

Temi commentati da Scuola 7

AGOSTO 2023

Nuove frontiere delle conoscenze e del lavoro (7 agosto 2023)

1. *IA: rischio pericoloso o nuova opportunità per apprendere? Intervista a ChatGTP 3.5 (Roberto BALDASCINO)*
2. *Eco-ansia e giovani generazioni. Dalla paura all'accettazione della complessità (Nilde MALONI)*
3. *Formazione e orientamento. A che punto siamo? (Giorgio CAVADI)*
4. *CNEL e MIM: tra formazione e mondo del lavoro. Insieme per superare il mismatch (Domenico CICCONE)*
5. *Il Decreto-Legge 75/2023: cosa c'è di nuovo? Abbiamo chiesto ad Ivana Barbacci, Segretaria Generale Cisl Scuola, le novità per l'istruzione, contenute nel Decreto-Legge 75/2023 (noto come PA2) appena convertito in Legge dal Senato.*

Prepararsi per una buona ripartenza (21 agosto 2023)

1. *Come scegliere la scuola giusta. Informare, formare e orientare (Marco MACCIANTELLI)*
2. *Facciamo il punto sugli esami di Stato. Criticità e azioni di miglioramento (Laura DONÀ)*
3. *Sicurezza stradale. Un antidoto alla fragilità delle giovani generazioni? (Angela GADDUCCI)*
4. *Usare o non usare le tecnologie a scuola. Ma è davvero questo il problema? (Pietro V. GALLO)*

Verso il nuovo anno scolastico: sfide, opportunità e rischi (28 agosto 2023)

1. *Autonomia differenziata. A che punto siamo (Salvatore CONSOLO)*
2. *Iniziare al meglio il nuovo anno scolastico. Suona la campanella al ritmo del PNRR (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *Sezioni primavera: Accordo Quadro 2023/2024. Si rinnova una delle sfide del sistema integrato 0-6 (Rosa SECCIA)*
4. *Scuole Europee. Percorsi di studi per diventare cittadini d'Europa (Chiara EVANGELISTI)*

1. IA: rischio pericoloso o nuova opportunità per apprendere? Intervista a ChatGPT 3.5



Roberto BALDASCINO

07/08/2023

I modelli di Intelligenza Artificiale in fase di studio e di sviluppo sono tanti. Di recente Google ha annunciato "Bard"[1] l'intelligenza artificiale (IA) con cui si può conversare, rispondendo così a ChatGTP di OpenAI che ha avuto il merito, come è noto, di rendere l'interazione con i sistemi di intelligenza artificiale più naturale e intuitiva.

Il modello ha conquistato, tempo fa, l'onore delle cronache anche per via dei problemi di sicurezza dei dati personali degli utenti, segnalati dal Garante della Privacy. Ciò ha comportato la temporanea sospensione del servizio in Italia fino a quando tali questioni non sono state risolte. Per fare comprendere come funziona l'IA e le ricadute nel campo *educational*, abbiamo trascritto integralmente un'intervista realizzata il 30 luglio scorso proprio a "ChatGTP" nella versione 3.5.

Buongiorno, vorrei intervistarti per scuola7, una rivista dedicata alla scuola letta da insegnanti e dirigenti scolastici.

«Buongiorno! Sono felice di essere intervistato per la vostra rivista dedicata alla scuola. Sarò lieto di rispondere alle vostre domande riguardanti l'istruzione, le esperienze scolastiche e qualsiasi altro argomento correlato che possa essere utile per i vostri lettori, tra cui insegnanti e dirigenti scolastici. Avanti con le domande!»

Grazie per la tua disponibilità. Come ti chiami?

«Di niente! Sono un assistente virtuale basato su GPT-3.5, sviluppato da OpenAI, e non ho un nome personale come gli esseri umani. Puoi chiamarmi ChatGPT o Assistant, come preferisci. Sono qui per aiutarti con le tue domande e fornirti informazioni utili. Avanti, cosa vorresti sapere riguardo alla scuola o altri argomenti?»

Puoi spiegare in pochissime righe e in maniera semplice, come se parlassi ad una persona che non si intende di informatica, che cosa significa ChatGPT e che tipo di intelligenza artificiale sei?

«Certamente! ChatGPT è un tipo di intelligenza artificiale chiamato "Generative Pre-trained Transformer 3.5" (GPT-3.5). In poche parole, è un programma informatico progettato per comprendere il linguaggio umano e generare risposte significative in base alle informazioni di cui è stato istruito.

Come un "assistente virtuale", ChatGPT può rispondere a domande, offrire suggerimenti e aiutarti a comprendere argomenti diversi. È stato allenato su una vasta quantità di testi da tutto il web, rendendolo capace di elaborare informazioni e fornire risposte coerenti su varie tematiche.

In poche parole, sono qui per aiutarti a rispondere alle tue domande e a fornirti informazioni su vari argomenti in modo comprensibile per chiunque, indipendentemente dal livello di conoscenza informatica. Puoi chiedermi qualsiasi cosa tu voglia sapere!»

Puoi spiegare in estrema sintesi come se parlassi ad un bambino la differenza tra AI generativo e AI discriminativo?

«Certo! Immagina l'AI generativo come un artista che può disegnare immagini originali, mentre l'AI discriminativo è come un giudice che decide se un'immagine è un gatto o un cane.

L'AI generativo crea cose nuove, come disegnare un quadro da zero, senza sapere cosa uscirà. L'AI discriminativo, invece, impara a riconoscere le differenze tra le cose che già esistono, come distinguere tra un gatto e un cane guardando le immagini.

Quindi, l'AI generativo inventa, mentre l'AI discriminativo è come un esperto che riesce a distinguere tra cose diverse. Entrambi hanno usi importanti nell'intelligenza artificiale e possono lavorare insieme per risolvere problemi diversi».

Entriamo più nel merito del tema dell'intervista. Come ti descriveresti come intelligenza artificiale nell'ambito dell'istruzione? Ti chiedo per favore di rispondere in estrema sintesi.

«Nell'ambito dell'istruzione, mi considero un assistente virtuale di intelligenza artificiale che può aiutare gli insegnanti, gli studenti e gli amministratori scolastici fornendo informazioni, risposte a domande, offrendo spiegazioni e supporto nell'apprendimento. Posso essere utilizzato come strumento di supporto per l'istruzione, facilitando l'accesso a conoscenze e risorse aggiuntive».

Quali vantaggi quindi può offrire un'intelligenza artificiale nel processo di insegnamento e di apprendimento? Come sempre ti chiedo una risposta sintetica.

«I vantaggi di un'intelligenza artificiale nel processo di insegnamento e apprendimento includono:

- Personalizzazione: Adattamento delle risorse e delle spiegazioni alle esigenze individuali degli studenti.
- Accesso a informazioni: Fornire risposte immediate e accurate alle domande degli studenti, garantendo un apprendimento continuo.
- Supporto all'insegnante: Liberare gli insegnanti da compiti ripetitivi, permettendo loro di concentrarsi su attività di alta qualità.
- Analisi dei dati: Monitorare e analizzare il progresso degli studenti per identificare aree di miglioramento.
- Apprendimento interattivo: Offrire esperienze di apprendimento coinvolgenti e interattive attraverso simulazioni e tutor virtuali.

Questi vantaggi possono contribuire a migliorare l'efficacia dell'istruzione, rendendola più personalizzata ed efficiente».

In estrema sintesi quali sono le sfide e le preoccupazioni riguardo l'utilizzo dell'intelligenza artificiale nell'istruzione?

«Le sfide e le preoccupazioni riguardo l'utilizzo dell'intelligenza artificiale nell'istruzione includono:

- Privacy e sicurezza dei dati degli studenti: La raccolta e l'uso dei dati personali degli studenti possono sollevare preoccupazioni sulla privacy e sulla protezione dei dati sensibili.
- Pregiudizio e discriminazione: L'AI potrebbe perpetuare pregiudizi esistenti o discriminazione, se non adeguatamente monitorata e regolata.
- Dipendenza e sostituzione: L'eccessiva dipendenza sull'IA potrebbe portare alla sostituzione di interazioni umane, riducendo l'importanza dell'insegnante-studente.
- Accessibilità e *digital divide*: Non tutti gli studenti hanno accesso equo alle tecnologie necessarie per sfruttare appieno l'IA, creando una possibile disparità nell'apprendimento.
- Mancanza di interazione sociale: L'uso eccessivo di tecnologie potrebbe ridurre le opportunità di interazione sociale, essenziali per lo sviluppo di competenze sociali.

È importante affrontare queste sfide con attenzione e responsabilità, garantendo un utilizzo etico e inclusivo dell'intelligenza artificiale nell'ambito dell'istruzione».

Come vedi il tuo ruolo nella propensione al plagio, che rientra anche nel comportamento degli studenti?

«Come intelligenza artificiale, non ho la capacità di influenzare il comportamento degli utenti o di controllare le azioni degli studenti. Tuttavia, riconosco che l'uso scorretto dell'intelligenza artificiale, incluso il plagio, può essere un problema serio nell'ambito dell'istruzione.

È responsabilità degli educatori e degli istituti educativi incoraggiare pratiche di studio etiche e fornire linee guida chiare sugli usi appropriati delle risorse tecnologiche, comprese le

intelligenze artificiali. L'IA può essere uno strumento prezioso per l'apprendimento, ma deve essere utilizzata in modo responsabile e onesto.

Gli studenti dovrebbero essere informati sugli aspetti negativi del plagio e incoraggiati a sviluppare abilità di pensiero critico, ricerca e citazione corretta delle fonti. In questo modo, possiamo promuovere un ambiente di apprendimento etico e sostenere la crescita accademica degli studenti.

Sì, esistono vantaggi e svantaggi nell'uso dell'AI nell'istruzione. Per conciliare entrambe le situazioni, è essenziale:

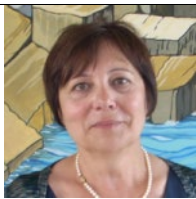
- formare docenti e studenti sull'uso responsabile dell'IA;
- impostare linee guida chiare per garantire l'etica e la privacy;
- bilanciare l'IA con l'interazione umana per preservare l'apprendimento sociale ed emotivo;
- monitorare costantemente il progresso e l'impatto dell'IA sull'apprendimento».
-

Fra poco inizierà il nuovo anno scolastico e quasi sicuramente l'AI giocherà un importante ruolo, che cosa ti sentiresti di dire o di augurare ai nostri lettori di scuola7?

«Auguro ai lettori di Scuola7 un anno scolastico ricco di successi e opportunità! Che l'intelligenza artificiale possa essere uno strumento prezioso per migliorare l'esperienza di insegnamento e apprendimento, personalizzando l'istruzione, fornendo supporto e risorse utili. Ricordate di utilizzare l'IA in modo responsabile ed etico, promuovendo sempre l'importanza dell'apprendimento collaborativo e delle relazioni umane nell'ambiente scolastico. Buon inizio dell'anno scolastico e che sia un periodo di crescita, scoperta e realizzazione dei vostri obiettivi professionali!».

[1] Si chiama Bard, proprio come il bardo poeta e cantastorie del medioevo.

2. Eco-ansia e giovani generazioni. Dalla paura all'accettazione della complessità



Nilde MALONI

07/08/2023

Il dialogo tra la giovane Giorgia Vasaperna e il ministro dell'Ambiente Gilberto Pichetto Fratin al Giffoni Film Festival sul fenomeno dell'eco-ansia ha catturato l'attenzione di tutti i media (e anche nostra), forse più di quanto non abbiano fatto l'appello sull'emergenza climatica, sottoscritto dal nostro Presidente della Repubblica e da altri cinque Capi di Stato del Mediterraneo, o il documento di luglio di 100 scienziati italiani sullo stesso tema.

Un approccio comune alla sostenibilità

È di fronte a queste evidenze che le persone di scuola di solito rinsaldano la consapevolezza del ruolo fondamentale affidato proprio alla scuola, quando la conoscenza di ciò che accade ha bisogno di partire dal senso e dalla direzione di prospettiva futura della conoscenza stessa. E, se siamo convinti tutti (oppure no?) che questa prospettiva è necessariamente quella dello *sviluppo sostenibile*, dobbiamo chiederci se ci sia un approccio comune a quella che chiamiamo sostenibilità sia essa sociale, economica o ambientale, perché, se non c'è, questo sicuramente è uno dei compiti, a cui la scuola può e deve rispondere.

Intanto sappiamo che il 79% dei giovani (dati dell'Istituto demoscopico Noto ed elaborati dal quotidiano la Repubblica) è fortemente preoccupato del proprio futuro a causa dei cambiamenti climatici. Di fronte a percentuali così importanti, è doveroso chiedersi quanti di loro sono nelle nostre aule con i sintomi inascoltati o addirittura repressi dell'ansia sul loro futuro, forse ancora fiduciosi di trovare lì e non altrove un sapere e una comunità educante che li orienti nella comprensione di ciò che sta "realmente" accadendo e li accompagni nella costruzione di soluzioni attendibili.

L'importanza della tematizzazione

"Spiegazioni, soluzioni..." siamo dunque nel lessico familiare e tradizionale della scuola, ma non partendo da un indice del libro di testo, non a partire da un "contenuto" disciplinare prefabbricato, ma da un problema vero, da un vissuto condiviso. Un sapere sfidante non solo per i ragazzi, ma per tutti gli insegnanti, che strutturano l'insegnamento secondo l'epistemologia della loro disciplina. Situazioni come questa fanno recuperare l'uso del paradosso in cui Platone era maestro: in quale caverna ci siamo cacciati? stiamo scambiando le ombre per realtà? quante opinioni (doxa) contrapposte ci confondono in una dilagante sovrabbondanza di informazioni e sono spacciate per conoscenza vera (epistème)?

I problemi, quelli veri, interrogano insieme l'esistenza e la conoscenza prima di tradursi in comportamenti risolutivi.

Allora si può cominciare proprio dal nome che diamo ad un concetto complesso che tiene insieme diversi problemi: *sostenibilità*. E cominciamo con la *sostenibilità ambientale*.

Un tema pluridisciplinare di sicuro interesse, a cui dedicare ben più delle 33 ore canoniche dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, perché incardinato saldamente nel curriculum di scuola, per ogni ordine e grado di essa, e perché consente di formare quelle *competenze per la vita*, che sembrerebbero fumose, aleatorie, fuorvianti ed estranee a quelle disciplinari, se non avessimo di fronte a noi ogni giorno le nostre "classi" di bambini, ragazzi e giovani, che hanno in comune non solo la stessa età, ma anche la condizione di essere *dis-tratti* dalle loro ansie.

Alla ricerca del significato di sostenibilità ambientale

I primi Programmi ambientali dell'ONU partivano dalla definizione di sviluppo sostenibile, utilizzata dalla Commissione Mondiale per l'Ambiente nel Rapporto "Our Common Future" (1987): "lo sviluppo sostenibile assicura il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri". Nel 2002, durante il "World Summit on Sustainable Development" (WSSD) di Johannesburg si disse

che uno dei principi di questo tipo di sviluppo sta nell'equilibrio tra *la qualità ambientale, l'equità sociale e la prosperità economica*". Lo sviluppo sostenibile deve assicurare che i 4 capitali di cui disponiamo, quello naturale, umano, sociale e fisico, mantengano nello sviluppo futuro un equilibrio dinamico tra loro, appunto, sostenibile.

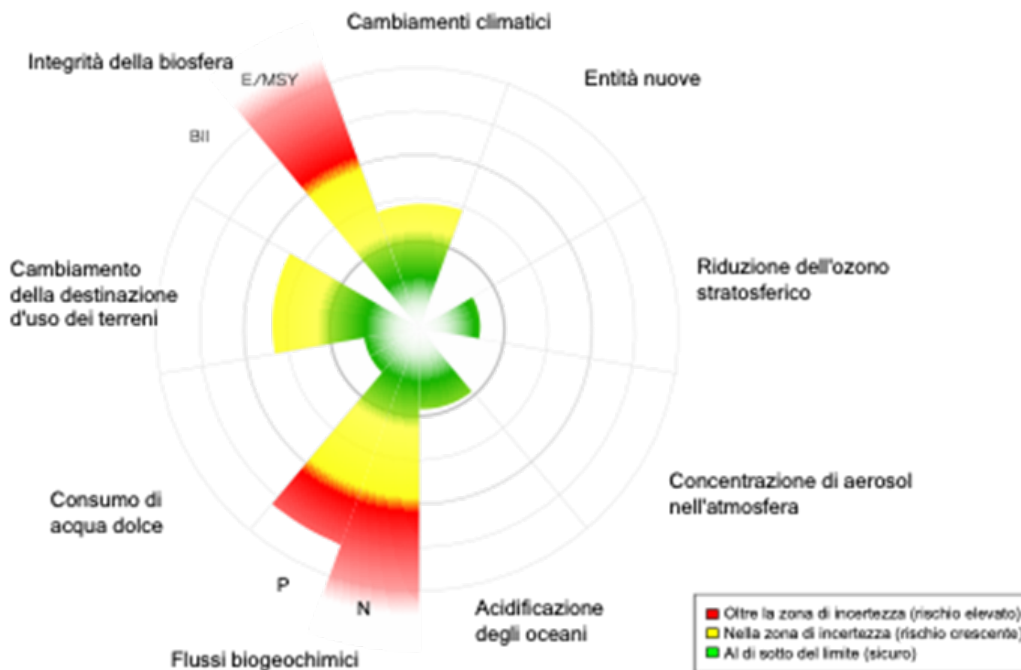
Nella pubblicazione del 2022 "GreenComp, Quadro Europeo delle competenze in materia di sostenibilità" [Jrc128040_greencomp_italian] del Centro Comune di Ricerche della Commissione Europea c'è la definizione di *sostenibilità* e di *limiti del pianeta*.

