

Temi commentati da Scuola 7

SETTEMBRE 2023

La scuola alla prova. I problemi che aiutano a crescere

1. *Decremento demografico e dispersione scolastica. Come trasformare un problema in opportunità (Luciano RONDANINI)*
2. *Valutazione, tra contenzioso e funzione formativa. Il caso dell'alunna "promossa" dal TAR (Mario MAVIGLIA)*
3. *Concorso docenti straordinario-ter. Chi ben comincia è a metà dell'opera (Rosa STORNAIUOLO)*
4. *Affidamento diretto alle scuole. Facciamo un po' di chiarezza (Giambattista ROSATO)*

1. Decremento demografico e dispersione scolastica. Come trasformare un problema in opportunità



Luciano RONDANINI

03/09/2023

Paolo Ferrario, sulle colonne del quotidiano *Avvenire* del 5 agosto 2023, ha fatto una disamina molto puntuale e articolata sul problema della diminuzione degli alunni nella scuola italiana negli ultimi cinque anni, 2018-2023. Ha scritto che "è scomparsa una città grande come Messina", aggiungendo che a Treviso, nell'anno scolastico 2023/2024, undici scuole primarie non avranno la classe prima per mancanza di alunni. Anche in quella che fu la dinamica natalità del Veneto non si riesce a raggiungere la soglia minima di 15 alunni per formare una classe. È inutile ribadire che l'allarme rosso è scattato in tutto il Centro-Nord ed anche nell'ex-proliferante mezzogiorno.

Qualche dato

Con riferimento alla sola prima classe della scuola primaria, siamo passati dai 428.055 iscritti nell'a.s. 2022/2023 ai 422.475 del 2023/2024 con una perdita in un solo anno di ben 5.580 alunni. Sempre in relazione ai numeri della scuola elementare, la situazione negli ultimi 5 anni, dal 2018 al 2023, registra un calo a dir poco preoccupante: nel 2018/2019 risultavano iscritti 2.498.521 alunni distribuiti in 129.354 classi; nel 2022/2023 si è registrato il seguente dato: 2.260.929 alunni e 123.755 classi, con una perdita secca di 237.592 alunni e circa 5.600 classi. Con questo trend demografico, nel 2033 l'Italia avrà un milione di studenti in meno. Una situazione drammatica!

Le ragioni di questa decrescita sono molteplici. Una per tutte: l'emigrazione ogni anno di oltre 100.000 giovani italiani che decidono di lavorare in altri paesi europei. Si tratta delle fasce giovanili tradizionalmente più votate alla procreazione, che spesso non fanno più ritorno in Italia. Situazione decisamente paradossale: il nostro paese si accolla i costi della formazione dei giovani, compresi gli anni dell'Università ma, una volta completati gli studi, il frutto di questo patrimonio professionale va a supporto dello sviluppo di altri paesi europei ed extraeuropei. Invertire questa tendenza, in atto da almeno un decennio, non sarà impresa facile. In questo momento pare proprio impossibile, considerato il divario delle condizioni economiche (ma non solo) che i partner europei garantiscono rispetto alle lungaggini e allo scarso interesse dell'Italia nei confronti di questo Know-how che fugge.

Povertà economica e povertà educativa

Da un lato, la "miglior gioventù" se ne va, dall'altro il nostro sistema di istruzione registra in molte regioni e nelle periferie urbane delle grandi città una condizione di povertà educativa a dir poco preoccupante. E le disuguaglianze crescono con l'aumentare dell'età dei ragazzi. Iniziano già alla nascita, quando la possibilità di accedere ai servizi per l'infanzia, considerati decisivi per l'uguaglianza delle opportunità di partenza, si scontra con un'offerta ancora profondamente disomogenea sul territorio.

Crescendo, però, i divari, anziché diminuire, continuano ad allargarsi, sia in termini di opportunità ricevute sia di apprendimenti; accompagnano molti minori nel loro percorso formativo, incidendo sul rischio di dispersione scolastica e di abbandono precoce.

La pandemia, la guerra russo-ucraina, le crisi economiche ricorrenti, l'aumento del costo della vita hanno fatto crescere in modo considerevole anche la povertà sia assoluta che relativa in cui molte famiglie versano. Tutto questo sta causando uno squilibrio generazionale senza precedenti, che incide negativamente sulle opportunità di accesso e di successo e di accesso al sistema formativo.

I ragazzi che abbandonano la scuola con al massimo la licenza media sono il 12,7% (2022). In Sicilia la quota nello stesso anno sale al 21,2%. Nell'anno scolastico 2020/2021, in base alle rilevazioni Invalsi, circa il 40% dei ragazzi di terza media non ha raggiunto un livello di apprendimento adeguato in italiano, attestandosi sui 2 livelli più bassi. Le tre maggiori regioni

meridionali, Sicilia, Puglia e Campania, sono ai primi posti per uscite precoci dal sistema di istruzione.

Né incoraggiano i risultati più recenti. Secondo il rapporto nazionale Invalsi 2023, il gap negli apprendimenti resta ancora elevato. Anche quest'anno uno studente su due esce dalle superiori senza aver raggiunto un livello adeguato di competenze in italiano e matematica. L'indebolimento dei risultati è su tutte le discipline osservate anche nella seconda primaria: i risultati di Italiano e di Matematica sono più bassi di quelli registrati nel 2019 e nel 2021.

