

Temi commentati da Scuola 7

SETTEMBRE 2023

La scuola alla prova. I problemi che aiutano a crescere – 4 09 2023

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)*

Una scuola nuova per un paese a rischio di denatalità – 11 09 2023

1. *Aspettando il concorso a Dirigente scolastico. Cosa si chiede al Dirigente di «nuova generazione»? (Mariella SPINOSI)*
2. *Educazione motoria alla scuola primaria. Il concorso ai nastri di partenza (Rosa STORNAIUOLO)*
3. *Game on: sport elettronici per l'apprendimento motorio. Potenziare il Corpo e la Mente attraverso gli Sport Elettronici immersivi (Roberto BALDASCINO)*
4. *Demografia e scuola che verrà. Ci stiamo occupando di ciò che conta? (Marco MACCIANTELLI)*

A colpo d'occhio. Dalla deontologia professionale al futuro che avanza– 18 09 2023

1. *Nuovo Codice di Comportamento dei dipendenti pubblici. Tra vecchi e nuovi doveri (Vittorio DELLE DONNE)*
2. *Education at a Glance. Rapporto OCSE 2023 (Rosa SECCIA)*
3. *Digitale e scuola: cosa ci ha portato l'estate? Scuola 4.0 ed Équipe formative territoriali (Gabriele BENASSI)*
4. *Per un futuro che è già cominciato. Due eventi per la ripresa di settembre (Chiara EVANGELISTI)*

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-proliferico 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 qualcosa". 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.

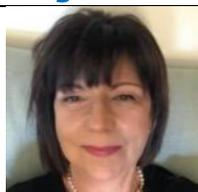
Il sentiero dell'affidamento diretto

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.

1. Aspettando il concorso a Dirigente scolastico. Cosa si chiede al Dirigente di «nuova generazione»?



Mariella SPINOSI

10/09/2023

È tempo di concorsi! Sembra che i decisori politici abbiano preso coscienza che il primo presupposto per migliorare la scuola, e soprattutto per combattere la dispersione, sia quello di garantire insegnanti a tutti gli studenti e in tutte le discipline. Ma non basta: ogni scuola deve poter far conto su una struttura organizzativa adeguata (segreteria con tutte le figure necessarie) e soprattutto non può fare a meno del Dirigente scolastico.

Siamo in attesa, quindi, di tanti bandi, in modo particolare di quello ordinario a Dirigente scolastico, ai sensi del Decreto 194/2022, e di quello straordinario ai sensi del decreto 107/2023. Assumere quasi 1.000 Dirigenti all'interno di un contingente di circa 8.000 può significare un cambiamento di rilievo che potrebbe incidere positivamente sul nostro sistema scolastico, potrebbe portare nuova linfa e nuove opportunità per tutti gli studenti, specialmente per i più fragili. Si tratta, però, di capire se i nuovi Dirigenti si porranno sulla strada della continuità e della tradizione o se invece saranno capaci di interpretare in maniera innovativa ed efficace le attuali esigenze della società e, soprattutto, i tanti e nuovi bisogni formativi degli studenti.

Saranno dirigenti di "nuova generazione"?

Ma cosa significa essere dirigenti di nuova generazione? Se lo chiedeva Giancarlo Cerini nel 2015[1] sottolineando: "Al Dirigente scolastico si chiede di gestire l'organizzazione di una scuola, promuovendo la qualità dell'istruzione, in un ambiente educativo capace di portare ciascun allievo a dare il meglio di sé".

È una affermazione che non può essere smentita, ma a distanza di otto anni deve essere riletta a partire da alcune domande che la realtà attuale ci impone di porci.

- La prima è di carattere generazionale.
- La seconda attiene ai cambiamenti di paradigma della società attuale.
- La terza è collegata all'autoefficacia del Dirigente scolastico (oggi a rischio).
- La quarta riguarda il divario tra apprendimento individuale e crescita collettiva.
- C'è poi una quinta considerazione collegata all'evoluzione della funzione dirigenziale durante e dopo la crisi pandemica, ai nuovi trend sociali e alle risposte ai nuovi bisogni formativi.

Questione generazionale

Secondo le scienze sociali la generazione è un aggregato di individui (all'interno di una popolazione comunque definita) che ha sperimentato lo stesso evento nello stesso intervallo di tempo. Per cui nello stesso lasso di tempo, possono essere presenti più generazioni. Sono, quindi, persone che hanno in comune esperienze di vita simili, tendenze socio-culturali e di mercato.

Le ultime cinque generazioni, diverse e a volte incompatibili

Generazione	Caratteristiche
<i>Baby Boomers</i>	Nati tra il 1945 e il 1964. Hanno vissuto il boom economico e l'esplosione demografica. Hanno fiducia nell'economia, tendono ad essere ottimisti e individualisti.
<i>Generazione X</i>	Nati tra il 1965 e il 1979. Hanno vissuto le rivoluzioni sociali e avuto esperienze molto differenti. Sono stati i primi a conoscere Internet, sono particolarmente intraprendenti.

<i>Generazione Y Millennials</i>	Nati tra il 1980 e il 1994. È la prima generazione a crescere con Internet e computer. Sono ottimisti e tolleranti, ambiziosi e competitivi.
<i>Generazione Z o Centennials</i>	Nati tra il 1995 e il 2010. Sono nativi digitali, conoscono il web e i social network, sono aperti, meno rigidi rispetto alle generazioni precedenti, multiculturali.
<i>Generazione Alpha, i figli dei Millennials</i>	Nati dopo il 2011. Gestiscono una grande quantità di stimoli, hanno familiarità con l'intelligenza artificiale e la realtà virtuale. Sono attenti ai temi sociali.

I dirigenti scolastici, escludendo una parte di *Baby boomers*, appartengono in genere alla *X Generation* e ai *Millennials*, ma devono rapportarsi con tutte le generazioni e lavorare per migliorare gli apprendimenti delle generazioni Alpha (nati dopo il 2010) e, in parte, anche Zeta (nati tra il 1995 e il 2010). Ma chi sono i giovani che frequentano le nostre scuole?

Come sono le generazioni Alpha e Zeta?

Spesso sono figli unici e di genitori non sempre giovanissimi. Molti sono figli di genitori stranieri o nati essi stessi in Paesi stranieri. Tendenzialmente sono abituati a viaggiare, ma anche a cambiare casa frequentemente. Imparano presto a percepire la diversità e le disuguaglianze sociali. Lo apprendono, in famiglia, dai social, a scuola...

Sono bambini che imparano ad usare i supporti digitali appena nati. Hanno per questo accelerato alcune modalità di apprendimento, ma non sappiamo ancora a quale costo. Sicuramente hanno tempi di attenzione più brevi e una modalità di reazione sociale diversa dalle generazioni precedenti.

Se pensiamo alle proiezioni sociali immaginiamo che entreranno nel mondo del lavoro più tardi rispetto ai propri genitori; forse si ammaleranno di più a causa della situazione del pianeta; ma potranno sviluppare sia una maggiore resilienza sia una maggiore fragilità; l'attenzione all'ambiente e a una economia sostenibile sarà uno dei fattori chiave per cui lotteranno; il senso del lavoro potrebbe essere completamente diverso, anzi, il lavoro così come attualmente lo intendiamo potrebbe non esistere più; avranno più tempo libero per fare sport, per gli hobby, per lo svago...

Quale dialogo con la generazione Alpha?

La generazione Alpha è molto diversa dalle precedenti, principalmente perché è già cresciuta con la tecnologia avanzata che noi stiamo scoprendo man mano. Il tempo dell'apprendimento sarà amplificato attraverso l'introduzione massiva di nuove forme e modelli educativi per tutte le fasce di età. Secondo le proiezioni di UNESCO, i bambini nati dopo il 2010 studieranno per almeno 12 anni. Ogni anno di istruzione in più si traduce in una percentuale aggiuntiva di guadagno medio del 10%. È una generazione che non avrà paura di sperimentare.

Quale dialogo, dunque, sarà possibile stabilire affinché le generazioni cui appartengono i Dirigenti scolastici possano costruire il futuro per le generazioni cui appartengono gli studenti?

Le parole che caratterizzano la X Generation o i Millennials sono: continuità, positività, proattività, solidità, appartenenza e costituiscono i presupposti su cui sono state costruite le competenze professionali. Come fare affinché tali competenze possano essere ancora efficaci per il futuro delle nuove generazioni considerando che oggi si sta vivendo un cambiamento epocale di tipo paradigmatico?

Cambiamenti paradigmatici

Il paradigma è quel complesso di principi, procedimenti metodologici e concezioni culturali universalmente riconosciuti, che fa da riferimento al lavoro della "comunità scientifica" di una determinata epoca o anche ai comportamenti di una determinata società.