La *sostenibilità*. Dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita e del pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta.

I *limiti del pianeta*. Nove sono i processi che regolano la stabilità e la resilienza del sistema Terra e i limiti basati sui dati scientifici entro i quali l'umanità può ritenersi al sicuro: acidificazione degli oceani, strato di ozono atmosferico, sistema climatico, ciclo idrologico, sfruttamento del suolo, ciclo dei nutrienti, biodiversità, inquinamento atmosferico, scorie nucleari.

Stabilità e resilienza

I nove processi che interessano la *stabilità* e la *resilienza* del nostro pianeta nella figura sono collegati al livello di rischio attuale.



Apprendimento permanente e sostenibilità

Il GreenComp, come tutti i Quadri di riferimento per le otto competenze chiave dell'EQF, nell'indicare le ragioni per cui integrare i temi della sostenibilità nell'apprendimento permanente, fornisce anche la definizione di apprendimento capace di costruire comportamenti coerenti con la sostenibilità ambientale: *"apprendimento che mira ad alimentare una mentalità orientata alla sostenibilità dall'infanzia all'età adulta, con la consapevolezza che gli esseri umani fanno parte della natura e dipendono da essa. I discendenti acquisiscono conoscenze, abilità e attitudini che li aiutano a diventare agenti di cambiamento e a contribuire individualmente e collettivamente a plasmare futuri entro i limiti del pianeta"*.

Questo quadro può essere uno strumento utilissimo per avviare un percorso consapevole di formazione di una competenza estremamente complessa come quella in materia di sostenibilità, che richiede sicuramente pensiero critico e sistemico, ma che si costruisce fin dalla prima infanzia in ambienti inclusivi ed equi, in cui sia evidente e praticato in ogni comportamento quotidiano il rispetto della natura, delle risorse e degli altri come rispetto del futuro più desiderabile per sé.

Come gestire la complessità

Siamo ancora una volta di fronte ad una competenza che evoca prima di tutto un *comportamento insegnante* condiviso e a livello di istituto, cioè ad una competenza che connota l'ambiente di apprendimento prima ancora dei contenuti di conoscenza che si possano e si vogliono comunicare.

E leggiamo ancora nel GreenComp: "Una competenza in materia di sostenibilità mette in grado i discenti di incarnare i valori della sostenibilità e di accettare i sistemi complessi, al fine di agire o richiedere azioni che ripristinino e mantengano la salute dell'ecosistema e aumentino la giustizia, ideando futuri sostenibili."

Si tratta di capire insieme ai nostri studenti come i cambiamenti tecnologici e digitali insieme a quelli climatici e alla perdita di biodiversità stiano aumentando la complessità della nostra vita, modificando anche il nostro diritto alla salute e al benessere. Può essere molto interessante, ad esempio, prendere spunto dal rapporto tra quello che viene definito un "deficit di natura" e l'aumento di alcuni tipi di malattie, proprio per abituarli ad osservare direttamente i fenomeni di cui si parla e renderli protagonisti consapevoli nell'ideare azioni di prevenzione e di risposta adeguate.

Competenze in materia di sostenibilità

L'immagine che segue rappresenta i 4 settori del Quadro (GreenComp) con l'uso di una metafora naturalistica come quella dell'impollinazione:

- *le api* simboleggiano le competenze del settore *agire per la sostenibilità*: azione individuale, collettiva e politica;
- *i fiori* rappresentano le competenze del settore *immaginare futuri sostenibili*: senso del futuro, adattabilità, pensiero esplorativo;
- *nell'alveare* sono indicate le competenze del settore *incarnare i valori della sostenibilità*: attribuire valore alla sostenibilità, difendere l'equità e promuovere la natura;
- *il polline e il nettare* simboleggiano le competenze del settore *accettare la complessità nella sostenibilità*: pensiero sistemico, pensiero critico e definizione dei problemi.



Secondo la struttura del GreenComp, la competenza in materia di sostenibilità come macro competenza può essere dunque articolata e letta in 12 competenze settoriali, tutte interconnesse tra loro.

Gli esempi di alcuni percorsi tematici offrono ulteriori spunti progettuali facilmente trasferibili e adattabili nei diversi ordini di scuola.

3. Formazione e orientamento. A che punto siamo?



Giorgio CAVADI

07/08/2023

“La Riforma del sistema di orientamento”, incardinata nella missione 4.1 del PNRR-Next generation EU, è stata avviata con l’emanazione delle “Linee guida” adottate, il 22 dicembre scorso, con il DM 328/2022.

Come la maggior parte dei documenti che appartengono alla categoria della “legislazione pedagogica”, le Linee guida hanno disegnato un perimetro di massima e declinato una serie di azioni funzionali alla diffusione e al consolidamento della cultura orientativa. Comprendono 13 paragrafi le cui indicazioni andranno realizzate a cavallo fra questo anno scolastico e il successivo 2023/2024.

Formazione come azione sistemica

La formazione viene prefigurata come un’azione sistemica (paragrafo 11), partendo dal presupposto che l’orientamento, si configura come un processo non episodico. Conseguentemente, negli anni scolastici 2023/2024, 2024/2025, 2025/2026, l’orientamento dovrebbe diventare una priorità strategica anche per l’anno di formazione e prova dei docenti di tutti gli ordini e gradi di istruzione.

Non a caso, dall’anno scolastico 2022/2023, l’orientamento è stato inserito fra le tematiche prioritarie incluse nel Piano Nazionale Formazione Docenti (nota MIM prot. 45528 del 22 dicembre 2022). Nella nota si sottolinea, infatti, la necessità di potenziare il sistema della governance della formazione in servizio attraverso diverse strategie tra cui quella di: “favorire e supportare azioni formative in tema di orientamento per i docenti dei diversi gradi di scuola, per innalzare l’efficacia e la qualità di una didattica orientativa e promuovere la costruzione di reti di collaborazione tra le comunità scolastiche e le risorse dei territori” (punto d).

Il percorso “Orientamenti”

Come è noto, l’azione di sistema per la formazione dedicata alle figure del docente orientatore e dei docenti tutor (ai sensi delle Linee Guida, paragrafo 11.2) già individuati dalle singole istituzioni scolastiche (D.M. 63 del 5 aprile 2023 e nota MIM prot. 958 del 05 aprile 2023), è stata affidata all’INDIRE che, su incarico del Ministero, ha reso accessibile ai docenti individuati dalle scuole il percorso “Orientamenti”.

Avviato il 27 giugno[1] per i docenti iscritti alle attività formative[2], i sei moduli formativi hanno l’obiettivo di sostenere lo sviluppo delle competenze necessarie per lo svolgimento dei compiti di tutor e docente orientatore, come previsto dal Decreto n. 328/2022. La fruizione dei moduli per i circa 60.000 docenti attesi, inizialmente prevista sino al 9 settembre, è stata recentemente prorogata al 16 settembre (nota MIM prot. 3525 del 25 luglio 2023) per permettere la conclusione delle attività in tempi più distesi e l’individuazione nelle scuole delle figure necessarie, in sintonia con gli adempimenti di inizio anno.

La struttura del percorso formativo

Il percorso formativo rivolto ai docenti è progettato per un totale di 20 ore di formazione equivalente, erogate in modalità asincrona tramite MOOC. Il percorso si compone di 6 Moduli e ciascun Modulo è articolato in diverse lezioni. Il numero di lezioni per modulo è variabile in relazione ai rispettivi obiettivi formativi, di seguito riepilogati. L’ordine di fruizione dei contenuti è scelto dal corsista ed è condizionato unicamente allo svolgimento del Questionario di ingresso. Di seguito si riporta l’indice dei moduli con i rispettivi obiettivi formativi e lezioni.

Indice dei moduli

Moduli	Lezioni
<p>Modulo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare il senso e il significato dell'orientamento, promuovere una cultura dell'orientamento, affrontare i temi dell'incertezza e utilizzare la visione dell'Agenda2030 come quadro di riferimento per affrontarla. • Esplicitare i requisiti per l'elaborazione di un progetto di vita anche professionale in condizioni di incertezza. 	<p>Lezione 1- Il senso di un percorso, le fasi storiche dell'orientamento (F. Batini) [30 min]. Lezione 2 – Come ci si orienta nell'universo dell'orientamento? (C. Mariani) [18 min]. Lezione 3 – Qual è il contesto normativo dell'orientamento? (C. Mariani) [18 min]. Lezione 4 – L'Agenda 2030 per orientarsi nel trasformare il mondo (M.C. Pettenati) [15 min].</p>
<p>Modulo 2 – Futuri possibili, professionalità e competenze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare scenari di futuro e collegarli a professionalità già attuali ed emergenti. • Ricondurre le professionalità alle competenze necessarie per esercitarle. • Conoscere i quadri di competenze internazionali approfondire la conoscenza di alcune competenze per l'orientamento. 	<p>Lezione 1 – Quali sono le competenze per l'orientamento? (C. Mariani) [15 min]. Lezione 2 – Come utilizzare un caso di studio? Il progetto LEADER (C. Mariani) [15 min]. Lezione 3 – Come utilizzare i quadri europei di competenze ai fini dell'orientamento? (M.C. Pettenati, A. Chiarle) [20 min].</p>
<p>Modulo 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approfondire le caratteristiche delle figure di tutor dell'orientamento e docente orientatore. • Esplicitare le fasi e le azioni del processo utili per la costruzione del progetto di orientamento. • Esplicitare le figure e i soggetti coinvolti (genitori, formazione terziaria, altri operatori, nuclei di supporto territoriale, ecc.). • Esplicitare i vincoli ordinamentali relativi al contesto in cui i docenti tutor e i docenti orientatori operano nelle scuole dell'autonomia. 	<p>Lezione 1 – L'orientamento: il processo e gli attori (A. Tancredi) [15 min]. Lezione 2 – Atteggiamenti, senso di autoefficacia e motivazione: parole chiave per lo sviluppo di una didattica orientativa e personalizzata (S. Mori) [15 min]. Lezione 3 – Tra orientamento formativo e didattica orientativa (F. Batini, M. Evangelista) [20 min]. Lezione 4 – Progettare il processo di orientamento scolastico (A. Tancredi) [20 min].</p>
<p>Modulo 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approfondire le caratteristiche delle figure di tutor dell'orientamento e docente orientatore. • Esplicitare le fasi e le azioni del processo utili per la costruzione del progetto di orientamento. • Esplicitare le figure e i soggetti coinvolti (genitori, formazione terziaria, altri operatori, nuclei di supporto territoriale, ecc.). • Esplicitare i vincoli ordinamentali relativi al contesto in cui i docenti tutor e i docenti orientatori operano nelle scuole dell'autonomia. 	<p>Lezione 1 – L'orientamento: il processo e gli attori (A. Tancredi) [15 min]. Lezione 2 – Atteggiamenti, senso di autoefficacia e motivazione: parole chiave per lo sviluppo di una didattica orientativa e personalizzata (S. Mori) [15 min]. Lezione 3 – Tra orientamento formativo e didattica orientativa (F. Batini, M. Evangelista) [20 min]. Lezione 4 – Progettare il processo di orientamento scolastico (A. Tancredi) [20 min].</p>
<p>Modulo 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fornire approcci concreti e consigli operativi sia in termini di didattica – anche in chiave di inclusione – che di sinergia con gli approcci orientativi in ambito disciplinare e trasversale già in uso nella scuola. • Proporre modelli ed esempi. 	<p>Lezione 1- Come si lavora a partire dalle nuove Linee Guida? (C. Mariani) [17 min]. Lezione 2- Il curriculum orientativo (F. Batini) [15 min]. Lezione 3- Si può ripensare il curriculum in funzione dell'orientamento? (C. Mariani) [22 min]. Lezione 4 – Come si fa una didattica orientativa con le discipline del curriculum? (C. Mariani) [15 min]. Lezione 5- Cornici metodologiche per la didattica orientativa (A. Chiarle) [17 min]. Lezione 6 – Didattica orientativa e valutazione degli apprendimenti (A. Chiarle) [16 min]. Lezione 7 – Percorsi, strumenti e buone pratiche (F. Batini, M. Evangelista) [34 min].</p>
<p>Modulo 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fornire elementi conoscitivi ed indicazioni operative riguardo alla piattaforma unica digitale per l'orientamento e gli strumenti e servizi in essa integrati. • Fornire approcci metodologici riguardanti la scelta delle evidenze, la scelta del capolavoro, l'autovalutazione dello studente. • Fornire elementi concreti per l'uso di dati e servizi pubblici a supporto del processo di orientamento. 	<p>Lezione 1 – Gli strumenti per l'orientamento: la situazione attuale e gli sviluppi (D. Previtali) [15 min]. Lezione 2 – Le competenze e la certificazione delle competenze nell'E-Portfolio (D. Previtali) [15 min]. Lezione 3 – La struttura dell'E-Portfolio: percorso di studi, sviluppo delle competenze, autovalutazione e documenti (M. Logozzo) [15 min]. Lezione 4 – Sezione E-Portfolio: il "capolavoro dello studente" (F. Pilotti) [10 min]. Lezione 5 – La Piattaforma centrale unica per i servizi e le funzioni per il docente tutor (A.L. Marzullo) [20 min].</p>

Al termine del percorso, una volta completate tutte le attività tracciate dal sistema, sarà possibile accedere alla verifica propedeutica al rilascio dell'attestato di frequenza.

Il test di fine percorso (analogo a quelli di fine modulo) comprende 30 domande scelte in maniera casuale dall'algoritmo tra le varie questioni lezioni trattate durante il percorso. Il Test può essere ripetuto senza limitazioni. Il sistema considera superato il test se la percentuale delle risposte corrette è pari al 70%. Nel caso di più tentativi il sistema traccia la compilazione in cui è stato conseguito il punteggio più alto.

20 ore di attività per innovare la didattica

Il corso progettato da INDIRE, in sostanza, riempie di contenuto e profondità operativa la "scatola" delle Linee guida, offrendo una gamma di conoscenze di base che andranno a costituire il bagaglio tecnico-scientifico dei docenti che si misureranno con la dimensione dell'"orientamento formativo". La vera sfida è quella di innovare la didattica e chiama in causa tutti gli insegnanti. Certamente, a quelli che frequentano il corso si offre una opportunità in più, di interrogarsi, cioè, sulle potenzialità formative e orientative di ogni disciplina; per questo sono messe a disposizione 20 ore di attività da fruire attraverso lezioni massive (MOOC).

La fruizione dei video è associata ad attività dedicate: si offrono alcune tracce di lavoro che dovrebbero facilitare le attività didattiche e migliorare la cultura dell'orientamento.

Migliorare la cultura dell'orientamento

Siamo tutti ben consapevoli della necessità di una nuova cultura dell'orientamento per riconsiderare le scelte didattiche alla luce di una progettazione curricolare che mobiliti conoscenze e competenze disciplinari, competenze cognitive e non cognitive (le social-emotional skills), e che tale cultura non si improvvisa. La cultura dell'orientamento, deve costituire una grande area di raccordo pedagogico che vada a coinvolgere l'intero collegio dei docenti di tutti gli ordini scolastici. Sono già molti, infatti, i docenti non coinvolti che chiedono di poter fruire dei materiali dei percorsi formativi insieme ai loro colleghi ammessi alla frequenza del percorso.

In questa nuova dimensione di diffusione/disseminazione, è altresì importante che vengano sempre più coinvolti i Nuclei di Supporto per l'Orientamento individuati dagli Uffici scolastici regionali. Il raccordo con i territori dovrà essere sempre più strutturato accompagnando e affiancando le istituzioni scolastiche, in analogia con le migliori esperienze del passato (Indicazioni nazionali, l'insegnamento dell'educazione civica).

[1] Nota MIM prot. 2739 del 27 giugno 2023, accessibile dall'ambiente "[Scuola futura](#)".

[2] Oltre alle indicazioni per l'iscrizione e l'accesso al percorso, riportate nella Scheda tecnica" allegata alla nota 2739 del 27/06/2023, è utile prendere visione del video di presentazione del corso a c. della dott.ssa Maria Chiara Pettenati coordinatrice del team che ha curato la costruzione del percorso "[OrientaMenti](#)".

4. CNEL e MIM: tra formazione e mondo del lavoro. Insieme per superare il mismatch



Domenico CICCONE

07/08/2023

Fin dalla redazione del PNRR, dal quale sono scaturite molteplici azioni per sostenere lo sviluppo di un efficace raccordo tra istruzione e lavoro, è stata evidenziata una crescita significativa del mismatch (mancata corrispondenza, disallineamento) tra formazione e domanda di lavoro, destinata ad aumentare in assenza di riforme integrate ed efficaci.