Per non ignorare l'allarme

In un contesto come il nostro in cui la povertà educativa si sovrappone alla "fuga dei cervelli", occorre fare di tutto per "non perdere nessuno". Il monito di don Lorenzo Milani "la scuola ha un problema: i ragazzi che perde" resta purtroppo un allarme che si ripropone oggi come sessant'anni fa. Pare, dunque, che le risorse impiegate e gli strumenti utilizzati non abbiano prodotto l'effetto desiderato. Va sottolineato che il problema non è solo scolastico ma investe tutti molteplici livelli della società: famiglia ed enti locali *in primis*. La dispersione scolastica, infatti, si contrasta con la presenza di comunità coese e solidali, non con l'impegno di singole istituzioni.

Considerata la scarsa efficacia delle azioni finora messe in campo, diventa necessario intraprendere strade diverse.

La dispersione scolastica, esplicita e implicita, si può prevenire con alcune soluzioni strutturali. Ad esempio, viene frequentemente invocata l'estensione del tempo-scuola nella primaria ma anche negli altri ordini di scuola. Il tempo pieno può essere una soluzione, soprattutto in quelle realtà nelle quali enti locali e associazionismo non offrono opportunità educative pomeridiane.

Non disponiamo però di dati che suffraghino una minor dispersione degli alunni che frequentano il tempo pieno rispetto a quelli del tempo normale. Quindi, occorre essere cauti anche nell'investire il tempo pieno di aspettative di cui non conosciamo gli esiti.

Sicuramente la preparazione dei docenti costituisce un'arma che può prevenire il fenomeno della disaffezione scolastica e, più in generale, del drop out. La presenza stessa di figure tutoriali costituisce un supporto che va nella giusta direzione.

Ma riteniamo che ci possano essere anche altre soluzioni decisamente più incisive.

Lavorare nei bienni iniziali

Considerato il costante calo degli alunni, una scelta finalizzata a ridurre sensibilmente i rischi della dispersione è sicuramente rappresentata dalla riduzione del numero degli studenti nelle classi dei bienni iniziali di ogni grado scolastico.

Prendere come bersaglio le prime due classi della scuola primaria, della secondaria di primo e di secondo grado, potrebbe costituire per i docenti un'indubbia opportunità di personalizzare realmente le strategie didattiche, aggredendo gli svantaggi nei tempi in cui possono essere effettivamente ridotti o anche annullati, quando la disparità tra gli alunni non è eccessiva.

La scelta del MIM con il decreto del 5 aprile 2023, n. 63, che stanza 150 milioni nelle classi terze, quarte e quinte della scuola secondaria di II grado per retribuire la figura del tutor e dell'orientatore può costituire un rafforzamento di quanto si potrebbe fare nell'istruzione superiore. Tale scelta però ha senso se si parte da una sistematica riduzione della numerosità nelle prime classi. Altrimenti si rischia di intervenire quando "i buoi sono già scappati". Si pensi alle difficoltà di gestire classi di 30 studenti (e a volte, anche più numerose) negli istituti professionali.

La dispersione scolastica incide pesantemente, come sappiamo, sui primi anni della scuola secondaria di II grado. È dunque è in quella fascia di età che occorre intervenire.

La situazione attuale

In base al DPR n. 81/2009 che si occupa della riorganizzazione della rete scolastica e del razionale ed efficace utilizzo degli insegnanti, nella scuola dell'infanzia le sezioni possono raggiungere il numero massimo di 29 bambini, mentre nella scuola primaria il tetto non superabile è di 27 iscritti. Nella scuola secondaria di primo grado, in caso di un'unica prima, il numero degli iscritti può essere elevato fino a 30 alunni. Lo stesso criterio vale anche per la scuola secondaria di secondo grado.

Il DPR 81/2009 è l'espressione della situazione di un quindicennio fa, quando la popolazione scolastica stava conoscendo un discreto aumento in tutti i gradi dell'istruzione, ma anche della

grave crisi economica che, a seguito del fallimento della Lehman Brothers, una delle banche d'affari più grandi al mondo, ha coinvolto anche il nostro paese.

Oggi la situazione è cambiata: mantenere i criteri fissati in quegli anni è decisamente incoerente considerando il trend demografico attuale. Inoltre dal 2010, con la legge 170 che ha riconosciuto i diritti degli studenti con DSA, le classi hanno sperimentato una nuova complessità che rende sicuramente più difficile gestire situazioni con un numero di alunni così elevato.

Ripensare i criteri

Alla luce del significativo decremento demografico che sta coinvolgendo attualmente il nostro sistema d'istruzione, che coinvolgerà presto anche la scuola secondaria di secondo grado, occorre ripensare i criteri fissati nel 2009.

Il surplus di insegnanti che tale diminuzione comporta potrà rappresentare un "bacino di professionalità" per introdurre una riforma radicale dell'utilizzo dei docenti stessi.

Diminuire il tetto massimo attualmente in vigore potrebbe costituire un significativo supporto a politiche educative finalizzate a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e a promuovere strategie didattiche realmente personalizzanti.

Ad esempio, i criteri per la formazione delle classi prime e seconde dei tre gradi scolastici potrebbero essere così modificati:

- tetto massimo di 15 alunni in presenza di studenti con disabilità o con DSA;
- tetto massimo di 20 allievi negli altri casi.

Questa scelta, unitamente all'introduzione di figure tutoriali, potrebbe diventare la condizione di base per un reale cambiamento delle politiche educative inclusive, di fatto e non solo dichiarate. Ogni ragazzo "perso", oltre ad essere una sconfitta per la scuola, è anche una "risorsa negata". Un Paese in declino demografico, come il nostro, non può permettersi questo spreco!

