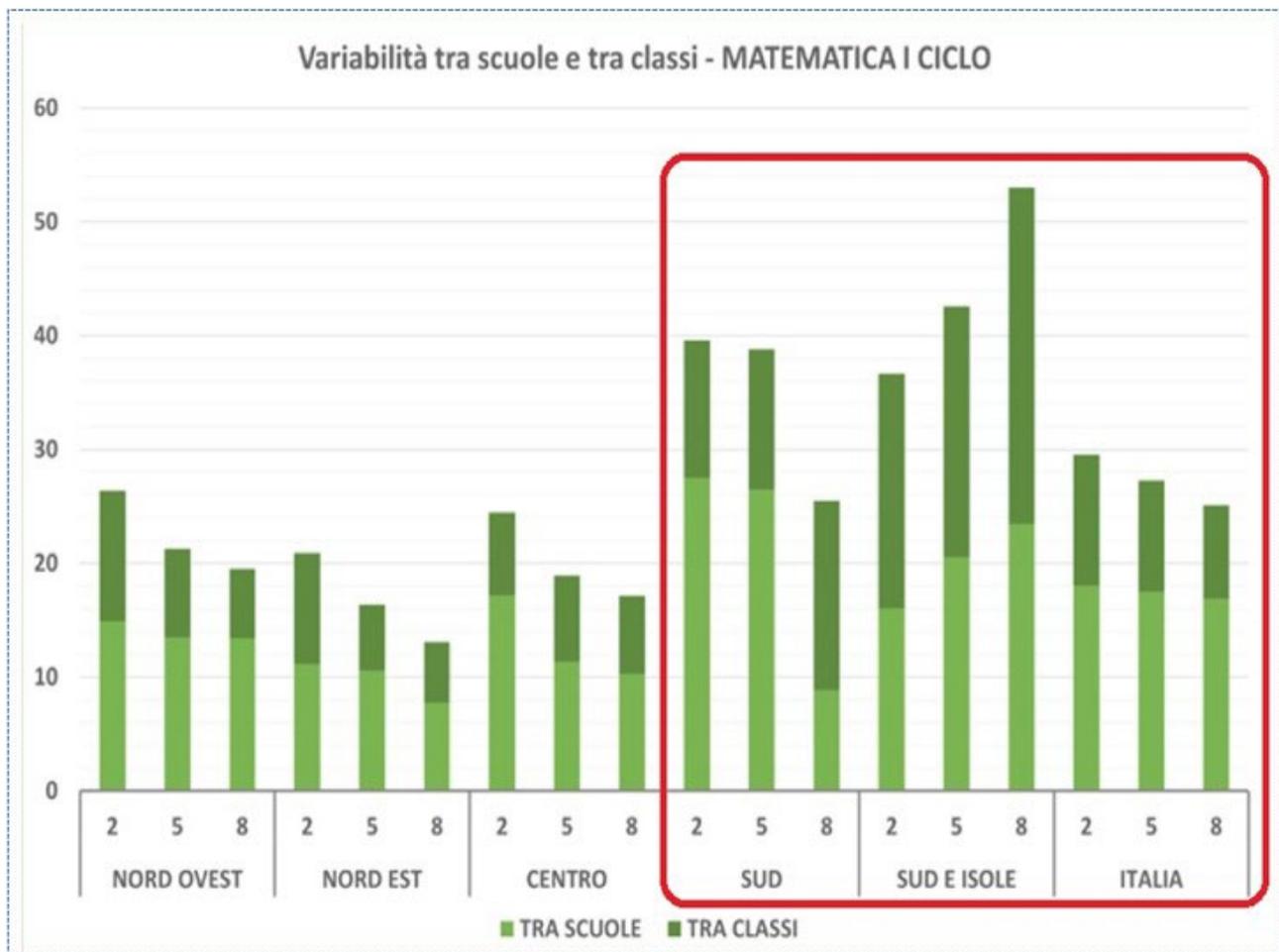
Purtroppo in Italia la variabilità tra le classi e tra le scuole raggiunge valori preoccupanti già nella scuola Primaria.

Il primo dato impressionante è l'impatto della variabilità tra le scuole in Matematica nel Mezzogiorno. Possiamo tradurre questo dato in questo modo: un ragazzo della Campania può "salvarsi" solo se va in una scuola buona: i suoi risultati dipenderanno infatti per il 25-40% (a seconda degli anni) dalla scuola che frequenta.

Il secondo dato altrettanto grave è l'impatto che hanno la scelta della scuola e la classe frequentata nel primo Ciclo (Primaria + Secondaria di primo grado) nelle aree del Mezzogiorno: per la Matematica si va dal 25% (Sud, Grado 8) a più del 50% (Sud e Isole, Grado 8).



[Variabilità tra scuole e tra classi in Italiano e Matematica – Grado 5]

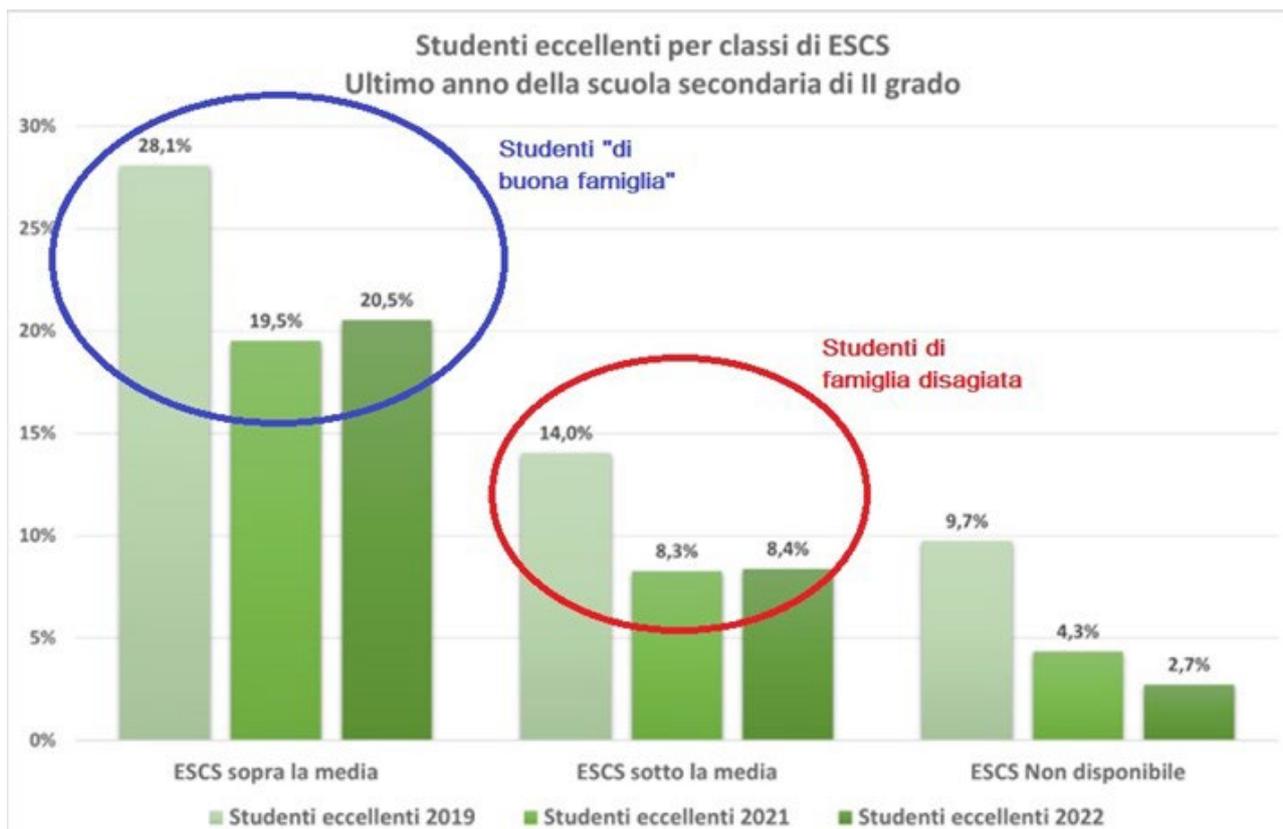


[Variabilità dei risultati tra scuole e tra classi in Matematica – Intero I Ciclo]

### 3. La scuola non rimuove gli ostacoli

Il secondo tipo di dati che attesta la scarsa equità del sistema scolastico italiano è rappresentata dal peso del contesto di provenienza e dalla incapacità della scuola di compensarne gli effetti. Il ragionamento è semplice: se la scuola riuscisse davvero a "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (articolo 3 della Costituzione) allora a scuola dovremmo trovare studenti poveri e ricchi (in tutti i sensi) sia tra quelli più deboli che tra gli eccellenti. Purtroppo non è così.

La percentuale di studenti eccellenti, che sono proprio quegli studenti che avranno più possibilità di realizzare con le loro capacità le proprie aspettative di vita, è del 20,5% per i ragazzi "di buona famiglia" (indice ESCS sopra la media) e solo dell'8,4% per i ragazzi che vivono in condizioni disagiate (indici ESCS sotto la media).



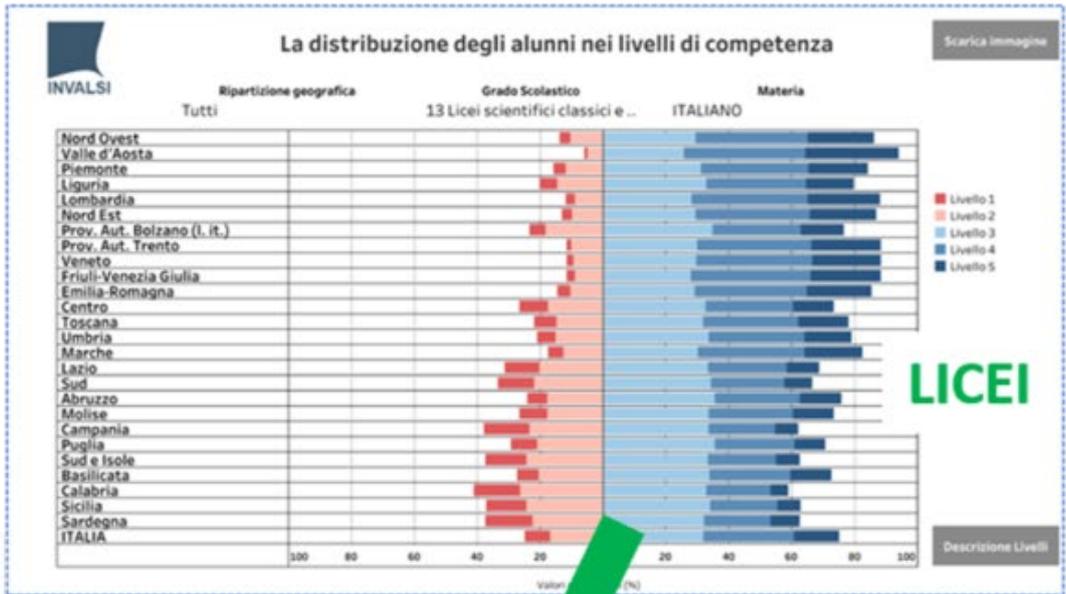
#### 4. Divario di indirizzo

Prendiamo infine in esame quello che potremmo chiamare il "divario di indirizzo": la differenza di risultati che si osserva tra gli studenti che frequentano i licei e quelli che frequentano gli istituti tecnici e professionali.

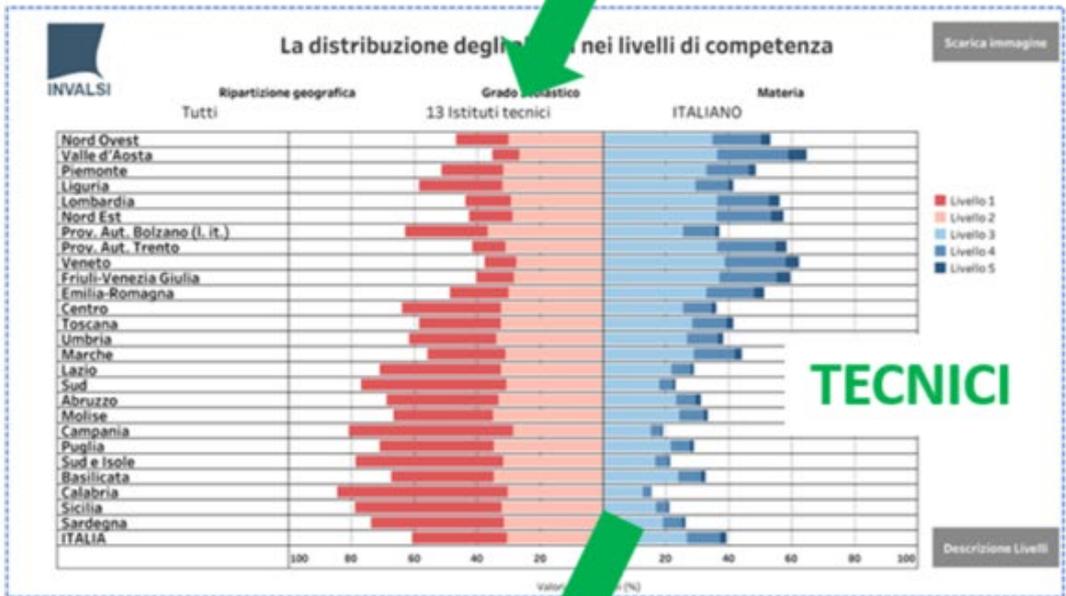
In questo caso perfino l'impatto visivo è macroscopico. Basta guardare come le barre orizzontali che rappresentano la distribuzione dei livelli nelle diverse regioni si spostino in blocco verso sinistra, cioè verso i livelli più bassi, passando dai licei agli istituti tecnici e ai professionali. L'onda rosa e rossa di sinistra che diventa sempre più grande rappresenta l'aumento degli studenti deboli e molto deboli. Parimenti l'onda di destra celeste, azzurra e blu che diminuisce rappresenta la massiccia diminuzione degli studenti con competenze buone o eccellenti.

Su questo punto è necessario porre la massima attenzione perché l'informazione pubblica è spesso assai superficiale. È infatti fortemente scorretto e fuorviante dire che in Italia l'istruzione tecnica e professionale è di qualità più bassa di quella dei licei. Il problema è un altro e è noto a tutti: i licei funzionano meglio perché sono frequentati dagli studenti migliori. Se tutti gli studenti andassero ai licei i risultati calerebbero immediatamente, tanto è vero che i risultati in Italiano dei soli licei classici, scientifici e linguistici sono migliori di quelli dei licei artistici, musicali e delle scienze umane.