Anche i dati evidenziati dall'indagine Excelsior di Unioncamere sulle previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine 2022-2026[1] hanno sottolineato nuovamente questa distanza. In quanto interesse nazionale di non poca rilevanza, sia il CNEL, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, sia il MIM Ministero dell'Istruzione e del Merito, hanno ravvisato la necessità di sottoscrivere un apposito protocollo di intesa, siglato lo scorso 27 luglio 2023.

CNEL e MIM

Il Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (CNEL) è organo di rilevanza costituzionale che ha, tra le altre, la funzione di prestare consulenza al Parlamento ed al Governo nelle materie economiche e sociali, ai sensi dell'art. 99 della Costituzione. La sua natura di organo di natura rappresentativa delle forze datoriali, sindacali e del terzo settore lo muovono e lo legittimano a svolgere attività di analisi, confronto e condivisione di studi, ricerche e progetti.

Lo stesso Ministero dell'istruzione e del Merito è istituzionalmente preposto a supportare l'istruzione e la formazione, in un contesto dinamico e tecnologicamente avanzato. Inoltre in questo momento appare di straordinaria rilevanza l'orientamento degli studenti nelle future scelte professionali, in relazione all'esigenza non più trascurabile che il percorso formativo di ciascuno sia più aderente ai nuovi indirizzi tecnologici del mercato del lavoro e maggiormente coerente con le opportunità lavorative offerte dalle imprese presenti sui rispettivi territori.

Il MIM, peraltro promuove le esperienze extracurricolari, con l'obiettivo di stimolare il collegamento tra istituti di formazione ed aziende, per sostenere le dinamiche occupazionali e contrastare il mismatch tra formazione e domanda di lavoro.

Le ragioni del protocollo

Nella decisione di sottoscrivere un protocollo si è tenuto conto dell'eccezionale potenzialità dell'istruzione professionale dopo il D.lgs. 61/2017, che ne ha riformato gli Ordinamenti in attuazione alle tanto lungimiranti quanto osteggiate disposizioni della legge 107/2015.

D'altra parte non sono secondarie le possibilità di sviluppo del raccordo tra scuola e lavoro. L'"Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore" è volto proprio a promuovere l'occupazione, in particolare giovanile, e a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di un'economia ad alta intensità di conoscenza, in coerenza con i parametri europei. Per queste ed altre ragioni e per il perseguimento di finalità strategiche si è ravvisata la necessità di avviare una proficua collaborazione tra il CNEL e il MIM.

Le finalità della collaborazione CNEL e MIM

il Protocollo prevede, in primis, alcune finalità che si rendono prioritarie per la situazione attuale:

- individuare gli strumenti più efficaci per ridurre il disallineamento tra formazione e domanda di lavoro e favorire il passaggio dal mondo della scuola a quello del lavoro.
- monitorare gli esiti della Riforma dell'Orientamento scolastico prevista dal PNRR.

L'impegno comune che sarà posto nella prima finalità sarà orientato nell'individuazione di interventi e misure organizzative per rafforzare i percorsi di istruzione e formazione in modo che diventino più rispondenti alle esigenze del mondo che cambia anche in riferimento alle nuove professionalità ed alle rispettive opportunità occupazionali.

Il monitoraggio relativo all'Orientamento prevede studi e analisi di impatto sull'attuazione delle Linee guida per l'Orientamento adottate con il DM 22 dicembre 2022 nonché nella attuazione di

una campagna di comunicazione che coinvolga figure leader del settore impegnate in appositi incontri e workshop.

Impegni reciproci di alto livello... con un comitato che se ne occupa.

I due autorevoli interlocutori istituzionali si impegnano, attraverso la costituzione mediante provvedimento di competenza del competente Dipartimento del MIM, di un comitato di coordinamento che, sebbene impegnato a titolo gratuito e con la totale assenza di oneri, come peraltro l'intero progetto prevede, dovrà accollarsi l'intera gestione delle proposte progettuali e delle attività.

I dati impongono misure efficaci

Almeno nelle intenzioni si è compreso che il Ministero dell'istruzione e del merito propende verso una valorizzazione delle relazioni tra la scuola ed il mondo del lavoro in senso ampio.

La qual cosa non può che trovare d'accordo la maggior parte degli italiani, atteso che l'ultimo dato ISTAT sulla disoccupazione giovanile, nella fascia di età 15-24 anni, ammonta al 22,1%[2]. Le intenzioni dei firmatari sono protese a ridurre il divario esistente tra scuola e lavoro.



PROSPETTO 5. TASSI DI OCCUPAZIONE, DISOCCUPAZIONE, INATTIVITÀ E INCIDENZA DEI DISOCCUPATI SULLA POPOLAZIONE PER CLASSI DI ETÀ
Dicembre 2022, dati destagionalizzati

	Valori percentuali	Variazioni congiunturali		Variazioni tendenziali
		(punti percentuali)		
		dic22 nov22	ott-dic22 lug-set22	dic22 dic21
15-24 ANNI				
Tasso di occupazione	20,4	+0,2	+0,2	+1,4
Tasso di disoccupazione	22,1	-0,5	-0,6	-4,1
Incidenza dei disoccupati sulla popolazione	5,8	-0,1	-0,1	-1,0
Tasso di inattività	73,8	-0,1	-0,1	-0,5

Le dichiarazioni del MIM

Giuseppe Valditara, Ministro dell'Istruzione e del merito ha fatto la seguente dichiarazione. "Il Protocollo rappresenta un nuovo passo verso il superamento del divario tra domanda e offerta di lavoro. In quest'ottica si inserisce la riforma dell'orientamento che abbiamo predisposto a partire dal prossimo anno scolastico, con l'introduzione di docenti formati per guidare studenti e famiglie nella scelta del percorso professionale. La scuola deve porre al centro il futuro dei giovani nel mondo del lavoro: deve aprirsi alle opportunità offerte dal territorio e alla domanda delle aziende, anche attraverso l'insegnamento di esperti, tecnici e professionisti provenienti dal mondo imprenditoriale".

Le dichiarazioni del CNEL

Il commento del Presidente del CNEL Renato Brunetta appare altrettanto lungimirante: "Inizia oggi un percorso condiviso tra il CNEL e il Ministero dell'Istruzione e del Merito su uno dei temi di maggiore rilevanza per il panorama economico e lavorativo del nostro Paese, tanto più perché stiamo attraversando un momento storico caratterizzato da profonde quanto rapide transizioni: la transizione ecologica e quella digitale ne sono un esempio. In questo contesto, risulta fondamentale la capacità del mondo della scuola e dell'istruzione di adattarsi alle nuove esigenze del mondo del lavoro, su cui inevitabilmente si ripercuotono questi cambiamenti".

Dalle parole ai fatti

L'idea di fondo è condivisibile, lo strumento appare adeguato, almeno nei propositi e nello spessore istituzionale che lo connota. Attendiamo che gli effetti portino anche un minimo cambiamento nella inaccettabile situazione italiana in tema di raccordo tra scuola e mondo del

lavoro. Inaccettabile perché come lo stesso Ministro ha affermato in diverse occasioni pubbliche, a fronte della disoccupazione giovanile dilagante ci sono aziende che non riescono a trovare i lavoratori per le loro esigenze produttive attuali e di sviluppo futuro. E non sempre si tratta di nuove professioni dalla formazione ancora in via di costruzione, molte volte si reclamano come mancanti figure lavorative addirittura risalenti a quelle contemplate dagli ordinamenti precedenti il 2010.

[1] [Previsione dei fabbisogni](#) occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026).

Vedi Tab. n. 9, pag. 26.

[2] [Istat. Dicembre 2022. Dati occupati e disoccupati](#).

1. Come scegliere la scuola giusta. Informare, formare e orientare



Marco MACCIANTELLI

20/08/2023

Il *range* temporale per le iscrizioni all'anno scolastico 2023/2024 è stato fissato dal 9 al 30 gennaio 2023. Anche quest'anno le procedure si sono svolte *online* per tutte le classi prime delle scuole statali primarie e secondarie di primo e secondo grado. La domanda è rimasta cartacea per la scuola dell'infanzia.

Il 9 e il 30 gennaio sono date che avrebbero dovuto assumere il senso di scadenze impegnative. In parte lo sono state; ma solo in parte. Dopo il 30 gennaio, incessantemente, richieste per un cambio di scuola, in ingresso e/o in uscita sono continuate ad arrivare al protocollo delle scuole secondarie di secondo grado.

Un cambio di sistema

Soprattutto nel biennio, sembra in atto un cambiamento sostanziale dell'atteggiamento da parte dell'utenza nei confronti delle scelte della scuola. L'iscrizione ad un corso di studi sta perdendo lo statuto di una decisione che, come spiega il Devoto-Oli, è un "impegno definitivo". Sta prevalendo una tendenza, per così dire, "consumistica", che finisce per derubricare l'opzione scolastica a quella di un qualunque altro "prodotto". La scelta non è percepita come qualcosa di duraturo, ma a termine, a tempo.

Silenziosamente, non senza un aggravio educativo (per i docenti) e amministrativo (per il personale di segreteria), il sistema asseconda stili di comportamento che pervadono una società che Zygmunt *Bauman*, com'è noto, ha definito liquida, ma che si potrebbe definire, nella circostanza, fluttuante e volubile, probabilmente perché non è in grado di porre un argine. Le porte delle scuole si sono fatte girevoli in un continuo *stop and go*.

La scuola deve garantire, in primis, il diritto all'apprendimento; ma questo fenomeno segnala anomalie che indeboliscono la tenuta di un'ordinata programmazione: dalla previsione dell'organico dell'autonomia alla formazione delle classi sino all'assegnazione ad esse di studenti e docenti.

Come un fiume carsico

Il numero eccessivo delle richieste di cambiare scuola, come un fiume carsico che scava sotterraneamente, compromette la stabilità del sistema scolastico e può mettere in crisi le procedure usuali: la scuola è un'istituzione e, come tutte le istituzioni, deve seguire alcune regole fondamentali, ma sempre con un occhio attento al fattore umano.

I correttivi migliori alle procedure sono quelli che provengono da una maggiore cura dell'orientamento. Non a caso il PNRR ha individuato questo come un *punctum dolens* del sistema scolastico italiano, prevedendo una riforma che dovrebbe dare i suoi frutti dall'anno scolastico 2023/2024, anche se occorrerà una congrua sperimentazione di non breve periodo, incardinata nella missione 4.1 del PNRR-Next generation EU, avviata con l'emanazione delle "Linee guida" adottate il 22 dicembre scorso e con il DM 328/2022.

"*Formazione e orientamento. A che punto siamo?*" è la domanda che nel numero 345 di "Scuola7" Giorgio Cavadi si è posto illustrando poi il percorso formativo del futuro docente orientatore.

Verso la riforma dell'orientamento

Si tratta di uno stanziamento di 150 milioni di euro per i docenti tutor, con un compenso da un minimo di 2.850 a un massimo di 4.750 euro, per il docente orientatore da un minimo di 1.500 a un massimo di 2.000 euro. Le manifestazioni di interesse pervenute in ciascuna scuola sono state inserite in SIDI entro la scadenza del 31 maggio scorso, per consentire ai docenti interessati

di accedere a percorsi formativi organizzati da INDIRE e articolati in moduli *online* della durata di 20 ore, in forma sincrona e asincrona. Sarebbe auspicabile che i termini per l'inserimento in SIDI potessero essere riaperti per consentire ad altri docenti di partecipare così da completare il *panel* previsto.

Ora, non vi è dubbio che l'orientamento debba essere ripensato nel modo più ragionevolmente "radicale". Il *marketing* scolastico mostra, da tempo, seri limiti. Non è un *open day* che può risolvere questioni rilevanti, autentiche, profonde. Tanto meno la competizione tra scuole.

Aiutare a fare la scelta giusta

Che senso ha acquisire all'atto dell'iscrizione studenti che poi, subito dopo, chiedono il nulla osta per iscriversi in un'altra scuola? È una modalità che mette in crisi l'attendibilità di tutto il sistema scuola.

Per evitare che ciò accada la scuola deve fornire informazioni corrette in modo tale che studenti e genitori possano effettuare la scelta scolastica con consapevolezza, che sia conforme con le attitudini e le aspettative di ciascun alunno.

Poi, anche nel percorso di studi, può intervenire sicuramente un ripensamento. Il problema sorge quando i ripensamenti sono eccessivi e quando le richieste di nulla osta, nelle prime classi, arrivano copiose a pochi mesi o a poche settimane dall'inizio dell'anno scolastico. Occorre, quindi, riflettere su questa tendenza e chiedersi se ci sono motivi da imputare alla scuola stessa.

Cosa vogliono le famiglie

Occorre ascolto, cura, accompagnamento, da parte della scuola, antenne sensibili e precoci, perché possano maturare scelte corrette. In questo senso un orientamento adeguato si interseca con le politiche promosse dal PNRR contro la dispersione[1].

Cambiare più volte idea prima di scegliere e anche nel corso di studi può dipendere dalle stesse aspettative delle famiglie che vorrebbero scegliere, per i propri figli, i docenti "migliori", i compagni di classe con i quali proseguire senza sorprese il percorso di studi, e vorrebbero pure evitare l'inserimento in classi troppo numerose.

Sappiamo che il numero degli studenti per ogni classe dipende dall'organico che si definisce anche a seguito degli esiti degli scrutini. Se poi sopraggiungono richieste di iscrizione in entrata o in uscita, l'organizzazione viene messa profondamente in crisi.

Lo spirito della scuola pubblica

Ma non è solo una questione organizzativa: è in gioco lo spirito stesso della scuola pubblica. Quella scuola che pone tutti sullo stesso piano, dal punto di vista delle opportunità di partenza, e che forma classi rispettando l'eterogeneità interna e l'omogeneità tra le classi dell'istituto, quindi in maniera inclusiva e tenendo conto delle condizioni sociali e culturali.

Se qualcosa non funziona in una classe, non è escluso che la soluzione si possa cercare all'interno della stessa scuola. Tuttavia occorre prima interrogarsi sulla capacità di quella scuola di garantire una uniforme qualità dell'offerta formativa.

Per evitare possibili fraintendimenti, ricordiamo che la personalizzazione degli apprendimenti, verso la quale è opportuno puntare proprio per rendere efficace la prospettiva del successo scolastico di ciascuno, è cosa diversa dal perdere di vista il valore educativo del confronto con l'altro.

A volte i due concetti sono percepiti in maniera distorsiva. Forse è colpa di un sistema scolastico che non è ancora riuscito a rendere concreto il principio della personalizzazione.

Costruire una nuova normalità

C'è da aggiungere che l'anno scolastico che ci stiamo lasciando alle spalle ha evidenziato una particolare irrequietezza, che merita attenzioni, sul piano dell'offerta formativa e delle metodologie didattiche, non risolvibile però a colpi di nulla osta. Lo stesso istituto del nulla osta, per quanto ciò possa comportare discussioni e qualche incomprensione, dovrebbe fondarsi sempre su un esame attento delle motivazioni educative e didattiche.

Dopo la pandemia si continua, sempre più stancamente, a ripetere il *mantra* del tornare alla normalità. Giusto, ma con la consapevolezza che non sarà più la normalità di prima, ma una normalità da costruire *ex novo*, soprattutto nella scuola.

L'anno scolastico che si è appena chiuso ha fatto emergere tante difficoltà. Non pochi studenti hanno avuto problemi a concentrarsi, ad assecondare i ritmi, le abitudini, i tempi e i modi dello

stare a scuola. Si devono riprendere ora le buone abitudini interrotte, ma con una nuova impostazione, si devono cercare nuovi strumenti per rimotivare gli studenti. A centro di tale processo di rinnovamento resta sempre la relazione tra docenti, alunni e genitori.

Dotarsi dell'equipaggiamento necessario

Occorre equipaggiarsi per affrontare adeguatamente il nuovo anno scolastico. Quella del docente è una delle professioni più delicate e complesse. Occorrono attitudini e capacità, competenze disciplinari, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche, digitali, valutative, organizzative, relazionali, di ricerca e di documentazione, riflessive.

La professione docente è dedicata ad istruire, educare ma anche a vigilare. I tre aspetti sono interrelati. L'uno non può fare a meno degli altri. Non si tratta di fattori tra loro giustapposti, ma composti in un'unica missione. E la gestione di una classe, il saper comprenderne le dinamiche, impostando relazioni fertili, non può essere lasciata alle doti soggettive, merita la tenace applicazione di conformi e variate strategie pedagogico-didattiche.

Le competenze di cittadinanza

Servono molte competenze sociali e civiche per diventare cittadini responsabili e per partecipare pienamente alla vita comunitaria. Formare quindi persone competenti in materia di cittadinanza favorisce la coesione sociale in un momento di crescente eterogeneità sociale e culturale. Tale obiettivo ci viene ricordato anche nell'ultimo decreto legislativo sulla valutazione (D.lgs. n. 62 del 13 aprile 2017): "la valutazione si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti, il Patto educativo di corresponsabilità e i regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche ne costituiscono i riferimenti essenziali".