La comunità scientifica, o la comunità sociale, è costituita da persone che, possedendo il medesimo paradigma, condividono la stessa visione etica, i criteri di giudizio, i modelli interpretativi, i metodi e le soluzioni per risolvere i problemi e ritengono necessario che le persone a loro affidate siano educate in base agli stessi contenuti e valori.

Quando, però, si verificano alcune anomalie o eventi nuovi ed insospettati tutto ciò entra in crisi e diventa necessario l'abbandono del vecchio paradigma. Quando cambiano i paradigmi, il mondo stesso cambia.

Durante questi cambiamenti si fanno nuove scoperte. Pensiamo al passaggio dall'astronomia tolemaica a quella copernicana, dalla dinamica aristotelica a quella newtoniana, pensiamo allo sviluppo della meccanica quantistica... sono cambiamenti paradigmatici.

L'espressione "cambiamento di paradigma" ha trovato utilizzo, però, anche in contesti non scientifici, soprattutto nel marketing. Nel linguaggio comune, per esempio, rappresenta, in linea generale, un cambiamento sostanziale in un certo schema di pensiero, ma anche un cambiamento radicale nelle convinzioni di una persona.

C'è stato un cambio di paradigma con la pandemia?

Qualcuno dice che il Covid abbia contribuito ad accelerare cambi di paradigmi: sul piano scientifico, sociale, commerciale, ma anche a livello di apprendimento.

Nella scuola abbiamo dovuto riflettere, senza ancora riuscirci, sulla distanza tra ricerche scientifiche, cambiamenti sociali e modelli di apprendimento che usualmente si privilegiano nella didattica. La tendenza alla digitalizzazione era in atto da tempo, ma la crisi pandemica ha agito come un acceleratore. Pensiamo alla ChatGPT basata su intelligenza artificiale e apprendimento automatico: un software progettato per simulare una conversazione con un essere umano[2].

La sostenibilità, per esempio, è sicuramente un cambio di paradigma, significa soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli della generazione futura. Lasciare, cioè, alle generazioni future una qualità della vita non inferiore a quella attuale. Malgrado ci siano ancora molti scettici, il rapporto dell'IPCC (Gruppo intergovernativo di esperti sul cambiamento climatico), che opera sotto l'egida dell'Onu, conferma che le emissioni di gas serra di origine umana, alimentate soprattutto dai combustibili fossili, stanno allontanando gli obiettivi sul contenimento del riscaldamento globale. La sostenibilità è un obiettivo oggi globale grazie all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Ma questo cambiamento di paradigma rischia di mettere in discussione anche l'autoefficacia del Dirigente scolastico che ha la responsabilità della governance interna ed esterna della scuola.

Quando l'autoefficacia del Dirigente scolastico è a rischio

L'autoefficacia è la consapevolezza di essere capace di dominare specifiche attività. È la percezione che abbiamo di noi stessi come persone capaci di fare, sentire, esprimersi, essere o divenire qualcosa (Bandura). Gli obiettivi che desideriamo raggiungere derivano molto spesso dal sapere esattamente cosa siamo in grado di fare e con quali mezzi.

Quando gli scopi, i principi, gli ideali, i saperi che si ritengono fondamentali sembrano collidere con la realtà, l'autoefficacia va in crisi.

Il carico di lavoro dei Dirigenti scolastici è sempre stato molto pesante, a volte, come in questo periodo, si ha la percezione che lo sia ancora di più.

L'emergenza pandemica li ha posti di fronte a situazioni completamente nuove le cui soluzioni molto spesso dovevano essere repentinamente inventate.

- Le scadenze, le incombenze burocratiche, il tempo che manca sempre.
- Il "fuoco incrociato" tra le richieste sfidanti, i conflitti permanenti, le tensioni nel personale.
- Il problema quotidiano degli organici, delle supplenze, delle segreterie inefficienti.
- Il senso diffuso di precarietà, le troppe comunicazioni istituzionali.
- Le famiglie sempre più aggressive, i ragazzi sempre più fragili.

Sono situazioni che hanno messo e mettono costantemente in crisi l'autoefficacia del Dirigente. Il tempo, anziché offrire gli strumenti per risolvere i problemi, sembra accentuarli fino a determinare situazioni che appaiono insanabili.

Molti rimpiangono il passato come il "tempo felice", una specie di "età dell'oro" della scuola che oggi sembra non esista più. In realtà, ogni fase storica ha avuto le sue rivoluzioni. Ogni rivoluzione ha comportato cambiamenti, ogni cambiamento ha prodotto situazioni complesse da affrontare sul piano organizzativo, relazionale, sociale, anche psicologico. Pensiamo a:

- decreti delegati
- scuola a tempo pieno
- inclusione (all'origine si parlava di inserimento)
- riforme ordinamentali
- autonomia
- e via dicendo...

Ogni fase storica ha avuto le sue difficoltà che hanno messo in crisi l'autoefficacia del Dirigente. A volte si dimentica anche che la crescita di una comunità è molto lenta rispetto alla crescita di una persona, e ciò accentua i problemi.

Divario tra crescita individuale e crescita collettiva

Tutti i professionisti che operano nella scuola hanno molte consapevolezza che costantemente sono messe alla prova:

- si è consapevoli, per esempio, che alcune metodologie sono più efficaci di altre;
- si sa quali comportamenti devono essere evitati per potenziare lo sviluppo sociale a scuola;
- si conoscono gli effetti deleteri che alcune nostre abitudini possono produrre sul pianeta;
- si conoscono le migliori teorie dell'apprendimento, come pure i principi e le pratiche per il buon governo della scuola.

Sperimentiamo, tuttavia, ogni giorno la distanza tra ciò che sappiamo, ciò che abbiamo in animo di realizzare e ciò che, di fatto, riusciamo a conseguire nella scuola in cui operiamo. Molto spesso ci rendiamo conto che le nostre aspettative vengono deluse, non considerando quanto sia difficile diffondere una innovazione all'interno di una comunità anche perché i tempi di maturazione sociale sono molto più lenti rispetto a quelli personali.

Quando un Dirigente scolastico si rende conto che il collegio dei docenti è distante dalle proprie consapevolezza molto spesso si delude e si scoraggia e non considera neanche che la scuola, nella tradizione culturale, è il luogo in cui si "conservano" i saperi perché siano "trasmessi" alle nuove generazioni. Non è facile che un luogo, per millenni preposto alla conservazione, diventi, senza "oneri", il luogo privilegiato per la ricerca e l'innovazione. Da qui la resilienza.

Chi è il Dirigente resiliente?

Se per resilienza in fisica si intende la capacità di un materiale di assorbire energia se sottoposto a deformazione elastica, in psicologia è la capacità di affrontare, resistere e riorganizzare in maniera positiva la propria vita dopo aver subito eventi particolarmente negativi e traumatici.

I dirigenti scolastici resilienti sono quelli che:

- non si scoraggiano di fronte alle difficoltà e agli insuccessi
- sono consapevoli dei problemi e delle difficoltà che si incontrano quotidianamente
- hanno fiducia nelle proprie capacità
- hanno entusiasmo nello svolgere le attività
- hanno senso di responsabilità, ottimismo, empatia e attitudini a prendere decisioni, ottimismo
- hanno la convinzione di poter dominare le situazioni, seppure parzialmente
- hanno la propensione positiva per le sfide, concepite come molla per il cambiamento e non come ostacoli.

Ciò va collocato, tuttavia, all'interno delle norme che definiscono l'attuale funzione dirigenziale la quale, a seguito dell'autonomia, ha assunto una identità più articolata e complessa.

Evoluzione della funzione dirigenziale

Molti sono a sostenere che con l'articolo 25 del D.lgs. 165/2001 sia cambiata totalmente la funzione dirigenziale, orientata ora verso una logica prevalentemente manageriale. Ma è proprio così?

È vero, i capi d'istituto sono diventati Dirigenti scolastici (D.lgs. 6 marzo 1998 n. 59) a seguito della legge 59/1997; è vero anche che i Dirigenti scolastici sono rientrati nelle Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche con il D.lgs. 30 marzo 2001, n. 165 (Articolo 25: "Dirigenti delle istituzioni scolastiche").

Ma leggendo attentamente sia il D.lgs. 165/2001 sia la stessa legge 107/2015 (che lo rinnova) ci rendiamo conto che c'è un delicato equilibrio tra dimensione monocratica e leadership distribuita. Le azioni indicate nella normativa non disegnano una funzione solo manageriale né indicano atti solo datoriali. Certamente, c'è il Dirigente con le sue responsabilità, i suoi "autonomi poteri di direzione", le sue discrezionalità gestionali (lo attesta la presenza di verbi come «garantire, assicurare, dirigere, gestire...»). C'è però anche il Dirigente che fa riferimento alla comunità professionale, agli organi collegiali, ai legami con il territorio, con l'impegno a valorizzare pienamente le risorse professionali, è il Dirigente che svolge funzioni di

coordinamento progettuale (lo attesta la presenza di verbi come «organizzare, coordinare, valorizzare, promuovere...» che rimandano proprio alla leadership per l'apprendimento).