ITALIANO



LICEI

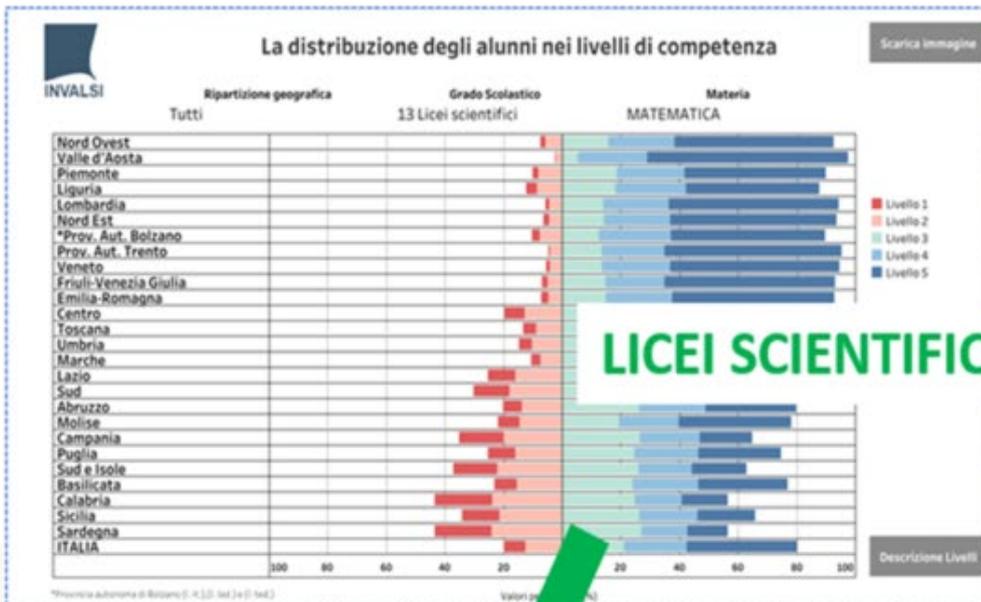


TECNICI

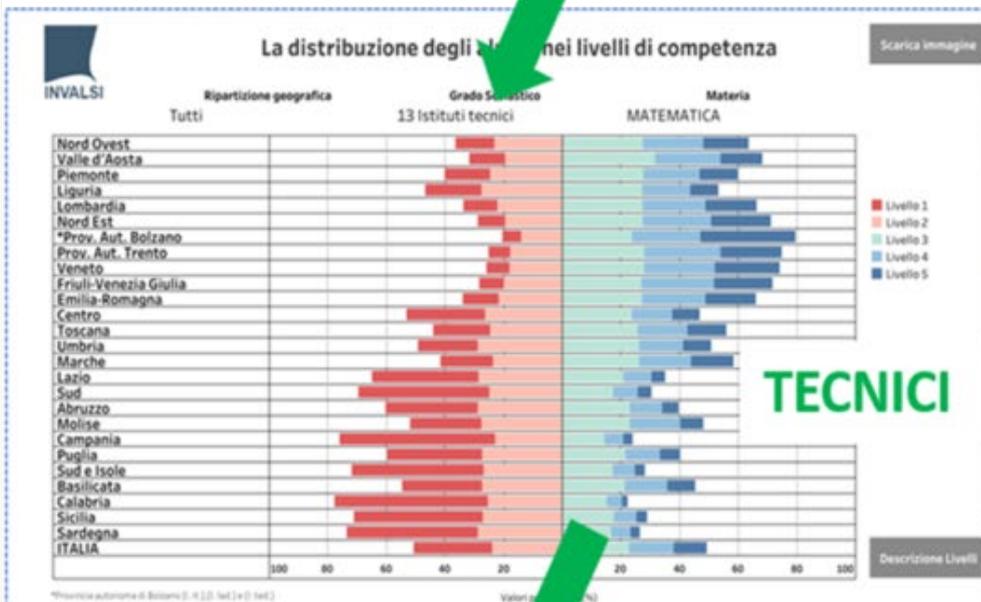


PROFESSIONALI

# MATEMATICA



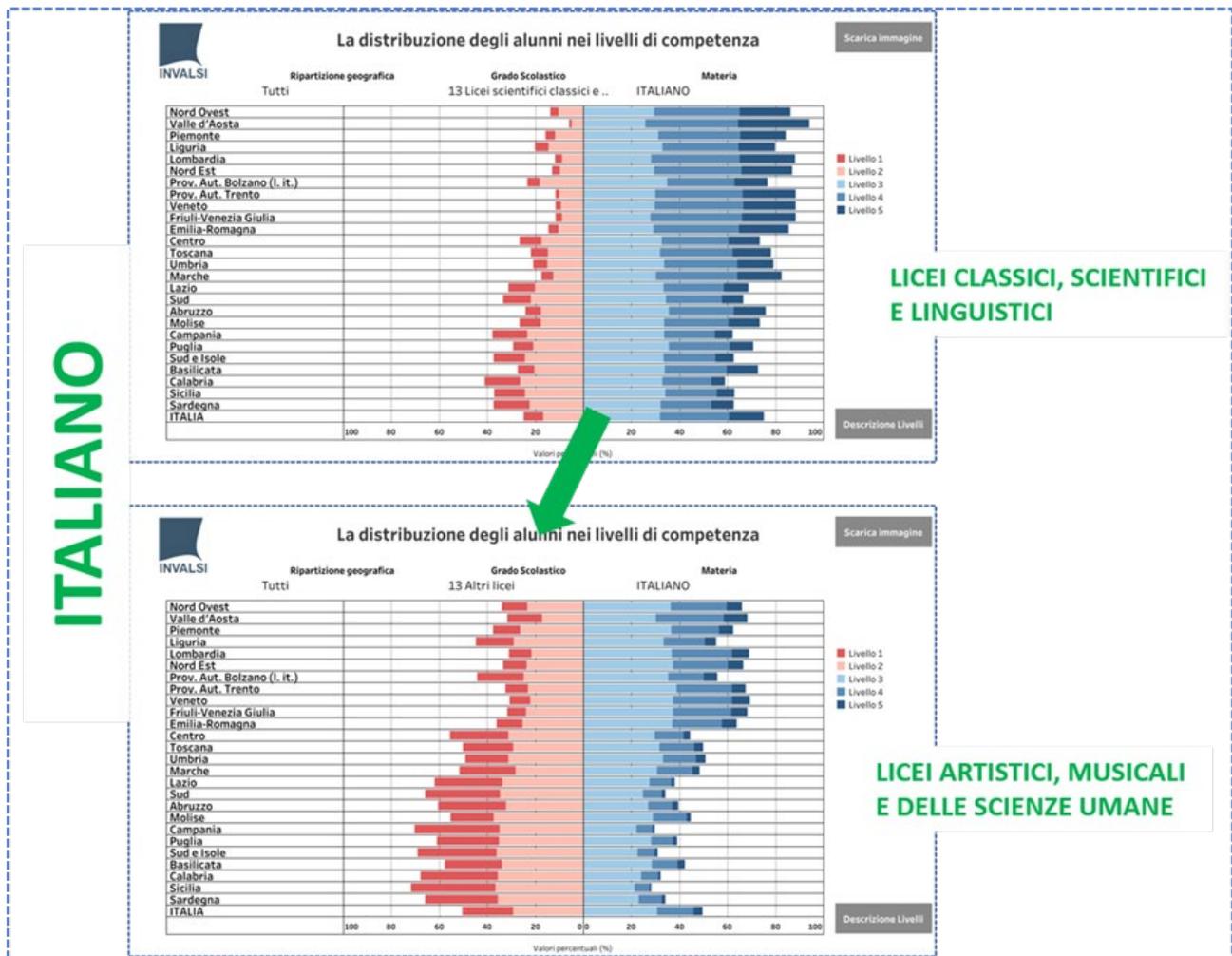
LICEI SCIENTIFICI



TECNICI



PROFESSIONALI



## Conclusioni

Dopo questa prima panoramica bisognerebbe approfondire le tante questioni che i risultati Invalsi hanno fatto emergere. Inoltre ogni scuola dovrebbe esaminare i propri dati che, non dimentichiamolo, possono essere anche molto diversi sia dai dati medi nazionali che da quelli della propria regione. Non c'è nulla di più ingiusto dell'applicazione acritica di una media ad una qualunque situazione locale. Se io fossi il dirigente scolastico di una scuola che ha avuto risultati magari non altissimi ma molto migliori dei risultati medi della mia area geografica sarei particolarmente soddisfatto e mi concentrerei su realistici margini di miglioramento.

Detto questo, però, ritengo che i dati aggregati che sono stati presentati il 6 luglio costituiscano un buon sostegno al Ministro Bianchi quando dice che la battaglia per il rientro a scuola ha dato i suoi frutti. Non c'è dubbio infatti che il calo della qualità degli apprendimenti non si è accentuato e che, in qualche caso, si è già ridotto.

Ma proprio perché abbiamo avuto la dimostrazione che le politiche pubbliche sulla scuola possono avere effetti importanti dovremmo tutti sentirci impegnati a prendere in carico le tante criticità denunciate dal rapporto Invalsi di quest'anno che, inutile negarlo, sono più pesanti dei segnali positivi.

[1] Ho ricavato la maggior parte dei dati dalla [piattaforma pubblica di visualizzazione dei dati Tableau® dell'Invalsi](https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/). In alcuni casi ho utilizzato la presentazione del presidente dell'Invalsi Roberto Ricci e il Rapporto Invalsi 2022 entrambi pubblicati su <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>.

[2] I Quadri di riferimento delle discipline elaborati dall'Invalsi sono strettamente riferiti alle Indicazioni nazionali / Linee guida. Inoltre, laddove è possibile confrontare le rilevazioni Invalsi con le Indagini internazionali si osserva un'ampia sovrapposizione tra risultati Invalsi (nazionali e regionali) e risultati nelle stesse discipline rilevati dalle indagini internazionali.

[3] Una classe può essere migliore di un'altra principalmente perché vi sono stati iscritti gli studenti migliori, o perché ha i docenti migliori. Analogamente una scuola può essere migliore di un'altra perché è frequentata da studenti migliori o perché vi lavorano docenti migliori o perché è diretta da un dirigente scolastico più capace. Per quanto riguarda le scuole (e non le classi) conta molto anche la qualità culturale e socio-economica del territorio nel quale si trova.

## 2. Learning Loss: una sfida per la scuola. Dal Report dell'OCSE al Report Nazionale dell'Invalsi



**Domenico TROVATO**

10/07/2022

Affrontare la questione della perdita degli apprendimenti degli studenti a distanza di quasi un anno dalla pubblicazione del Report *The state of school education*, a cura di OCSE, UNESCO, UNICEF e Banca Mondiale (settembre 2021)[1], potrebbe sembrare una operazione inutile perché "fuori tempo". A nostro avviso invece essa merita ulteriori riflessioni proprio a causa delle contaminazioni esistenti con altre tematiche formative: abbandono scolastico, vulnerabilità sociale, povertà educativa, didattica tradizionale, DaD, azioni di recupero...

Trattasi peraltro di un fenomeno "complesso", acuitosi è vero durante la pandemia, ma che si manifesta anche per altre cause. Pensiamo, per esempio, alla lunga interruzione scolastica estiva, all'irregolarità della frequenza per motivi familiari, alla situazione lavorativa dei nomadi, alle condizioni connesse ai flussi migratori...[2]. In questo contributo si svilupperà una disamina del Report OCSE e INVALSI con brevi annotazioni sulle suddette "materie" e si darà conto del dibattito sul tema.

### **Cosa "registra" il Report dell'OCSE**

Nel 2020 e nel 2021 una platea di 1,5 miliardi di studenti di 188 Paesi[3], causa l'emergenza sanitaria, non ha potuto frequentare le scuole o le ha frequentate "a singhiozzo"[4]. Ne sono derivati disagi relazionali, crescita dei divari territoriali, difficoltà gestionali nelle famiglie, criticità per il *digital divide*, incremento di abbandono e dispersione[5]. Ma l'effetto più rilevante è stato quello della "perdita di apprendimento"[6]. Tale "perdita" in quasi tutti i paesi OCSE, è stata monitorata e misurata per poter identificare gli studenti bisognosi di interventi mirati facendo ricorso alle seguenti modalità:

- valutazioni nazionali standardizzate;
- questionari rivolti a insegnanti, a Dirigenti scolastici o ad attori privilegiati;
- valutazione formativa da parte degli insegnanti in classe.

### **Alcuni dati**

Le valutazioni nazionali standardizzate hanno prodotto diversi risultati anche differenti tra Paese e Paese. Nel Regno Unito, per esempio, nella scuola secondaria la pandemia ha determinato una perdita di apprendimento corrispondente a 1 anno e 8 mesi di scuola in tutta la popolazione studentesca e a 2 anni e 2 mesi tra gli studenti con una qualche tipologia di difficoltà. In Francia per molti studenti frequentanti scuole di periferia, i miglioramenti nel corso dell'anno scolastico sono stati inferiori a quelli delle scuole con un background socio-economico più alto.

Nel 36% degli Stati coinvolti sono stati adottati questionari rivolti al personale scolastico e agli stakeholders. In alcuni Paesi (es. Olanda, Danimarca, Portogallo, Estonia...) i questionari sono stati somministrati in tutti gli ordini di scuola, mentre in altri (es. Cile e in Belgio) si è lasciata libertà alle scuole se applicarla.

La valutazione formativa da parte dei docenti in classe è stata adottata nel 62% degli Stati. Gli insegnanti hanno potuto misurare la perdita di apprendimento tra gli studenti con programmi ad hoc. Solo in Colombia, Regno Unito, Ungheria, Italia, Corea, Repubblica Slovacca, Slovenia e Turchia non è stato adoperato alcun tipo di protocollo specifico.

In molti Stati (oltre il 50%) sono state programmate misure per compensare le perdite di apprendimento, principalmente durante il doposcuola, le vacanze scolastiche o nei weekend. Una particolare attenzione è stata rivolta alle seguenti categorie di popolazione scolastica:

- studenti con difficoltà a partecipare alla DaD;
- studenti a rischio drop-out o bocciatura;
- studenti svantaggiati, immigrati, rifugiati e minoranze etniche.

Nello specifico, per la DaD, si sono potenziati l'accesso alla rete, l'utilizzo di piattaforme flessibili per l'apprendimento asincrono e i finanziamenti per l'acquisto di *device* come PC e tablet.

### **Cosa "restituisce" il Report Invalsi 2021**

Nel giugno dell'anno scorso, Roberto Ricci, allora responsabile nazionale prove Invalsi, oggi Presidente, illustrando al CNEL i dati delle prove svoltesi nel 2021 in *periodo post-pandemico* e relativi alla *Secondaria di primo grado* ha rilevato che:

- la quota di alunni non posizionata sul "livello di accettabilità" in italiano è salita al 39% (nel 2018 e nel 2019 era al 34%);
- anche in matematica i risultati non sono soddisfacenti: il 44% dei ragazzi "licenziati" non ha conseguito le competenze minime (39% nel 2019, 40% nel 2018);
- in entrambe le discipline, a "regredire" sono gli alunni socialmente vulnerabili, molti dei quali risiedono nelle Regioni del Mezzogiorno;
- i risultati in inglese confermano invece quelli precedenti la pandemia.