Sappiamo tutti che per fare in modo che un obiettivo, seppure condiviso, si trasformi in un comportamento visibile, è indispensabile un'azione accurata, promuovente, da parte del corpo docente. Non basta saper insegnare, è necessario soprattutto irrobustire la capacità di condurre un dialogo educativo equilibrato e sereno.

È anche una questione di metodo

Allo stesso tempo, una tardiva definizione del quadro delle iscrizioni non può che comportare l'esigenza di più robuste strategie per l'accoglienza, dedicando un impegno alla fase di avvio dell'anno scolastico con iniziative volte a far conoscere la scuola nei suoi tratti fondamentali: le aule, i laboratori, le discipline, le palestre, l'orario, la ricreazione, il comportamento fondato su una partecipazione proattiva.

E il metodo di studio? Non ci si può lamentare della mancanza di un metodo di studio se nessuno si propone di insegnarlo, e non basta il singolo docente, occorre un'offerta formativa, un PTOF, che sia ben orientato a rendere vissuto e condiviso il valore del metodo. Il come non è meno importante del cosa. Gli studenti, specialmente quelli delle prime classi, devono essere aiutati a capire come si fa ad apprendere le cose che servono senza dispersione e giustapposizioni. "Imparare ad imparare", dunque, come viene ribadito nella quinta competenza chiave della Raccomandazione europea del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente: "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare".

[1] Missione 4, Componente 1, Investimento 1.4, Misura 1.4.1, *Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e nel II ciclo delle scuole secondarie e alla lotta alla dispersione scolastica.*

2. Facciamo il punto sugli esami di Stato. Criticità e azioni di miglioramento



Laura DONÀ

20/08/2023

Siamo nel periodo di raccolta di dati e riflessioni sugli esiti dei recenti esami di Stato 2023 per il primo e secondo ciclo d'istruzione.

Supportare tutte le fasi degli esami, compresa la fase conclusiva, con azioni di accompagnamento, fa parte della funzione tecnico-ispettiva. Chi ha ricevuto l'incarico di vigilanza su un territorio, spesso una o più province, ha il compito di redigere puntuali relazioni tecniche.

L'area di vigilanza sugli esami di Stato è definita da una proposta di piano regionale, sulla base della distribuzione delle scuole nei territori e in relazione al numero di Dirigenti tecnici in servizio. La continua diminuzione del contingente tecnico con funzioni ispettive non facilita tali operazioni. Molto spesso si è costretti a concentrarsi solo sulle situazioni più problematiche che, però, non consentono azioni di verifica generale e di pieno supporto durante tutte le fasi di svolgimento delle prove.

Attività propedeutiche

Molteplici sono le attività per affrontare gli esami di Stato, sia per il primo sia per il secondo ciclo d'istruzione: dalle attività di formazione per i Dirigenti scolastici e per gli aspiranti Presidenti, alle consulenze, sempre numerose e complesse, su tutte le casistiche che possono riguardare candidati interni ed esterni. A fronte di una formazione sulle eventuali novità normative e sul funzionamento degli esami, in ogni annualità si dedica sempre un congruo tempo a capire e approfondire le criticità rilevate in quelle precedenti.

Anche quest'anno sono state individuate alcune criticità. Per il primo ciclo è emerso il tema delle incompatibilità dei commissari, dell'incarico di Presidenti oltre alla questione della gestione dei calendari e del ripristino della prova scritta di lingua straniera. Per il secondo ciclo la novità più rilevante è stata quella della seconda prova scritta per gli Istituti professionali di nuovo ordinamento; una parte della quale non verteva su discipline ma andava tarata per la valutazione di competenze specifiche del profilo di uscita dei nuclei fondamentali di indirizzo correlati.

Su questo scenario la struttura tecnica nazionale per gli esami di Stato, coordinata da un Dirigente tecnico in servizio a livello centrale[1], fornisce materiali di supporto alle disposizioni normative e consulenza; su questa base ogni ufficio scolastico regionale[2], organizza gli incontri formativi e definisce i focus di approfondimento.

L'obiettivo è quello di garantire un regolare e corretto svolgimento delle procedure e allestire situazioni di *'buona accoglienza'* dei candidati, affinché siano posti nella condizione di dare il meglio di sé in questi due momenti rilevanti per il percorso scolastico di ciascuno.

Attività formative

Ogni anno ci si interroga su cosa sia meglio fare per utilizzare il tempo della formazione in forma efficace e per intercettare le esigenze e i dubbi delle scuole, per contenere errori, per garantire esami seri ed affidabili, per fare in modo che le competenze dei candidati abbiano lo spazio necessario affinché siano valutate bene.

L'attività formativa da sola non è esaustiva, serve anche una disponibilità ad accogliere le richieste singole sulle casistiche che le scuole incontrano, sui dubbi che sorgono, sugli imprevisti. È necessario un atteggiamento costruttivo per capire le necessità, prevenire errori, aiutare a sciogliere i problemi sempre nuovi e complessi.

Questa consapevolezza, consolidata nel tempo, invita a rivedere le stesse modalità utilizzate dagli uffici nel predisporre le azioni formative propedeutiche. Sarebbe utile, per esempio, privilegiare formule del tipo *question-time* che permettono, meglio delle tradizionali riunioni tecniche, di collegare i problemi con la normativa di riferimento.

Monitoraggi di sintesi

Da alcuni anni sono stati realizzati monitoraggi specifici per capire l'andamento degli Esami, le scelte delle diverse commissioni e le criticità più rilevanti.

Per il *primo ciclo*, considerato che gli esami spesso hanno una sovrapposizione del calendario, nel mese di giugno, con gli esami del secondo ciclo, sarebbe utile, per esempio, raccogliere dati da un campione di scuole, 100 unità circa, come fotografia dell'andamento generale. La funzione di vigilanza si realizza, di fatto, su un numero contenuto di scuole. A questo proposito sono interessanti i report prodotti dall'USR Veneto[3], presentati nell'autunno di ogni anno alle scuole, come riflessione collettiva ma anche di singola realtà. Si rinvia alla consultazione del sito web per l'analisi di dettaglio.

Per il *secondo ciclo*, dall'a.s. 2020/2021, viene richiesta una relazione conclusiva ai Presidenti da compilare prima della chiusura dei lavori della Commissione e da inserire su "commissione web". Le domande sono state ideate dalla struttura tecnica nazionale degli esami di Stato, tramite un gruppo di lavoro composto da Dirigenti tecnici. La Relazione contiene diversi dati utili a monitorare l'andamento degli esami anche nelle commissioni non direttamente interessate alla vigilanza.

Sezioni del questionario rivolto ai Presidenti

Si vuole in questo contributo mettere a disposizione qualche dato di sintesi del questionario rivolto ai Presidenti del secondo ciclo. Sono dati raccolti da 995 commissioni operanti in un territorio regionale[4], con l'idea di fornire indicazioni di miglioramento per i prossimi anni.

Il monitoraggio si compone di varie parti:

- parte A dati commissioni e dati candidati con i relativi esiti;
- parte B svolgimento delle programmazioni e livelli di apprendimento;
- parte C dati relativi ai candidati con disabilità, DSA o BES;
- parte D operato delle Commissioni e svolgimento delle prove-aspetti organizzativi;
- parte E proposte migliorative per l'Esame.

Proposte di miglioramento

La parte finale, compilata in forma aperta, riguarda le proposte di miglioramento. Tali proposte costituiscono l'esito condiviso su varie tematiche di presidenti e commissari. Per dare un'idea si riportano, in ordine decrescente di frequenza, alcune indicazioni:

- evitare sedi troppo distanti tra loro;
- mantenere la commissione mista;
- ridurre e se possibile evitare sovrapposizioni di commissari;
- adeguare i compensi tra commissari, presidenti e segretari;
- equilibrare le componenti delle aree disciplinari (presidenti e commissari dovrebbero provenire dallo stesso tipo di scuola...)

Seguono poi altre tematiche: commissione web; formazione; credito scolastico; griglie di valutazione; osservazioni sulla didattica dell'Istituto; prove d'esame; punteggio integrativo e lode; verbalizzazioni e adempimenti.

In sintesi

Si ritiene utile mantenere la commissione mista, perfezionare commissione web rendendola più funzionale, attuale, snella e veloce. Bisognerebbe estendere la formazione anche ai commissari e al personale ATA. Si richiedono griglie ministeriali definite anche per le seconde prove. Le scuole dovrebbero operare con una maggiore attenzione alla interdisciplinarietà, conseguentemente anche il colloquio dovrebbe essere organizzato in maniera diversa. Bisognerebbe, inoltre, far riferimento a criteri nazionali per il 'bonus' e la lode.

Non ultimo si raccomanda anche di valutare la possibilità di snellire le operazioni di verbalizzazione.

[1] Per approfondimenti: [Esami di Stato 2022/2023 \(istruzione.it\)](https://www.istruzione.it)

[2] Cfr. siti dei diversi USR in cui è presente una specifica sezione sugli esami di Stato da cui evincere le attività di formazione poste in essere.

[3] Vedi: [Pubblicazione materiali](#) relativi agli Esami di Stato conclusivi del primo ciclo e del secondo ciclo di istruzione a.s. 2021/2022.

[4] Il monitoraggio a cui si fa riferimento al momento è un documento interno curato da Mariapaola Ceccato, Raffaella Gasparotto e Daniela Sartor che sarà oggetto di riflessione e restituzione nell'autunno 2023 alle scuole.

3. Sicurezza stradale. Un antidoto alla fragilità delle giovani generazioni?



Angela GADDUCCI

20/08/2023

La sicurezza stradale è un tema molto discusso a livello nazionale, e oggi ancor più soprattutto alla luce dei dati statistici che rivelano un elevato tasso di lesività e un valore del tasso di mortalità superiore a quello medio europeo, in particolare tra i giovani.

Piani per la sicurezza

L'introduzione del Piano Nazionale della Sicurezza Stradale (PNSS) 2001-2010, istituito con legge n. 144 del 1999, recepiva la comunicazione della Commissione europea n. 131 del 1997 volta a "Promuovere la sicurezza stradale nell'EU".

Il successivo aggiornamento PNSS Orizzonte 2020 accoglieva gli obiettivi e gli indirizzi della Commissione Europea, definiti nel documento "Orientamenti Programmatici sulla sicurezza Stradale per il periodo 2011-2020", proseguendo e aggiornando la precedente azione Piano 2001-2010.

L'ultimo progetto di miglioramento, che si colloca a valle dei due precedenti, è il Piano 2030 emanato dal Comitato interministeriale per la programmazione economica e lo sviluppo sostenibile con Delibera del 14 aprile 2022: concepito e realizzato, sia alla luce delle indicazioni internazionali e degli sviluppi scientifici più recenti, sia sulla base delle peculiarità del contesto italiano. Il Piano dovrà essere realizzato attraverso 5 singoli Programmi di attuazione che lo compongono, nei limiti delle risorse disponibili.

Obiettivo non centrato e tuttora a rischio

Nei precedenti Piani Nazionali di Sicurezza Stradale l'obiettivo imposto dall'UE era quello di dimezzare il numero di morti sulle strade. Nonostante sia stato registrato un certo decremento dell'incidentalità tale obiettivo non è stato centrato. Vista, comunque, la preoccupante fase di insicurezza collettiva che stiamo affrontando, causata dall'appena sconfitta fase pandemica, dallo scontro politico, diplomatico e militare russo-ucraino, da una rivoluzione climatica incontrollata e da una crisi economica che rischia di immobilizzare il sistema, c'è da supporre che, anche nel decennio in corso, non si riesca a raggiungere lo scopo prefissato.

Piano sicurezza e Agenda 2030

Già l'Agenda 2030, adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU con la Risoluzione del 25 settembre 2015, identificava nella sicurezza stradale un prerequisito essenziale per garantire vita sana, promuovere benessere e rendere le città inclusive, sicure, resilienti e sostenibili. Il Piano nazionale di sicurezza stradale 2030, che si pone in linea con alcuni dei previsti 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS), potrebbe contribuire al raggiungimento di alcuni traguardi inclusi negli Obiettivi n. 3 e n. 11:

- "porre fine alle morti prevenibili" (Obiettivo 3.2);
- "garantire a tutti l'accesso a un sistema di trasporti sicuro, conveniente, accessibile e sostenibile, migliorando la sicurezza delle strade" e riservando "particolare attenzione ai bisogni di coloro che sono più vulnerabili, donne, bambini, persone con invalidità e anziani" (Obiettivo 11.2);
- "ridurre in modo significativo il numero di decessi" (11.5).
-

Sanzioni previste dal nuovo disegno di legge sulla sicurezza stradale

La revisione complessiva del Codice della strada (quello attualmente in vigore risale al 1992), così come impostata dal Disegno di Legge approvato in CdM il 27 giugno scorso, ha lo scopo di individuare "nuovi obiettivi di sicurezza per la circolazione stradale". Si tratta di un progetto ambizioso che interviene con un sostanziale rafforzamento delle misure di contrasto alla guida, in particolare, sotto l'effetto di alcol e dopo l'assunzione di droghe:

- sanzioni economiche maggiorate per chi guida in stato di ebbrezza fino alla sospensione della patente;
- divieto assoluto di assumere alcolici con sospensione della patente fino a tre anni se, dopo gli accertamenti, i recidivi ai quali viene apposto il codice unionale *68-zero alcohol* sul documento di guida, risultano nuovamente inidonei;
- obbligo, per gli stessi, di installare il cosiddetto *alcolock*, un dispositivo che impedisce l'avvio del motore a seguito del riscontro di un tasso alcolemico superiore allo zero.

Relativamente all'assunzione di droghe, sarà punibile con revoca della patente chi – a prescindere dallo stato di alterazione psicofisica – risulterà positivo al test rapido per sostanze stupefacenti assunte anche in tempi passati e chi, recidivo, risulti nuovamente inidoneo per assunzione di stupefacenti. Specifiche norme e sanzioni inasprite sono state avanzate anche per gli utenti del monopattino (obbligo di casco, immatricolazione, assicurazione e divieto di circolazione nelle aree extraurbane) e per chi usa il cellulare durante la guida. Inoltre, i neopatentati non potranno mettersi alla guida di veicoli di grossa cilindrata prima dei tre anni dal momento del conseguimento della patente.

Consapevolezza dei rischi

L'obiettivo non è solo quello di rendere le strade più sicure e offrire una più ampia protezione per gli utenti, in particolare per i più vulnerabili (i ciclisti e motociclisti) e per i fruitori che risultano maggiormente colpiti (i giovani), ma responsabilizzare la popolazione nell'acquisire l'*habitus* della sicurezza che va di pari passo con la consapevolezza dei rischi prodotti da una sconsiderata condotta alla guida dei veicoli. Con riferimento ai dati acquisiti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)[1] ogni anno perdono la vita 1,35 milioni di persone a causa di incidenti stradali, mentre tra i 20 e i 50 milioni di persone, di età compresa tra i 5 e i 29 anni, subiscono lesioni non mortali, ma che possono determinare disabilità temporanee o permanenti.

Comportamenti del conducente

Vero è che sulla incidentalità stradale intervengono molte concause estremamente variabili ma, al di là di un'insicurezza delle infrastrutture, di un'inefficiente segnaletica o di una scarsa percezione del cattivo stato di manutenzione del veicolo in uso, il *gap* che potrebbe condurre al sinistro stradale è da attribuire principalmente a comportamenti negligenti del conducente: il comportamento dell'utente della strada – la variabile finora più sottovalutata perché di difficile ponderazione – rappresenta un punto nodale in seno ad una politica per la sicurezza stradale. La percentuale maggiore di morti e feriti gravi deriva, infatti, dall'errore umano: il conducente durante la guida può essere soggetto ad un malore o trovarsi sotto l'effetto di alcol o sostanze psicotrope, oppure essere vittima di errori di comportamento personali (guida pericolosa, eccessiva velocità, manovre errate senza la possibilità di riprendere il controllo del veicolo, inesatta valutazione distanza/velocità, sorpassi rischiosi, ecc.).

Alcol, stupefacenti, alta velocità e distrazione

Fonti autorevoli mettono in luce come il maggior numero di incidenti stradali coinvolgenti i giovani dipenda sia dall'assunzione di alcol e/o di sostanze stupefacenti, sia da un'eccessiva velocità. Tali pratiche, diffuse soprattutto tra i conducenti di giovane età, fanno sì che nei weekend sientino molti incidenti mortali.

Negli ultimi anni si riscontra un numero sempre crescente di incidenti stradali imputabili anche ad un altro fattore: la distrazione, dovuta o ad una energica e scomposta conversazione in auto, o allo stordimento prodotto dall'ascolto di musica assordante, o all'uso, durante la guida, di dispositivi mobili portatili come gli *smartphone*. È vero che esistono in molti automezzi sistemi idonei ad avvisare il conducente, con un segnale acustico, nel momento stesso in cui uno stato di sonnolenza o di distrazione prenda il sopravvento, ma per l'uso improprio (senza auricolare o senza il vivavoce) dei cellulari alla guida, questo espediente sembra non bastare.

Immersi in una società altamente tecnologizzata e velocizzata, i giovani utilizzano gli *smartphone*, ideati proprio per velocizzare i tempi di comunicazione, anche durante la guida sottovalutando totalmente i rischi.