Cosa si chiede, dunque, ai Dirigenti scolastici di nuova generazione?

Ogni Dirigente scolastico deve saper influire sulla scuola, sul territorio e, soprattutto, sugli studenti, ma nell'ottica delle nuove aspettative culturali e sociali.

Le nuove generazioni cercano un futuro che lasci spazio ad una espressività e ad un benessere che vada oltre gli impegni lavorativi. Il lavoro rappresenta solamente un aspetto della loro identità. Il sé professionale, oggi, tende a non occupare tutti gli spazi di vita: ogni persona è membro di una famiglia, di una comunità, è attiva in ambiti diversi ed eterogenei, ha interessi variegati, si occupa del sociale. Il futuro che dobbiamo costruire è meno lineare che in passato, è un futuro da immaginare e da inventare. La scuola non può essere da sola a gestire questo difficile processo. Ha bisogno di stabilire legami solidi con le famiglie, le altre istituzioni, gli Enti locali, le associazioni, il Terzo Settore proprio allo scopo di potenziare l'offerta educativa e per offrire nuove opportunità alle giovani generazioni: futuri desiderabili, dunque, oltre che possibili. La scuola deve operare affinché ciò che oggi è solo desiderato diventi realizzabile. Nel 1961 John Kennedy sognava l'uomo sulla luna: nell'arco di 8 anni il sogno è diventata realtà. Per costruire i futuri desiderati si devono attivare i processi di conoscenza necessari e orientarli verso obiettivi mirati.

Il Dirigente di nuova generazione è colui che è consapevole delle strade da percorrere per rendere concreti i principi e le finalità che la storia recente ha assegnato alle sue responsabilità. Deve saper scegliere la direzione senza sbagliare le priorità: il coraggio è d'obbligo[3].

[1] G. Cerini (a cura di), *Dirigenti di nuova generazione*, Maggioli, 2015.

[2] Vedi Scuola7-345, 7 Agosto 2023, di R. Baldascino: "[IA: rischio pericoloso o nuova opportunità per apprendere?](#) Intervista a ChatGTP 3.5".

[3] Vedi Mario G. Dutto, *Quando [il coraggio è d'obbligo](#) Scuole, docenti e studenti alle prese con il futuro*

2. Educazione motoria alla scuola primaria. Il concorso ai nastri di partenza



Rosa STORNAIUOLO

10/09/2023

È stato finalmente bandito dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) il concorso Insegnanti Educazione Motoria 2023[1]; vi sono ben 1740 posti comuni, vacanti e disponibili per docenti nell'anno scolastico 2023/2024 per le classi quarte e quinte della scuola primaria.

Il concorso, bandito a livello nazionale, è organizzato su base regionale con domanda di partecipazione (entro il 6 settembre u.s.) solo in modalità telematica, tramite la piattaforma web POLIS.

Chi può partecipare

Per poter partecipare è necessario possedere i requisiti generali previsti dai concorsi pubblici ed uno dei seguenti titoli di studio:

- laurea magistrale conseguita nella classe LM-67 «Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate» o nella classe LM-68 «Scienze e tecniche dello sport» o nella classe LM-47 «Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie»;
- titoli di studio equiparati alle predette lauree magistrali ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 luglio 2009 o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente.

È richiesto altresì, il possesso dei 24 crediti formativi universitari (CFU) acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extracurricolare in discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, come stabilito dal DM 616/2017.

Il concorso è articolato in una prova scritta, una prova orale e una successiva valutazione dei titoli. Le commissioni giudicatrici disporranno di duecentocinquanta punti, di cui cento per la prova scritta, cento per la prova orale e cinquanta per i titoli.

La prova scritta

La prova scritta si svolgerà nella regione per la quale il candidato ha presentato domanda di partecipazione, nelle sedi individuate dagli Uffici Scolastici Regionali competenti per territorio. Avrà una durata massima di 100 minuti e sarà articolata in 50 quesiti, che verteranno sul programma d'esame di cui all'Allegato A del DM 80/2022[2].

Nello specifico:

- 40 quesiti a risposta multipla, volti all'accertamento delle competenze e delle conoscenze del candidato;
- 5 quesiti a risposta multipla sulla conoscenza della lingua inglese al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue;
- 5 cinque quesiti a risposta multipla sulle competenze digitali inerenti all'uso didattico delle tecnologie e dei dispositivi elettronici multimediali più efficaci per potenziare la qualità dell'apprendimento.

Ciascun quesito consiste in una domanda seguita da quattro risposte, delle quali solo una sarà esatta; ciascuna risposta corretta comporterà l'attribuzione di 2 punti mentre ciascuna risposta errata o mancante comporterà l'attribuzione di 0 punti.

L'ordine dei 50 quesiti sarà somministrato in modalità casuale per ciascun candidato. La prova, computer-based, sarà superata dai candidati che conseguiranno il punteggio minimo di 70 punti. Il superamento della prova scritta è ovviamente condizione necessaria per l'accesso alla prova orale. Non è prevista la pubblicazione preventiva di una banca data dei quesiti.

Prova orale e valutazione dei titoli

I candidati che supereranno la prova scritta saranno ammessi a sostenere la prova orale, che si svolgerà sempre nella regione di riferimento e nelle sedi individuate dall'USR responsabile della procedura concorsuale.

La prova orale, secondo quanto previsto dall'Allegato A al DM 80/2022, sarà finalizzata all'accertamento della preparazione del candidato e a valutare la padronanza della disciplina, la relativa capacità di progettazione didattica efficace, anche con riferimento all'uso didattico delle tecnologie e dei dispositivi elettronici multimediali.

La prova orale, la cui durata complessiva sarà di 30 minuti, consisterà nella progettazione di una attività didattica, comprensiva dell'illustrazione delle scelte contenutistiche, didattiche e metodologiche compiute e di esempi di utilizzo pratico delle tecnologie digitali. Mediante questa prova si valuteranno altresì la capacità di comprensione e conversazione in lingua inglese almeno al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Supereranno la prova i candidati che conseguiranno il punteggio minimo di 70 punti su 100.

I titoli accademici, scientifici e professionali, valutabili per un massimo di 50 punti, sono indicati nella specifica tabella di cui all'Allegato B del decreto ministeriale del 30 marzo 2022[3].

Commissioni giudicatrici e graduatorie di merito

Le commissioni di concorso saranno costituite con decreto del Direttore Generale dell'Ufficio scolastico regionale responsabile della procedura.

La commissione giudicatrice, a seguito degli esiti della prova scritta, della prova orale e della valutazione dei titoli, procederà alla compilazione delle graduatorie di merito regionali. Il punteggio finale sarà espresso in duecentocinquesimi.

Il superamento di tutte le prove concorsuali, attraverso il conseguimento dei punteggi minimi, costituirà abilitazione nei casi in cui il candidato ne sia privo. L'attestazione della relativa abilitazione sarà a cura dell'USR responsabile della procedura.

Educazione motoria nella scuola primaria: una grande conquista

Con la legge n. 234/2021 è stato introdotto nella scuola primaria per la classe quinta, a decorrere dall'anno scolastico 2022/2023, e per la classe quarta, a decorrere dall'anno scolastico 2023/2024, l'insegnamento di educazione motoria affidato a docenti specialisti forniti di idoneo titolo di studio. Sono due ore aggiuntive rispetto all'orario ordinamentale di 24, 27 e fino a 30 ore contemplato dal decreto del Presidente della Repubblica n. 89/2009. Rientrano invece nelle 40 ore settimanali per gli alunni delle classi interessate con orario a tempo pieno. In queste ultime, le ore di educazione motoria possono essere assicurate in compresenza.

Le attività connesse all'insegnamento di educazione motoria, affidate al docente specialista, rientrano nel curriculum obbligatorio e, pertanto, la loro frequenza non è né opzionale né facoltativa.

Si tratta di una conquista per la Scuola italiana considerando che l'educazione motoria nella scuola primaria, nonostante l'apporto insostituibile fornito ad un armonico sviluppo psicofisico, non aveva una quantificazione oraria obbligatoria e veniva svolta da un insegnante senza una qualifica specifica.

Pratica motoria e benefici sullo sviluppo psico-fisico

Siamo tutti consapevoli che il movimento, praticato regolarmente, produce numerosi benefici sulla crescita e sullo sviluppo psico-fisico. L'attività fisica è sicuramente uno dei principali strumenti di promozione del benessere anche in età adulta e in età avanzata e produce effetti positivi nel breve e nel lungo termine.