Per la scuola secondaria di secondo grado i risultati evidenziano che in quinta si assiste a un vero e proprio "tracollo", con il 44% di studenti al di sotto del livello minimo in italiano (35% nel 2019) e addirittura con il 51% in matematica (42% nel 2019).

Un altro dato preoccupante riguarda la cosiddetta "dispersione implicita": in media, il 9,5% degli studenti (ca. 45.000 giovani), diplomati nel 2021, ha maturato competenze di base inadeguate. Era il 7% nel 2019[7].

### **Una linea di continuità con i risultati Invalsi 2022**

Gli esiti dei risultati delle prove 2022 ci restituiscono un quadro sostanzialmente stabile, con qualche lieve scostamento in positivo della linea di tendenza per la dispersione implicita e qualche lieve rassicurazione per i risultati in "Inglese". In questi anni di pandemia, si conferma anche la tenuta della scuola primaria. Restano simili a quelli precedenti anche i risultati in Italiano e Matematica nelle Scuole secondarie di primo grado. Infatti, gli studenti che raggiungono livelli adeguati, in linea cioè con quanto stabilito nelle Indicazioni nazionali, sono:

- in Italiano, 61%, cioè meno un punto percentuale rispetto al 2021;
- in Matematica, 56%, invariato rispetto al 2021.

Un dato però preoccupante è che si sono allargati i divari territorialiosservati al termine del primo ciclo d'istruzione. Gli allievi che non raggiungono il livello base in Italiano superano la soglia del 40% in tutte le regioni del Mezzogiorno (escluso l'Abruzzo). Sempre nelle stesse regioni si fermano al massimo al livello 2 tra il 55% e il 60%, fino ad arrivare a quasi al 70% in Sardegna. Nelle scuole secondarie di secondo grado continua, purtroppo, la tendenza al peggioramento:

- in Italiano il 66% degli studenti (cioè 4 punti percentuali in meno rispetto al 2019) raggiunge il livello *base* (dal livello 3 in su);
- in Matematica il 54% degli studenti (cioè 8 punti percentuali in meno rispetto al 2019) raggiunge il livello *base*. In sei regioni del Mezzogiorno (Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna) l'esito medio si ferma al livello 2, quindi al di sotto della soglia attesa dopo dieci anni di scuola.

Un aspetto che possiamo definire incoraggiante è che nell'ultimo anno della secondaria di secondo grado i risultati indicano che in Italiano e in Matematica si è fermato il calo e che gli esiti di Inglese (sia *listening* sia *reading*) sono in leggero e costante miglioramento.

### **Learning loss: gli studi americani e del Regno Unito**

La problematica del learning loss è stata molto studiata negli USA (dal 1906) e nel Regno Unito (H. Stewart & alii, 2018) come *Summer learning loss* (divario negli apprendimenti prima e dopo lunghe vacanze) con ricerche che hanno anche individuato correlazioni con altri fattori come età e livello scolare, materie di studio, status socioeconomico. In particolare le indagini hanno concluso che:

- in media gli studenti hanno perso l'equivalente di un mese di apprendimento durante i mesi estivi;
- la pausa estiva ha avuto effetti negativi più evidenti per la Matematica;
- gli studenti delle famiglie svantaggiate sono peggiorati nelle abilità di lettura;
- gli studenti più fragili, non ricevendo durante la pausa estiva "sostegni" dalla scuola (teoria del rubinetto, USA 1982), hanno subito maggiori perdite di apprendimento rispetto agli studenti cosiddetti "benestanti"[8].

Tali studi sono tornati di attualità durante l'emergenza pandemica nel nostro Paese. Si è avviato un dibattito polarizzato su due tesi di diverso orientamento.

## La pandemia ha aumentato il divario

C'è una prima tesi di chi sostiene che il *learning loss* ha accresciuto le disuguaglianze, le vulnerabilità individuali e sociali, i divari territoriali, ha causato una consistente perdita di "capitale umano", con future ricadute negative sulla ricchezza nazionale e sul mercato del lavoro[9]. È la tesi della Fondazione Agnelli, Banca d'Italia, Invalsi, UNI "La Sapienza"RM, Save the Children, e di studiosi come R. Franchini, D. Checchi, G. Laneve, C. Bianchi, B. Romano, G. Bellettini...

Tali criticità, secondo i sostenitori di questa tesi, possono comunque essere trasformate in "risorse":

- se si investe in modo sistematico sulle rilevazioni con test standardizzati;
- se si interviene con un'adeguata integrazione digitale della didattica in uso;
- se si promuove una rimodulazione del calendario scolastico e dei quadri orari;
- se si valorizza il capitale sociale espresso dal territorio (genitori, Terzo Settore, Istituzioni pubbliche e private);
- se si potenziano competenze trasversali e lavoro in team "dotazioni" indispensabili per le professioni del XXI secolo.

## Vanno ripensati i modelli scolastici

La tesi di R. Maragliano, B. Williamson, G. Carosotti, R. Latempa[10], così argomenta:

- la perdita di apprendimento non può essere catalogata come un fenomeno dalla cifra prevalentemente economicistica (riduzione del PIL, flessione del reddito individuale, crescita della povertà, disfunzioni nel mercato del lavoro...), deve invece misurarsi con il miglioramento dell'offerta formativa della scuola (tutoring individuale, metodologie più flessibili, rinnovati ambienti di apprendimento, "cura" delle diversità...);
- il recupero del "tempo perso" attraverso la modifica di alcuni assetti organizzativi (es. il calendario scolastico), se non è accompagnato dalla valorizzazione del tempo pedagogico (ritmi distesi di studio, orari scola-stici sostenibili...), del patrimonio educativo-didattico del docente, delle traiettorie innovative (ad es. il digitale), spesso parzialmente sedimentate, rischia di rimanere uno "slogan" orecchiabile, non un investimento formativo[11];
- il protocollo di misurazione degli apprendimenti da parte dell'Invalsi non deve trasformarsi in un dogma quantitativo che non tiene conto delle prassi valutative adottate dagli insegnanti, della complessità della didattica, delle variabili di processo che "regolano" la relazione docente-studente, della molteplicità dei saperi (non riducibili solo a italiano, matematica e inglese). Tale strategia se "appiattita" sull'oggettività delle rilevazioni può causare nel tempo un depauperamento della valutazione formativa[12] e una accelerazione verso meccanismi competitivi di mercato.

---

[1] Per il testo "*The state of school education: 18 Months into the Pandemic*", cfr. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education\\_1a23bb23-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en)

[2] A tal proposito cfr. l'articolo di B. Williamson, "*Misurare il learning loss*" sul blog dello studioso, 2021, tradotto in italiano e pubblicato dalla Redazione di ROARS, 22 novembre 2021. Ad esso attingeremo anche per altre analisi.

[3] Cfr. "*Misurare il learning loss e affrontare i divari. Cosa hanno fatto i Paesi Ocse*", Invalsiopen, 2022. Adattamento.

[4] Settimane di chiusura: 56 negli USA, 37 in Italia, 34 in Germania, 30 nei Paesi Bassi, 27 nel Regno Unito, 15 in Spagna, 12 in Francia (Fondazione Agnelli, PPT di A. Gavosto, Festival Economia, TN, 2021).

[5] Cfr. il documento del Ministero dell'Istruzione 2018, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo* e il recente, 2022, *Documento per il contrasto della dispersione e il superamento dei divari territoriali, nell'ambito del PNRR*, a cura del Gruppo di lavoro MI, composto Ludovico Albert, Marco Rossi Doria, Franco Lorenzoni, Andrea Morniroli, Vanessa Pallucchi, Don Marco Pagniello, Chiara Saraceno.

[6] La Banca Mondiale (2020) ha stimato che le chiusure delle scuole hanno causato un aumento del 25% della quota di studenti delle Secondarie con risultati al di sotto del livello PISA 2 (esecuzione di compiti non complessi).

[7] C. Tucci, *Studenti, crollo delle competenze*, Sole24ore scuola, 14 luglio 2021.

Adattamento; D. Checchi, M. De Paola, *Piove sul bagnato, puntiamo sul PNRR*, Sole24orescuola, 14 luglio 2021.

[8] Cfr. articolo su OPEN INVALSI, 19 febbraio 2021, *Che cos'è il learning loss e perché è importante misurarlo?* Adattamento.

[9] "Se consideriamo la chiusura delle scuole di 37 settimane (...) possiamo stimare un minor rendimento annuo del capi- tale umano pari a 1.883 euro": A. Gavosto, PPT Festival TN, 2021.

[10] Cfr. art. dedicati su ROARS NL del 21 dicembre 2020, 21 gennaio 2021, 22 novembre 2021; su <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica/tornare-in-classe-dopo-la-chiusura/>, art. di Claudia Rebesani, 20 maggio 2021; su Tuttoscuola (R. Maragliano), 15 luglio 2021.

[11] Le priorità di questi primi due paragrafi vengono anche esplicitate dal Documento sulla dispersione e i divari territo-riali redatto dal Gruppo di lavoro nominato dal Ministro, 2022, nell'ambito delle misure del PNRR.

[12] Cfr. anche i contributi sulla valutazione "mite"

in: <https://forumscuolaveneto.wordpress.com/2018/06/26/la-valutazione-nella-scuola-dellinfanzia/>, 26 giugno 2018.

### 3. Piano Scuola 4.0. Indicazioni per l'attuazione delle linee di investimento per il digitale del PNRR



**Gabriele BENASSI**

10/07/2022

Il 14 giugno scorso è stato firmato e inviato alle scuole ed agli Uffici Scolastici Regionali il nuovo Piano Scuola 4.0. È un documento di sintesi che offre supporto alle azioni delle scuole accompagnandole nell'attuazione delle relative linee di investimento provenienti dal cospicuo fondo del PNRR (Missione 4 – Componente 1). Non è un documento solo tecnico, ma cerca di contestualizzare da un punto di vista storico e da un punto di vista pedagogico gli investimenti, tracciando lo sfondo del "dove veniamo" e l'orizzonte del "dove dobbiamo andare". Il presente approfondimento è diviso in due contributi: questo di carattere generale e uno specifico, sulle competenze digitali complesse, per il secondo ciclo di istruzione che verrà pubblicato nel prossimo numero di Scuola7.

#### **Di cosa si tratta?**

Dal punto di vista storico, il documento delinea lo sviluppo del digitale in classe negli ultimi quindici anni, in un interessante excursus che ci aiuta a rivalutare un percorso importante di cambiamento, stimolandoci a considerare, in modo inferenziale, quello che può avere funzionato e quello che non ha avuto efficacia e incidenza. Dal punto di vista pedagogico, il piano mette l'attenzione, già dall'introduzione, al concetto di "ecosistema" che amplia quello di "ambiente di apprendimento" e integra quello di "comunità educante", rendendo strutturale l'integrazione fra uomo e macchina, intelligenza umana e intelligenza artificiale, ambiente fisico e ambiente virtuale, analogico e digitale, apprendimento formale e apprendimento informale.

#### **Il concetto di "ecosistema di apprendimento"**

Quello che viene delineato è un ecosistema "onlife", in cui spazi, tempi, relazioni, interazioni, attività, pratiche, contenuti, metodologie sono ripensati in modo totalmente integrato e mediato, in cui il ruolo dei docenti (non del docente singolo, ma del team dei docenti) sia quello di designer dell'apprendimento. È un lavoro di squadra il più possibile condiviso e consapevole, in cui ogni singolo alunno va considerato non un "ricettore" passivo di contenuti e proposte, ma un attore che è parte strutturale dell'ecosistema, con la sua creatività e capacità critica, intuizione e visione divergente.

#### **La prima sezione del documento: Background**

La prima sezione è denominata "Background". In essa si definisce il contesto dell'intervento, ripercorrendo brevemente la storia del digitale nella scuola italiana e tracciando gli scenari europei di riferimento. La parte storica iniziale è fondamentale nel ribadire che il Piano Scuola 4.0 è in continuità con i precedenti Piani nazionali scuola digitale, dalle azioni Lim alle classi/scuola 2.0, alle 35 azioni del PNSD del 2015 incardinato nella legge 107 dello stesso anno. Quegli investimenti anche se avrebbero potuto produrre risultati maggiori in termini di impatto e di diffusione di pratiche didattiche innovative, non sono stati vani. Rimangono nelle scuole tanti strumenti, tanta sperimentazione e molte competenze. Rimangono strategici più che mai gli animatori digitali ed i loro team, assieme alle equipe formative nazionali sui territori. Rimangono gli investimenti cospicui in formazione e strumenti uniti all' *esperienza/azione* unica e preziosissima che i docenti hanno maturato durante gli anni di pandemia.

#### **È importante non disperdere quanto già realizzato**

Tracciare un excursus storico della digitalizzazione della scuola italiana è un'operazione di serietà, anche per rispondere alla superficialità con cui molti organi di informazione tendono a banalizzare e semplificare il processo di digitalizzazione dei nostri istituti, polarizzando sempre fra gli estremi del "tutto" o "niente". Non è utile a nessuno rinnegare i passati investimenti e le passate progettualità che hanno inciso poco, che hanno incontrato problematiche di sistema e

che non hanno consentito una diffusione capillare e definitiva del digitale nella didattica. Rispetto agli obiettivi e alle speranze del passato, sicuramente oggi ci saremmo aspettati una scuola più connessa[1], più ricca di metodologie innovative e sperimentazioni, con un digitale più trasparente ed ordinario come altri strumenti della quotidianità scolastica. È indubbio che tanto ancora ci sia da fare sia in termini di formazione docenti sia in termini di lavoro quotidiano in classe. Il Piano scuola 4.0 prova a intercettare questa sfida, dandoci un'ulteriore grande occasione di investimento con risorse economiche e con idee ma, a differenza del passato, ci porta con decisione dentro la cornice europea del Piano Europeo di azione per l'istruzione digitale[2], mettendo a sistema i framework del DigComp 2.2[3] ed Edu[4].

### **Le priorità del Piano europeo per l'istruzione digitale e del piano Scuola 4.0**

Nel Piano europeo di azione per l'istruzione digitale si legge già nell'introduzione: "La tecnologia digitale, se impiegata in modo capace, equo ed efficace dagli educatori, può sostenere pienamente l'agenda per un'istruzione e una formazione inclusive e di elevata qualità per tutti i discenti. Può facilitare un apprendimento maggiormente personalizzato, flessibile e incentrato sullo studente, in tutte le fasi e gli stadi dell'istruzione e della formazione. La tecnologia può rappresentare uno strumento potente e coinvolgente per l'apprendimento collaborativo e creativo. Può aiutare i discenti e gli educatori ad accedere a contenuti digitali, a crearne e a condividerli".

Nel paragrafo 1.4 del Piano Scuola 4.0 vengono recepite totalmente le priorità del Piano europeo "Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale", prevedendo come priorità strategica lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale. In questa priorità si sottolinea come "La connettività Internet ad altissima capacità è fondamentale per l'istruzione[5]" e si ribadisce l'essenzialità e l'importanza dei "contenuti educativi digitali e la formazione in materia di competenze digitali, compresi i metodi didattici digitali". Qui non c'è solo il tema delle piattaforme ma degli ambienti di apprendimento, che dovranno essere sempre più onlife, integrati, ibridi, cre-attivi.