2. Valutazione, tra contenzioso e funzione formativa. Il caso dell'alunna "promossa" dal TAR



Mario MAVIGLIA

03/09/2023

Il momento della valutazione finale a scuola è sempre occasione di dibattiti, contenziosi e polemiche. Recentemente ha suscitato una certa eco la sentenza del Tar del Lazio (Sez. III bis, 3/08/2023, n. 13042)[1] che ha annullato la decisione di un Consiglio di classe – assunta peraltro all'unanimità – di non ammissione alla classe seconda di un'alunna di 11 anni di una scuola secondaria di primo grado di Tivoli.

La vicenda è nota: in sede di scrutinio finale l'alunna registrava una insufficienza grave e altre cinque insufficienze lievi in altrettante discipline, tanto da indurre appunto il Consiglio di classe a deliberare la non promozione alla classe successiva. La decisione veniva impugnata dalla famiglia della ragazzina davanti al Giudice amministrativo che accoglieva il ricorso annullando il provvedimento di non ammissione e imponendo l'obbligo all'organo collegiale di una nuova valutazione in merito.

I criteri di non ammissione

Com'è noto la materia è regolata dall'art. 6 del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62, che prevede la possibilità per il Consiglio di classe di non ammettere, con adeguata motivazione, un alunno alla classe successiva o all'esame finale del primo ciclo "nel caso di parziale o di mancata acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline". Lo stesso articolo stabilisce però che "nel caso in cui le valutazioni periodiche o finali delle alunne e degli alunni indichino carenze nell'acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline, l'istituzione scolastica, nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa, attiva specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento".

Nel caso della scuola in questione, i vari organi collegiali, nella determinazione dei criteri per l'ammissione alla classe successiva, prevedevano come margine di tolleranza la presenza di non più di un'insufficienza grave e di due insufficienze lievi (l'alunna in questione presentava una insufficienza grave e cinque lievi).

I motivi di accoglimento del ricorso

Queste annotazioni preliminari rivestono un'importanza fondamentale per comprendere i motivi che hanno portato il Tar ad accogliere il ricorso dei genitori dell'alunna. Ad esempio, proprio in riferimento all'ultimo punto riportato (numero di insufficienze registrate), i giudici amministrativi rilevano che non può esserci un'automatica corrispondenza tra numero di insufficienze e non ammissione, poiché "la non ammissione alla classe successiva nella scuola media inferiore deve essere considerata un'eccezione, dato che anche quando si registri un'insufficiente acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline la non ammissione non è automatica ma 'può' essere deliberata con adeguata motivazione".

Il ragionamento dei giudici

E questo per una serie di motivi che schematicamente riassumiamo dal ragionamento dei giudici:

a. il giudizio di non ammissione alla classe successiva non deve essere considerato quale "provvedimento afflittivo o sanzionatorio, rappresentando piuttosto un atto con finalità educative e formative, che si sostanzia nell'accertamento della necessità di rafforzare le proprie competenze ed abilità per affrontare senza sofferenza e maggiori possibilità di piena maturazione culturale l'ulteriore corso degli studi";

b. per questo motivo, l'eventuale presenza di lacune o insufficienze in una o più materie, deve sollecitare il Consiglio di classe ad assumere decisioni che non vadano necessariamente nella direzione della non ammissione alla classe successiva (se non come estrema ratio), ma ad attivare "specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento", dando la

possibilità al minore "di recuperare il deficit di apprendimento riscontrato, colmandolo eventualmente nel corso del successivo anno scolastico";

c. proprio per il carattere educativo e formativo che assume la valutazione, l'eventuale (ed eccezionale) non ammissione si può giustificare "solo all'esito negativo dell'esame predittivo e ragionato delle possibilità di recupero in più ampio periodo scolastico". Tale esame complessivo non può che essere svolto tenendo conto del livello di apprendimento raggiunto "anche nei periodi immediatamente precedenti a quello nel quale si sono registrate le carenze eventualmente da recuperare".

Secondo il TAR, c'è un difetto di motivazione

Per tutte queste ragioni, i giudici amministrativi sottolineano che la non ammissione alla classe successiva, anche se ci si trova di fronte a un quadro dell'andamento scolastico critico, come quello del caso in esame, "deve essere assistito da una più pregnante motivazione, che non si limiti semplicemente a trarre le conclusioni e a dare contezza della parziale o mancata acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline, dato che – come si ritrae dalla lettura della norma su indicata [D.lgs. 62/2017] – quest'ultima ne costituisce un presupposto, ma non può essere la ragione determinante a fondamento della delibera di non ammissione alla classe successiva".

Secondo i giudici, pertanto, vi è un difetto di motivazione nella decisione del Consiglio di classe in quanto "manca quella valutazione complessiva dell'andamento scolastico dell'allieva che, anche tenuto conto della condotta mostrata, dei progressi registrati e delle azioni di recupero poste in essere, sulla base di una corretta interpretazione delle norme, deve caratterizzare la scuola dell'obbligo e concretizzarsi in un esame predittivo e ragionato delle possibilità di recupero dell'alunna in un più ampio periodo".