Attraverso una regolare attività fisica si promuove un corretto sviluppo osseo e si irrobustisce l'organismo. A livello muscolo-scheletrico il movimento conferisce maggiore forza e resistenza; incrementa anche la resistenza cardio-respiratoria e mantiene la pressione sanguigna a livelli ottimali.

È particolarmente importante nell'età evolutiva per una crescita armonica. Sappiamo che in Italia, secondo dati recenti, il 21% dei bambini risulta in sovrappeso ed oltre il 9% è in situazione di obesità.

Obesità e sovrappeso derivano non solo da una cattiva alimentazione ma anche dai ritmi di vita tipici della società attuale e che costringono i bambini a passare da stili frenetici, sempre di

corsa, a lunghi momenti di forzata sedentarietà, magari rapiti completamente da smartphone e videogiochi con le ben note conseguenze negative.

Il corpo è la casa in cui vivremo per tutta la vita e, quindi, è nostro dovere prendercene cura sin dalla tenera età.

Pratica motoria e benefici sullo sviluppo psico-sociale

Una regolare attività motoria reca benefici anche dal punto di vista psico-sociale. Praticando attività fisica, infatti si producono le endorfine, dette anche "ormoni della felicità" in quanto provocano una sensazione di rilassamento che favorisce un benessere diffuso. Muoversi consente altresì di liberarsi dallo stress in maniera sana; la pratica sistematica dell'attività motoria sollecita pure lo sviluppo di un'adeguata autostima ed essere soddisfatti per gli obiettivi quotidiani raggiunti incrementa la fiducia nelle proprie capacità.

L'attività motoria favorisce anche lo stare insieme, il lavorare in squadra e, quindi, le relazioni sociali. Affina la conoscenza di noi stessi ma anche quella del gruppo. Sprona a superare i limiti, a coltivare l'umiltà e la determinazione necessaria per raggiungere un obiettivo, ad essere resilienti e creativi, a rispettare l'altro: in altre parole promuove quei valori e quelle life skills che rendono i bambini di oggi, persone migliori domani.

Anche l'apprendimento[4] trae beneficio dall'attività motoria in quanto migliora l'attenzione, la concentrazione, le capacità cognitive e la coordinazione.

Ricordiamo anche la teoria delle intelligenze multiple[5] di Gardner. Tutte godono di pari dignità e meritano di essere coltivate, ivi compresa l'intelligenza corporeo-cinestetica.

Il provvedimento normativo che introduce nella scuola primaria un numero minimo di ore settimanali di educazione motoria, affidate ad insegnanti con specifiche competenze, è un passo importante nella direzione della doverosa valorizzazione di questa preziosa forma di intelligenza.

Educazione motoria sin dalla scuola dell'infanzia

Proprio perché la pratica sistematica dell'attività motoria produce effetti benefici sullo sviluppo psico-fisico e sociale e sugli apprendimenti sarebbe opportuno prevedere anche per la scuola dell'infanzia docenti con competenze specifiche cui affidare in maniera sistematica tale attività.

La scuola dell'infanzia, infatti, è una finestra temporale privilegiata sia per l'osservazione professionale che per l'intervento pedagogico. Ma soprattutto è il luogo privilegiato per lo sviluppo dei prerequisiti cognitivi dell'apprendimento.

Infatti, per muoversi adeguatamente nello spazio-foglio, il bambino deve imparare a muoversi prima nello spazio-fisico circostante e per utilizzare efficacemente la penna deve innanzitutto imparare ad usare la mano: da qui l'importanza dell'attività motoria per un sereno ed efficace processo di apprendimento.

Pratica motoria per una società più sana

Dunque, l'attività motoria svolta in maniera sistematica e con il supporto di docenti specializzati costituisce una pratica pedagogica di qualità. Rientra quindi tra i pilastri dell'educazione[6]: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere con gli altri e imparare ad essere.

Consentire, sin dalla più tenera età, l'acquisizione di un ricco e variegato alfabeto motorio, preziosa fonte di evoluzione cognitiva ed apprenditiva è, sicuramente, un'esperienza chiave nella crescita, in grado di trasformare in persone migliori e porre le fondamenta di una società più sana e serena.

[1] [Concorso per titoli](#) ed esami per l'accesso ai ruoli del personale docente relativi all'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, di cui all'articolo 1, commi 329 e seguenti, della legge 30 dicembre 2021, n. 234.

[2] [Programma d'esame](#), parte generale, Allegato A.

[3] [Tabella dei titoli valutabili](#). Allegato B.

[4] Duncan P. Van Dusen et al. *Associazione dell'attività fisica e della prestazione scolastica tra gli scolari* in «American School Health Association», Journal of School Health, 2011; Esteban-Cornejo et al. *Influenza indipendente e combinata dei componenti dell'attività fisica sul rendimento scolastico nei ragazzi* in The Journals of Pediatrics, 2014.

[5] [Gardner](#) H. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice, Paperback, 2006.

[6] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

3. Game on: sport elettronici per l'apprendimento motorio. Potenziare il Corpo e la Mente attraverso gli Sport Elettronici immersivi



Roberto BALDASCINO

10/09/2023

Gli Esport o sport elettronici (quelli tradizionali) sono una forma di competizione organizzata in cui alcuni giocatori professionisti si sfidano in vari videogiochi. Queste competizioni sono molto apprezzate dalle giovani generazioni tant'è che vengono trasmesse in streaming online. In alcuni casi si tratta di veri e propri eventi internazionali che sono svolti in grandi arene e stadi, dove i giocatori si sfidano di fronte a un pubblico reale. I videogiochi in questione riguardano giochi di combattimento, di strategia, sport virtuali e tanti altri generi. Come in ogni competizione che si rispetti coloro che riescono a vincere ottengono considerevoli premi in denaro oltre anche un ulteriore guadagno derivante dagli sponsor. In sintesi gli Esport si praticano per lo più a sedere davanti ad un computer, sicuramente richiedono grandi capacità a livello di riflessi e di coordinazione occhio-mano, ma il movimento per così dire fisico si ferma a questo.

Esport immersivi

I nuovi Esport immersivi invece sono di tutt'altra natura: oltre a richiedere riflessi pronti e coordinazione occhio-mano, impegnano fisicamente tutto il corpo e il sistema respiratorio. Richiedono inoltre una capacità propriocettiva del tutto nuova in quanto il corpo fisico reale muove quello virtuale. Tale branca di Esport è del tutto nuova e si può suddividere in due categorie:

- simulazioni di sport che normalmente si compiono anche nel mondo reale;
- simulazioni di sport del tutto nuovi che non esistono e non si possono praticare nella realtà.

A titolo di esempio si elencano due giochi di Esport immersivi portabandiera di tali categorie. Alla prima categoria appartiene "Eleven Table Tennis" che è un simulatore di tennis da tavolo. Alla seconda categoria appartiene "Beat Saber". Quest'ultimo è un videogioco musicale in cui i giocatori utilizzano i due joystick come se fossero due spade laser, per tagliare blocchi colorati tridimensionali che si alternano velocemente uno dietro l'altro al ritmo di musica. L'obiettivo è tagliare gli oggetti nel momento giusto e nella direzione corretta per incrementare il proprio punteggio fino alla fine del brano musicale. Il gioco combina abilità fisiche, coordinazione e ritmo per creare un'esperienza coinvolgente e divertente, ovviamente non esiste un corrispettivo nella realtà.

Questioni aperte

Con l'evoluzione delle tecnologie immersive sempre più potenti e facilmente indossabili le questioni che si sono aperte sono diverse e riguardano l'attività fisica in generale e la pratica di uno sport in particolare. Più precisamente le domande che si pongono gli studiosi sono le seguenti:

- stanno nascendo nuove categorie di sport, solo ed esclusivamente all'interno di tali ambienti simulati?
- tali sport sono praticabili nella realtà? Quale impegno fisico, mentale e di coordinazione neuromuscolare richiedono?
- rispetto ai videogiochi tradizionali i sistemi immersivi spingono maggiormente i giovani e i meno giovani al movimento e all'attività fisica?
- allenandosi con tali tecnologie si possono migliorare le performance richieste in alcune attività sportive reali?
- gli ipotetici miglioramenti del gesto atletico valgono solo per chi è a un livello amatoriale o anche per chi pratica a livello professionale?

Dallo sport immersivo a quello reale

Nella rivista scientifica PLOS ONE pubblicata nel Settembre del 2019 c'è un interessante articolo intitolato *Getting your game on: Using virtual reality to improve real table tennis skills*[1]. In sintesi l'obiettivo posto dai ricercatori era di dimostrare come coloro che si allenano con un simulatore di tennis da tavolo potevano acquisire abilità maggiori rispetto a coloro che praticavano lo sport seguendo percorsi reali tradizionali.