### **Perché migliorare le competenze digitali**

Una seconda priorità strategica è quella di migliorare le competenze e le abilità digitali per la trasformazione digitale[6], compresa la conoscenza dei linguaggi di programmazione e dell'informatica: "L'introduzione all'informatica fin dalla più giovane età[7], attraverso approcci innovativi e motivanti all'insegnamento, in contesti sia formali che non formali, può contribuire a sviluppare competenze in materia di risoluzione dei problemi, creatività e collaborazione; può inoltre promuovere l'interesse per gli studi relativi alle discipline STEM e le future carriere in tale ambito, contrastando nel contempo gli stereotipi di genere. Le azioni volte a promuovere un'educazione informatica inclusiva e di elevata qualità possono anche avere un impatto positivo sul numero di ragazze che seguono studi informatici nell'istruzione superiore e lavoreranno poi nel settore digitale o svolgeranno professioni digitali in altri settori economici"[8].

### **La seconda e la terza sezione del Documento: i Framework**

Dopo la parte più storica e teorica del Background, nella seconda e nella terza sezione il Piano entra maggiormente nel concreto, delineando il Quadro di riferimento e i principali orientamenti per la progettazione degli ambienti di apprendimento innovativi (Next Generation Classrooms) e dei laboratori per le professioni digitali del futuro (Next Generation Labs).

Si legge a pagina 13 del piano: "Next Generation Classrooms è il titolo della prima azione del Piano "Scuola 4.0", che prevede la trasformazione di almeno 100.000 aule in ambienti innovativi di apprendimento. Le comunità scolastiche del primo e del secondo ciclo progetteranno e realizzeranno ambienti fisici e digitali di apprendimento (on-life), caratterizzati da innovazione degli spazi, degli arredi e delle attrezzature e da un nucleo portante di pedagogie innovative per il loro più efficace utilizzo, secondo i principi delineati dal quadro di riferimento nazionale ed europeo. La trasformazione fisica e virtuale deve essere accompagnata dal cambiamento delle metodologie e delle tecniche di apprendimento e insegnamento".

Il concetto di ambiente innovativo di apprendimento è dunque centrale, tanto che a questo viene dedicato un excursus nel paragrafo 2.1 intitolato "La ricerca sugli ambienti di apprendimento innovativi" in cui si cerca una sintesi alla luce delle ultime conclusioni del Consiglio Europeo e dell'OCSE, sottolineando in premessa la necessità e l'importanza della ricerca pedagogica per

indirizzare le idee e gli investimenti nella realizzazione di ambienti di apprendimento adeguati, efficaci, efficienti[9].

### **I principi per progettare l'apprendimento in ambienti innovativi**

Il piano Scuola 4.0 fa propri i sette principi dell'apprendimento che devono essere tenuti presenti per progettare gli ambienti di apprendimento innovativi proposti dall'OCSE:

- L'ambiente di apprendimento riconosce nei discenti i principali partecipanti, incoraggia il loro impegno attivo e sviluppa in loro la consapevolezza delle loro attività da discenti.
- L'ambiente di apprendimento si fonda sulla natura sociale dell'apprendimento e incoraggia attivamente un apprendimento cooperativo propriamente organizzato.
- I professionisti dell'apprendimento all'interno dell'ambiente di apprendimento sono perfettamente in sintonia sia con le motivazioni degli studenti che con il ruolo cruciale che le emozioni hanno nell'ottenimento dei risultati.
- L'ambiente di apprendimento è estremamente sensibile alle differenze individuali tra gli studenti e le studentesse che lo compongono, ivi comprese le loro conoscenze pregresse.
- L'ambiente di apprendimento elabora programmi che richiedono un impegno costante mettendo tutti in gioco senza provocare un sovraccarico eccessivo di lavoro.
- L'ambiente di apprendimento opera avendo ben presenti le aspettative e implementa strategie di valutazione coerenti con tali aspettative; pone altresì una forte enfasi sul feedback formativo per supportare l'apprendimento.
- L'ambiente di apprendimento promuove con convinzione la "connessione orizzontale" tra aree di conoscenza e materie, nonché con la comunità e il mondo più in generale.

### **Le scuole come "organizzazioni formative"**

A pagina 14 il documento precisa che "accanto alla progettazione fisica, occorre, quindi, innovare il nucleo pedagogico dell'ambiente di apprendimento sia in riferimento agli elementi basilari (studenti, educatori, contenuti e risorse educative) sia in relazione alle dinamiche che li mettono in collegamento (pedagogia e valutazione formativa, tempistiche e organizzazione di docenti e discenti). Questo processo trasformativo implica che le scuole diventino "organizzazioni formative" con una leadership formativa sostenuta da strategie e innovazioni molteplici, con l'apertura al partenariato con famiglie e comunità, istruzione superiore, istituzioni culturali, media, imprese, altre istituzioni scolastiche".

È un programma piuttosto ambizioso, che coinvolge la comunità scolastica nella sua totalità ma che si scontra con la pesantezza e la lentezza del nostro sistema a cattedre orarie, bloccato e cadenzato dai tempi scolastici e dagli esami di fine ciclo che dettano inevitabilmente i profili in uscita degli alunni.

### **Un nuovo ambiente e una didattica più creativa**

Purtroppo queste proposte, dirompenti e necessarie, non si integrano mai con riforme amministrative e di sistema della nostra scuola, toccandola solo marginalmente e rendendo un po' schizofrenica l'azione didattica, salvo dove leadership illuminate e coraggiose di dirigenti e docenti "forzano" il sistema, proponendo modelli che, puntualmente, anche per i rischi connessi all'esplorazione di sentieri poco battuti, non vengono quasi mai recepiti e messi a sistema da altre realtà. Quante sperimentazioni, anche riuscite, sono in questi anni morte in loro stesse? Il Piano Scuola 4.0 cita opportunamente le ricerche e le proposte di Indire e di European Schoolnet in riferimento alle "future classroom lab[10]" e si raccomanda di curare una progettazione partecipata di questi spazi, che coinvolga tutti i protagonisti della comunità scolastica, studenti compresi. Viene quindi a delinearne le caratteristiche principali: la flessibilità di utilizzo, la connettività, l'integrazione costante fra ambienti fisici, digitali (onlife) e immersivi, l'utilizzo sistematico del cloud e di piattaforme funzionali, la forte accessibilità e inclusione, la sicurezza e il rispetto del GDPR, l'inclinazione a metodologie quali il Project based learning (Work based learning) e più in generale ad una didattica del fare, creativa.

### **Le risorse a disposizione**

La quota destinata alla trasformazione delle aule in ambienti innovativi di apprendimento nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado è pari a complessivi 1.296.000.000,00 euro per progetti nuovi e 379.200.000,00 euro per progetti già in essere. Tale quota per la realizzazione dell'azione Next Generation Classrooms è ripartita fra tutte le istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo in misura proporzionale al numero di classi attive nell'anno scolastico 2021-2022 e tenendo conto di una riserva del 40% delle risorse a favore delle scuole delle regioni del Mezzogiorno[11].

### **Armonizzare i processi richiesti**

Il Piano cerca di dare strumenti alle scuole che dovranno, congiuntamente al lavoro di progettazione, portare avanti un processo di armonizzazione della parte didattica, metodologica, epistemologica e organizzativa della scuola con gli interventi innovativi della scuola 4.0.

Si legge a pagina 16: "Al fine di coordinare le misure di trasformazione digitale, ciascuna istituzione scolastica adotta il documento "Strategia Scuola 4.0", che declina il programma e i processi che la scuola seguirà per tutto il periodo di attuazione del PNRR con la trasformazione degli spazi fisici e virtuali di apprendimento, le dotazioni digitali, le innovazioni della didattica, i traguardi di competenza in coerenza con il quadro di riferimento DigComp 2.2, l'aggiornamento del curriculum e del piano dell'offerta formativa, gli obiettivi e le azioni di educazione civica digitale, la definizione dei ruoli guida interni alla scuola per la gestione della transizione digitale, le misure di accompagnamento dei docenti e la formazione del personale, sulla base di un format comune reso disponibile dall'Unità di missione del PNRR".

### **Le professionalità che servono: il "gruppo di progettazione"**

La fase di progettazione deve essere portata avanti da un "gruppo di progettazione" che contempli al suo interno il Dirigente, il DSGA, l'Animatore digitale, il Team per l'innovazione e le altre Funzioni strumentali, coinvolgendo i docenti e gli studenti. Questo gruppo deve:

- progettare gli ambienti di apprendimento fisici e virtuali: il cosiddetto design degli ambienti deve assicurare la possibilità di cambiare la configurazione dell'aula sulla base delle attività disciplinari e interdisciplinari e delle metodologie didattiche adottate, cablate con connessione autenticata e dispositivi versatili e misti, a seconda delle necessità di utilizzo;
- individuare le metodologie didattiche basate su pedagogie innovative adeguate ai nuovi ambienti;
- prevedere misure di accompagnamento per l'utilizzo efficace dei nuovi spazi didattici.

A pagina 17 del documento si ribadisce: "È necessario che la progettazione didattica, disciplinare e interdisciplinare, adotti il cambiamento progressivo del processo di insegnamento e declini la pluralità delle pedagogie innovative (ad esempio, apprendimento ibrido, pensiero computazionale, apprendimento esperienziale, insegnamento delle multiliteracies e debate, gamification, etc.), lungo tutto il corso dell'anno scolastico, trasformando la classe in un ecosistema di interazione, condivisione, cooperazione, capace di integrare l'utilizzo proattivo delle tecnologie per il miglioramento dell'efficacia didattica e dei risultati di apprendimento".

### **Riconoscere le professionalità per sostenere le innovazioni....**

L'intento del Piano Scuola 4.0 è dunque chiarissimo. Rimane tuttavia la consapevolezza che ai docenti, ai dirigenti, alle segreterie sarà richiesto uno sforzo enorme di rimodulazione dell'organizzazione, dei curricula, della didattica, della gestione dei progetti, tutto questo a fronte di nessun aumento di organico, nessuna indennità o aumento del Fondo di istituto, nessun aumento stipendiale. Tutto questo in un contesto già stressato e schiacciato da mille incombenze di cui, probabilmente, al Ministero faticano a rendersene conto. Le grandi riforme non possono non tenere conto di un sostegno a chi, sul campo e nei fatti, queste riforme le deve poi portare avanti.

---

[1] La centralità della connettività è ribadita e sostenuta dal Piano Banda ultra larga (BUL), in corso di realizzazione.

[2] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>

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

[4] [https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu\\_ITA\\_FINAL\\_CNR-ITD.pdf](https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf)

[5] Secondo i dati del MI le scuole connesse in fibra ottica erano il 33%. È in corso di realizzazione il Piano Banda ultra larga (BUL) che, entro il 2024, porterà a tutte le scuole una buona connettività.

[6] Viene così denominato il Piano Europeo di azione per l'istruzione digitale già citato sopra.

[7] La Legge n.233 del 29 dicembre 2021, articolo 24 bis va esattamente in questa direzione.

[8] La tabella contenuta a pagina 11 del Piano scuola 4.0 a cui rimandiamo delinea chiaramente il raccordo fra le azioni del piano europeo e quelle nazionali.

[9] OECD (2017), OECD Framework for a Module on the Physical Learning Environment – Revised Edition, OECD publishing, Paris, disponibile su:

<https://www.oecd.org/education/OECD-FRAMEWORK-FOR-A-MODULE-ON-THE-PHYSICAL-LEARNING-ENVIRONMENT.pdf>

[10] European Schoolnet (2019), Building learning labs and innovative learning spaces. Practical guidelines for school leaders and teacher, European Schoolnet.

Disponibile su: [https://fcl.eun.org/documents/10180/4589040/FCL\\_guidelines\\_2019\\_DEF.pdf](https://fcl.eun.org/documents/10180/4589040/FCL_guidelines_2019_DEF.pdf)

[11] Piano Azione 4.0 pagina 22.

#### 4. Educazione civica, ci vuole una strategia comune. La Risoluzione del Parlamento Europeo del 6 aprile 2022



**Nilde MALONI**

10/07/2022

La Risoluzione del Parlamento Europeo sull'attuazione di "misure per l'insegnamento dell'educazione civica"[1], rivolta alla Commissione Europea e al Consiglio, assume un'importanza particolare a partire da due evidenze: la sua data di approvazione, perché siamo in pieno svolgimento del conflitto russo-ucraino; l'unanimità[2] dei voti dei rappresentanti eletti, perché l'emergenza produce una presa in carico trasversale delle preoccupazioni e delle volontà che sottendono le raccomandazioni contenute nel documento.

#### **Per una definizione condivisa di Educazione civica**

Il lavoro iniziato dal Consiglio d'Europa per la definizione del "Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia" va implementato con azioni puntuali, obiettivi dichiarati e misurabili posti dagli organismi comunitari. Il Parlamento parte dunque da un punto dirimente: non ci sono risultati attesi sulla costruzione progressiva del profilo della cittadinanza europea, perché non ci sono state politiche comuni basate su una definizione condivisa del significato di educazione civica.

#### **Le considerazioni**

Ripercorrendo la struttura del Documento, si possono isolare alcuni degli elementi ritenuti basilari per la definizione di una strategia comune, che deve trovare immediata rispondenza già all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione 2025.

- La centralità dell'istruzione nell'ottica dell'apprendimento permanente non può e non deve essere collegata al solo problema dell'occupazione.
- Le sfide sistemiche affrontate dal Green Deal europeo per contrastare i cambiamenti climatici[3] impongono un ampliamento del concetto di educazione civica: un comportamento civico esprime *responsabilità* nei confronti del contesto sociale della propria comunità locale, nazionale e sovranazionale; nei confronti della salute dell'intero pianeta; quando sa rilevare opportunità e minacce dell'universo digitale[4].
- Il divario intergenerazionale crescente richiede un supplemento di conoscenze storiche e in particolare della storia dell'Europa. Non può esserci una cittadinanza europea svincolata dalla conoscenza della sua storia e soprattutto dalla conoscenza delle sue istituzioni e delle loro funzioni.
- Di fronte a società sempre più eterogenee e all'esigenza di saper vivere e lavorare in tutto il mondo, l'approccio multidimensionale e interdisciplinare dell'insegnamento dell'Educazione Civica (EC) favorisce il rispetto delle diversità culturali, il rifiuto delle discriminazioni nei confronti delle donne, delle persone LGBTIQ e delle minoranze.
- L'insegnamento dell'EC postula l'adozione di metodologie attive tipiche di una pedagogia partecipativa[5], capaci di favorire l'inclusione e la motivazione dei giovani, in particolare di quelli in situazione di marginalità e di devianza. Con lo stesso obiettivo, l'insegnamento dell'EC non può limitarsi ai soli percorsi formali di istruzione, ma deve investire gli apprendimenti non formali e informali acquisiti in tutti i campi di esercizio della cittadinanza, affidati normalmente alle associazioni di volontariato, alle ONG e al Volontariato Europeo.