I dubbi di Valditara e le certezze di Galli della Loggia

Fin qui l'aspetto tecnico-giuridico della questione. Il caso ha sollecitato, com'era prevedibile, una serie di prese di posizione, primo fra tutti quello del Ministro Valditara che, riservandosi di appurare se vi siano stati difetti procedurali nell'operato della scuola di Tivoli, ha annunciato di aver costituito un gruppo di lavoro composto da esperti nel diritto scolastico e amministrativo "per definire norme più stringenti affinché, nel rispetto dei diritti di ogni cittadino e fatte salve le verifiche sulla regolarità delle procedure, non vengano messe in discussione valutazioni puramente tecniche che presuppongono specifiche competenze interne all'ordinamento scolastico"[2].

Una richiesta più pressante in tal senso è stata avanzata dall'opinionista Ernesto Galli della Loggia che, commentando la sentenza del Tar sulle pagine del *Corriere della Sera*[3], ha sollecitato il Ministero a costituirsi sempre in giudizio a difesa dei Consigli di classe, tramite l'Avvocatura dello Stato, in tutti i gradi fino al Consiglio di Stato, "almeno i genitori denunciati saranno avvertiti che il passo che vogliono intraprendere non sarà di sicuro una passeggiata e magari costerà anche qualcosina". Ma Galli della Loggia, in senso più generale, punta il dito contro una normativa che ha "consentito una presenza sempre più intrusiva delle famiglie (del loro punto di vista, ma soprattutto del loro interesse a veder promossi i figli) in tutte le decisioni della scuola". A questo proposito non viene risparmiata neppure la "ridicola" autonomia di cui godono le scuole, nell'ambito della quale "le famiglie sono divenute una specie di permanente 'comitato dei consumatori', i dirigenti scolastici – gli austeri, nobili presidi di un tempo – altrettanti patetici addetti al 'customer care' e gli insegnanti i succubi quotidiani delle chat delle mamme e dei babbi".

C'è una funzione formativa nella valutazione?

Quali riflessioni si possono fare in merito a questa vicenda e alle altre simili che ogni anno si ripresentano?

La funzione formativa della valutazione, così fortemente presente nei documenti ufficiali della scuola italiana, è uno dei principi più difficili da mettere in pratica in quanto si scontra con una impostazione didattica complessiva che vede nel voto il suo punto di massima espressione. È diffusa l'idea nell'immaginario collettivo (ma non solo) che, nel nostro sistema d'istruzione, lo scopo della scuola non sia apprendere o appassionarsi allo studio, ma prendere un bel voto. Conseguentemente, molto spesso, quello che si studia in vista della votazione viene sistematicamente messo nel dimenticatoio dopo la verifica. Superare questa impostazione

“produttivistica” della scuola e dare dignità formativa alla valutazione non è semplice. Significa adottare un paradigma diverso nel processo di insegnamento-apprendimento e puntare l’attenzione sullo sviluppo di conoscenze e competenze attive degli studenti. Questo approccio implica infatti un ruolo diverso degli stessi studenti, un loro coinvolgimento più diretto, superando l’impostazione attuale che li vede trattati quasi sempre come destinatari di valutazione e quasi mai come protagonisti della loro valutazione. Per esempio: in quante scuole si promuove “ordinariamente” l’autovalutazione degli studenti?

Certe attenzioni “morbose” verso la valutazione forse nascono anche da queste distorsioni.

Recupero, trasparenza e correttezza

La normativa indica la possibilità di adottare forme “alternative” alla bocciatura, soprattutto nel primo ciclo di istruzione, come la messa in atto di strategie specifiche per il miglioramento degli apprendimenti (sistemi di ausilio e di supporto per il recupero). Questo vuol dire che, prima di pervenire ad eventuali decisioni di bocciatura, devono essere esperiti e realizzati interventi finalizzati a superare, per quanto possibile, le lacune. E in ogni caso, laddove si ritiene di procedere a una decisione di non ammissione alla classe successiva, una rigorosa motivazione appare dirimente per evitare possibili contenziosi, come nel caso trattato sopra.

Proprio perché la valutazione è un terreno “scivoloso” e fonte di contenziosi e scontri, appare quanto mai opportuno agire in una dimensione di trasparenza e correttezza delle procedure. Ad esempio, i criteri sulla base dei quali il Consiglio di classe provvede ad effettuare la valutazione degli apprendimenti dovrebbero essere almeno conosciuti dagli studenti (oltre che dalle rispettive famiglie) in modo che si crei una forma di coinvolgimento degli studenti rispetto al processo valutativo che li interessa in modo diretto, meglio ancora se ciò è accompagnato da quelle “ordinarie” forme di autovalutazione prima richiamate.

Manca ancora la cultura della valutazione

Conclusivamente e in senso più generale, possiamo sottolineare che il processo valutativo degli apprendimenti è troppo importante per essere confinato in una dimensione meramente prestazionale (assegnare voti sulla base di “prodotti”), come di fatto avviene oggi in molte scuole e nell’immaginario di gran parte dell’opinione pubblica. E forse il Ministro dovrebbe non solo preoccuparsi di “definire norme più stringenti” in tema di procedure valutative, ma di promuovere una cultura della valutazione come promozione e controllo (feedback) dei processi di apprendimento. L’attenzione dovrebbe essere puntata non tanto sul “pesare” la prestazione, ma nel mobilitare interesse, impegno e passione verso la conoscenza. Depotenziare la funzione classificatoria e selettiva della valutazione a favore di quella formativa vuol dire abbandonare il paradigma prestazionale “dove ciò che conta è la contabilizzazione di ciò che si è appreso e la sua formalizzazione attraverso il voto (...) È un problema di formazione dei docenti e dei dirigenti, ma è anche un problema culturale e pedagogico, che ha a che fare con il significato che si attribuisce all’apprendimento e forse alla stessa esperienza scolastica e all’andare a scuola”[4].