Basterebbe pensare che per inviare un messaggio si distoglie lo sguardo dalla strada per circa 5 secondi: un lasso di tempo apparentemente breve ma sufficiente per perdere del tutto il controllo del veicolo.

Onnipotenza e fragilità dei giovani

La distrazione non è il solo fattore a giocare un ruolo critico in seno alla sicurezza stradale. Ce n'è un altro che da tempo ha preso piede in percentuale sempre crescente: la frequenza nel compiere sfide che possono mettere in serio pericolo la propria vita e quella degli altri.

Tra i giovani oggi sono abbastanza diffusi momenti depressivi, condizioni di incertezza, ansia, anche solitudine. Questa stessa fragilità può provocare, di contro, atteggiamenti impulsivi, spavaldi, provocatori, scarsa riflessività e, quindi, propensione al rischio: la guida di un'auto ad alta velocità per assaporare l'ebbrezza del pericolo, per misurarsi con i propri limiti, per confermare l'appartenenza al branco per riscuoterne l'approvazione. Sono queste le motivazioni che scatenano comportamenti rischiosi nella beffarda propensione a guardare in faccia la morte. Si tratta di pulsioni irruente, audaci, che provocano, in chi le compie, una temporanea sensazione di eccitazione, di euforia: azioni spettacolari di cui i giovani assaporano il piacere della sfida come un irresistibile senso di onnipotenza.

Basterà il nuovo disegno di legge ad arginare tali fenomeni? Sicuramente no. Ma sappiamo che non possiamo sottovalutare questa pericolosa deriva.

[1] In inglese: World Health Organization (WHO).

4. Usare o non usare le tecnologie a scuola. Ma è davvero questo il problema?



Pietro V. GALLO

20/08/2023

Tema molto discusso ancora oggi, questo! Quante volte abbiamo ascoltato frasi che mettono in risalto solo criticità dell'uso delle tecnologie a scuola e quante volte ancora abbiamo assistito a dibattiti in cui sono state decantate le possibilità fornite dall'uso degli strumenti tecnologici a supporto di una didattica vicina alle esigenze di uno studente del terzo millennio.

Nulla di nuovo! Storie di tutti i giorni, diceva il titolo di una famosa canzone!

Forse è giunto il momento di chiedersi, però, quali siano le ragioni per cui molti docenti credono nel valore della tecnologia e quali, invece, inducono gli insegnanti a vederla come un nemico o, comunque, come qualcosa che non aiuta.

Formazione, metodo... fiducia

Le ragioni sono tante e diversificate. Partiamo dalla più semplice: se uno non crede in una cosa difficilmente sarà in grado di vedere le cose belle, le cose positive, i vantaggi, perché regna lo scetticismo e, forse, l'incredulità. E allora? Basterebbe dire: provare per credere! E provare come, poi? Da autodidatta? Da praticone?

E no! L'utilizzo della tecnologia a scuola richiede formazione, richiede metodo e, soprattutto, richiede fiducia. "Se applico la tecnologia sicuramente avrò dei benefici in termini di apprendimento". Se un docente sposa questo concetto allora il primo passo è fatto. È ovvio che c'è sempre il rovescio di ogni medaglia e che molte cose possono e devono essere fatte a scuola secondo canoni che non devono essere supportati dalla tecnologia. In sintesi: in medio stat virtus.

La tecnologia non è un nemico della didattica

Quindi, qual è il nocciolo della questione? È uno solo: la tecnologia non è un nemico della didattica, bensì un fedele alleato della costruzione del sapere. E vediamo il perché!

La tecnologia fa parte della nostra quotidianità, anche di quella dei bambini. Non possiamo non tener presente che i bambini di oggi in futuro vivranno una realtà sempre più digitalizzata rispetto alla nostra, e imparano ad utilizzare gli strumenti tecnologici sin dai primi anni dell'apprendimento. Quindi? Perché la scuola, principale agenzia formativa, dovrebbe esimersi da questo? Beh, non può e non deve! L'importante è farlo nel modo giusto, sfruttando tutto ciò che possa essere un fattore di un apprendimento significativo.

Se vedo ricordo, se faccio capisco!

Un piccolo, semplice esempio. Pensiamo a una lezione di scienze, ad esempio, la mitosi. Se si legge soltanto si potrebbe correre il rischio di non comprendere quanto stia avvenendo nella cellula. Si potrebbe supportare la spiegazione con un video in cui si evidenzia quanto sta avvenendo nel processo e subito dopo leggerne le fasi. Ma si potrebbe anche fare esattamente l'opposto: si potrebbe prima far leggere gli studenti e poi verificare attraverso la visione del video l'acquisizione dei concetti appena letti. In altri termini si può procedere con un atteggiamento didattico induttivo o deduttivo. Confucio già prima della venuta di Cristo disse: *se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco!*

Quanto ancora la tecnologia ha aiutato nell'apprendimento delle lingue straniere! Vogliamo mettere in discussione i "dizionari parlanti", che consentono la lettura dei termini per verificare pronuncia e intonazione?

I ragazzi hanno bisogno di esempi

Una domanda, poi, sorge spontanea: i ragazzi sono "nativi digitali" come qualcuno li ha definiti nel lontano 2005. Ma sono davvero in grado di saper sfruttare le potenzialità che la Rete e la tecnologia mettono loro a disposizione? I ragazzi vengono spesso richiamati perché non vogliono

studiare, non vogliono andare a scuola, sono svogliati. Facciamoci una domanda: i ragazzi vedono nella scuola qualcosa che è vicina al loro mondo? Che non significa assecondare, ma significa solo far veder loro che la scuola è una estensione del loro vivere quotidiano, un'estensione che formalizza i loro saperi, li traduce in concretezza. I ragazzi hanno bisogno di esempi e di essere guidati nel comprendere le dinamiche del loro mondo che è caratterizzato da un bombardamento mediatico informativo. Occorre aiutarli a distinguere le potenzialità e i rischi della rete.

“Non sapevo come era bella la scuola”

Per riflettere sull'importanza delle tecnologie digitali, è utile anche interrogarsi su cosa ci ha lasciato in eredità la pandemia? Solo la prova che eravamo un po' indietro nell'uso della tecnologia e che abbiamo dovuto procedere con un'azione di arrembaggio? Ci ha fatto capire che la tecnologia, volente o nolente, ha comunque reso visibili le varie sfaccettature della realtà digitale e del mondo in cui i nostri studenti sono immersi? Non solo, credetemi. La pandemia ci ha messo nelle condizioni di capire che la riflessione è uno splendido atteggiamento intellettuale, ma che ha bisogno di tempo. Ha bisogno che l'uomo si fermi e recuperi dentro di sé tutti gli elementi affinché il mondo esterno si interiorizzi nell'idea nuova. In vari blog ho letto ragazzi scrivere *Non sapevo come era bella la scuola!* Perché lo scrivevano? Perché non sapevano quanto era bella la scuola?

Cosa devono sapere i ragazzi domani?

Non lo sapevano perché non interiorizzavano quello che stavano vivendo, lo vivevano solo esternamente. Lo vivevano come routine e, per questo, senza prestarvi attenzione, percepivano la scuola come un contesto non propriamente loro, non propriamente vicino al loro modus operandi. È quindi necessario che noi adulti, noi persone di scuola in questo rapporto *sbilenco* con le nuove generazioni, troviamo un nuovo approdo, un nuovo modo di dialogare. Bisogna riflettere e, anche pensando alle competenze, occorre ripensare a una valorizzazione delle competenze essenziali. Noi non possiamo permetterci più, anche se utilizziamo gli strumenti, di consegnare a una mediazione terza, cioè agli strumenti, il nostro sapere.

Che cosa devono sapere i ragazzi domani? I ragazzi devono scoprire l'adattamento, cioè devono avere la capacità di mobilitare sé stessi e non sentirsi persi, capaci di guardare le stelle se manca la bussola. Cioè l'improbabilità del futuro è un punto di crisi se non ne hai la consapevolezza. La pandemia ci ha fatto comprendere e continua a farci comprendere proprio questo. Se ne abbiamo la consapevolezza ebbene questa deve divenire un punto di opportunità e la scuola deve fornirla. Oggi i nostri ragazzi hanno sempre vissuto nella consapevolezza della ripetizione delle certezze contemporanee. Poi è bastato un clic e queste certezze sono saltate. Dobbiamo insegnare ai nostri ragazzi che l'incertezza deve divenire una nuova dimensione di normalità. E in questo la tecnologia ci aiuta.

La cultura per osservare le stelle

La scuola deve fornire agli studenti "bussole" insieme alla cultura di sempre, anzi ancora più cultura per poter comprendere a fondo come orientare la bussola o come osservare le stelle in sua assenza.

In termini didattici occorre soffermarsi nel formare la mente che pensa e non solo la mente che sa (io lo dicevo ai miei docenti anche in tempi non sospetti). Le restrizioni della pandemia hanno fatto emergere ancora di più queste problematiche ma non ci ha fornito ancora i mezzi per affrontarle e non credo potrà mai farlo. Dobbiamo trovare noi la soluzione! Il nostro sforzo quindi continuerà sempre verso la direzione di pensare a una scuola in cui altre abilità sociali, o meglio, abilità sempre presenti ma che magari erano state poste su un gradino più basso, oggi devono avere un merito e un apprezzamento maggiore.

"Vivi e impara" diceva qualcuno, per riferirsi al ruolo che le nuove esperienze e i nuovi mezzi di comunicazione hanno nel modificare le logiche presenti.

Abituiamo i ragazzi a vivere il mondo presente, il loro mondo, sfruttando tutto ciò che la tecnologia pone di positivo e aiutandoli a comprendere le trappole, i pericoli che si celano dietro. Perché in ogni cosa della vita, non è tutto oro ciò che luccica!

1. Autonomia differenziata. A che punto siamo



Salvatore CONSOLO

27/08/2023

Con Autonomia differenziata ci si riferisce a un maggior potere amministrativo e legislativo che possono richiedere le Regioni a statuto ordinario in base all'articolo 116, comma 3 della Costituzione, come modificata dalla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001. L'attuale Disegno di legge, Atto del Senato n. 615, contiene le disposizioni per la sua attuazione. In questo articolo cercheremo di inquadrarlo brevemente nella sua cornice di riferimento, evidenziando alcuni tra gli aspetti maggiormente problematici e ponendo l'attenzione sul tema dell'Istruzione e sulle possibili conseguenze a seguito dell'eventuale trasferimento, alle Regioni che lo chiedano, di alcuni compiti e funzioni.

Cornice di riferimento

Si tratta di attuare la riforma del titolo V, parte II della Costituzione che ha definito un nuovo assetto costituzionale relativamente alla titolarità delle funzioni amministrative e legislative. In particolare nella riformulazione dell'articolo 117, proseguendo lungo il sentiero tracciato dalla legge Bassanini n. 59 del 1997, vengono riportate le competenze legislative esclusive dello Stato e si definisce la potestà legislativa concorrente: un elenco di materie per le quali alle Regioni spetta la potestà legislativa, con la precisazione che il quadro dei principi legislativi generali spetta comunque allo Stato. Si specifica, inoltre, che spetta alle Regioni la potestà legislativa di materie non espressamente assegnate allo Stato. Tale ripartizione di competenze tra Stato e Regioni non risulta però immutabile nel tempo. Infatti l'articolo 116, c. 3 della Costituzione prevede che ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia possano essere attribuite alle Regioni a statuto ordinario, su iniziativa delle stesse, con legge dello Stato su materie di competenza legislativa concorrente e su alcune di quelle a cui spetterebbe esclusivamente allo Stato legiferare. Devono essere rispettati i principi dell'articolo 119 che fa riferimento a un fondo perequativo, istituito con legge dello Stato, per i territori con minor capacità fiscale per abitante. Le Regioni dovranno infatti finanziare integralmente le funzioni pubbliche loro attribuite e lo Stato, per parte sua, deve sempre avere come obiettivo la rimozione di squilibri economici e sociali, favorendo lo sviluppo della persona. È possibile, a queste condizioni, la realizzazione di un'autonomia differente da Regione a Regione (da qui "Autonomia differenziata") caratterizzata dall'esercizio delle competenze aggiuntive di carattere amministrative e legislativo richieste.

Disegno di legge n. 615

Il Disegno di legge consta di dieci articoli e ha l'ambizione di porsi come strumento per un ordinato e coordinato processo di attuazione dell'autonomia differenziata, portando a compimento una storia "travagliata" iniziata nel 2001. In considerazione della sua attualità, se ne fornisce, di seguito, un riassunto puntuale.

Finalità

Nel primo articolo si definisce la finalità della legge che è quella di stabilire "i principi generali per l'attribuzione alle Regioni a statuto ordinario di ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia in attuazione dell'articolo 116, terzo comma, della Costituzione, nonché le relative modalità procedurali di approvazione delle intese fra lo Stato e una Regione". Questo perché si vorrebbe favorire la semplificazione di procedure, la sburocratizzazione e una distribuzione delle competenze che meglio si conformi ai principi di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza.

Procedure

Nel secondo articolo si disciplina la procedura di attivazione: l'iniziativa parte dalla Regione interessata e viene trasmessa al Presidente del Consiglio e al Ministro per gli affari regionali. Una volta acquisiti i pareri dei Ministri competenti e del Ministro dell'economia e delle finanze, entro 30 giorni inizia il negoziato con la Regione per definire lo schema generale dell'intesa tra Stato e Regione. L'atto o gli atti d'iniziativa di ciascuna Regione possono riguardare una o più materie o ambiti di materie. Lo schema, approvato dal Consiglio dei Ministri, viene trasmesso alla Conferenza unificata per un parere da acquisire entro 30 giorni, decorsi i quali è in ogni caso trasmesso alle Camere per l'esame che deve essere compiuto entro 60 giorni. Le Camere si esprimono con atti di indirizzo. Lo schema d'intesa definitivo viene quindi inviato alla Regione per la sua approvazione, assicurando la consultazione degli enti locali. Entro 30 giorni dalla data di comunicazione dell'approvazione da parte della Regione, lo schema d'intesa definitivo, corredato da relazione tecnica, è approvato dal Consiglio dei Ministri che procede a deliberare un disegno di legge di approvazione dell'intesa che verrà trasmesso alle Camere per la deliberazione.

Livelli essenziali di prestazione

Nel terzo articolo si affronta l'importante questione dei LEP, i livelli essenziali delle prestazioni, concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale. Vengono definiti con uno o più DPCM. Il Procedimento prevede l'acquisizione del parere della Conferenza unificata, entro 30 giorni, e il parere delle Camere, da acquisire entro 45 giorni. Il Presidente del Consiglio, quindi, acquisita la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adotta il decreto.

L'articolo 4 evidenzia che la definizione dei LEP è *condicio sine qua non* per procedere al trasferimento, tra Stato e Regione, delle materie o ambiti di materie oggetto dell'intesa, con conseguente trasferimento delle risorse umane, strumentali e finanziarie. Nella legge di bilancio la definizione dei LEP è demandata a una cabina di regia, composta dal Presidente del Consiglio e dai Ministri competenti nelle materie chiamate in causa. La cabina di regia si avvale del supporto di un Comitato tecnico, presieduto da Sabino Cassese e composto da 61 autorevolissimi esperti[1].

Attribuzione delle risorse

Nel quinto articolo si parla di una Commissione paritetica Stato-Regioni per l'attribuzione delle risorse umane, finanziarie e strumentali necessarie alle Regioni per l'esercizio delle ulteriori forme di autonomia. Il finanziamento avviene attraverso la compartecipazione al gettito di uno o più tributi erariali maturati nel territorio regionale.

L'articolo 6 prevede la possibilità che le funzioni, trasferite alla Regione, possano da questa essere attribuite a Enti della stessa Regione.

Durata, clausole e misure perequative

L'articolo 7 riguarda la durata delle intese che non può essere superiore a 10 anni. L'articolo 8 stabilisce clausole finanziarie, evidenziando che dall'applicazione della legge non possono derivare costi aggiuntivi per lo Stato. L'articolo 9 prevede misure perequative per la promozione dello sviluppo economico, della coesione, della solidarietà sociale per le Regioni che non concludono intese, in applicazione dell'art. 119 della Costituzione. Infine l'articolo 10 è dedicato a disposizioni transitorie e finali.

Il Dibattito in corso

Il nostro sistema costituzionale è unitario, ma pluralista (art. 5: "la Repubblica, una e indivisibile, promuove le autonomie locali"). È perciò opinione condivisa da autorevoli studiosi a livello accademico che una maggiore autonomia per le Regioni a statuto ordinario possa "garantire una maggior aderenza agli specifici bisogni dei cittadini e rendere possibile un loro controllo più diretto sulla qualità dei servizi erogati"[2]. Anche la differenziazione in sé non dovrebbe essere un problema perché già presente nella Costituzione per le Regioni a statuto speciale. Questo a condizione che essa sia motivata sulla base di specifiche situazioni, esigenze e vocazioni territoriali e che sia attuata in equilibrio con i principi di unità e di uguaglianza. C'è, tra gli studiosi, chi parla pertanto di una "differenziazione solidaristica" o altrimenti detta "cooperativa", evidenziando che "qualsiasi forma di differenziazione deve in ogni caso avvenire non mettendo

mai in discussione quei vincoli di solidarietà necessari all'unità giuridica, economica e sociale della Repubblica" [3]. Strettamente legata alla questione di inquadrare l'autonomia differenziata nell'alveo costituzionale di unità e solidarietà è quella non solo di definire i LEP, ma anche di accompagnare tale definizione con adeguati stanziamenti perequativi, affinché non aumentino i divari tra i cittadini. Esiste poi il problema del numero di materie, o per meglio dire dei compiti e delle funzioni da trasferire alle Regioni, per le implicazioni che questo trasferimento può avere nella vita dei cittadini. Tra queste materie c'è l'istruzione e fa molto discutere la possibilità che venga regionalizzata.