#### **Un deficit di identità da contrastare**

La mancanza di una definizione comune di EC, secondo il Parlamento Europeo, ha prodotto uno "stato dell'arte" che mostra con chiarezza la disomogeneità tra sistemi educativi per organizzazione, per contenuti curriculari, per metodologie di insegnamento e di valutazione[6].

Questa disomogeneità non aiuta, in momenti di crisi come quella attuale, in cui le politiche di coesione possono vacillare, a valorizzare un'identità comune europea, richiamata come comune appartenenza a società e a Stati democratici. Se questo è vero, in particolar modo non ha aiutato (e non aiuta) quella che il Parlamento definisce "la politicizzazione" dell'EC, che ha prodotto frequenti rivisitazioni e riorientamenti del suo insegnamento.

L'identità comune europea resta un obiettivo ancora da costruire ed è inaccettabile che nella terza strategia decennale, si chiami Spazio Europeo dell'istruzione, Green Deal Europeo o Europa 2030, non trovino spazio indicatori e obiettivi specifici relativi all'insegnamento dell'EC.

### **Le sottolineature**

L'insegnamento di EC non può essere riservato agli studenti delle scuole secondarie, ma è necessario che sia presente in tutti gli ordini di scuola fin dalla prima infanzia.

Per il Parlamento sono da eliminare i divari consistenti tra sistemi educativi relativamente a "le ore totali dedicate alla materia, i contenuti e le metodologie". Nel Documento si osserva che un insegnamento così importante deve disporre di "valutazioni strutturate, obiettivi, orientamenti pedagogici o attività di formazione specifiche per gli insegnanti". Si fa anche notare che, pur in presenza di tali elementi, vi è "un divario tra i programmi nazionali e la loro effettiva attuazione nelle scuole".

### **Le Raccomandazioni alla Commissione Europea e al Consiglio**

L'importanza assegnata al tema EC si traduce in un numero consistente di Raccomandazioni, ben sessantuno (61), che possono essere raggruppate, sacrificando diversi punti, in quattro macro temi rilevanti:

- contenuti privilegiati;
- formazione specifica degli insegnanti;
- predisposizione di un Quadro Comune di Riferimento;
- valutazione dell'impatto di una strategia comune.

#### **1. Contenuti che non possono mancare**

A sette anni di distanza dalla Dichiarazione di Parigi[7], nata sull'onda delle forti tensioni collegate agli attentati terroristici in Francia e Danimarca, quei motivi di allarme per l'assetto democratico europeo non sono stati eliminati. Non solo: l'Unione Europea ha visto aumentare le disuguaglianze e le povertà dei suoi cittadini, provocate dalla crisi sanitaria e da quella energetico alimentare causate dal conflitto russo ucraino.

Il Parlamento chiede, perciò, agli Stati membri di rafforzare nei curricula di EC tutte le dimensioni dell'UE come Unione di Stati democratici capaci di realizzare una società equa ed inclusiva:

- curare le diversità linguistiche e culturali e tutelare le minoranze linguistiche (antidoto ai movimenti separatisti);
- curare la partecipazione attiva alla vita civica e culturale di tutti i cittadini in particolare dei migranti, dei rifugiati, delle minoranze religiose;
- far conoscere a tutti le cause storiche dei flussi migratori (antidoto ai respingimenti e alla mancanza di una politica comune di accoglienza).

#### **2. La formazione specifica degli insegnanti**

Il Parlamento invita la Commissione e gli Stati Membri a incoraggiare una formazione specifica per l'insegnamento dell'EC a vari livelli, attraverso:

- la creazione di un *modulo comune di formazione iniziale*;
- la promozione della *formazione continua* sui temi dell'EC rafforzata con programmi di mobilità e scambio di buone pratiche;
- l'istituzione di un marchio di qualità di *euro insegnante*;
- la promozione di un'Accademia degli insegnanti Erasmus+, dedicata proprio all'EC.

#### **3. La predisposizione di un Quadro Comune di riferimento**

Alla Commissione viene affidato il compito di elaborare un Quadro comune per le competenze in materia di educazione civica e la definizione di obiettivi per il 2030, destinato sia agli studenti sia agli insegnanti, che "includa le competenze multilingue e interculturali degli educatori e che tenga conto delle dimensioni locale, regionale, nazionale, europea e globale". Si tratta di elaborare un prodotto analogo "al quadro europeo delle competenze digitali, al quadro europeo

delle competenze imprenditoriali, al quadro europeo per la competenza chiave personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, al quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità di recente istituzione, favorendo l'interconnessione tra tutti i quadri".

È questa la raccomandazione n. 25, in cui le competenze in materia di educazione civica vengono indicate come interconnessioni dei quadri di competenze finora elaborati. Inoltre, il Quadro di riferimento delle competenze per una cultura democratica[8] del Consiglio d'Europa viene indicato come un'utile base per l'individuazione delle aree tematiche e per le competenze da valutare. Per il Parlamento, una strategia comune di insegnamento ha bisogno della definizione di indicatori e di obiettivi concreti (altro compito per la Commissione) che integrino quelli già presenti nello Spazio Europeo dell'Istruzione e oltre.

#### **4. La valutazione dell'impatto di una strategia comune di insegnamento**

Il Parlamento raccomanda l'istituzione di Unità dedicate all'Educazione Civica all'interno della Direzione Generale dell'Istruzione della Commissione Europea con il compito specifico di conoscere e valutare l'impatto sistemico delle azioni collegate agli obiettivi dell'insegnamento dell'EC e dell'adozione di una strategia comune.

Una strategia europea per l'EC, come auspicata e raccomandata dal Parlamento, ha necessità di promuovere anche un nuovo approccio dialogico e interculturale dell'insegnamento della storia europea. La conoscenza del lungo e difficile processo di integrazione tra Stati ha maggiori probabilità di produrre come effetto duraturo una *cittadinanza europea*, se si sperimentano il servizio civile europeo e il volontariato europeo.

#### **Le nostre risposte**

Il senso di una strategia comune sta proprio nella integrazione tra valori, simboli culturali e comportamenti concreti. Alla prossima Conferenza sul futuro dell'Europa è assegnato il difficile compito di fare una sintesi delle tante proposte-raccomandazioni.

Intanto il nostro Paese sembra aver già risposto, almeno a livello normativo, in modo esauriente sia alle considerazioni in Premessa alla Risoluzione che alle sottolineature riportate.

È stato avviato con una nota del 27 giugno 2022 (prot. n. 16706) un monitoraggio con l'obiettivo di rilevare le modalità che le Istituzioni scolastiche hanno adottato nell'introdurre l'insegnamento dell'Educazione civica. Le scuole potranno partecipare in forma volontaria, entro il 31 agosto 2022, attraverso la compilazione di un questionario disponibile nella pagina dedicata del sito del Ministero dell'Istruzione[9]. Anche questa iniziativa dovrebbe contribuire a comprendere come e se la normativa si sia tradotta effettivamente in *buone pratiche* di insegnamento-apprendimento.

È certo che la Risoluzione offre spunti notevoli per continuare a sperimentare soprattutto in tema di curriculum di EC e di formazione specifica degli insegnanti. Ma ancor più della Risoluzione è la realtà ad indicare un bisogno crescente di competenza civica.

---

[1] [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0114\\_IT](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0114_IT).

[2] Una "risoluzione" può essere adottata solo se votata all'unanimità dai rappresentanti dei cittadini eletti nel Parlamento Europeo.

[3] Cfr. "Green Deal Europeo", Comunicazione della Commissione Europea del 11 dicembre 2019, COM 2019 640 final.

[4] L'indagine del Progetto IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) del 2009, ripetuta nel 2016, si basava, ad esempio, su un Quadro di riferimento che individua 3 ambiti di competenza civica: quello relativo al contenuto, quello relativo agli aspetti affettivo-comportamentale; quello relativo ai processi cognitivi attivati.

[5] All'espressione "pedagogia partecipativa", utilizzata nel documento, può essere attribuito il significato assegnato dal costruttivismo alla partecipazione del soggetto ai propri processi evolutivi, ma anche come contributo esperienziale del soggetto alla lettura e alla trasformazione del contesto.

[6] La Risoluzione cita il Report dell'Agenzia Euridyce del 2018 "L'educazione della cittadinanza a scuola in Europa".

[7] Cfr. Dichiarazione dei Ministri dell'Educazione dell'UE del 17 marzo 2015 "Promuovere attraverso l'educazione la cittadinanza e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione".

[8] Cfr. Scuola7 del 4 luglio 2022, Educazione civica e cultura della democrazia.

[9] [https://www.istruzione.it/educazione\\_civica/](https://www.istruzione.it/educazione_civica/)

**Settimana del 18 luglio 2022**

**Proposte innovative e investimenti come antidoto alla dispersione**

## **1. Formazione incentivata e carriere. Quale futuro riserva la legge 79/2022 ai docenti**



**Mariella SPINOSI**

17/07/2022

La legge 79 del 29 giugno 2022 definisce, come è noto, una serie di misure urgenti per l'attuazione del PNRR. Gli articoli 44, 45, 46 e 47[1] riguardano la scuola. Nella parte dedicata alla "Formazione in servizio incentivata e valutazione degli insegnanti" (art. 44) si annuncia l'introduzione di un nuovo sistema di formazione e aggiornamento permanente delle "figure di sistema" e dei docenti di ruolo, da articolare in percorsi di durata almeno triennale. Tale affermazione viene, per fortuna, preceduta da una rassicurazione: niente cambia per l'obbligatorietà della formazione in servizio. Cioè non viene modificato il comma 124 della legge 107/2015 laddove dispone che la formazione per tutti i docenti di ruolo è "obbligatoria, permanente e strutturale".

### **Le figure di sistema, queste (s)conosciute**

Tuttavia, l'uso del termine "figure di sistema" da un lato rincuora, dall'altro preoccupa. Rincuora perché finalmente le "figure di sistema" ritornano nel vocabolario istituzionale dopo che per oltre un quarto di secolo le avevamo dimenticate. E sì perché se ne parlò per la prima volta (e pressoché l'ultima) nel Contratto 1994-1997 (comma 7 dell'art. 3)[2], poi qualche anno dopo, abbiamo optato per termini più sfumati con l'introduzione, per esempio, delle "funzioni strumentali" (articolo 28 del contratto 2002-2005), precedentemente chiamate "funzioni obiettivo" (articolo 28 del contratto 1998-2001).

Successivamente abbiamo anche introdotto diversi profili di tutor. Ricordiamo il tutor per i docenti neo assunti (DM 27 ottobre 2015, n. 850), il tutor per l'orientamento (Linee guida 19 febbraio 2014, punto 2/a) e il tutor per i percorsi PCTO (prima "Alternanza scuola lavoro" con il D.lgs. 77/2005, art. 5).

Abbiamo anche conservato termini più fluidi come coordinatori e referenti lasciando alle autonomie scolastiche il potere di assegnare compiti e responsabilità. Ma abbiamo anche avuto la necessità di una nuova figura fondamentale per una scuola sempre più innovativa, come quella dell'animatore digitale.

In altre parole: nelle nostre scuole le figure professionali non mancano e molte operano anche in maniera competente ed esperta, ma queste non sono riconducibili all'interno di un "sistema". Sarà quindi la legge 79/2022 l'incipit per una svolta definitiva dopo anni di attesa? Allo stato attuale nutriamo seri dubbi: le indicazioni, come vedremo, sono troppo generiche e a volte anche contraddittorie. È questo il motivo delle nostre preoccupazioni. Il ritorno all'uso di tale terminologia ("figure di sistema") avviene, di fatto, senza una mediazione con le parti sociali, senza una ridefinizione del profilo giuridico a monte, senza un nuovo quadro normativo specifico che le ricollochi all'interno di tutto il sistema d'istruzione.

### **Gli obiettivi della formazione incentivata: da interpretare**

Tra le innumerevoli disposizioni della legge 79/2022 si legge che i docenti per diventare "figure di sistema" dovranno volontariamente fare un percorso della durata triennale per "rafforzare tanto le conoscenze quanto le competenze applicative". I termini che si utilizzano come obiettivi della formazione incentivata non danno, però, un'idea chiara delle competenze reali che tali professionalità devono garantire proprio per supportare l'autonomia della scuola. È alquanto riduttivo parlare di rafforzamento delle conoscenze. In genere, qualsiasi professionista, anche all'inizio della carriera, deve garantire il possesso di approfondite conoscenze per poter esercitare il proprio lavoro; anche l'attuale introduzione dei 60 crediti formativi mira a questo obiettivo.

Ogni docente, in quanto tale, deve avere in partenza informazioni corrette e contenuti culturali adeguati non solo sugli argomenti di insegnamento, ma anche a livello generale. È questo che si richiede nei programmi di accesso al ruolo. Tendenzialmente tali conoscenze si rafforzano poi leggendo buoni libri, seguendo programmi dedicati, tenendosi sempre informati. Appare, pertanto, piuttosto riduttivo finalizzare la formazione incentivata alle conoscenze, seppur rafforzate, perché queste dovrebbero essere già un requisito di base che il docente deve dimostrare di possedere e che, tra l'altro, gli permettono di superare anche l'anno di prova. Anche il secondo obiettivo, l'acquisizione di "competenze applicative" desta qualche perplessità. Parliamo di expertise? di skill? di un tipo di dominio cognitivo sulla falsariga della tassonomia di Bloom? di capacità di utilizzare modelli teorici nelle pratiche educative? Ci piace immaginare che per competenza applicativa si voglia almeno far riferimento alla definizione della legge n. 13 del 16 gennaio 2013, cioè: "comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale". Tuttavia, tale definizione non è a nostro parere sintetizzabile nell'aggettivo "applicativo" che invece fa pensare solo ad un sapere di tipo pratico, ad un sapere, quindi, minore rispetto a quello teorico.

### **Figure specifiche o figure generiche?**

A parte il riferimento a "conoscenze e competenze applicative", nel proseguo dell'articolo 44 della legge 79/2022 si entra nel merito dei "che cosa" e si dice che i percorsi triennali di formazione devono comprendere anche "attività di progettazione, tutoraggio, accompagnamento e guida allo sviluppo delle potenzialità degli studenti, volte a favorire il raggiungimento di obiettivi scolastici specifici e attività di sperimentazione di nuove modalità didattiche".

Anche questa indicazione, chiara sul piano dei "contenuti" richiesti, appare generica se finalizzata ad identificare profili e funzioni di figure dedicate a settori specifici del sistema scolastico, figure di sistema, appunto. Qualche politico ha interpretato questa scelta come una modalità che aprirà la strada a percorsi di carriera. Sono molti infatti a intendere la formazione incentivata come l'avvio del "middle management".