[1] Vedi “[Il caso dell’alunna promossa dal TAR](#)”.

[2] [Valditara](#): “Al Tar le verifiche sulle procedure, ma nel merito decidono i docenti”.

[3] Galli della Loggia, [Scuola](#): i Tar, le promozioni (e le famiglie).

[4] M. Maviglia (2017), *La valutazione, ovvero l’ansia da prestazione*, in “Scuola dell’infanzia – Web Magazine”, Edizioni Giunti, Firenze, 18 aprile 2017.

3. Concorso docenti straordinario-ter. Chi ben comincia è a metà dell'opera



Rosa STORNAIUOLO

03/09/2023

Il Ministero dell'istruzione e del merito, il 3 luglio scorso, in occasione dell'incontro con i sindacati, ha fornito diverse informazioni sulle prossime procedure relativamente ai concorsi per l'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria. Dal Consiglio dei Ministri sono state autorizzate le assunzioni in ruolo a tempo indeterminato di 50.807 unità di personale docente (di cui 32.784 su posto comune e 18.023 su sostegno) e 419 unità di insegnanti di Religione cattolica. In attesa del bando, cerchiamo di capire come si svolgerà questo attesissimo appuntamento concorsuale riservato agli insegnanti con 3 anni di servizio o in possesso di 24 CFU.

Chi può partecipare

Il primo concorso della fase straordinaria per l'assunzione di circa 35.000 docenti dovrebbe partire in autunno. Vediamo, in particolare, i requisiti che devono possedere i candidati.

Posti comuni

- laurea specifica per la classe di concorso oggetto del concorso ed abilitazione per la specifica classe di concorso;
- tre anni di servizio negli ultimi cinque, entro il termine di presentazione della domanda, svolti presso le scuole statali, anche non continuativi, di cui almeno uno specifico nella classe per cui si concorre (per ogni annualità servono almeno 180 giorni, in alternativa servizio continuativo dal 1° febbraio fino alla fine dell'anno scolastico);
- laurea specifica per la classe oggetto del concorso e 24 CFU conseguiti entro il 31 ottobre 2022.

Posti ITP (insegnante tecnico-pratico)

- abilitazione specifica;
- diploma che dia accesso alla classe di concorso Tabella B del DPR 19/2016 (questo titolo rimane valido fino al 31 dicembre 2024).

Posti docenti di sostegno

- specializzazione nel sostegno didattico per lo specifico grado conseguito ai sensi del DM n. 249/2010.

La prova scritta

Si tratta di un concorso, per titoli ed esami, che avrà una procedura semplificata con una prova scritta ed una orale. Per la scuola secondaria saranno messi a concorso posti comuni e posti di sostegno. Per entrambi i casi la prova scritta consiste in 50 domande *computer based*, a risposta multipla, da espletarsi in 100 minuti.

I docenti che concorrono su posti comuni verranno valutati sulle conoscenze e competenze in ambito pedagogico e psico-pedagogico, compresi gli aspetti relativi all'inclusione, in ambito metodologico-didattico, compresi gli aspetti relativi alla valutazione. Saranno oggetto di valutazione anche la conoscenza della lingua inglese e le competenze digitali. In particolare, la prova sarà articolata in:

- 10 domande in ambito pedagogico;
- 10 domande in ambito psicopedagogico;
- 20 domande in ambito didattico-metodologico;
- 5 domande relative alla conoscenza della lingua inglese livello B2;
- 5 domande sugli strumenti informatici.

Per gli aspiranti docenti di sostegno, invece, i quesiti saranno così articolati:

- 40 quesiti riguardanti le metodologie didattiche da applicarsi alle diverse tipologie di disabilità al fine di valutare le conoscenze e le competenze dei candidati relative all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità;
- 5 quesiti a risposta multipla sulla conoscenza della lingua inglese al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue;
- 5 quesiti a risposta multipla sulle competenze digitali inerenti l'uso didattico delle tecnologie e dei dispositivi elettronici multimediali più efficaci per potenziare la qualità dell'apprendimento.

La prova orale e assunzione

I candidati che supereranno la prova scritta dovranno poi affrontare la prova orale. In un colloquio di 45 minuti gli aspiranti docenti dovranno dimostrare di possedere competenze pedagogiche e di didattica generale, ma anche competenze disciplinari relative alla classe di concorso o alla tipologia di posto per cui si partecipa; devono altresì dimostrare di avere capacità di progettazione e di gestione delle situazioni didattiche, soprattutto di essere in grado di promuovere apprendimenti in modo coinvolgente.

Durante questa prova, inoltre, il candidato sarà valutato, attraverso una conversazione, sulla conoscenza della lingua inglese, almeno al livello B2. La prova orale prevede un voto minimo di 70/100.

I vincitori del concorso saranno assunti a tempo determinato dal 1° settembre 2024, per la conferma in ruolo dovranno effettuare, ai sensi del DM 226/2022, il percorso di formazione e superare il periodo annuale di prova. In itinere gli insegnanti già abilitati dovranno conseguire i 30 crediti formativi universitari (CFU) richiesti e gli altri dovranno arrivare ai 60 CFU, che è la soglia imposta per la formazione iniziale degli insegnanti prevista dalla nuova legge di reclutamento dei docenti (legge 79/2022).