I ricercatori hanno selezionato due gruppi di giocatori, il primo che si è allenato con il software di simulazione, nella fattispecie "Eleven Table Tennis". Tale gruppo si è allenato gareggiando contro un avversario digitale gestito dall'Intelligenza Artificiale in cui era possibile incrementare progressivamente le abilità, l'altro gruppo invece si è allenato normalmente contro avversari reali. Il risultato ottenuto è che si è registrato un maggiore miglioramento nella consistenza e precisione proprio nel gruppo allenato virtualmente dall'I.A. In sintesi si è concretizzato un trasferimento e incremento di abilità (skill) dalla realtà virtuale al mondo reale.

Che cos'è "Eleven table Tennis"?

"Eleven Table Tennis" è un videogioco di simulazione di tennis da tavolo che sfrutta la realtà virtuale per creare un'esperienza realistica e coinvolgente di gioco. Sviluppato da For Fun Labs, il gioco offre una fedele rappresentazione del tennis da tavolo, consentendo ai giocatori di controllare le azioni con movimenti fisici tramite dispositivi di realtà virtuale posizionati sulla testa tra cui Oculus Meta Quest, HTC Vive, Pico.

I controlli fisici nella simulazione sono particolarmente accurati, e replicano in modo dettagliato il movimento della racchetta e la relativa dinamica della palla. A seconda di come viene colpita la pallina il software è in grado di calcolare e generare i diversi effetti (spin)[2]. Per dare un corretto senso di peso e di posizionamento ergonomico del polso a livello di impugnatura del giocatore è possibile inserire in un controller un adattatore a forma di racchetta. Il giocatore è rappresentato da un avatar a mezzo busto che mima le stesse azioni che il giocatore umano compie nella realtà.

Le modalità di gioco

Il software presenta diverse modalità di interazioni che in estrema sintesi sono le seguenti:

- Ci si può allenare o gareggiare contro l'intelligenza artificiale (IA). Il grado di abilità dell'IA può essere programmato seguendo il crescere delle abilità dell'utente.
- Si può specificare in fase di allenamento l'area del tavolo in cui l'IA posizionerà più spesso la pallina in modo che il giocatore si alleni nel lato del tavolo in cui incontra maggiori difficoltà.
- Si può optare per allenarsi con lo spara palline che è del tutto programmabile a livello di velocità, traiettoria e di posizionamento della pallina sul tavolo.
- Ci si può esercitare a livello amatoriale sfidando giocatori di tutto il mondo (è possibile anche comunicare con loro). in questo caso si tratta di vere e proprie sfide. La partita serve a stabilire il ranking del giocatore che potrà aumentare in caso di vittoria o diminuire nel caso di perdita.

La sensibilità al colpo viene data da una maggiore o minore vibrazione e dal rumore dell'impatto della pallina sulla racchetta rappresentata dal controller. L'esperienza immersiva è potenziata dalla grafica dettagliata e dalla fisica realistica, che consentono ai giocatori di percepire la profondità e la velocità dei colpi. Indossando i dispositivi per la realtà virtuale, i giocatori impersonati da avatar si trovano virtualmente all'interno di un ambiente realistico, creando una sensazione di totale presenza e coinvolgimento.

Un esempio da copiare anche in altri campi

In sintesi, "Eleven Table Tennis" rappresenta un notevole esempio di come la tecnologia della realtà virtuale possa essere utilizzata per creare simulazioni immersive e tecnicamente avanzate di attività sportive trasferibili anche nel gioco reale. Ovviamente chi trae i maggiori vantaggi di incremento delle abilità nel gioco reale sono proprio coloro che sono alle prime armi.

Come il programma è stato concepito lo rende una pietra miliare ed un esempio da esportare anche in altri campi di simulazione che vanno oltre l'apprendimento motorio. La possibilità di esercitarsi secondo le proprie forze e incrementare progressivamente le difficoltà fino ad arrivare, acquisita una certa sicurezza, a sfidare altri utenti selezionando il ranking adeguato alle proprie

abilità, sono le chiavi di successo del software. Si stima che oltre un milione di giocatori provenienti da tutto il mondo e di tutte l'età si fronteggino in tale simulazione.

Videogiochi immersivi spingono all'attività fisica a tutte le età

Rispetto ai videogiochi tradizionali, i videogiochi immersivi praticati nella realtà virtuale sicuramente spingono giovani e anche i meno giovani al movimento fisico. Una sola ora di gara praticata al simulatore di tennis da tavolo fa consumare al giocatore tra le 400 e le 500 calorie. Si tratta di un consumo superiore a quanto avviene nel gioco praticato nella realtà. Tale caratteristica di maggiore impegno fisico è dovuta al fatto che il gioco virtuale è più dispendioso rispetto a quello reale in quanto richiede movimenti pressoché continui, non inframmezzati dalle pause che negli incontri reali servono per raccogliere la pallina dopo ogni punto fatto.

Gli sport immersivi che possono essere svolti nella realtà virtuale sono diversi, ovviamente non tutte le attività permettono un grado di simulazione che rasenta la realtà come in "Eleven Table Tennis", ma indipendentemente da questo, richiedono sempre un impegno fisico consistente. Alcune simulazioni riguardano le arti marziali, la box, il golf, il ballo, il bowling e tant'altro. La possibilità che alcuni di questi giochi hanno di adattarsi alle capacità del giocatore è un ottimo mezzo per appassionare gli utenti di qualunque età e di qualunque capacità fisica. Per chi vuole semplicemente fare attività fisica ancora più controllata invece è possibile iscriversi ai corsi in cui c'è un personal trainer umano che allenerà la persona a distanza nel mondo virtuale.

Ambienti immersivi riabilitativi

Anche nel campo della riabilitazione si utilizza la realtà virtuale e/o la realtà aumentata come supporto per recuperare abilità motorie deteriorate a causa dell'avanzare dell'età e di alcune malattie neuro-degenerative. Azioni che sono automatiche e inconsce come il camminare, richiedono un posizionamento dei piedi coordinato per non perdere l'equilibrio, tali operazioni diventano impossibili da compiere per coloro che soffrono di tali patologie.

Trattandosi generalmente di pazienti anziani che presentano in molti casi evidenti deficit cognitivi è necessario reinsegnare tali abilità nel modo più semplice, naturale e coinvolgente possibile. Diventa così indispensabile un apprendimento basato sull'imitazione dell'azione da compiere. Ed è qui che entra in campo la tecnologia immersiva: seguire le stimolazioni visuali provenienti dai visori indossati dai pazienti che proiettano, ad esempio, un'impronta digitale sovrapposta al percorso da compiere nella realtà, è un'azione facile da seguire, ripetibile e poco stressante. Inoltre anche gli stimoli uditivi del visore che scandiscono nell'orecchio del paziente il ritmo da seguire spingono verso una deambulazione meno atassica e più fluida[3].

[1] Michalski SC, Szpak A, Saredakis D, Ross TJ, Billingham M, Loetscher T (2019) Getting your game on: Using virtual reality to improve real table tennis skills. PLoS ONE 14(9): e0222351. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222351>. L'articolo in inglese può essere letto al seguente link: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0222351>

[2] Lo spin è la capacità dell'atleta di colpire di taglio la pallina per generare una rotazione particolare e ingannare l'avversario in fase di rimbalzo.

[3] Saldana, David & Neureither, Meghan & Schmiesin, Allie & Jahng, Esther & Kysh, Lynn & Roll, Shawn & Liew, Sook-Lei. (2020). Applications of Head-Mounted Displays for Virtual Reality in Adult Physical Rehabilitation: A Scoping Review. American Journal of Occupational Therapy. 74. 7405205060p1. 10.5014/ajot.2020.041442. Sinossi: gli schermi posizionati sulla testa per la realtà virtuale (HMD-VR) possono essere utilizzati come mezzo terapeutico nella riabilitazione fisica grazie alla loro capacità di immergere i pazienti in mondi virtuali sicuri, controllati e coinvolgenti.

4. Demografia e scuola che verrà. Ci stiamo occupando di ciò che conta?



Marco MACCIANTELLI

10/09/2023

Le parole, come le nuvole di Fabrizio De André, “vanno/vengono/ogni tanto si fermano”. Il discorso pubblico si dispone come un caravanserraglio di espressioni tonitruanti o afone, precoci o tardive, ricercate o sciatte, destinate a lasciare un segno o a scivolar via come acqua sui vetri. Solo che il discorso pubblico, per lo più, non asseconda il buon senso, ma il senso comune: interessato al “qui e ora”, nella sua immediatezza, nella sua istantaneità. E invece, ogni tanto, occorrerebbe chiedersi: ci stiamo davvero occupando di ciò che conta? I dissidi, le dispute e i contrasti a che cosa servono se sfugge l’essenziale, ciò che, in prospettiva, è destinato a cambiare la vita delle persone? La realtà meriterebbe più ascolto, perché, testardamente, può indicarci, sin d’ora, quel che sarà.