Al momento tuttavia tale ipotesi va in rotta di collisione con la mancanza di un nuovo quadro giuridico di riferimento e di un accordo di tipo contrattuale (che potrebbero, però, essere definiti a partire dai Decreti applicativi), ma soprattutto appare incompatibile con la formula *una tantum*. Si dice infatti nella legge: "Al fine di incrementare l'accesso ai predetti percorsi formativi è previsto per gli insegnanti di ruolo di ogni ordine e grado del sistema scolastico un elemento retributivo *una tantum* di carattere accessorio (...)".

Se viene a mancare la continuità e se non si definiscono le prospettive di sviluppo, diventa difficile costruire un vero "sistema" a supporto delle scuole autonome. La misura appare come un tentativo di sollecitare i docenti più riottosi a formarsi utilizzando, come unica attrattiva, gli incentivi economici. Non fa intravedere alcuna differenziazione di professionalità, né tanto meno di carriere.

### **Dalla formazione incentivata alle figure che ci sono già**

Comunque, con qualche forzatura e un po' di gratuita creatività, possiamo provare ad immaginare tre tipi di professionalità partendo proprio dalle indicazioni dell'articolo 44 prima citato:

- figura che si occupa di organizzazione e progettazione didattica;
- figura per il tutoraggio dei neo assunti e di accoglienza dei nuovi colleghi;
- figura per la personalizzazione dei percorsi degli studenti.

Con la prima figura si verrebbe a valorizzare sia il lavoro di supporto all'organizzazione della scuola sia di sostegno all'organizzazione della didattica. Si tratta quindi di riconoscere e valorizzare il lavoro di alcuni collaboratori dello staff del Dirigente scolastico.

La seconda figura rinvia al "tutor per i neo assunti", già delineata nelle sue funzioni dall'articolo 12 del DM 850/2015, sempre che per "tutoraggio" non si voglia intendere solo ed esclusivamente quello nei confronti degli studenti. In tal caso, però, verrebbe a giustapporsi con la terza figura che potrebbe identificarsi con il "tutor per l'orientamento", così come definito dalle Linee guida per del 19 febbraio 2014, al punto 2/a. Ricordiamo, tra l'altro, che nelle Linee guida del 2014 era anche ritornata la locuzione "figure di sistema", apparsa, come abbiamo già detto, solo nel contratto 1994-1997.

Ma questa professionalità si avvicina pure a quella prevista dal comma 31 della legge 107/2015 che suggerisce alle Istituzioni scolastiche di individuare, utilizzando l'organico dell'autonomia, docenti cui affidare tali compiti di coordinamento per la personalizzazione dei percorsi degli allievi.

Questa ipotesi potrebbe far intravedere la formalizzazione di tre "figure di sistema" se i futuri Decreti applicativi saranno orientati a definire bene i profili. Tuttavia, anche se ci fossero sviluppi in tale direzione, resterebbe il dubbio su come "chiamare" o dove "collocare" per esempio, tutte le altre professionalità che hanno già da tempo responsabilità aggiuntive e che non sono comprese nella formazione incentivata.

### **Docenti destinati ai percorsi incentivati e relativi compensi**

Nella legge si parla di attività formative da espletarsi nell'arco di un triennio al di fuori dell'orario di insegnamento. Tali attività sono retribuite tendenzialmente con i fondi per il miglioramento dell'offerta formativa, con compensi in misura forfettaria secondo criteri definiti dalla contrattazione collettiva.

Ogni scuola, in quanto autonoma, dovrà comunque individuare le tipologie delle figure che servono, ma l'accesso ai percorsi dipenderà dalle risorse effettivamente disponibili. La legge, come è già stato posto in evidenza, parla di compenso "una tantum", di carattere accessorio, che sarà definito in fase contrattazione, e che sarà condizionato dal superamento di alcune fasi valutative, ma che comunque non deve essere inferiore al 10% e non superiore al 20% del trattamento stipendiale in godimento.

Considerando alcune informazioni contenute nella legge stessa e ulteriori indicazioni contenute della relazione tecnica, facendo anche un calcolo su una quota media di incentivazione (cioè il 15% del trattamento stipendiale) si può ricavare il numero dei docenti da coinvolgere nell'arco di un quadriennio.

#### *Numero docenti destinati alla formazione incentivata*

	<b>2026</b>	<b>2027</b>	<b>2028</b>	<b>2029</b>
Dotazione Fondo (in milioni)	40	85	160	236
Numero dei docenti destinatari	6.557	13.934	26.230	38.689

Sembrirebbe, dunque, che le risorse siano progressivamente in aumento che il docente che accetta volontariamente la formazione incentivata possa contare su un compenso forfettario pari a seimila euro lordi all'anno, quindi circa 500 euro al mese.

### **Fondi per il finanziamento dei percorsi**

Con quali fondi verrà, però, istituita la formazione incentivata? La legge su questo punto è molto chiara. L'istituzione del Fondo è possibile attraverso "l'adeguamento dell'organico dell'autonomia del personale docente conseguente all'andamento demografico, tenuto conto dei flussi migratori, effettuato a partire dall'anno scolastico 2026/2027 e fino all'anno scolastico 2031/2032, con corrispondente riduzione degli stanziamenti di bilancio dei pertinenti capitoli relativi al personale cessato". Poi ci sono gli oneri per le attività di formazione che sono stati definiti in una cifra pari a 43,8 milioni di euro. Per far fronte a tali oneri, se nell'immediato si può anche ricorrere alle risorse del PNRR, a partire però dal 2028 si dovrà procedere alla riduzione del "fondo destinato alla Card per la formazione dei docenti". La legge precisa che dallo stesso fondo (Card docenti) si attingeranno ulteriori 2 milioni di euro per finanziare la Scuola di Alta formazione a partire dal 2027, mentre per i primi anni si utilizzeranno le risorse del PNRR.

Una cosa appare certa: ancora una volta è la scuola che continua a finanziare sé stessa. Mentre le risorse aggiuntive del PNRR sono solo annunciate e non definite, quelle relative alla riduzione degli organici e dei fondi per la Card sono invece già contabilizzate.

### **Percorsi specifici per lo sviluppo della professionalità**

Innanzitutto va ricordato che i percorsi di formazione e i relativi programmi sono definiti, nei contenuti e nella struttura, dalla Scuola di alta formazione con il supporto dell'Invalsi e dell'Indire. E va anche rammentato che, per legge, viene preventivamente indicato un numero

di ore di formazione incentivata (nell'ambito del monte ore annuale complessivo) da dedicare a percorsi specifici per lo sviluppo della professionalità del docente. Qui, però, c'è una differenza temporale tra i docenti della scuola dell'infanzia e primaria per i quali sono previste 15 ore e i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado a cui sono destinate 30 ore (il doppio). Sembra, con tale scelta, che la legge non solo abbia voluto ratificare l'inadeguatezza dell'attuale formazione iniziale di coloro che insegnano o andranno ad insegnare nelle scuole secondarie, ma che abbia anche voluto esprimere seri dubbi sul nuovo percorso universitario e accademico abilitante che corrisponde a non meno di 60 crediti formativi (art. 44, comma 3).

### **Ricaduta sulla scuola della formazione incentivata**

Durante e alla fine dei percorsi formativi sono previste verifiche intermedie annuali e verifiche finali riguardanti:

- l'incremento del rendimento degli alunni;
- la condotta professionale;
- la promozione dell'inclusione;
- la promozione delle attività extra scolastiche.

Sono indicatori che fanno ben sperare. Forse per la prima volta si ha consapevolezza che, per migliorare la scuola, non basta stanziare risorse e rendere obbligatoria la formazione: occorre che ci sia un controllo della ricaduta reale sulla qualità dell'offerta formativa e sugli esiti di apprendimento degli studenti.

### **Strumenti di controllo e di verifica**

Si dice inoltre che nella valutazione finale il docente dovrà dimostrare di aver raggiunto un adeguato livello di formazione rispetto agli obiettivi. Ma quali modalità sono previste per le verifiche e quali organismi sono coinvolti? L'articolo 44 prevede:

- per i percorsi intermedi, una relazione dettagliata del docente interessato (si valorizza quindi l'autovalutazione);
- per la verifica finale, il giudizio del Comitato di valutazione composto ai sensi della normativa vigente e integrato da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico di un altro Istituto (valutazione esterna).

Niente di nuovo rispetto alle modalità che già, da diversi anni, si utilizzano per l'anno di formazione e prova. Si tratta, allora, di capire meglio quali saranno le tipologie di strumenti che si intendono utilizzare, quelli destinati al docente e quelli destinati al Comitato di valutazione. Sarà questo forse un compito per i futuri Decreti applicativi. Per ora dobbiamo tener presente solo alcune indicazioni generiche:

- in merito ai processi di controllo dei risultati, sarà la Scuola di alta formazione ad avviare "un programma di monitoraggio e valutazione degli obiettivi formativi specifici per ciascun percorso di formazione, ivi compresi gli indicatori di performance, che sono declinati dalle singole istituzioni scolastiche secondo il proprio Piano triennale dell'offerta formativa";
- in merito agli incentivi, sarà il comitato di valutazione a determinare l'eventuale conseguimento salariale attraverso la verifica finale che dovrà tener "conto dei risultati ottenuti in termini di raggiungimento degli obiettivi e di miglioramento degli indicatori".

Sappiamo, inoltre, che non ci sarà alcun cambiamento alla progressione salariale per anzianità.

---

[1] Gli articoli costituiscono integrazioni e modificazioni del Decreto legislativo n. 59 del 13 aprile 2017.

[2] Comma 7 dell'art. 38, del Contratto 1994-1997: "Per adeguare il profilo professionale della funzione docente ai processi di affermazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e di differenziazione dell'offerta formativa, le parti convengono sulla necessità di procedere ad una articolazione delle competenze e delle responsabilità all'interno di tale professione. Pertanto, la configurazione professionale del docente, ferma restando l'unicità della funzione, può essere articolata attraverso la definizione, al suo interno, di "figure di sistema" ovvero di particolari profili di specializzazione, relativi agli aspetti scientifici, didattici, pedagogici, organizzativi, gestionali e di ricerca".

## 2. Piano Scuola 4.0 per il secondo ciclo. Il Next generation Lab



**Gabriele BENASSI**

17/07/2022

A pagina 19 del Piano Scuola 4.0 si legge: "Next Generation Labs è il titolo della seconda azione del Piano "Scuola 4.0", che prevede la realizzazione di laboratori per le professioni digitali del futuro, capaci di fornire competenze digitali specifiche nei diversi ambiti tecnologici avanzati, trasversali ai settori economici, in un contesto di attività autentiche e di effettiva simulazione dei luoghi, degli strumenti e dei processi legati alle nuove professioni". In questo contributo, il secondo che proponiamo sul tema, approfondiamo, come avevamo già anticipato nel numero 292 dell'11 luglio, il tema delle competenze digitali specialistiche e complesse nel secondo ciclo di istruzione.

### **I Laboratori per il secondo ciclo**

Le indicazioni per l'attuazione delle linee di investimento per il digitale previste nel Piano Scuola 4.0, a valere sulle risorse del PNRR, nel secondo ciclo riguardano la robotica e l'automazione, l'intelligenza artificiale, l'internet delle cose, la creazione di prodotti e servizi digitali e in realtà virtuale e aumentata, la modellazione e la stampa 3D, l'elaborazione, l'analisi e lo studio dei Big Data, la cybersicurezza, la comunicazione digitale, lo sviluppo software, la comunicazione digitale, i prodotti e le infrastrutture digitali, l'e-commerce e l'economia digitale, i nuovi materiali. Questi laboratori sono quindi pensati per il secondo ciclo e rispondono all'esigenza di una maggior specializzazione e complessità.

### **Quali competenze per le professioni del futuro**

Le competenze digitali avanzate sono necessarie in funzione e in conseguenza dei cambiamenti già in atto nello scenario delle professioni. Nella "Bussola per il digitale 2030: il modello europeo per il decennio digitale[1]", documento citato a pagina 19 del piano Scuola 4.0, la Commissione Europea si pone l'obiettivo di "raggiungere entro il 2030 la quota di 20 milioni di specialisti impiegati nell'UE nel settore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con una convergenza tra donne e uomini. È necessario, pertanto, superare la carenza di programmi di istruzione e formazione specializzati in aree quali l'intelligenza artificiale, la cybersicurezza e il calcolo quantistico, oltre la scarsa integrazione delle materie digitali e degli strumenti didattici multimediali in altre discipline".

Questi laboratori vanno intesi come ambienti di apprendimento fluidi dove acquisire, oltre a skills sociali e imprenditive, competenze digitali specifiche orientate al lavoro e trasversali ai diversi settori economici (agricoltura e agroalimentare, automotive e meccanica, ICT, costruzioni, ambiente, energia, servizi finanziari, pubblica amministrazione, salute e benessere, manifattura, chimica e biotecnologie, trasporti e logistica, educazione, servizi professionali, turismo, cultura, comunicazione, transizione verde, etc.). "Tali spazi devono essere disegnati come un continuum fra la scuola e il mondo del lavoro, coinvolgendo, già nella fase di progettazione, studenti, famiglie, docenti, aziende, professionisti, e integrandosi con i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). I Next Generation Labs possono rappresentare una grande opportunità per ampliare l'offerta formativa della scuola, adeguando e innovando i profili di uscita alle nuove professioni ad alto uso di tecnologia digitale"[2].

### **Strategia Scuola 4.0**

Anche i licei possono realizzare nuovi spazi laboratoriali sulle professioni digitali del futuro oppure potenziare i laboratori già esistenti con tecnologie più avanzate, orientate anche su settori che intersecano le discipline tradizionali (media education, data analysis, archeologia e disegno tridimensionale, realtà aumentata, immersiva etc.). Anche per questi laboratori la fase di progettazione ed esecuzione è chiamata "Strategia Scuola 4.0" e, come per le scuole del primo ciclo, a maggior ragione dovrà coinvolgere oltre alle figure di sistema anche realtà culturali,

sociali ed economiche sia locali che nazionali, al fine di stabilire nuove alleanze educative per costruire percorsi di carriera adeguati alle nuove sfide della digitalizzazione.

### **Il Piano Scuola 4.0 e i PCTO**

Si legge a pagina 21 del documento: "nella fase di gestione dei laboratori e nella costruzione di percorsi condivisi PCTO, il contributo da parte delle università, degli istituti tecnici superiori (ITS), dei centri di ricerca, delle imprese, delle startup innovative può rappresentare un importante valore aggiunto sia per le attività formative da svolgere nei nuovi laboratori sia per le sinergie di continuità fra Next Generation Labs e contesti di sviluppo locali. Progettare e realizzare percorsi di formazione curricolari, extracurricolari, PCTO, nell'ambito delle discipline di indirizzo, delle quote di autonomia e di flessibilità, sugli ambiti tecnologici selezionati da attuare in fase di attivazione dei laboratori costituisce un prerequisito fondamentale per garantire un utilizzo efficace dei nuovi spazi professionalizzanti della scuola".