Una procedura "lampo" per un profilo professionale complesso

Si tratta sicuramente di una procedura concorsuale facilitata ma che richiede comunque uno studio serio e sistematico in quanto ha come obiettivo lo svolgimento di una professione molto delicata e dal profilo complesso.

La scuola rappresenta, infatti, da sempre il luogo in cui gli studenti quotidianamente sperimentano opportunità di crescita individuale, di maturazione, di acquisizione di consapevolezza critica e di senso di responsabilità.

Ai docenti viene affidato il delicato compito di individuare i bisogni formativi di ciascun alunno e di elaborare un'adeguata risposta pedagogica.

Per fronteggiare la sfida educativa, al docente sono richieste diverse qualità:

- il corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi, ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;
- il corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- la capacità, quindi, di porsi in ascolto degli altri, di pianificare e gestire il setting formativo e le risorse disponibili;
- l'osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente;
- la partecipazione alle attività formative.

Fondamentali risultano la consapevolezza e la capacità di autocritica e di autovalutazione. Il percorso formativo nell'anno di prova offre al docente un approccio che gli consente di riorganizzare le proprie esperienze nella prospettiva dello sviluppo professionale continuo.

Quali competenze in una società in continuo cambiamento?

In una fase di trasformazione dinamica della società, delle conoscenze e dell'organizzazione del lavoro, i tradizionali modelli scolastici basati su processi trasmissivi della cultura risultano inadeguati e l'esigenza di affinare le competenze professionali degli insegnanti è divenuta una priorità strategica per fronteggiare in maniera strutturata ed efficace i cambiamenti culturali e sociali.

Il profilo dell'insegnante e le competenze educative richieste sono mutati. Anche a causa delle forti trasformazioni che quotidianamente interessano il mondo della scuola il docente si trova ad

esercitare responsabilità sempre più vaste e complesse che richiedono competenze trasversali e non più soltanto culturali e didattiche.

L'acquisizione di competenze trasversali da parte di ogni docente è fondamentale per migliorare le pratiche didattiche e per aiutare le giovani generazioni nel delicato processo di autorealizzazione all'interno della società attuale.

Che cosa intendiamo per competenza?

Philippe Perrenoud, sociologo svizzero, nel volume "Dieci competenze per insegnare: invito al viaggio"[1], per competenza intende la "capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni".

Questa definizione si basa sui seguenti aspetti:

- le competenze non solo sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma sono processi che mobilitano le risorse personali del docente;
- questa mobilitazione si manifesta solo in situazione;
- l'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse;
- le competenze professionali si costruiscono in formazione e durante l'esperienza lavorativa.

Da tale definizione possiamo desumere il carattere articolato delle competenze che richiedono la messa in moto di un forte impegno di risorse personali. L'insegnante competente è colui che sa attivare tutte le risorse nelle diverse situazioni sapendo individuare ciò che è necessario di volta in volta e ciò che serve per affrontare, definire e risolvere problemi.

Dieci competenze per insegnare bene

Perrenoud, nel succitato testo, propone una sequenza di dieci competenze per ridisegnare la professione docente. Non sono competenze definitive, né esaustive, ma un punto di partenza per ulteriori e continui approfondimenti.

Le dieci competenze di Perrenoud

Nr.	Competenza	Descrizione
1.	Organizzare e animare situazioni di apprendimento	Al docente sono richieste la piena padronanza della disciplina di insegnamento e la capacità di progettare proposte didattiche coinvolgenti per gli studenti e che sappiano anche contemplare, come punto di partenza, possibili situazioni di difficoltà o di errore che lo studente può incontrare sul proprio percorso.
2.	Gestire la progressione degli apprendimenti	Al docente si richiede che sia in grado di ideare e gestire situazioni-problema adeguate alle capacità apprenditive degli alunni.
3.	Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione	È importante che il docente sia capace di fronteggiare l'eterogeneità all'interno di un gruppo, apprezzandone il valore.
4.	Coinvolgere gli studenti nei loro apprendimenti e nel loro lavoro	Di straordinaria importanza è la capacità del docente di saper suscitare quello che Meirieu definisce "il piacere di apprendere"[2]. A tal fine gli si richiede anche la consapevolezza delle ansie e dei timori che lo studente nutre nel momento in cui deve affrontare un nuovo apprendimento.
5.	Lavorare in gruppo	Molto importante è anche saper ideare situazioni che sollecitino una dinamica di gruppo in cui ciascuno si sente parte di un tutto e può contribuire realmente con le proprie potenzialità alla finalità della scuola.
6.	Partecipare alla gestione della scuola	Ad un docente professionista oggi si richiede anche di prendere parte alla gestione della scuola, sentendosi coinvolto in prima persona nelle scelte di partecipazione della stessa.
7.	Informare e coinvolgere i genitori	Un'efficace professionalità docente è imprescindibile da una buona capacità di coinvolgere i genitori, atteso che la partecipazione di questi ultimi è strategica per la costruzione di un autentico patto educativo di corresponsabilità tra scuola e famiglia.
8.	Servirsi delle nuove tecnologie	La tecnologia e le trasformazioni digitali comportano dal punto di vista sociale, economico e culturale una continua evoluzione e la professione docente non può ignorarle atteso che deve essere sempre al passo con i tempi. Il docente, quindi, è chiamato a servirsi di queste tecnologie come strumento per favorire gli apprendimenti e, di conseguenza, si rende necessario anche un costante aggiornamento della propria professionalità.
9.	Affrontare i doveri e i dilemmi della professione	Nella piena consapevolezza dei propri diritti e dei propri doveri, è importante che il docente partecipi alla condivisione ed all'implementazione delle regole di una comunità educante.
10.	Gestire la propria formazione continua	Chiamato ad essere sempre più un "professionista dell'educazione e della formazione", l'insegnante non è più un mero esecutore rispetto ad un potere centrale che dispone ma risulta impegnato nel consolidare il proprio profilo professionale attraverso percorsi di formazione e di crescita

Perrenoud sollecita, dunque, competenze che contribuiscono alla lotta contro l'insuccesso scolastico, sviluppano il senso di cittadinanza, fanno appello alla ricerca e mettono l'accento sulla pratica riflessiva per "decidere dell'incertezza e agire nell'urgenza".