È appena uscito un libro il cui valore consiste nel porsi fuori, nell’essere altrove, rispetto al chiacchiericcio quotidiano. Si deve a Gianluigi Bovini e Franco Chiarini, statistici e demografi.

191 paginette

Si intitola *Cercasi lavoratori. L’impatto dell’inverno demografico sul mercato del lavoro in Italia, in Emilia-Romagna e nella città metropolitana di Bologna*. Frutto di un progetto promosso da Fondazione Generazioni in collaborazione con CISL Pensionati e CISL Area Metropolitana Bolognese, appena pubblicato, a Bologna, da Pendragon. Sono 191 paginette bene impostate graficamente, con la cura dell’editore artigiano, ricche di grafici e tabelle, che consentono di far procedere la lettura sul filo della piena coscienza dei riscontri fattuali, di cui considereremo qui la parte di profilo più generale, anche se il racconto non manca di stabilire un confronto con il contesto territoriale dell’Emilia-Romagna e dell’area metropolitana bolognese.

Il tema è la denatalità

La denatalità, senza accenti ideologici, considerata in modo asciutto e “tecnico”.

Com’è noto, anche grazie ai progressi ottenuti dal punto di vista dell’aspettativa di vita e della durata media della vita, siamo il Paese che vanta un primato nel mondo per il numero delle persone di età superiore ai 64 anni. Al momento gli anziani sono più numerosi degli under 25 ed entro il 2040 supereranno gli under 35.

Una tendenza demografica positiva è stata registrata fino all’inizio del 2014: dai circa 57 milioni di residenti si è saliti, infatti, sino a quasi 60,346 milioni. Poi c’è stata una brusca inversione di tendenza che ha ridotto il totale della popolazione italiana, al 1° gennaio 2022, a 59.030 milioni di abitanti.

Una china discendente

Rebus sic stantibus, al 1° gennaio 2070 la china discendente dovrebbe arrivare a 47,722 milioni di abitanti, con un saldo negativo di oltre 11,5 milioni di persone (-19,4%), che porterebbe, nei prossimi 50 anni, alla scomparsa di quasi un quinto della popolazione nazionale.

Sempre meno giovani, sempre più anziani, con una rilevante riduzione della popolazione in età evolutiva. Ciò, nonostante un movimento migratorio, nel periodo 2021-2070, stimato in oltre 6,5 milioni di unità. Non senza conseguenze sull’equilibrio tra le coorti di età e le generazioni. Si prevedono un innalzamento ulteriore dell’aspettativa di vita, fatto decisamente positivo, per gli uomini, da 80 anni a 86,5, per le donne, da 84,6 anni a 89,5, e un indice di vecchiaia che, sempre tra il 2021 e il 2070, potrebbe salire da 183 a 294 anziani ogni 100 bambini.

Ciò comporterebbe la scomparsa di quasi una persona su tre in età lavorativa con implicazioni sulle dinamiche del mercato del lavoro e sul welfare. Un radicale calo della popolazione in età lavorativa e la conseguenza di passare da 57 persone inattive ogni 100 potenzialmente attive nel 2021 a 84 persone inattive nel 2070.

Conseguenze sul PIL

La riduzione delle nascite, secondo Gianluigi Bovini e Franco Chiarini, sarebbe in parte determinata dal progressivo calo del numero delle donne in età riproduttiva.

Nella fascia centrale tra i 25 e i 39 anni, nel periodo 1° gennaio 2007 – 1° gennaio 2022, spiegano gli autori, si è, infatti, registrata un'ulteriore riduzione della popolazione femminile in età feconda: "nello scenario mediano delle previsioni tra il 1° gennaio 2022 e il 1° gennaio 2070 le donne in età da 25 a 39 anni calerebbero di circa 1.209 milioni di unità (da oltre 4.726 a quasi 3.517 milioni, pari a -25,6%)".

Potrebbe verificarsi, in tal modo, anche una contestuale diminuzione del PIL pro capite del 16,2% e del PIL totale del 24,4%.

Uno scenario oggettivamente allarmante.

Una questione destinata a diventare centrale e che richiede una riflessione profonda su tutta l'organizzazione dei servizi alla persona, a partire dalla scuola.

La demografia non è un destino

Nella presentazione del libro, a cura di Sergio Palmieri (Presidente Fondazione Generazioni), Alberto Schincaglia (Segretario Generale FNP-Cisl Area Metropolitana bolognese) ed Enrico Bassani (Segretario Generale Cisl Area Metropolitana bolognese), si afferma che quella demografica rappresenta, per il nostro Paese, "una emergenza altrettanto grave e importante di quella climatica ed ambientale".

La prefazione di Franco Mosconi, Professore di Economia e politica industriale dell'Università di Parma, evidenzia, in estrema sintesi, che avremo un "Paese più piccolo".

Ma, nella loro Premessa, Gianluigi Bovini e Franco Chiarini insistono su un concetto, poi ripreso e argomentato, in particolare, nel cap. 5: "la demografia non è un destino".

Una visione di lunga durata

Ciò che accadrà dipende dalle soluzioni – o dalle mancate soluzioni – che verranno elaborate da ora al 2070. Ma siamo certi che si intenda affrontare questa complessità e si voglia farlo con la dovuta efficacia?

Prima di tutto sarebbe indispensabile abbandonare il piccolo cabotaggio e affrontare una prospettiva di *longue durée*. Come qualcuno ha detto: "Un politico guarda alle prossime elezioni. Uno statista guarda alla prossima generazione". O meglio, alle prossime generazioni.

L'analisi di Gian Luigi Bovini e Franco Chiarini non poteva trascurare il fenomeno NEET (*Not in Education, Employment or Training*), riprendendo lo studio di Alessandro Rosina[1].

Una vera e propria dissipazione di un capitale sociale inestimabile: nel 2021 pari al 23,1% contro una media UE del 13,1%, del 9,2% in Germania, del 12,8% in Francia, del 14,1% in Spagna.

L'emigrazione in atto

Altro fenomeno tutt'altro che positivo: l'emigrazione di giovani. Osservano Gian Luigi Bovini e Franco Chiarini: nel corso del decennio 2012-2021 si è verificato oltre un milione di espatri, di cui circa un quarto in possesso della laurea, mentre i rimpatri, nello stesso periodo, sono stati poco più di 443mila. Senza dimenticare che la percentuale dei laureati ci colloca agli ultimi posti in Europa, si può serenamente riconoscere che in Italia, anche a seguito della questione demografica, si sta delineando un'enorme questione educativa.

Le soluzioni?

Le soluzioni spettano all'intero Paese, al suo collocarsi tra i Paesi fondatori dell'Unione Europea, agli orientamenti dell'opinione pubblica, al contributo dei corpi intermedi, alle istituzioni e – ovviamente, senza alzare troppo l'asticella delle aspettative – ai decisori politici.

Gian Luigi Bovini e Franco Chiarini non mancano di suggerire, intanto, alcune "possibili linee di intervento", che sintetizzano nel modo seguente:

- mettere i giovani al centro di una nuova fase di sviluppo dell'Italia;
- programmare e qualificare i flussi migratori;
- promuovere e realizzare un nuovo protagonismo femminile nella società e nel mercato del lavoro;
- affrontare in modo lungimirante le sfide del vivere sempre più a lungo.

Cominciare sin d'ora a ripensare al numero di studenti per classe

Essere coscienti della tendenza in atto può consentire, nella scuola, di ripensare, in vista dei prossimi anni scolastici, all'organico e alla formazione delle classi, dotandosi di una programmazione poliennale, al fine di governare il cambiamento e di non subirlo, evitando, da un lato, che ciò è prevedibile e previsto diventi l'ennesima emergenza vissuta come una sorpresa dell'ultimo istante, dall'altro considerando suggerimenti come quelli espressi da Luciano Rondanini nelle ultime righe del suo articolo dal titolo *Decremento demografico e dispersione scolastica. Come trasformare un problema in opportunità*, pubblicato nel numero 348 di "Scuola7" del 3 settembre scorso. Ecco:

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

Utopia? Oppure realistica presa d'atto che la riduzione della popolazione scolastica comporta la possibilità di por mano ad un problema non del tutto risolto, superando alla radice l'inconveniente delle classi sovraffollate, per rendere più coerenti concetti quali l'innovazione metodologico-didattica, il contrasto alla dispersione, l'opportunità del successo formativo.