### **Le risorse a disposizione e la Roadmap**

La quota destinata per l'azione Next Generation Labs per la realizzazione di laboratori per le professioni digitali nelle scuole secondarie di secondo grado è pari a euro 424.800.000,00 e viene ripartita tra le istituzioni scolastiche del secondo ciclo di istruzione, tenendo conto di una riserva di almeno il 40% delle risorse a favore delle scuole delle regioni del Mezzogiorno.

La Roadmap del Piano, infine, è la parte più operativa del documento, quella che illustra e sintetizza le procedure di attuazione della linea di investimento. L'assegnazione delle risorse e le relative procedure avverranno sulla base di un piano di riparto nazionale dei fondi a tutte le istituzioni scolastiche italiane e di un sistema informativo di monitoraggio e di rendicontazione online. Le scuole gestiranno le azioni di progettazione, allestimento e utilizzo dei nuovi ambienti e dei laboratori secondo un cronoprogramma nazionale.

### **Le azioni di accompagnamento**

Per orientarsi al meglio nelle differenti fasi operative del Piano, si rimanda nel dettaglio al documento, in particolare da pagina 22 sono spiegate tutti i passaggi da compiere, dall'inserimento dei progetti alla rendicontazione. Per accompagnare le scuole in questa Roadmap, comunque, sono stati istituiti il Gruppo di supporto al PNRR (con le equipe formative territoriali), presso il Ministero dell'istruzione e gli Uffici scolastici regionali, e la Task force Scuole, con l'Agenzia per la coesione territoriale.

### **Conclusioni**

Il piano Scuola 4.0 è indubbiamente ambizioso e porterà nelle nostre scuole un quantitativo di fondi senza precedenti. Non si innesta nel nulla, ma su una esperienza decennale di digitalizzazione della scuola italiana, integrandola pienamente agli scenari ed agli obiettivi europei. Indica una direzione, anche vincolante, sia dal punto di vista organizzativo che pedagogico. Ha una forte valenza culturale e una reale propulsione al cambiamento. Un investimento di 2,1 miliardi sulla digitalizzazione della scuola è certamente uno shock positivo senza precedenti e, come sottolineato, ci sono linee guida e strategie che daranno certamente buoni risultati. Tuttavia rimangono alcune zone d'ombra, alcuni nodi che sembra non vengano risolti e che peseranno come zavorre ingombranti nel percorso da qui al 2026:

1. non sono previsti incentivi significativi per il surplus di lavoro delle scuole che la nuova progettualità del piano scuola 4.0 inevitabilmente porterà (per i docenti, le segreterie, le figure di sistema, per i ruoli intermedi di raccordo e accompagnamento). C'è un legislatore che dimentica che il cambiamento non passa solo dallo sviluppo tecnologico e dalla formazione ma dal lavoro quotidiano, sempre più complesso e gravoso sulle spalle dei docenti e delle scuole. La perdita del potere di acquisto degli stipendi accentuerà in modo sensibile questa problematica
2. la rigidità dell'impianto curricolare, a cattedre, della nostra scuola non aiuta la progettazione e lo sviluppo di percorsi innovativi e sempre più interdisciplinari
3. la numerosità delle classi, soprattutto della secondaria di secondo grado, rende impossibile o molto complicato lo sviluppo di una didattica laboratoriale
4. rimane una forte incoerenza fra i processi di innovazione della scuola italiana e gli esami di fine ciclo, che definiscono nella pratica il profilo di uscita dell'alunno

5. rimane una forte incoerenza fra i processi di innovazione, i conseguenti profili attesi dei nuovi docenti e i sistemi di reclutamento dei docenti
6. la scarsa propensione dei docenti al lavoro di squadra e alla progettazione condivisa, anche a causa dell'instabilità di molti organici.

Possiamo solo sperare che qualcosa si muova, in questa direzione.

---

[1] [Bussola per il digitale 2030: il modello europeo per il decennio digitale](#)

[2] Piano Scuola 4.0, pagina 20.

### 3. Piano Estate 2022 per i minori stranieri. Da realizzare con il coinvolgimento delle scuole del primo ciclo



**Rosa SECCIA**

17/07/2022

Con l'Avviso n. 1664 del 6 luglio scorso, la Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico del Ministero dell'Istruzione ha indirizzato alle istituzioni scolastiche del primo ciclo un invito a presentare proposte progettuali a favore di «bambine e bambini, alunni e alunne provenienti da contesti migratori e, in particolare, dall'Ucraina, nella fascia di età 0-14», da realizzare nel periodo estivo, entro la fine del prossimo settembre[1].

#### **I termini di presentazione delle candidature**

Le istituzioni scolastiche del primo ciclo, in forma singola o in rete costituita alla data di presentazione della candidatura, possono presentare una proposta progettuale, utilizzando il modello allegato all'Avviso[2], entro e non oltre le ore 12:00 del 18 luglio.

Le eventuali reti devono essere costituite da istituzioni scolastiche statali della stessa Regione, in numero di almeno due, compresa la scuola capofila. Ogni istituzione scolastica non potrà aderire a più di una rete e non potrà presentare più di una proposta progettuale. Nel caso in cui le scuole siano impossibilitate ad acquisire, entro i termini di scadenza di presentazione delle candidature, le delibere autorizzative da parte degli Organi Collegiali ai fini della costituzione della rete, è data facoltà di presentare successivamente l'atto costitutivo della rete, dandone esplicita e motivata evidenza nella domanda di partecipazione. All'articolo 2 del predetto Avviso è precisato che i soggetti proponenti *«possono svolgere le attività progettuali in partenariato con:*

- a. i centri che accolgono i MSNA nei territori di loro pertinenza;
- b. le istituzioni pubbliche locali;
- c. altri soggetti istituzionali e non che si riterranno funzionali al raggiungimento degli obiettivi, il cui coinvolgimento a titolo oneroso dovrà avvenire nel rispetto dei principi di parità di trattamento, non discriminazione, libera concorrenza, trasparenza e proporzionalità previsti dalla normativa applicabile in materia».

#### **Una opportunità per garantire i minori stranieri**

Le proposte progettuali devono essere finalizzate, come indicato all'articolo 1 dell'Avviso succitato, «al raggiungimento degli obiettivi del progetto PROG-3823 "Piano estate minori stranieri 2022", a valere sulle risorse del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020, Obiettivo specifico 1 "Asilo" – Obiettivo Nazionale 2 "Accoglienza/Asilo" lett. c) Qualificazione del sistema di 1ª e 2ª accoglienza, con specifico riguardo alle attività di supporto all'accoglienza dei minori provenienti da contesti migratori, con particolare riferimento agli alunni provenienti dall'Ucraina, nella fascia di età 0-14 anni (destinatari di progetto), da svolgersi nel periodo estivo».

Si tratta, dunque, di un'opportunità da garantire ai minori ucraini in età scolare, considerando che il flusso è ancora in atto, offrendo loro sostegno e accompagnamento anche durante il periodo estivo.

In questa prospettiva, le scuole del primo ciclo sono chiamate ad esercitare un particolare impegno per promuovere iniziative dirette a coniugare attività formative di tipo linguistico, artistico e sportivo con momenti di socializzazione, tali da assicurare ad un certo numero di minori della fascia 0-14 anni provenienti dal territorio ucraino – compresi i minori non accompagnati e appartenenti a nuclei monoparentali in condizioni di disagio – l'accesso ai servizi educativi, la partecipazione alla vita delle comunità educative, nonché la possibilità di studio della lingua italiana.

## Le ragioni e gli obiettivi della proposta

Si tratta, in effetti, di una risposta da realizzare per far fronte alla problematica condizione dei minori nel periodo estivo, poiché la coincidenza con l'interruzione delle attività scolastiche riduce le relazioni sociali e la possibilità degli apprendimenti. I minori residenti nei Centri di accoglienza o nelle Case-famiglia si trovano drasticamente nella condizione di scarse relazioni sociali con coetanei e di una regressione nell'acquisizione dell'italiano come L2. Nello specifico, pertanto, le iniziative che saranno realizzate nell'ambito del PROG-3823 "Piano estate minori stranieri 2022" dovranno: "supportare lo sviluppo degli apprendimenti dei minori migranti, in particolare quelli a carattere linguistico - italiano di base e italiano per lo studio; rinforzare soft-skills e competenze da acquisire in contesti didattici formali, informali e non formali; supportare lo sviluppo di relazioni sociali dei minori migranti con coetanei anche attraverso il lavoro di comunità, le uscite sul territorio, l'attività ludica e artistica, l'educazione fisica e lo sport, le esperienze accompagnate di esercizio dell'autonomia personale"[3].

## I fondi per il "Piano estate minori stranieri 2022"

Le risorse finanziarie necessarie alla realizzazione del piano sono messe a disposizione dal "Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020", istituito dal Regolamento (UE) n. 516/2014 del Parlamento europeo e del Consiglio del 16 aprile 2014[4].

Si tratta di un Fondo specifico, finalizzato ad "una politica di asilo uniforme e di alta qualità" e con l'intento di contribuire "alla gestione efficace dei flussi migratori e all'attuazione, al rafforzamento e allo sviluppo della politica comune di asilo, protezione sussidiaria e protezione temporanea e della politica comune dell'immigrazione, nel pieno rispetto dei diritti e dei principi riconosciuti dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea"[5].

In realtà, in ragione dell'emergenza umanitaria derivante dal conflitto Russo-Ucraino, il Parlamento europeo e il Consiglio hanno prorogato di un anno il periodo di vigenza del FAMI 2014-2020, con il Regolamento (UE) 2022/585 del 6 aprile 2022[6]: «per consentire agli Stati membri di utilizzare appieno gli importi non spesi provenienti da tali programmi e, se necessario, di rivedere rapidamente l'esecuzione dei loro programmi per rispondere alle sfide impreviste derivanti dall'invasione dell'Ucraina».

## Gli ambiti di intervento delle iniziative progettuali

Con le risorse finanziarie disponibili si possono mettere in campo iniziative da rivolgere almeno a 2000 minori della fascia 0-14 anni provenienti da contesti migratori e prioritariamente dall'Ucraina. Le tipologie di interventi da realizzare, come su accennato, riguardano due ambiti specifici, relativi ad attività linguistiche e attività ludico-creative, sportive e artistiche.

La prima tipologia di attività è da rivolgere a 500 alunni destinatari di progetto, mentre la seconda è rivolta a 1500 alunni "per promuovere l'incontro e favorire occasioni di confronto e conoscenza reciproca quali occasioni di socializzazione e momenti ricreativi"[7].

A titolo esemplificativo e non esaustivo, si riporta di seguito la tabella con cui nell'Avviso sono indicate le azioni che possono essere attivate nell'ambito delle due specifiche tipologie di intervento.

### Tipologie di intervento

Ambiti di intervento	Esempi di tipologie di azioni attivabili
Attività linguistiche	Attività di rafforzamento e potenziamento delle conoscenze e competenze in italiano L2
Attività ludico-creative, sportive, artistiche	Laboratori di arte Laboratori di musica Attività e laboratori dedicati all'ambiente e alla sostenibilità Attività sportive di gruppo Attività sportive individuali Attività e laboratori dedicati all'educazione alla cittadinanza e alla vita collettiva Visite a luoghi di interesse della vita collettiva (es. biblioteche) Corsi e workshop finalizzati allo sviluppo di conoscenze digitali Attività finalizzate alla conoscenza del territorio Gite e visite culturali alla scoperta del territorio

## Come articolare gli interventi

Nell'Avviso, agli articoli 3 e 4, sono indicati gli aspetti organizzativi degli interventi, a partire dalle modalità di costituzione dei gruppi. È da prediligere, difatti, la costituzione di piccoli gruppi,

di 8/10 destinatari di progetto, allo scopo di «favorire la socialità e l’inserimento tra coetanei, nell’ottica di attuazione del principio dell’universalità dell’educazione interculturale»[8].

I percorsi didattico/educativi dovranno essere strutturati in moduli settimanali, di norma su 5 giorni, da svilupparsi nell’arco di 2/3 settimane. Dovranno essere progettate un massimo di 15 ore per le attività linguistiche (relative alla tipologia A) e di 20 per le attività ludico-creative, sportive, artistiche (tipologia B), da realizzare utilizzando metodologie didattiche innovative, che valorizzino soprattutto l’apprendimento attivo e cooperativo (Peer education e Peer tutoring), in particolare per le fasi iniziali di approccio all’italiano di base.

È necessario prestare particolare attenzione al benessere personale ed alle relazioni, attraverso il coinvolgimento dei fruitori in situazioni esperienziali. In ragione di ciò, viene suggerito di svolgere le attività previste dai moduli su descritti «in setting di aula flessibili e modulari oppure in contesti di tipo esperienziale o immersivo, anche all’aperto, favorendo la sinergia della scuola con le realtà istituzionali, culturali, sociali, economiche del territorio»[9].

### **L’ammontare delle risorse stanziato**

Per realizzare il PROG-3823 “Piano estate minori stranieri 2022” sono stati stanziati complessivamente euro 1.310.400,00, a valere sulle risorse del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020, Obiettivo specifico 1 “Asilo” – Obiettivo Nazionale 2 “Accoglienza/Asilo” lett. c) Qualificazione del sistema di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> accoglienza. Nel dettaglio, le risorse sono state ripartite secondo lo schema sottostante:

<b>Tipologia di attività</b>	<b>Finanziamento complessivo</b>	<b>Importo massimo finanziabile per modulo settimanale</b>
Attività linguistiche	€. 252.000,00	€. 1.800,00 (modulo di max. 15 ore)
Attività ludico-ricreative, sportive, artistiche	€. 1.008.000,00	€. 2.400,00 (modulo di max. 20 ore)
Costi indiretti	€. 50.400,00	Fino a un massimo del 4% dei costi diretti effettivamente sostenuti

Come indicato all’articolo 5, c. 5.3 dell’Avviso, l’importo finanziabile per ciascun modulo è comprensivo delle voci di spesa relative al costo del personale coinvolto nelle attività didattico/educative[10] e al costo per tutte le spese relative alla gestione delle attività didattico/educative previste dal progetto, concernenti: i materiali didattici e di consumo; il noleggio di attrezzature; le eventuali spese di trasporto; i compensi per il personale di supporto all’attività di gestione (direzione e coordinamento, attuazione e gestione amministrativa in capo al DSGA e/o ad altro personale della scuola), sulla base delle tabelle dei costi previsti dal contratto nazionale del comparto scuola.

### **L’impegno e lo sforzo delle scuole per una giusta causa**

I tempi per la progettazione delle candidature, nonché i tempi di realizzazione delle proposte progettuali – che saranno finanziate entro i limiti delle risorse disponibili – sono molto stretti e cadono in un periodo dell’anno scolastico che volge al termine, con il personale scolastico che ha già pianificato la fruizione dei periodi di ferie estive.