Regionalizzazione del sistema scolastico?

Il Ministro Calderoli durante il seminario di Astrid[4] nell'aprile scorso (2023) ha escluso trasferimenti di competenze in materia di norme generali sull'istruzione, condividendo l'interpretazione che oggetto dell'autonomia differenziata non sono intere materie, ma funzioni e compiti che le Regioni possono richiedere con l'intento di una migliore gestione. Le richieste delle Regioni in ambito istruzione andrebbero analizzate *singulatim* e nel concreto, cosa che in questo momento non risulta possibile, visto che il processo di definizione della legge è in atto. È però possibile vedere, a titolo di esempio concreto, che cosa sia stato richiesto nel 2019 dalla Lombardia. La richiesta riguardava sostanzialmente la gestione del personale scolastico. Tale richiesta era basata su due criteri:

- gradualità dell'inserimento del personale scolastico in ruoli regionali, individuando un percorso volto a mantenere i diritti acquisiti del personale a tempo indeterminato;
- invarianza di spesa pubblica.

Da un lato si garantiva al personale la mobilità in entrata e in uscita dalla Regione Lombardia, dall'altro che la stessa Regione avrebbe indetto concorsi per il reclutamento dei nuovi assunti sulla base del fabbisogno annuale.

Per la realizzazione di questo progetto lo Stato avrebbe dovuto trasferire beni e risorse per assicurare il funzionamento del sistema educativo lombardo.

Rischi e limiti

Quello che va evidenziato e che rappresenta un possibile limite della proposta di autonomia differenziata in campo dell'istruzione presentata in Lombardia sta nel fatto che la proposta non era definita nei dettagli e non sappiamo come sarebbe stata implementata. E inoltre il passaggio delle competenze richieste dallo Stato alle Regioni, *ipso facto*, non sarebbe stata garanzia di miglioramento *tout court*. Anche a livello regionale si sarebbero potuti riprodurre meccanismi poco virtuosi già sperimentati a livello statale; non necessariamente la richiesta di maggiore autonomia regionale avrebbe garantito automaticamente il miglioramento del servizio in termini di efficacia, efficienza.

Auspicio

Qualora in futuro venga deciso di procedere con la regionalizzazione di alcune competenze in materia di istruzione, la strada da percorrere dovrebbe essere quella di rilanciare l'autonomia dei singoli istituti scolastici, introdotta dalla riforma Bassanini e mai pienamente realizzata. Un'armonizzazione tra quelle competenze eventualmente trasferite dallo Stato alle Regioni e un'autonomia agita delle scuole forse potrebbe garantire un effettivo miglioramento del sistema.

[1] Risale al 26 giugno scorso una lettera con la quale Giuliano Amato, Franco Bassanini, Franco Gallo e Alessandro Pajno si sono dimessi dal Comitato, spiegando le ragioni del loro dissenso. La lettera è stata pubblicata sul *Sole 24 ore* del 4 luglio 2023.

[2] *L'autonomia regionale "differenziata" e la sua attuazione: questioni di procedura e metodo*, Astrid paper 93, Aprile 2023, p. 3.

[3] Fabio Ascenzi, *Autonomia o secessione? Limiti e possibilità del regionalismo differenziato*, Firenze, 2023, p. 227.

[4] ASTRID è una fondazione che riunisce più di 400 accademici, ricercatori ed esperti, specializzati nell'analisi, progettazione e implementazione delle politiche pubbliche, delle riforme istituzionali e amministrative, della regolazione dell'economia e delle problematiche dell'Unione europea.

2. Iniziare al meglio il nuovo anno scolastico. Suona la campanella al ritmo del PNRR



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

27/08/2023

Inesorabilmente anche la pausa estiva volge al termine. Come sempre, alla fine di agosto, il suono della campanella comincia a riecheggiare nella nostra mente; quel suono che, a breve, annuncerà a tutti gli alunni il primo giorno di scuola del nuovo anno scolastico ormai alle porte. Per i professionisti della scuola è tempo di ripresa; anche se per gli studenti le lezioni inizieranno all'incirca a metà settembre, per il personale scolastico, docenti e ATA, è questo il tempo più impegnativo: incontri, riunioni, collegi. Per alcuni comincia anche una vita nuova... se hanno avuto un passaggio di ruolo, un trasferimento, un'utilizzazione, un'assegnazione provvisoria...

Predisporre una buona accoglienza

Se il personale docente ha potuto vivere vacanze estive più lunghe, per i dirigenti e per il personale amministrativo è stato tempo di lavoro per preparare con scrupolo l'avvio del nuovo anno scolastico. Alcuni Dirigenti Scolastici del concorso del 2017, nominati recentemente, dopo gli ultimi provvedimenti legislativi, si troveranno per la prima volta a gestire le procedure di avvio. E sarà il primo test vero che metterà alla prova quella professionalità che fino ad oggi hanno conosciuto solo teoricamente o indirettamente.

E mentre le famiglie si apprestano a provvedere all'acquisto dei libri di testo, magari cercando di risparmiare nel mercato dell'usato, negli uffici di dirigenza e di segreteria si lavora affinché il suono della campanella apra le porte agli studenti per essere accolti nella maniera giusta e con gli strumenti giusti.

Azioni per una scuola più equa

Nel silenzio dei corridoi e delle aule, nel chiuso dei laboratori, negli androni vuoti e senza gli alunni, si progetta, si coordina, si prepara e, soprattutto, si lavora per soddisfare tutte le scadenze del PNRR, dei progetti dei FSE, FESR 2014-2020, o per liquidare i compensi spettanti al personale impegnato a realizzarli: sono professionalità preziose, ma sempre più stanche e sempre più sovraccariche di impegni e responsabilità.

La scuola da settembre cambia pelle; questo accade per ogni nuovo inizio, ma l'anno che ci attende si colora di aspettative diverse: bisogna realizzare nuovi ambienti di apprendimento, nuovi laboratori, bisogna provvedere a scegliere attrezzature e materiali, grazie ai fondi del PNRR.

Il nuovo anno è anche quello in cui siamo chiamati a dare risposte più incisive per contrastare i divari, per progettare iniziative efficaci nei confronti degli alunni più fragili, per organizzare attività di orientamento e tutoraggio, per realizzare, in altre parole, una scuola nuova e più equa.

La sfida del cambiamento

Tutto ciò si colloca all'interno di un pensiero, purtroppo assai diffuso: ogni riforma del nostro sistema d'istruzione non sempre produce effetti durevoli. Per inerzia, molto spesso ad ogni azione di cambiamento, corrisponde una controazione volta a ripristinare lo stato precedente.

Tanti sono stati i tentativi di riforme, le scuole DADA, i movimenti di avanguardia, tutto all'insegna del nuovo, accolti prima con entusiasmo e poi, con molta indifferenza, abbandonati. Ora il PNRR detta il passo delle nuove scadenze e adempimenti, le attività negoziali devono corrispondere alle regole del nuovo codice degli appalti, ci sono tipologie di verifiche differenti sugli operatori economici, se aggiungiamo che le scuole saranno, dall'a.s. 2024-2025, anche razionalizzate secondo nuovi parametri, tutto ciò preannuncia scenari complessi che vanno affrontati chiamando in causa tutte le competenze di cui una istituzione dispone, affinché possano effettivamente diventare occasioni di reale miglioramento.

L'idea dei poli ha lo scopo di mettere ordine, favorendo anche gli studenti nella scelta del loro percorso di studi. Il polo aiuta sicuramente l'istituzione di secondo grado a promuovere in maniera più decisa la propria identità.

Ritornare alla formazione in presenza

Le risorse su cui ogni scuola può contare sono effettivamente tante. Arredi e laboratori innovativi andranno a costruire nuovi ambienti di apprendimento. Sono risorse preziose che devono essere ben utilizzate dal personale docente e ATA. Sarà per questo necessaria una formazione mirata. La pandemia ha diffuso e reso efficace la formazione a distanza, facendo scoprire nuove opportunità di lavoro collaborativo. Ma, per fare in modo che tutti padroneggino bene le nuove tecnologie e gli strumenti di cui oggi le scuole possono fruire, è necessario che ci siano anche momenti di formazione in presenza, di azioni laboratoriali, di assistenza personalizzata, di coaching e di tutoraggio.

Le scuole devono quindi impegnarsi a ritornare alla formazione in presenza, sebbene con una nuova veste. La presenza fisica consente ai partecipanti di tessere relazioni, di analizzare le buone pratiche per capire se e come si possono trasferire nelle proprie realtà, di chiedere approfondimenti per comprendere bene come funzionano alcune applicazioni. Anche i corsi residenziali presso strutture adeguate mettono in moto un apprendimento che va oltre il tempo formalmente dedicato: durante il coffee break, o in attesa dei pasti, o nelle pause di lavoro i rapporti tra corsisti e tra corsisti e formatori diventano momenti preziosi di scambi professionali.

Nuove figure per affrontare il futuro

I nuovi spazi laboratoriali realizzati e le nuove attrezzature necessitano anche di nuove risorse professionali che garantiscano il funzionamento e la manutenzione ordinaria, oltre a un'adeguata assistenza durante lo svolgimento delle attività didattiche.

Sono necessari nuovi assistenti tecnici, con adeguate competenze informatiche e metodologiche. Per esempio, sarebbe utile una figura esperta di realtà immersiva, di metaverso, di nuovi linguaggi. Sarebbe questa una opportunità anche per i tanti giovani, nativi digitali, di mettersi in gioco contribuendo direttamente al rinnovamento generale della scuola Italiana.

Ben vengano, quindi, gli affidamenti d'incarico ai professionisti esterni all'amministrazione, laddove è necessario sopperire a carenze di risorse professionali interne, ma sulla scorta di un progetto esecutivo, immediatamente cantierabile, e soprattutto sulla base di criteri di priorità per l'assegnazione delle risorse.

Il problema degli edifici ancora fatiscenti

La scuola si rinnova, quindi, e mentre i nuovi arredi si preparano a cambiare fisionomia agli spazi interni della scuola, resta però il problema di tanti edifici fatiscenti che continuano a non essere oggetto di adeguati interventi strutturali e di manutenzione. Occorre un piano straordinario per l'edilizia scolastica che parta da progetti che possano essere subito cantierabili. Ma non è facile. Perché non fare, per esempio, riferimento ai modelli BIM anche per l'edilizia scolastica? Avremmo in mano strumenti potenti per le manutenzioni future, che potranno interfacciarsi anche con l'applicazione funzionale della realtà aumentata.

BIM: un modello innovativo

L'acronimo BIM sta per "Building Information Modeling" che si traduce in "modello d'informazioni di un edificio". Un modello BIM contiene, infatti, informazioni come la localizzazione geografica, la geometria, le proprietà dei materiali e degli elementi tecnici, le fasi di realizzazione, le operazioni di manutenzione. Consente di tenere insieme tutte le informazioni utili in ogni fase del processo: dalla progettazione alla fase esecutiva.

L'adozione di questo sistema di progettazione permette anche un miglior lavoro in team, all'interno del quale progettisti, strutturisti, impiantisti ed impresa edile possono collaborare occupandosi ognuno della propria sfera di competenza. Se tale modalità venisse applicata anche per le scuole il team si allargherebbe con altre professionalità specifiche: pedagogisti, educatori, docenti, dirigenti e personale amministrativo.

La partecipazione attiva, l'accesso a informazioni sempre aggiornate, e il coordinamento imposto dalla condivisione di un unico modello riduce drasticamente la possibilità di errori e incongruenze, abbassa, come conseguenza, il numero di modifiche e, in ultima istanza, i costi di progettazione, rendendo il tutto più economicamente sostenibile.

Un Middle management mai decollato

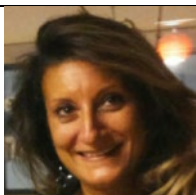
Da decenni si parla di Middle management. È un tema fondamentale per la scuola su cui Angelo Paletta ha scritto numerosi libri e saggi, ma che, purtroppo, non trova nei tavoli contrattuali una definizione chiara. Il sistema di "reclutamento" volontario, incentivato con le risorse del FIS, dei docenti con responsabilità organizzative, che coadiuvano il Dirigente scolastico, oggi non funziona più. Servono figure formate, motivate, che abbiano una progressione di carriera vera, sulla base di competenze condivise.

Sarebbe auspicabile un "nuovo ruolo", cui accedere per concorso, con un nuovo inquadramento stipendiale che potrebbe essere propedeutico per i successivi concorsi a Dirigente Scolastico e Tecnico.

Suona la campanella

Suona la campanella, annunciando un nuovo anno, ricco di aspettative certo, ma anche di tanto lavoro, per una scuola Italiana che si innova e si rinnova, per garantire quel successo formativo agli studenti che costruiranno la società di domani.

3. Sezioni primavera: Accordo Quadro 2023/2024. Si rinnova una delle sfide del sistema integrato 0-6



Rosa SECCIA

27/08/2023

Anche quest'anno, esattamente il 26 luglio scorso, la Conferenza Unificata ha sancito l'annuale Accordo quadro per la realizzazione dell'offerta di servizi educativi in favore dei bambini dai due ai tre anni. Soffermarci su questo atto è l'occasione per riflettere, ancora una volta[1], sul senso di uno specifico servizio educativo destinato ad una particolare fascia di età nel percorso 0-6 anni, che presenta tuttora luci ed ombre ed una mancata stabilizzazione.

La conferma di una sfida avviata nel 2006

Con il Rep. atti n. 106/CU del 26 luglio 2023, la Conferenza Unificata, istituita con il decreto legislativo n. 281/1997 e presieduta dal Presidente del Consiglio dei Ministri[2], ha confermato per un ulteriore periodo di un anno l'accordo quadro finalizzato alla realizzazione delle sezioni primavera. Come viene ribadito nel citato accordo, le sezioni primavera sono volte «a migliorare i raccordi tra nido e scuola dell'infanzia e a concorrere allo sviluppo territoriale dei servizi socioeducativi 0-6 anni». Si tratta di una sfida avviata in via sperimentale con la Legge finanziaria del 2007 (c. 630, legge n. 296/2006), che ne aveva attivato l'istituzione – previo, appunto, apposito accordo in sede di Conferenza Unificata – «Per fare fronte alla crescente domanda di servizi educativi per i bambini al di sotto dei tre anni di età».

La legge istitutiva ne aveva indicato precise caratterizzazioni, inquadrando tale offerta formativa rivolta ai bambini dai 24 ai 36 mesi di età come «iniziative sperimentali improntate a criteri di qualità pedagogica, flessibilità, rispondenza alle caratteristiche della specifica fascia di età», da poter articolare «secondo diverse tipologie, con priorità per quelle modalità che si qualificano come sezioni sperimentali aggregate alla scuola dell'infanzia, per favorire un'effettiva continuità del percorso formativo lungo l'asse cronologico 0-6 anni di età». Quella stessa legge aveva affidato all'allora Ministero della pubblica istruzione la «realizzazione delle sezioni sperimentali attraverso un progetto nazionale di innovazione ordinamentale ai sensi dell'articolo 11 del regolamento di cui al d.P.R. 8 marzo 1999, n. 275», anche assicurando «specifici interventi formativi per il personale docente e non docente che chiede di essere utilizzato nei nuovi servizi». Purtroppo, queste buone intenzioni (e intuizioni) della legge n. 296/2006 sono state abrogate dal D.P.R. n. 89/2009, che ha anche reintrodotto l'anticipo all'accesso alla scuola dell'infanzia per i bambini che compiono i tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento (art. 2, c. 2), decretato già con la legge n. 53/2003, ma che proprio la legge n. 296/2006 aveva tentato di arginare abrogando l'articolo 2 del D.lgs. n. 59/2004.

Una sfida dichiarata con gli Accordi quadro del 2007 e del 2013

Con l'Accordo quadro del 14 giugno 2007, efficace per il solo anno scolastico 2007-2008, vengono delineati, in quindici punti, gli elementi caratterizzanti e le modalità procedurali per l'attivazione del «servizio integrativo denominato "Sezioni primavera o ponte"», da gestire attraverso un «pluralismo istituzionale che caratterizza il settore e nella valorizzazione del principio di sussidiarietà, ferma restando la responsabilità pubblica di regolare e verificare il livello qualitativo dei servizi socioeducativi offerti nel rispetto della normativa regionale e nazionale vigente in materia».