Sono competenze che maturano attraverso una formazione di qualità, costante e fondamentale per la professione dell'insegnamento: una professione appassionante che Freud definiva "impossibile"[3].

Come prepararsi al meglio per il "Concorso straordinario ter"

Il "Concorso straordinario ter" rappresenta senza dubbio una formidabile opportunità di sviluppo professionale per quanti desiderano accedere al ruolo del personale docente; va, quindi, colta al volo con uno studio metodico, scrupoloso e mirato senza lasciare nulla al caso o di intentato.

L'avventura di chi si prepara ad affrontare tale concorso, infatti, assomiglia ad una navigazione nel mare aperto poiché sia la vastità degli argomenti sia la loro varia dimensione, richiede un approccio sistematico e controllato, come, peraltro, esige la navigazione. Trovare dei punti di riferimento appare indispensabile, per giungere alla meta in maniera sicura ed efficace.

A tal proposito la casa editrice TECNODID propone il testo "[Concorso docenti straordinario ter 2023](#) – Guida alla prova scritta con test di verifica inclusi – Competenze pedagogiche, psico-pedagogiche e didattico-metodologiche", elaborato da autori con grande esperienza della scuola.

Una guida utile

La metafora del faro, che è sottolineata dall'immagine di copertina del testo, intende evidenziare la funzione di guida che si propone il volume. È un supporto, redatto in maniera ragionata molto utile per poter "navigare" con punti di riferimenti certi e sicuri.

Chi si appresta a vivere questo viaggio stimolante e, per certi aspetti, esaltante, può contare su un testo che oltre ad approfondire agli aspetti teorici mette, contestualmente, a disposizione degli aspiranti insegnanti una serie di quiz, specifici per ciascun ambito tematico. Presenta inoltre espansioni *on line* utili per accompagnare i candidati in maniera completa.

Dunque: "Chi ben comincia è a metà dell'opera".

[1] Philippe Perrenoud, *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002. Titolo originale: *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage* Paris, ESF, 1999.

[2] Philippe Meirieu (a cura di), Christine Cavallari (Traduttore) *Il piacere di apprendere*, Lisciani Scuola, 2016.

[3] Le riflessioni di Freud intorno ai cosiddetti "mestieri impossibili" sono formulate nel testo *Analisi terminabile e interminabile* (prima edizione, in tedesco: 1937).

4. Affidamento diretto alle scuole. Facciamo un po' di chiarezza



Giambattista ROSATO

03/09/2023

Nella Scuola, come ben noto, la stragrande maggioranza delle attività negoziali, poste in essere dal Dirigente scolastico, prevedono l'applicazione della disciplina dell'affidamento diretto.

Detta procedura, all'apparenza semplice, snella e puntuale, lascia invece spazio ad interpretazioni diverse che possono generare, conseguentemente, dubbi e, molto spesso, anche ansia.

L'affidamento diretto è stato da sempre un istituto molto controverso. Oggi, con l'entrata in vigore del D.lgs. 36/2023 (nuovo Codice dei contratti), la disciplina necessita di alcuni chiarimenti.

Cosa si intende per affidamento diretto

L'affidamento diretto è quell'istituto che consente alla Scuola, e alla PA in generale, di assegnare direttamente servizi, forniture, lavori senza dover effettuare una gara d'appalto e senza consultare gli operatori economici.

È una modalità di acquisizione, utilizzata dalle Stazioni Appaltanti, caratterizzata dal "finale affidamento" ad un singolo offerente; in pratica si bypassa l'intera fase competitiva con cui si individua il contraente.

La disciplina è stabilita dal Codice dei contratti che declina in maniera inequivocabile le condizioni in cui è consentito procedere nell'attività negoziale con l'affidamento diretto. L'intento del nuovo Codice è quello di semplificare le procedure entro un importo economico stabilito, al fine di velocizzare la stipula di contratti necessari al funzionamento corrente degli enti e delle amministrazioni periferiche.

In un certo senso l'affidamento diretto è una liberalizzazione, anche se sottoposto a regole e limiti, il cui scopo principale è quello di assicurare la necessaria trasparenza, ma soprattutto di rispettare i principi della concorrenza.