Tra le istituzioni scolastiche che avvanzeranno la propria candidatura, di certo, vi sarà chi prediligerà il mese di settembre per lo svolgimento delle attività previste nella proposta progettuale, anche tenuto conto dei tempi necessari per la valutazione delle candidature[11] e che le attività progettuali potranno prendere avvio solo ad avvenuta notifica del provvedimento di assegnazione del finanziamento.

Con molta probabilità, non è escluso che non sia prevista una proroga del termine dei progetti, come preannunciato nello stesso Avviso, laddove si prefigura la possibilità di «successive ed eventuali proroghe del progetto disposte dall’Autorità Responsabile FAMI»[12].

È richiesto alle scuole di rispondere ad un appello per una giusta causa e si auspica che tante rispondano, nonostante le oggettive difficoltà, sia per la presentazione delle proposte di interventi, sia per la tempistica relativa alla realizzazione della progettualità.

[1] <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/fami-prog-3823-piano-estate-minori-stranieri-2022-avviso-prot-1664-del-06-07-2022>

[2] [Allegato A – Domanda di candidatura – Avviso prot. 1664 Piano Estate FAMI 2022.](#)

[3] Cfr. Avviso DGSIOS MI n. 1664 del 06.07.2022

- [4] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014R0516&from=EN>
- [5] Cfr. art. 3, c. 1 del Regolamento (UE) n. 516/2014 del Parlamento europeo e del Consiglio del 16 aprile 2014 che istituisce il Fondo Asilo, migrazione e integrazione, che modifica la decisione 2008/381/CE del Consiglio e che abroga le decisioni n. 573/2007/CE e n. 575/2007/CE del Parlamento europeo e del Consiglio e la decisione 2007/435/CE del Consiglio.
- [6] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32022R0585>
- [7] Cfr. art. 3 Avviso DGSIOS MI prot. 1664 del 6 luglio 2022.
- [8] Cfr. art. 4, c. 4.1 Avviso DGSIOS MI prot. 1664 del 6 luglio 2022.
- [9] Cfr. art. 3, c. 3.3 Avviso DGSIOS MI prot. 1664 del 6 luglio 2022.
- [10] «50€/ora per gli esperti, 30€/h per i tutors, come previsto nella "Circolare del Ministero del Lavoro Salute e Politiche Sociali n. 2/2009" pubblicata sulla G.U. n. 117 del 22 maggio 2009. Nel caso di professionisti interni alle scuole, saranno applicati i costi previsti dai contratti nazionali (CCNL comparto scuola), ad esempio gli insegnanti saranno pagati 46,45 €/ora per le attività di insegnamento e 23,23€/ora per le attività di coordinamento e tutoring».
- [11] Cfr. art. 8 Avviso DGSIOS MI prot. 1664 del 6 luglio 2022.
- [12] Cfr. art. 10, c. 10.1 Avviso DGSIOS MI prot. 1664 del 6 luglio 2022.

#### 4. Sistema Integrato 0-6 e dispersione scolastica. Come garantire un servizio educativo e una scuola dell'infanzia di qualità



**Giovanna CRISCIONE**

17/07/2022

La Legge 107/2015 all'art. 1 comma 181 aveva predisposto la delega per l'«Istituzione del Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione dalla nascita fino ai 6 anni», attuata poi con il successivo Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017.

Molti sono gli argomenti già trattati nei precedenti numeri di Scuola7 in merito al Sistema Integrato, ma io vorrei esaminare un tema specifico relativo all'importanza di tale sistema per prevenire la Dispersione Scolastica: una questione recentemente affrontata dal Decreto 170 del 24 giugno 2022.

#### **Una efficace strategia per un futuro migliore**

L'Unione Europea in questi anni ha sollecitato ed esortato gli Stati membri a riconoscere l'importanza dei servizi alla prima infanzia e della scuola dell'infanzia come parte integrante del sistema educativo e formativo di ogni nazione, ritenendo che un sistema di qualità rivolto all'infanzia abbia ripercussioni positive sia sullo sviluppo dei bambini e sulla prevenzione di eventuali loro insuccessi successivi sia sulle responsabilità familiari e professionali dei genitori e sia sul lavoro femminile. Dare la possibilità alle famiglie di usufruire di servizi e scuole dell'infanzia a costi accessibili e presenti su tutto il territorio garantisce, infatti, pari opportunità. Nei documenti europei "Il sistema di cura e di educazione dei bambini da 0 a 6 anni (ECEC)" rappresenta una delle strategie più efficaci per promuovere pari opportunità, edificare società democratiche, abbattere i muri della povertà e prevenire la dispersione scolastica.

Vorrei fare una breve cronistoria sui documenti internazionali che evidenziano l'importanza dello zero-sei al fine di garantire uno sviluppo equilibrato ed integrale del bambino/a, ma anche per prevenire carenze negli ordini di scuola successivi.

#### **Barcellona 2002 e Commissione europea**

Ricordiamo il Consiglio Europeo di Barcellona che nel 2002 pone alcuni obiettivi comuni da realizzare che riguardano i servizi educativi per i bambini in età prescolare: entro il 2010 la percentuale di posti nei servizi per l'infanzia avrebbe dovuto attestarsi al 33% per i bambini dalla nascita a 3 anni e al 90% per i piccoli da 3 a 6 anni. Entrambi i target, però, si rivelano troppo ambiziosi. Successivamente al Consiglio di Barcellona, la Commissione Europea evidenzia, perciò, l'opportunità di:

- correlare le sfide economiche alla necessità di mettere a punto strategie di apprendimento permanente a partire dalla primissima infanzia (2006);
- sostenere lo sviluppo dei processi di lifelong learning fin dai primi anni di vita (2008);
- garantire una «scuola di qualità» per l'infanzia, funzionante "a regola d'arte", indicatore di qualità nel settore (Raccomandazione europea 2011);
- "investire sull'infanzia" base essenziale per l'apprendimento permanente, l'integrazione, l'opportunità di riscatto sociale, lo sviluppo personale e la prevenzione dello svantaggio sociale (Raccomandazione europea 2013);
- accedere ad una scuola dell'infanzia di alta qualità come vantaggio per la collettività per vincere anche le sfide sul terreno di un'economia sempre più globalizzata e competitiva. Tutto il sistema scuola si pone come investimento per il futuro successo scolastico e per le prospettive di impiego (Raccomandazione europea 2019);
- realizzarsi sul lavoro, gestendo contemporaneamente le responsabilità di cura familiare. È una sfida, soprattutto per le donne, le quali adeguano la loro decisione di lavorare, e la modalità di lavoro scelta, alle loro responsabilità di assistenza, alla modalità di condivisione di tali compiti con un partner e alla presenza di servizi di

sostegno... Necessita garantire soluzioni efficaci, ad esempio l'assistenza all'infanzia (Commissione europea, "Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025" del 2020).

### **Strategia Europa 2020 e Garanzia per l'infanzia 2021**

Nella Strategia di Europa 2020, proposta dalla Commissione europea il 3 marzo 2010, la "crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" è collegata ad un maggiore coordinamento della politica economica e sociale tra Unione europea e Stati membri.

All'interno dei suoi obiettivi quello di "garantire strutture di educazione e cura per l'infanzia al 95% dei bambini tra i 4-6 anni e l'inserimento in strutture di educazione e di cura", assume un ruolo chiave nella riduzione del tasso di abbandono scolastico precoce al 10% e nella lotta alle condizioni di povertà dei cittadini europei.

Successivamente, la Commissione Europea nella sua proposta riguardante una "Garanzia per l'infanzia" nel 2021 concentra l'attenzione sugli ostacoli più significativi che impediscono ai minori di accedere ai servizi necessari per il loro benessere e per il loro sviluppo personale.

### **Partire da una buona scuola per l'infanzia**

Gli obiettivi di Barcellona per l'offerta di servizi di educazione e cura della prima infanzia sono oggi per lo più raggiunti, ma alcuni Stati membri sono in notevole ritardo, in particolare per il sistema zero-sei. Anche nei documenti dell'OCSE si legge che:

- lo sviluppo umano, a partire dalla prima infanzia, è una sfida importante che garantisce il futuro della società in diversi ambiti e necessita accompagnare il percorso di formazione dei ragazzi partendo da una buona scuola dell'infanzia, pertanto bisogna «partire alla grande» quanto prima (Documento "Starting Strong II: Early Childhood Education and care" 2006);
- nelle rilevazioni internazionali sono attribuiti punti in più per coloro che hanno frequentato una buona scuola dell'infanzia, ciò accresce le possibilità di successo nelle scuole successive;
- necessitano maggiori investimenti nell'educazione e nella cura dell'infanzia per lo sviluppo, l'apprendimento e il benessere infantile (Documento "Education at a Glance" 2018);
- esiste un' correlazione fra la frequenza alla scuola dell'infanzia e le migliori performances degli studenti quindicenni (esiti a distanza).

I risultati internazionali OCSE-PISA sulle competenze in lettura e matematica rilevano che i bambini che hanno usufruito dei servizi per l'infanzia ECEC ottengono risultati migliori. Le ricerche indicano anche che l'offerta di servizi ECEC di alta qualità può aiutare a ridurre la spesa pubblica futura per il welfare, la salute e la giustizia.

Nel rapporto EURYDICE "Cifre chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa", del luglio 2019 si sostiene che "Investire nell'educazione fin dai primi anni di vita rappresenta un "bene comune" in quanto costituisce un indicatore di successo scolastico che è una variabile strategica per incrementare i livelli culturali e di istruzione della popolazione".

### **Le scelte nazionali**

Nella legge 107/2015 si legge: "(...) necessita garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali (...)".

Nel Decreto 65/2017 si afferma che "nella fascia di età zero-sei si gettano le fondamenta dello sviluppo delle potenzialità di ogni bambino, si possono contrastare i condizionamenti sociali e culturali negativi e si contrastano le vecchie e nuove forme di povertà".

A livello nazionale l'INVALSI sostiene il contributo fondamentale della scuola dell'infanzia per il miglioramento dei risultati di apprendimento e per la prevenzione di difficoltà di apprendimento o di successivi bassi livelli culturali di alfabetizzazione o di abbandono scolastico.

### **L'importanza del lavoro congiunto tra infanzia e primaria**

Sarebbe opportuno che l'esame dei risultati delle prove INVALSI della seconda classe della scuola primaria fossero analizzati insieme dai docenti dell'infanzia che hanno avuto quei bambini e dagli insegnanti della primaria per riorientare le scelte: l'analisi congiunta, infatti, consentirebbe di

interrogarsi sull'efficacia dei percorsi effettuati in italiano e matematica in entrambi gli ordini di scuola nell'ottica di un curriculum verticale.

Anche nella Guida all'Autovalutazione del RAV Infanzia RAV Infanzia 2016, proposto in via sperimentale alle scuole monordinamentali, si legge che: "L'azione della scuola può definirsi efficace quando assicura risultati a distanza nei percorsi di studio successivi o nell'inserimento nel mondo del lavoro. È, pertanto, importante conoscere i percorsi formativi dei bambini usciti dalla scuola dell'infanzia ad un anno o due di distanza, e monitorare inoltre i risultati sia all'interno del primo ciclo, sia nel passaggio al secondo ciclo e oltre".

### **Il peso dei servizi educativi per l'infanzia**

Nel Decreto legislativo n. 334 del 21 novembre 2021 "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" si afferma più volte l'importanza di questo settore per la prevenzione della dispersione scolastica: "Molti studi hanno dimostrato che la partecipazione a programmi prescolastici di alta qualità da parte di bambini provenienti da famiglie svantaggiate porta al conseguimento di competenze cognitive migliori e influisce in modo considerevole e a lungo termine sulle capacità socio-emozionali, fattori ai quali sono da attribuire effetti positivi nel percorso sociale e lavorativo da adulti. I benefici dell'investimento nei programmi educativi per la prima infanzia sono assai più efficaci e meno costosi degli interventi successivi mirati al contrasto dell'abbandono scolastico. Disporre di un insieme qualificato di servizi educativi e scolastici è una risposta al diritto a una buona vita individuale e di comunità".

### **La questione dell'obbligo e la garanzia della frequenza**

Rilevata l'importanza della frequenza dei bambini nel settore zero-sei, una strategia per prevenire la dispersione potrebbe essere quella di rendere la scuola dell'infanzia obbligatoria fin dai 3 anni. Così succede in Francia e in Ungheria. Si potrebbe almeno rendere obbligatorio il 5° anno, come in Olanda, Belgio e Slovacchia, Romania, Grecia, Polonia. In Italia la frequenza è dai 3 ai 6 anni e non è obbligatoria, come nella Repubblica Ceca, Portogallo, Spagna, Germania. Ancor oggi viene rilanciato il principio della generalizzazione della scuola dell'infanzia, cioè la garanzia della frequenza per tutti i bambini su tutto il territorio nazionale.

L'obbligo almeno del 5° anno, oltre ad eliminare il fenomeno dell'anticipazionismo delle iscrizioni dei piccoli alla scuola primaria, garantirebbe maggiormente i bambini attraverso una didattica sistematica e specifica tale da influire positivamente sugli apprendimenti successivi a livello linguistico, logico-matematico e socio-emotivo.

### **Dall'alfabetizzazione emergente all'alfabetizzazione formale**

Ciò faciliterebbe il passaggio da una "alfabetizzazione emergente"[1] propria della scuola dell'infanzia, dove a prevalere non sono la codifica e decodifica formale, ma le componenti cognitive, emotive e sociali dell'apprendimento, ad una "alfabetizzazione formale" propria della scuola primaria, con l'apprendimento di lettura e scrittura di testi alfabetici a seguito di interventi specifici di istruzione[2].

Per promuovere le potenzialità e rafforzare l'identità personale di tutti i bambini non occorre utilizzare metodi o strategie proprie della scuola successiva precocizzando interventi formali. Nella scuola dell'infanzia non si "maturano i prerequisiti" rispetto alla scuola successiva, ma si costruiscono i requisiti specifici attraverso tutti i campi di esperienza. Sono concetti che vengono ricordati nelle Linee pedagogiche per il sistema zero-sei, 2021: "La dimensione infantile ha di per sé valore e piena dignità, infatti tale fase non è da intendersi in alcun modo, né concettualmente né operativamente, come preparatoria alle successive tappe e va vissuta compiutamente (...)". Le accelerazioni, le anticipazioni, i "salti" non aiutano i bambini nel percorso di crescita individuale, ma li inducono a rincorrere mete individuate per loro dagli adulti.

Per prevenire insuccessi o dispersione scolastica negli anni successivi si devono garantire ad ogni bambino un servizio educativo e una scuola dell'infanzia di qualità, con un ambiente di apprendimento ricco di opportunità ed esperienze, strutturato nei suoi tempi e spazi, per rielaborare/rappresentare/riscoprire in modo autonomo gli avvenimenti e per imparare a pensare, utilizzando strumenti e strategie di pensiero.

---

[1] Per "alfabetizzazione emergente" si intende l'insieme delle capacità emergenti di lettura e scrittura che si sviluppano nel bambino, in età compresa tra i due e i sei anni circa.

[2] Giuliana Pinto «Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione»  
Carrocci, Roma, 2003