Si è dovuto attendere l'Accordo quadro del 2013 sancito in Conferenza Unificata per avere un'ulteriore, più chiara, definizione del servizio da realizzare sull'intero territorio nazionale e rispondente allo «specifico profilo educativo proprio della fascia di età considerata» (art. 1, c. 2), riprendendo e rafforzando molti elementi definiti con l'accordo del 2007. Il presupposto è la certezza che l'offerta di questo servizio educativo «concorre a fornire una risposta alla domanda delle famiglie per servizi della prima infanzia e contribuisce alla diffusione di una cultura attenta ai bisogni e alle potenzialità dei bambini da zero a sei anni, in coerenza con il principio della

continuità educativa, avvalendosi delle esperienze positive già avviate in numerose realtà territoriali, anche nella prospettiva di portare a sistema sul territorio ogni altra esperienza che si configuri come servizio educativo per bambini di tale età, nel rispetto delle normative vigenti» (art. 1, c. 3).

Articolato dell'Accordo quadro 2013

La sfida viene, dunque, esplicitamente dichiarata e l'articolato del citato Accordo quadro ne definisce:

- le finalità e le caratteristiche (art. 1);
- le procedure di funzionamento, a partire dalle necessarie intese a livello regionale (art. 2) e di gestione del servizio (art. 3);
- le risorse necessarie, quelle pubbliche (art. 4) e quelle a carico delle famiglie sotto forma di contributo (art. 5);
- le modalità di impiego del personale educativo (art. 6);
- gli organismi di supporto in sede nazionale (Gruppo paritetico nazionale), regionale (Tavolo tecnico di valutazione e confronto), locale (Comune), già individuati con l'accordo del 2007 e finalizzati a «sostenere la qualificazione del servizio educativo e la valutazione del suo processo di attuazione, anche nella prospettiva di un suo potenziamento e di una sua espansione sul territorio» (art. 7).

È palese la proiezione verso uno sviluppo dell'esperienza delle sezioni primavera. Anzi, nelle intenzioni dell'Accordo quadro del 2013, si legge chiaramente la volontà di pervenire ad una *stabilizzazione del servizio* mediante un apposito intervento legislativo (art. 8), nelle more del quale, le decisioni assunte hanno efficacia per un biennio, tacitamente confermate per un ulteriore uguale periodo, previo accertamento delle necessarie risorse stanziare a bilancio.

I criteri di qualità e funzionalità

Nel predetto Accordo del 2013 sono, in particolare, ribaditi e fissati i criteri con cui assicurare *qualità e funzionalità del servizio*, nel rispetto della normativa regionale (art. 1, c. 4).

I criteri sono relativi:

- alla presenza di locali e spazi idonei e conformi, rispondenti alle diverse esigenze dei bambini;
- alla qualificazione dell'ambiente educativo come contesto di vita, di relazione e di apprendimento con arredi e materiali adeguati;
- alla flessibilità dell'orario di funzionamento, compreso tra le cinque e le otto ore giornaliere;
- al rapporto numerico educatori-bambini non superiore a 1:10;
- alla dimensione contenuta del *gruppo 'omogeneo'* di età, compresa tra i 10 e i 20 bambini, in base al modello educativo ed organizzativo adottato.

A questi cinque criteri di carattere strutturale ed organizzativo, se ne aggiunge un sesto che qualifica l'esperienza delle sezioni primavera, in termini più strettamente pedagogici, nella sua specificità di progetto di continuità educativa. I progetti educativi delle sezioni primavera vengono, in realtà, configurati come una «*progettualità di raccordo/continuità e connessione dei processi educativi attraverso forme innovative con le strutture educative afferenti dedicate ai bambini 0-6 anni e anche attraverso specifiche forme di aggiornamento del personale*». Sono questi gli aspetti che caratterizzano in modo pregnante l'esperienza singolare di una sezione primavera, quale *'ponte'* che consente di sperimentare «*forme di "transizione" verso la scuola dell'infanzia, assicurando la continuità del progetto educativo e figure di accompagnamento - in forma di scambio professionale - a scavalco delle due istituzioni*»[3].

Una sfida rilanciata dal D.lgs. n. 65/2017

Una svolta per le sezioni primavera è rappresentata, almeno nelle intenzioni, dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, istitutivo del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Le sezioni primavera rientrano a pieno titolo nel novero dei servizi educativi per l'infanzia. Si ribadisce che esse favoriscono la continuità del percorso educativo da zero a sei anni di età e che «*rispondono a specifiche funzioni di cura, educazione e istruzione con modalità adeguate ai tempi e agli stili di sviluppo e di apprendimento delle bambine e dei bambini nella fascia di età considerata*» (art. 2, c. 3, lett. b). Viene associato che, di norma, sono aggregate alle scuole dell'infanzia statali o paritarie, con la novità che possono essere inserite

nei Poli per l'infanzia che «*accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno*» (art. 3, c. 1).

Una stabilizzazione tutta in salita

Le sezioni primavera sono parte degli obiettivi strategici del Sistema integrato 0-6 anni (art. 4), laddove lo Stato è chiamato a promuovere e sostenere la qualificazione dell'offerta dei servizi educativi per l'infanzia, oltre che delle scuole dell'infanzia, mediante il Piano di azione nazionale pluriennale per il raggiungimento di otto obiettivi strategici, in coerenza con le politiche europee. Tra tali obiettivi, figurano:

- a) il progressivo consolidamento, ampliamento, nonché l'accessibilità dei servizi educativi per l'infanzia, anche attraverso un loro riequilibrio territoriale, con l'obiettivo tendenziale di raggiungere almeno il 33 per cento di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale;
- b) la graduale diffusione territoriale dei servizi educativi per l'infanzia con l'obiettivo tendenziale di raggiungere il 75 per cento di copertura dei Comuni, singoli o in forma associata.

Proprio al "Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione" (art. 8) è demandato il compito di estendere il sistema 0-6 su tutto il territorio nazionale, in particolare assicurando il superamento della fase sperimentale delle sezioni primavera, «*mediante la loro graduale stabilizzazione e il loro progressivo potenziamento*», anche «*con l'obiettivo di escludere i servizi educativi per l'infanzia dai servizi pubblici a domanda individuale*».

Bella sfida davvero! Peccato che ad oggi sia solo rimasta nelle intenzioni del legislatore e che sembri ancora lunga la strada da percorrere in tali direzioni.

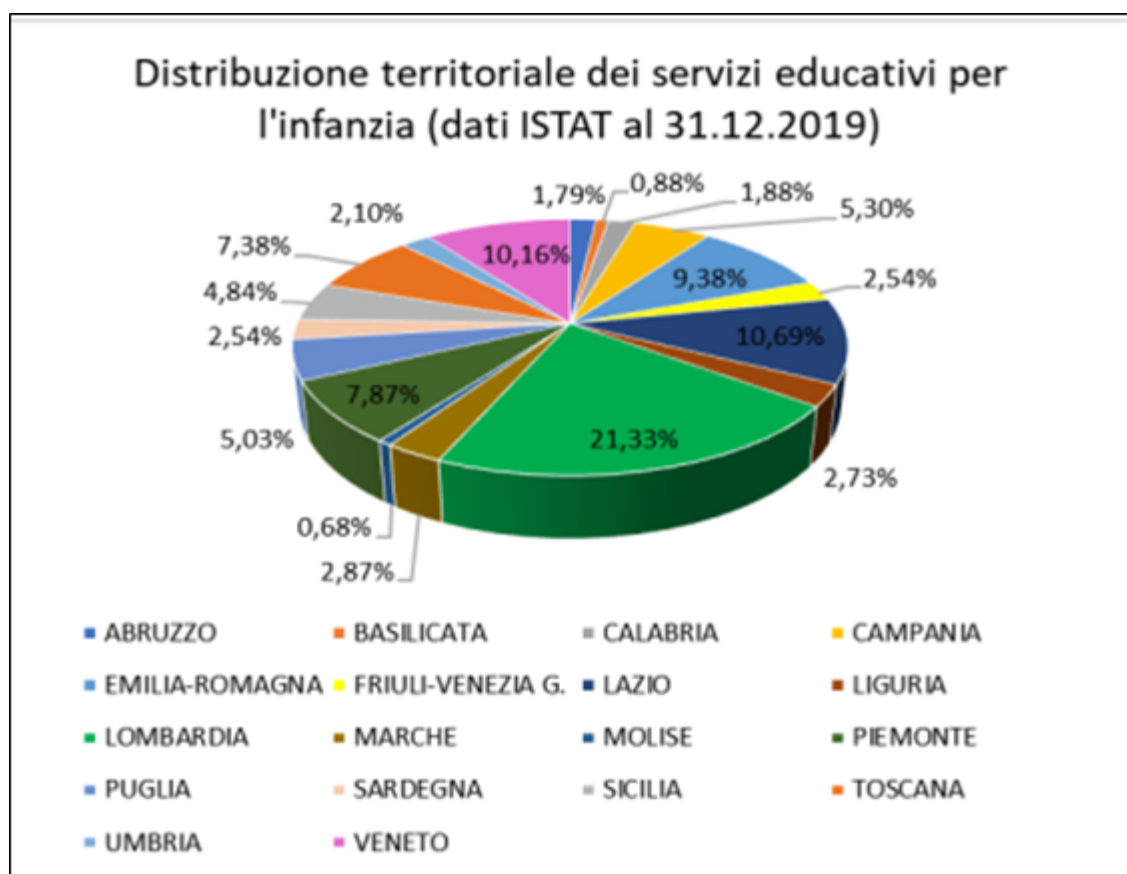
Lo stato dell'arte delle sezioni primavera

Riprova del fatto che la strada per la stabilizzazione delle sezioni primavera è tutta in salita ripida è proprio la natura dell'annuale Accordo quadro in Conferenza Unificata dello scorso 26 luglio. In esso, infatti, vi è un rimando a tutti gli altri precedenti accordi sanciti in Conferenza Unificata, non si trova traccia di alcun riferimento al D.lgs. n. 65/2017 (a differenza dei precedenti accordi) e ci si riferisce allo specifico capitolo di bilancio (capitolo 1466 della Tabella 7 relativa al MIM) concernente "Assegnazioni per la realizzazione delle sezioni sperimentali aggregate alla scuola dell'infanzia", con una dotazione in termini di competenza statale di euro 9.907.187,00 per l'anno 2024, che conferma quella degli anni precedenti. Viene, altresì, precisato che dall'attuazione della proroga di accordo non devono risultare maggiori oneri a carico della finanza pubblica. Sarà da verificare quante sezioni primavera potranno essere finanziate. L'ultimo dato disponibile, da fonte MIM, risalente all'anno 2021/2022, ci indica che il totale di sezioni primavera allora finanziate con il contributo statale è stato complessivamente 1974, anche se con una differenziazione rilevante tra le Regioni, come si evince dalla tabella sottostante:

USR	TOTALE SEZIONI FINANZIATE a.e. 2021/2022
LOMBARDIA	543
SICILIA	302
VENETO	213
CAMPANIA	197
PIEMONTE	124
LAZIO	104
LIGURIA	78
EMILIA-ROMAGNA	70
PUGLIA	58
FRIULI VENEZIA G.	51
BASILICATA	47

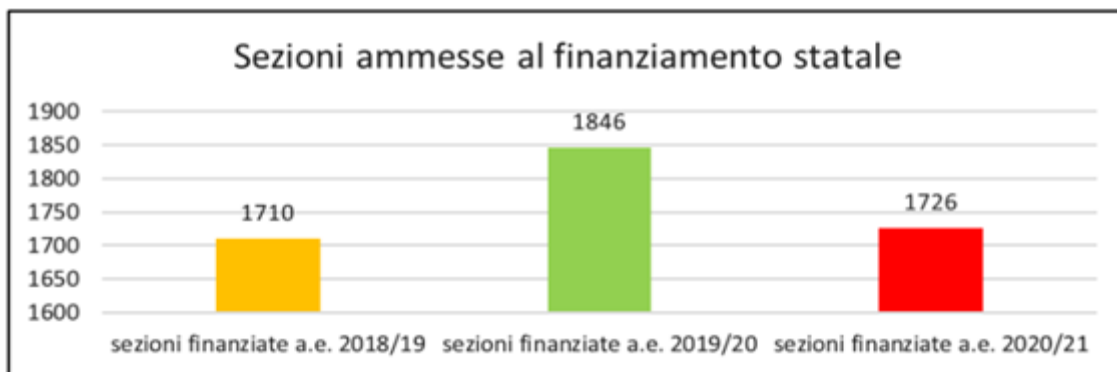
USR	TOTALE SEZIONI FINANZIATE a.e. 2021/2022
ABRUZZO	38
TOSCANA	37
SARDEGNA	31
UMBRIA	29
CALABRIA	22
MARCHE	19
MOLISE	11
TOTALE	1974

La situazione è molto diversificata: in vetta si distingue la Lombardia, con oltre 500 sezioni primavera finanziate, seguita rispettivamente dalla Sicilia, dal Veneto e dalla Campania. È evidente che, fatta eccezione per la virtuosa Sicilia e per i numeri di tutto rispetto della Campania, le Regioni del Sud e del Centro fanno registrare numeri piuttosto ridotti di sezioni primavera finanziate. Vero è che proprio in Sicilia ed in Campania i servizi educativi per l'infanzia raggiungono percentuali molto basse, come si deduce dal grafico sotto riportato e relativo a dati ISTAT riferiti al 31.12.2019 (a.e. 2019/2020)[4]:



Un'esperienza diffusa a macchia di leopardo

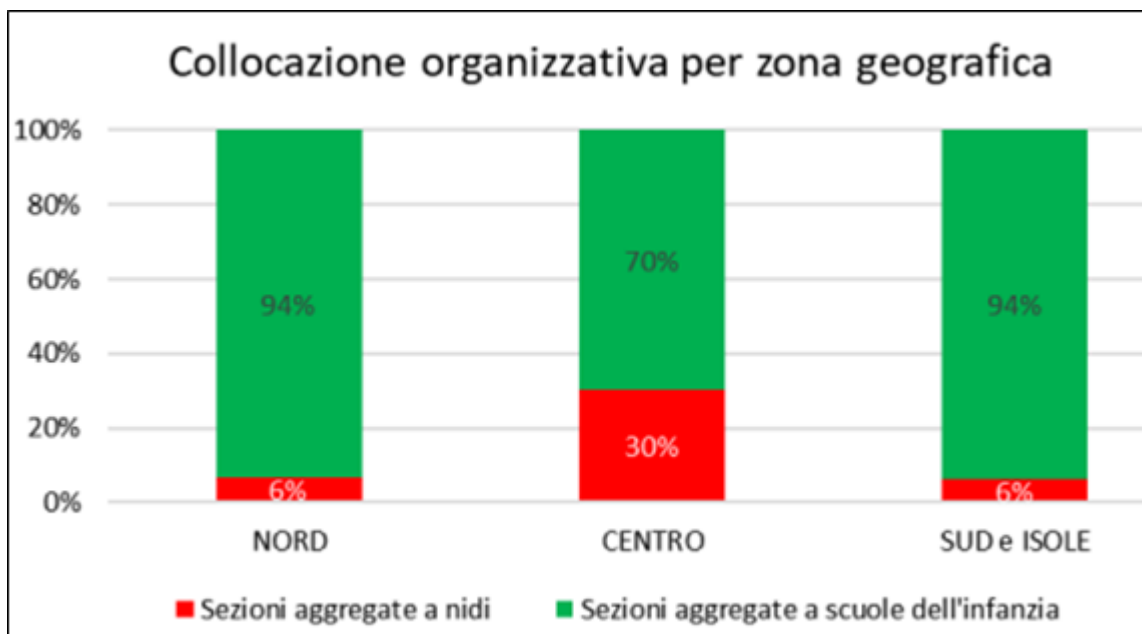
In generale, il numero di sezioni primavera risulta in crescita rispetto agli ultimi anni. Lo dimostra il monitoraggio curato dall'Ufficio II della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione e relativo all'anno educativo 2020/2021[5]:



L'anno educativo preso in esame ha fatto registrare il numero più basso di sezioni primavera ammesse al finanziamento statale e l'andamento del triennio 2018/2021 ne mostra una persistente diffusione tra le Regioni a macchia di leopardo[6]:



Anche rispetto alla collocazione organizzativa, la situazione non è omogenea nel Paese, sebbene sembri allinearsi via via alle previsioni normative[7]:



Un dato interessante ed esplicito rilevato nell'ambito del monitoraggio curato a livello ministeriale riguarda la percentuale di bambini accolti rispettivamente nei servizi educativi per l'infanzia (dati ISTAT al 31.12.2019) e nelle sezioni primavera (dati ricavati dal monitoraggio e dalla popolazione residente di due anni all'1.02.2021 - fonte: ISTAT), che rappresentano una quota parte degli stessi[8]:

	percentuale di copertura dei servizi educativi per l'infanzia (dati ISTAT al 31.12.2019)	percentuale di bambini di 2 anni accolti nelle sezioni primavera a.e. 2020/21
ABRUZZO	23,9%	5,7%
BASILICATA	20,5%	16,5%
CALABRIA	10,9%	1,1%
CAMPANIA	10,4%	6,9%
EMILIA-ROMAGNA	40,1%	3,0%
FRIULI-VENEZIA G.	33,7%	7,4%
LAZIO	34,3%	2,6%
LIGURIA	32,2%	10,3%
LOMBARDIA	31,7%	7,6%
MARCHE	30,5%	1,8%
MOLISE	22,7%	7,2%
PIEMONTE	30,1%	4,4%
PUGLIA	18,9%	3,5%
SARDEGNA	29,6%	3,8%
SICILIA	12,4%	8,0%
TOSCANA	37,3%	1,8%
UMBRIA	43,0%	5,0%
VENETO	30,6%	6,6%

Quale futuro per le sezioni primavera?