[1] A. Rosina, *NEET: giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, 2015.

1. Nuovo Codice di Comportamento dei dipendenti pubblici. Tra vecchi e nuovi doveri



Vittorio DELLE DONNE

17/09/2023

Publicato nella Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 150 del 29 giugno 2023, lo scorso 14 luglio 2023 è entrato in vigore il DPR 13 giugno 2023, n. 81 (*Regolamento concernente modifiche al decreto del Presidente della Repubblica 16 aprile 2013, n. 62*), ossia il nuovo «Codice di comportamento dei dipendenti pubblici» (da ora in poi nuovo «Codice»), che integra e modifica in parte il vecchio «Codice», emanato con DPR n. 62 del 16 aprile 2013 a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165.

Il valore di regolamentazione del rapporto di lavoro dei pubblici dipendenti del nuovo provvedimento legislativo è innegabile. Qui non vogliamo entrare nel merito del complesso (e antico) dibattito sul valore giuridico del Codice di Comportamento, sulla valenza disciplinare degli obblighi in esso previsti e sul suo necessario coordinamento con la fonte pattizia. Ricordiamo, però, che l'art. 40, comma 1, del medesimo D.lgs. 165/2001 demanda alla contrattazione collettiva la materia relativa alle sanzioni disciplinari, *“nei limiti previsti dalle norme di legge”*,

La parabola del pubblico impiego

Ma ripercorriamo velocemente le tappe che hanno portato alla nascita del nuovo «Codice».

La disciplina del rapporto di lavoro alle dipendenze delle pubbliche amministrazioni ha subito nel corso del tempo una profonda trasformazione, oscillando tra una posizione di centralità ora riconosciuta alla legge dello Stato, ora alla fonte contrattuale collettiva. Si è passati così da un iniziale modello post unitario di regolamentazione di natura privatistica al regime pubblicistico, che ha caratterizzato gran parte del secolo scorso, per poi tornare verso il modello di partenza. Nel frattempo, però, il modello privatistico si era profondamente trasformato, al punto che attualmente l'impiego alle dipendenze dell'amministrazione può essere definito a buona ragione come un rapporto di lavoro di diritto privato speciale.

Una tappa fondamentale del processo di privatizzazione della pubblica amministrazione è stata rappresentata dal d.lgs. 3 febbraio 1993, n. 29, che in ossequio alla delega contenuta nell'articolo 2 della legge 23 ottobre 1992, n. 421, procedette alla razionalizzazione della organizzazione delle Amministrazioni pubbliche e ad una radicale revisione della disciplina in materia di pubblico impiego.

La stessa complessità e vastità della materia rese però immediatamente necessari alcuni interventi di integrazione e correzione: così già pochi mese dopo la sua emanazione, il D.lgs. 23 dicembre 1993, n. 546 introduceva una serie di modifiche al D.lgs. 3 febbraio 1993, n. 29.

La nascita del codice di comportamento

In particolare, con l'inserimento dell'art. 58-bis, veniva per la prima volta introdotto nel nostro ordinamento un «*codice di comportamento dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni*»: la presidenza del Consiglio dei Ministri (Dipartimento della funzione pubblica), veniva infatti delegata, sentite le confederazioni sindacali maggiormente rappresentative sul piano nazionale, a definire un codice di comportamento dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni, *«anche in relazione alle necessarie misure organizzative da adottare al fine di assicurare la qualità dei servizi che le dette amministrazioni rendono ai cittadini»*, da pubblicare nella Gazzetta Ufficiale, da consegnare al dipendente all'atto dell'assunzione e da recepire in allegato nei contratti dei singoli comparti.

La delega venne attuata col decreto del Ministero della Funzione Pubblica 31 marzo 1994.

Qualche anno più tardi, sul finire del millennio, l'allora ministro della Funzione Pubblica, Franco Bassanini, provvide poi con il DPCM 28 novembre 2000 all'aggiornamento del codice, reso

necessario dalle modificazioni apportate all'art. 58-bis del D.lgs. 29/1993 dal D.lgs. n. 80 del 31 marzo 1998.

Uno strumento di controllo, prevenzione e contrasto alla corruzione

La disciplina, confluita con l'abrogazione del D.lgs. 29/1993 nell'art. 54 del D.lgs. 30 marzo 2001, n. 165, rimase invariata per oltre un decennio, finché nel 2013 fu oggetto di profondi rimaneggiamenti, dopo che, nell'ambito di una più vasta azione di controllo, prevenzione e contrasto ai fenomeni di corruzione e illegalità all'interno della pubblica amministrazione, la Legge 6 novembre 2012, n. 190 (cd. "legge Severino", dal nome del Ministro della giustizia dell'allora governo Monti, Paola Severino), nel dettare "*disposizioni per la prevenzione e la repressione della corruzione e dell'illegalità nella pubblica amministrazione*", delegò con l'art. 1, comma 44, il governo italiano all'emanazione di un nuovo codice di comportamento dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni. L'obiettivo era quello di «*assicurare la qualità dei servizi, la prevenzione dei fenomeni di corruzione, il rispetto dei doveri costituzionali di diligenza, lealtà, imparzialità e servizio esclusivo alla cura dell'interesse pubblico*».

Tra i principi e i criteri direttivi determinati dalla legge delega vi erano:

- la violazione dei doveri contenuti nel «Codice» e nei singoli codici con cui ciascuna pubblica amministrazione (con procedura aperta alla partecipazione, previo parere obbligatorio del proprio organismo indipendente di valutazione e tenuti presenti criteri e linee guida della CIVIT/ANAC) lo integra e specifica, è fonte di responsabilità disciplinare;
- la violazione dei doveri può dar luogo a responsabilità civile, amministrativa e contabile ogniqualvolta le stesse responsabilità siano collegate alla violazione di doveri, obblighi, leggi o regolamenti;
- violazioni gravi o reiterate del codice di comportamento comportano l'applicazione della sanzione del licenziamento disciplinare.
-

Il Decreto del Presidente della Repubblica 62/2013

La delega, previa deliberazione del Consiglio dei ministri, su proposta del Ministro per la pubblica amministrazione e la semplificazione, e previa intesa in sede di Conferenza unificata, fu attuata col D.P.R. 16 aprile 2013, n. 62[1].

Tra le principali disposizioni che per la prima volta volte vengono impartite al dipendente pubblico si segnalano:

- il divieto di chiedere regali, compensi o altre utilità e di accettarne, salvo quelli d'uso di modico valore (non superiore a 150 euro: i codici di comportamento adottati dalle singole amministrazioni possono tuttavia prevedere limiti inferiori, anche fino ad escluderli del tutto, in relazione alle caratteristiche dell'ente e alla tipologia delle mansioni) – anche sotto forma di sconto – e nei limiti delle normali relazioni di cortesia: i regali non consentiti sono immediatamente messi a disposizione dell'Amministrazione per essere restituiti o devoluti a fini istituzionali;
- l'obbligo di comunicare la propria adesione o appartenenza ad associazioni e organizzazioni (con esclusione dei partiti politici e dei sindacati) i cui ambiti di interesse possano interferire con lo svolgimento delle attività dell'ufficio;
- l'obbligo di comunicare, all'atto dell'assegnazione all'ufficio, i rapporti diretti o indiretti di collaborazione, in qualunque modo retribuiti, avuti con soggetti privati negli ultimi tre anni, precisando se questi rapporti sussistono ancora (o sussistano con il coniuge, il convivente, i parenti e gli affini entro il secondo grado);
- l'obbligo di astenersi da decisioni o attività in cui possano insorgere conflitti di interessi, anche non patrimoniali, dovuti a situazioni personali o dei propri cari;
- la tracciabilità e la trasparenza dei processi decisionali adottati (che dovranno essere garantite attraverso un adeguato supporto documentale);
- il rispetto dei vincoli posti dall'amministrazione nell'utilizzo del materiale o delle attrezzature di cui si dispone per ragioni di ufficio (diversamente dal passato, in cui era fatto divieto assoluto del loro utilizzo, salvi i casi d'urgenza), anche con riferimento all'utilizzo delle linee telematiche e telefoniche dell'ufficio;
- gli obblighi di comportamento in servizio nei rapporti e all'interno dell'organizzazione amministrativa;
- l'utilizzo corretto dei permessi di astensione dal lavoro, comunque denominati.

Per i dirigenti viene stabilito anche: l'obbligo di comunicare all'amministrazione le partecipazioni azionarie e gli altri interessi finanziari che possono porli in conflitto d'interesse con le funzioni che svolgono; l'obbligo di fornire le informazioni sulla propria situazione patrimoniale previste dalla legge; il dovere di intraprendere tempestivamente le azioni disciplinari e penali richieste ove venga a conoscenza di un illecito; il dovere di evitare, per quanto possibile, che si diffondano notizie non vere sull'organizzazione, sull'attività e sugli altri dipendenti.