Quando è possibile l'affidamento diretto

L'articolo 50 del nuovo Codice prevede che l'affidamento diretto, senza alcun obbligo di motivazione, è applicabile nei seguenti casi:

- per lavori di importo inferiore a 150.000 euro. *È necessario che siano scelti soggetti in possesso di documentate esperienze pregresse idonee all'esecuzione delle prestazioni contrattuali anche individuati tra gli iscritti in elenchi o albi istituiti dalla stazione appaltante;*
- per servizi e forniture, ivi compresi i servizi di ingegneria e architettura e l'attività di progettazione, di importo inferiore a 140.000 euro. *Anche se ciò può avvenire senza consultazione di più operatori economici, è necessario assicurarsi che siano scelti soggetti in possesso di documentate esperienze pregresse idonee all'esecuzione delle prestazioni contrattuali, anche individuati tra gli iscritti in elenchi o albi istituiti dalla stazione appaltante.*

Per questa tipologia di affidamento, è necessario che si rispetti il "principio di rotazione" (art. 49 del D.lgs. n. 36/2023), che stabilisce: "(...) è vietato l'affidamento o l'aggiudicazione di un appalto al contraente uscente nei casi in cui due consecutivi affidamenti abbiano a oggetto una commessa rientrante nello stesso settore merceologico, oppure nella stessa categoria di opere, oppure nello stesso settore di servizi".

La disciplina dell'affidamento diretto

La norma attribuisce al Dirigente Scolastico la facoltà di adottare la decisione di affidare, facendo emergere un'attività di istruttoria e un contatto tra Responsabile Unico di Progetto (RUP) e operatore economico non formalizzata in una procedura a struttura fissa e standard.

Infatti, l'art.17, comma 2 del D.lgs. 36/2023 dispone: "In caso di affidamento diretto, l'atto di cui al comma 1 individua l'oggetto, l'importo e il contraente, unitamente alle ragioni della sua scelta, ai requisiti di carattere generale e, se necessari, a quelli inerenti alla capacità economico-finanziaria e tecnico-professionale". Il comma 1 prevede che "Prima dell'avvio delle procedure di affidamento dei contratti pubblici le stazioni appaltanti e gli enti concedenti, con apposito atto, adottano la decisione di contrarre individuando gli elementi essenziali del contratto e i criteri di selezione degli operatori economici e delle offerte".

Dalla lettura del precitato art. 17 si evince anche una differenza lessicale e terminologica rispetto al passato: nel vecchio codice (D.lgs. 50/2016) si parlava di "determinazione a contrattare", nel nuovo di "decisione a contrarre".

L'affidamento diretto non è una procedura negoziale

Per comprendere meglio la *ratio* sottesa occorre analizzare anche la *Relazione illustrativa di accompagnamento* al codice. Dalla lettura del comma 1 dell'art. 17 si evince che l'*affidamento diretto* non costituisce "procedura". Ciò significa che non rientra tra i sistemi di individuazione del contraente regolati da un iter precisato e standardizzato dal codice, che descrive documenti, adempimenti e tempi.

Il riferimento alle disposizioni dei commi 1 e 2 dell'art. 17 del D.lgs. 36/2023, come delineate dalla *Relazione illustrativa*, permette di comprendere meglio le profonde differenze che intercorrono tra le *procedure* e l'*affidamento diretto*.

Si può agevolmente affermare che dal concetto di "procedura", così come inteso dal codice, ne deriva sempre un confronto, anche ristretto a soli pochi operatori economici, tra le offerte presentate nell'ambito di un sistema competitivo, mentre nell'affidamento diretto (che "procedura" non è) si realizza *un sistema di relazione*, tra stazione appaltante ed operatore economico, non sorretto da modalità fisse e non basato, comunque, sul confronto tra offerte.

È per questo motivo che nell'affidamento diretto non si può parlare di "ribasso" o di "offerta economicamente più vantaggiosa".

L'affidamento diretto richiede un procedimento

Anche se l'affidamento diretto non è una procedura, tuttavia, la fase di affidamento è senza dubbio un procedimento ben preciso, caratterizzato da iniziativa, istruttoria, decisione e fase integrativa dell'efficacia. L'aspetto singolare però consiste nel fatto che tale procedimento non è sorretto da regole operative di dettaglio da adottare, a pena di illegittimità disposta dal codice; esso può essere liberamente gestito nella forma, nella sostanza e nella modalità, purché sia accompagnato da una relazione che espliciti inequivocabilmente le ragioni che hanno portato alla scelta del contraente. In tale contesto, l'evidenza della motivazione rappresenta l'elemento fondamentale di tutto il procedimento e, pertanto, deve trovare la sua giustificazione nell'istruttoria prevista dal procedimento stesso.

Il sentiero dell'affidamento diretto

La Scuola, quale stazione appaltante, dovrà individuare l'operatore economico, avvalendosi di strumenti ben precisi, quali ad esempio: la verifica di listini pubblici, l'interrogazione di listini presenti in mercati elettronici pubblici, l'acquisizione di preventivi. Bisogna, di fatto, sondare il mercato, al fine di comprendere quale tra gli operatori economici esaminati abbia requisiti e interesse a negoziare sulla base di un preventivo di massima della spesa. Solo a questo punto potrà essere avviata la vera e propria negoziazione che conduce all'affidamento diretto.

Come è già stato evidenziato, alla luce delle puntuali e letterali indicazioni presenti nel codice, il Responsabile Unico di Progetto, nell'affidamento diretto, non deve più agire sulla base di una "Determinazione a contrattare" (oggi "Decisione a contrarre"), che era, invece, la premessa all'apertura di una fase pubblica caratterizzata dalla gestione di un sistema di relazioni con l'operatore economico, regolato da passaggi e documenti standard.

Va detto, tuttavia, che sebbene l'articolo 17, comma 2, D.lgs. 36/2023, consenta di fare a meno della "Decisione a contrattare", ciò non impedisce alle Pubbliche amministrazioni e alle Scuole di adottare il provvedimento a contrattare prima di avviare la negoziazione che porta poi all'affidamento diretto.