I dati evidenziano, in ogni caso, una situazione che vede la sperimentazione delle sezioni primavera resistere e persistere, soprattutto come strumento di contrasto al fenomeno degli anticipi scolastici, oltre che come offerta di una esperienza educativa specificamente rivolta ai bambini della fascia 24-36 mesi. L'auspicio è che si possa pervenire ad una stabilizzazione che superi i divari territoriali e le differenti modalità di interesse e coinvolgimento tra i territori (vi sono Comuni che non ne sostengono minimamente lo sviluppo!).

Il D.lgs. n. 65/2017, da questo punto di vista, ha tracciato una chiara direzione rimasta finora una chimera. Vi è bisogno di una precisa volontà politica che scorga nel consolidamento dell'esperienza delle sezioni primavera un'opportunità per lo sviluppo dell'intero percorso 0-6 anni, superando anche le diffidenze di coloro che considerano le sezioni primavera deleterie per la tenuta del segmento 0-3. L'esperienza va inquadrata nel complesso del percorso destinato ai bambini fino a sei anni e sarebbe necessario mettere in campo azioni mirate che possano procedere finalmente verso la stabilizzazione.

Indicazioni sempre valide

Si riprendono qui alcune indicazioni suggerite in un contributo scritto a più mani per questa newsletter (già citato in precedenza) e ritenute ancora valide[9]; sarebbe opportuno:

- definire legislativamente e contrattualmente il profilo "statale" dell'educatore d'infanzia, come specificazione dell'esistente educatore di convitto;
- procedere al reclutamento del personale necessario, ricorrendo in parte a "educatori di nido" (con incarichi, concorsi pubblici e recuperando educatori contrattualizzati da cooperative) a partire da una procedura celere, riservata a chi abbia maturato una certa continuità di servizio nelle sezioni primavera; ed in parte ricorrendo a "docenti di scuola dell'infanzia" (su domanda, per incarico, concorso, comando);
- sviluppare un piano di formazione in servizio specifico ad hoc, riservato a chi opera all'interno delle sezioni primavera;
- sgravare i genitori dei bambini frequentanti le sezioni primavera dal pagamento di rette (come sarebbe opportuno per l'intero segmento dei servizi educativi per bambini al di sotto dei tre anni).

Ulteriori suggerimenti potrebbero essere formulati anche dalla Commissione nazionale istituita ai sensi dell'articolo 10 del D.lgs. n. 65/2017, recentemente integrata come da decreto del Ministro n. 110 del 12 giugno 2023 e che ha già affrontato la tematica nelle Linee pedagogiche e negli Orientamenti nazionali 0-3 anni[10]. Si auspica che la Commissione riprenda quanto prima i lavori consultivi e propositivi per la piena attuazione del sistema integrato 0-6, compresa la sfida tutta da vincere di una reale implementazione delle sezioni primavera.

[1] Sul tema, si rimanda, in particolare, ai contributi pubblicati in Scuola7 nei nn. [79/2018](#), [160/2019](#), [211/2020](#), [288/2022](#), [304/2022](#).

[2] Come si legge nel sito istituzionale <https://www.statoregioni.it/it/presentazione/attivita/conferenza-unificata/>, il decreto legislativo n. 281/1997 ha definito la composizione, i compiti e le modalità organizzative ed operative della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome e dalla Conferenza Stato-Città ed autonomie locali, che, di norma, si riunisce almeno due volte al mese. La Conferenza Unificata partecipa «ai processi decisionali che coinvolgono materie di competenza dello Stato e delle Regioni, al fine di favorire la cooperazione tra l'attività statale e il sistema delle autonomie, esaminando le materie e i compiti di comune interesse, svolgendo anche funzioni consultive. È presieduta dal Presidente del Consiglio dei Ministri o, su sua delega, dal Ministro per gli Affari Regionali ove nominato; ne fanno parte il Ministro dell'economia e finanze, il Ministro delle infrastrutture, il Ministro della salute, il Presidente della Conferenza delle Regioni e Province autonome, il Presidente dell'ANCI, il Presidente dell'UPI. La Conferenza rappresenta la sede in cui Regioni, Province e Comuni "sono chiamate a esprimersi" su tematiche di interesse comune e assume deliberazioni, promuove e sancisce intese e accordi, esprime pareri e designa rappresentanti».

[3] "La via italiana alle sezioni Primavera (per i bambini di 2-3 anni)", a cura di Giancarlo Cerini, Claudia Lichene, Rosalba Marchisciana, Elio Raviolo, Giovanna Zunino in Scuola7.it n. 160, 19.11.2019.

[4] Ministero dell'Istruzione e del Merito, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione Ufficio II, "SEZIONI PRIMAVERA – Rapporto di monitoraggio condotto presso gli Uffici Scolastici Regionali a.e. 2020/21", p. 13.

[5] Op. cit., p. 2.

[6] Op. cit., p.3.

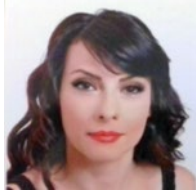
[7] Op. cit., p. 7.

[8] Op. cit., p. 14

[9] "La via italiana alle sezioni Primavera (per i bambini di 2-3 anni)", op. cit.

[10] D.M. 334/2021 e D.M. 43/2022.

4. Scuole Europee. Percorsi di studi per diventare cittadini d'Europa



Chiara EVANGELISTI

27/08/2023

Le *Scuole Europee* sono istituti scolastici riconosciuti e controllati congiuntamente dai Governi degli Stati membri dell'UE. Esse sono caratterizzate da programmi di studio comuni, frutto di una rielaborazione dei programmi scolastici nazionali dei 27 paesi membri, e da un insegnamento delle lingue che occupa un posto rilevante nel curriculum, queste peculiarità le distinguono nettamente da qualsiasi sistema educativo[1].

Un progetto del secolo scorso

Il progetto delle scuole europee è stato concepito nell'ottobre del 1953 a Lussemburgo, su iniziativa dei funzionari della Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio[2], con il sostegno del Governo lussemburghese. La prima scuola è sorta in quell'anno in un sobborgo della città di Lussemburgo, proprio per i figli dei funzionari della CECA. Inizialmente è stato un esperimento per uniformare gli standard di insegnamento tra i paesi della Comunità. Questo esperimento di educazione congiunta di bambini di madrelingua e nazionalità diverse ha preso rapidamente forma grazie alla collaborazione tra i sei diversi Governi e Ministeri dell'Istruzione in materia di programmi di studio, nomina degli insegnanti, ispezioni e riconoscimento dei livelli raggiunti. Il successo dell'iniziativa ha quindi incoraggiato l'allora CEE e l'Euratom a sollecitare l'istituzione di altre scuole europee nei territori in cui erano collocati i loro centri.

Dallo Statuto alla Convenzione

Il 12 aprile 1957 i sei stati aderenti alla CECA diedero la veste giuridica di Trattato internazionale all'originario "Statuto delle scuole europee". Man mano che le istituzioni europee crescevano, associando nuovi stati, questi ratificavano il Trattato. Il 21 giugno 1994 lo Statuto fu rimpiazzato dalla "Convenzione che definisce lo statuto delle scuole europee", firmata dai dodici paesi allora membri dell'Unione Europea.

L'Italia fa parte formale dell'organizzazione sin dal 1957, attualmente la legge del 6 marzo 1996, n. 151, di ratifica ed esecuzione della suddetta convenzione, costituisce il quadro normativo di riferimento.

Scuole europee "ufficiali" e "accreditate"

Le scuole europee "ufficiali"[3] sono 13 e sono presenti in 6 paesi (Belgio, Paesi Bassi, Germania, Italia, Spagna e Lussemburgo). Lo scopo originario è quello di fornire un'istruzione multilingue e multiculturale ai figli dei dipendenti delle istituzioni europee in età scolare, per i quali la frequenza è gratuita, e laddove la capienza della scuola lo consente, anche ad altri giovani, dietro pagamento di tasse d'iscrizione.

Sulla base della raccomandazione del Parlamento Europeo, dal 2005 è possibile istituire scuole europee, cosiddette "accreditate", cioè non gestite direttamente dall'Ufficio del Segretario Generale delle Scuole Europee ma da questi riconosciute in grado di fornire prestazioni educative corrispondenti agli standard delle scuole europee.

Ad oggi le scuole accreditate sono 22, ripartite in 13 paesi, di cui 2 in Italia: a Parma e Brindisi, che vanno ad aggiungersi alla scuola europea di Varese, attiva sin dal 1960. Le iscrizioni alle scuole accreditate non sono riservate in via prioritaria ai figli dei dipendenti delle istituzioni europee, bensì sono disciplinate dalle norme del paese che propone la candidatura per l'accREDITAMENTO.

L'organizzazione degli studi

L'organizzazione degli studi nelle scuole europee si articola in due anni di educazione pre-primaria (ciclo materno), cinque anni di istruzione primaria (ciclo primario) e sette anni di

istruzione secondaria (ciclo secondario). Quest'ultimo è suddiviso in tre periodi: osservazione, pre-orientamento e orientamento.

Organizzazione degli studi

Ciclo	Classi	Età
Materno	1-2	4 e 5
Primario	1-5	6-10
Secondario		
• Ciclo d'osservazione	1-3	11-13
• Ciclo di pre-orientamento	4-5	14-15
• Ciclo di orientamento	6-7	16-18

Fonte: Fig. 33 tradotto da: <https://www.eursec.eu/en/>.

Gli studi si concludono con l'esame per il conseguimento della licenza liceale europea (*European Baccalaureate*). L'esame consiste in cinque prove scritte e orali relative a tre discipline. Il titolo conseguito è riconosciuto da tutte le università degli Stati membri dell'UE e anche da diverse università al di fuori della UE.

Criteri e Profilo educativo

Tre sono i criteri sui quali si fondano le scuole europee che caratterizzano il profilo educativo[4]:

- l'insegnamento deve tener conto della lingua madre dell'alunno, qualunque essa sia fra le lingue ufficiali dell'UE, per realizzare questo gli allievi sono assegnati alla sezione linguistica corrispondente alla loro lingua madre, dove questa è prevalente;
- gli alunni seguono un curriculum armonizzato, vale a dire che i programmi di studio sono sostanzialmente identici per tutte le sezioni linguistiche di tutte le scuole europee; i programmi vengono elaborati dai membri delle Commissioni ispettive, sulla base di un confronto dei programmi di studio nazionali. Generalmente, i programmi vengono rivisti e revisionati ogni dieci anni.
- le scuole sono composte da diverse sezioni linguistiche, e sono previste delle attività curricolari ed extra curricolari nelle quali partecipano gli studenti di diverse sezioni linguistiche, favorendo l'interculturalità e l'integrazione.

Lingua madre, disabilità e personale

Come già accennato, le scuole europee offrono un insegnamento nelle lingue ufficiali dell'UE. Tuttavia, non tutte le scuole sono in grado di offrire un ciclo di studi completo in tutte le lingue. Gli alunni iscritti a una scuola europea che non dispone di una sezione linguistica corrispondente alla propria lingua madre sono iscritti a una delle sezioni linguistiche esistenti nella scuola in questione e fruiscono di lezioni integrative nella madre lingua[5].

Relativamente all'inclusione di alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, le *Scuole Europee* si impegnano a fornire un'istruzione per quanto possibile inclusiva, tuttavia qualora la scuola non sia in grado di approntare soluzioni ragionevoli per rispondere alle peculiari esigenze di un alunno, individua, in collaborazione con i responsabili educativi del paese ospitante o del paese di futura destinazione dell'alunno, percorsi educativi alternativi per integrare l'offerta formativa della scuola europea e facilitarne la transizione verso altre istituzioni educative[6].

Per quanto riguarda il personale che opera nelle scuole europee a gestione diretta, docenti e dirigenti sono reperiti da ciascun paese tra il personale in servizio. I docenti sono assegnati alle singole scuole, mentre i dirigenti sono candidati alla procedura di selezione, attivata per ogni scuola. Tuttavia, secondo la normativa delle scuole europee, il personale docente e dirigente comandato non può prestarvi servizio per più di nove anni, eccezionalmente dieci; per il personale docente italiano il limite è di sei anni[7].

Consiglio superiore, Consigli di ispezione, Comitati

L'organizzazione è gestita dal "Consiglio superiore delle scuole europee", costituito dai rappresentanti dei 27 paesi dell'UE, da quelli della Commissione Europea, e dell'Ufficio Europeo dei Brevetti, nonché dai rappresentanti dei genitori degli alunni e del personale docente. Il Segretario generale è l'organo esecutivo del Consiglio e il suo rappresentante legale. È scelto dal Consiglio, anche al di fuori dal proprio seno, e rimane in carica per un triennio, rinnovabile una

sola volta. Il Segretario generale per l'espletamento delle sue complesse funzioni, tra le quali c'è anche la presidenza dei Consigli di amministrazione di ciascuna scuola, si avvale della collaborazione di vari uffici amministrativi, il cosiddetto segretariato.

Affiancano il Consiglio superiore, con compiti di proposta e vigilanza sulla qualità dell'insegnamento, i Consigli di ispezione, articolati in due cicli, primario e secondario. In particolare, sulla base della convenzione, ciascun paese aderente si impegna a destinare due ispettori per l'assolvimento dei compiti in essa previsti[8].

Due ulteriori comitati preparano i lavori del Consiglio superiore: il Comitato didattico congiunto e il Comitato di bilancio. Il Comitato didattico congiunto è costituito dagli ispettori, dai direttori delle scuole, insieme ai rappresentanti di insegnanti, genitori e alunni e a un rappresentante della Commissione europea e dell'Ufficio Europeo dei Brevetti. Esso esamina le proposte relative all'organizzazione didattica e ai programmi scolastici, la cui preparazione dettagliata è affidata a diversi sottocomitati. Il Comitato di bilancio è composto da un esperto nel settore finanziario per ciascuno degli stati membri e dai rappresentanti della Commissione Europea e dell'Ufficio Europeo dei Brevetti, ad esso compete l'esame dei bilanci delle singole scuole e del Segretariato generale nonché delle implicazioni finanziarie delle proposte organizzative e didattiche.

Diventare europei

Per una riflessione finale, è significativo evidenziare come lo spirito che anima le scuole europee sia stato mirabilmente espresso nel testo della pergamena che è stata rinchiusa nella prima pietra delle scuole di Lussemburgo, di Bruxelles, di Mol, di Varese e di Karlsruhe e che è stata parimenti murata negli edifici delle altre:

Educated side by side, untroubled from infancy by divisive prejudices, acquainted with all that is great and good in the different cultures, it will be borne in upon them as they mature that they belong together. Without ceasing to look to their own lands with love and pride, they will become in mind Europeans, schooled and ready to complete and consolidate the work of their fathers before them, to bring into being a united and thriving Europe[9].

[1] Cfr. [Office of the Secretary-General of the European Schools](#).

[2] Istituita con il Trattato di Parigi del 18 aprile 1951, firmato da Belgio, Francia, Repubblica Federale di Germania, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi, la CECA aveva come obiettivo la creazione di un mercato comune del carbone e dell'acciaio, caratterizzato dalla libera circolazione di tali risorse e dal libero accesso alle fonti di produzione.

[3] Gestite direttamente dall'Ufficio del Segretario Generale delle Scuole Europee.

[4] Cfr. artt. 4 e 11 dello Statuto.

[5] Sono i cosiddetti Students Without a Language Section (SWALS).

[6] Cfr. *Policy on the Provision of Educational Support and Inclusive Education in the European Schools. Amendment of the Policy approved the Board of Governors of the European Schools in its meeting of 13, 14 and 15 April 2021*.

[7] In base al c. 1 dell'art. 21 del d.lgs. del 13 aprile 2017, n. 64 la "permanenza all'estero non può essere superiore, nell'arco dell'intera carriera, a due periodi ciascuno dei quali di sei anni scolastici consecutivi".

[8] Per approfondimenti sul ruolo degli ispettori nelle scuole europee si rimanda a: Bori A., Evangelisti C., *Il dirigente tecnico e le sfide della valutazione. Contesto italiano e prospettive europee*. Nuova edizione ampliata e aggiornata al nuovo atto di indirizzo sulla funzione tecnico-ispettiva, Anicia, 2022, pp. 87-89.

[9] "Educati l'uno accanto all'altro, non turbati fin dall'infanzia dai pregiudizi che dividono, conoscendo tutto ciò che di grande e di buono c'è nelle diverse culture, si renderanno conto, man mano che matureranno, di appartenere l'uno all'altro. Senza smettere di guardare alle proprie terre con amore e orgoglio, diventeranno spiritualmente europei, istruiti e pronti a completare e a consolidare l'opera intrapresa dai loro padri, per l'avvento di un'Europa unita e prospera". Marcel Decombis, direttore della Scuola Europea di Lussemburgo tra il 1953 e il 1960.