Le previsioni del DL 30 aprile 2022, n. 36

Negli ultimi anni, la sempre più ampia diffusione delle tecnologie informatiche e in particolare dei social media nella vita di tutti i giorni e il crescente fenomeno della digitalizzazione del lavoro hanno tuttavia spinto il legislatore a procedere ad una rivisitazione del «Codice».

Un'ultima testimonianza, in ordine cronologico, è la previsione del ricorso al lavoro a distanza anche nel mondo della scuola contenuta negli artt. 10-16 dell'Ipotesi di CCNL Comparto Istruzione e Ricerca siglata il 14 luglio 2023.

L'art. 4 del DL 30 aprile 2022, n. 36[2] prevede nel primo comma 1-bis la necessità di introdurre nel «Codice» *«una sezione dedicata al corretto utilizzo delle tecnologie informatiche e dei mezzi di informazione e social media da parte dei dipendenti pubblici, anche al fine di tutelare l'immagine della pubblica amministrazione»*; il secondo (comma 7) contempla invece l'obbligo per le pubbliche amministrazioni di organizzare per i propri dipendenti, in caso di assunzione, trasferimento o passaggio a ruoli o a funzioni superiori, un ciclo formativo sui temi dell'etica in generale e di quella pubblica in particolare.

Le novità introdotte dal DPR n. 81 del 13 giugno 2023

Nel nuovo «Codice» restano invariati gli articoli del precedente testo da 1 a 11, 14, 16 e 17 (fatta salva la clausola di invarianza finanziaria di cui al comma 2-bis: *«Alle attività di cui al presente decreto le amministrazioni provvedono con le risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o ulteriori oneri a carico della finanza pubblica»*). Vengono comunque introdotte poche e circoscritte integrazioni negli artt. 12, 13 e 15:

- il dipendente opera, nel rapporto con il pubblico, con spirito di servizio, correttezza, cortesia, disponibilità e nella maniera più completa e accurata possibile *«e, in ogni caso, orientando il proprio comportamento alla soddisfazione dell'utente»*; inoltre si astiene da dichiarazioni pubbliche *«che possano nuocere al prestigio, al decoro o all'immagine dell'amministrazione di appartenenza o della pubblica amministrazione in generale»* (art. 12);
- il dirigente adotta un comportamento esemplare *«in termini di integrità, imparzialità, buona fede e correttezza, parità di trattamento, equità, inclusione e ragionevolezza»*; *«cura la crescita professionale dei collaboratori, favorendo le occasioni di formazione e promuovendo opportunità di sviluppo interne ed esterne alla struttura di cui è responsabile»*; e, parimenti, cura *«il benessere organizzativo nella struttura a cui è preposto, favorendo l'instaurarsi di rapporti cordiali e rispettosi [...], nonché di relazioni [...] basate su una leale collaborazione e su una reciproca fiducia e assume iniziative finalizzate alla circolazione delle informazioni, all'inclusione e alla valorizzazione delle differenze di genere, di età e di condizioni personali»* (art. 13);
- le attività formative rivolte al personale sui temi della trasparenza e integrità, già previste in precedenza, si devono allargare ad includere *«anche cicli formativi sui temi dell'etica pubblica e sul comportamento etico, da svolgersi obbligatoriamente, sia a seguito di assunzione, sia in ogni caso di passaggio a ruoli o a funzioni superiori, nonché di trasferimento del personale, le cui durata e intensità sono proporzionate al grado di responsabilità»* (art. 15).

In linea tuttavia con le novità previste dal DL 36/2022, il DPR 81/2023 introduce due articoli di nuova concezione, l'11-bis, rubricato *«Utilizzo delle tecnologie informatiche»*, e l'11-ter, rubricato *«Utilizzo dei mezzi di informazione e dei social media»*.

La regolamentazione dell'utilizzo delle tecnologie

Il nuovo «Codice» attribuisce alla Pubblica Amministrazione, attraverso i propri responsabili di struttura, la «facoltà» di svolgere gli accertamenti necessari e adottare ogni misura atta a garantire la sicurezza e la protezione dei sistemi informatici, delle informazioni e dei dati. A dire

il vero, la scelta di qualificare come facoltà quella che il Regolamento europeo 679/2016 "GDPR" impone come obbligo ha sollevato – e a buona ragione – qualche perplessità.

Le modalità di svolgimento di tali accertamenti vanno tuttavia regolamentate e devono essere conformi alle linee guida che l'Agenzia per l'Italia Digitale provvederà ad adottare, sentito il Garante per la protezione dei dati personali.

Anche in caso di uso di dispositivi elettronici personali, come prescritto dall'art. 12, comma 3-bis del Codice dell'Amministrazione Trasparente (D.lgs. 7 marzo 2005, n. 82), le pubbliche amministrazioni devono comunque garantire la sicurezza e la protezione delle informazioni e dei dati. L'utilizzo di account istituzionali è consentito per i soli fini connessi all'attività lavorativa o ad essa riconducibili e non può in alcun modo compromettere la sicurezza o la reputazione dell'amministrazione.

Uso della casella di posta elettronica

Per gli stessi motivi e in maniera speculare, per le attività e nelle comunicazioni di servizio il dipendente non deve utilizzare la propria casella di posta elettronica personale, fatti salvi i casi in cui gli sia impossibile accedere al proprio account istituzionale.

Il dipendente è infatti responsabile del contenuto dei messaggi inviati, che deve sottoscrivere nelle modalità individuate dall'amministrazione di appartenenza. Ciascun messaggio in uscita deve infatti consentire l'identificazione del dipendente mittente e deve indicare un recapito istituzionale al quale il medesimo è reperibile.

Non è consentito l'invio di messaggi di posta elettronica, all'interno o all'esterno dell'amministrazione, che siano oltraggiosi, discriminatori o che possano essere in qualunque modo fonte di responsabilità dell'amministrazione.

Uso degli strumenti informatici per incombenze personali

Fermi restando i vincoli stabiliti dall'art. 11, comma 3, del medesimo «Codice» («*il dipendente utilizza il materiale o le attrezzature di cui dispone per ragioni di ufficio e i servizi telematici e telefonici dell'ufficio nel rispetto dei vincoli posti dall'amministrazione*»), novità di un certo rilievo sembra essere costituita dalla prevista possibilità di consentire al dipendente «*l'utilizzo degli strumenti informatici forniti dall'amministrazione per assolvere alle incombenze personali senza doversi allontanare dalla sede di servizio, purché l'attività sia contenuta in tempi ristretti e senza alcun pregiudizio per i compiti istituzionali*» (art. 11-bis, comma 4).

Utilizzo dei mezzi di informazione e dei social media

La disciplina dell'uso dei vari social network da parte di un dipendente pubblico rappresenta sicuramente la novità più importante del nuovo «Codice».

Nella consapevolezza della pervasività dei social media, la regolamentazione estende la propria sfera fino a comprendere atteggiamenti e comportamenti on line, che afferiscono non solo al contesto lavorativo, ma anche all'ambito extra lavorativo.

Del resto, già l'art. 10 del «Codice», muovendosi nel solco di una tradizione caratterizzata dal riconoscimento della specialità del rapporto di lavoro alle dipendenze della pubblica amministrazione, estendeva il proprio controllo anche alla sfera dei rapporti privati del dipendente pubblico: «*Nei rapporti privati [...] il dipendente non sfrutta, né menziona la posizione che ricopre nell'amministrazione per ottenere utilità che non gli spettino e non assume nessun altro comportamento che possa nuocere all'immagine dell'amministrazione*».

Tutela del prestigio e decoro della pubblica amministrazione

La nuova norma chiarisce però immediatamente che il prestigio, il decoro e l'immagine della pubblica amministrazione vanno tutelati dal dipendente nella vita virtuale non meno che in quella reale. Pertanto, «*nell'utilizzo dei propri account di social media, il dipendente utilizza ogni cautela affinché le proprie opinioni o i propri giudizi su eventi, cose o persone, non siano in alcun modo attribuibili direttamente alla pubblica amministrazione di appartenenza*» (art. 11-ter, comma 1).

In generale, anzi, egli deve «*in ogni caso [...] astenersi da qualsiasi intervento o commento che possa nuocere al prestigio, al decoro o all'immagine dell'amministrazione di appartenenza o della pubblica amministrazione in generale*» (art. 11-ter, comma 2).

Inoltre, fatte salve le attività o le comunicazioni per le quali l'utilizzo dei social media risponde ad una esigenza di carattere istituzionale, «*le comunicazioni, afferenti direttamente o indirettamente il servizio non si svolgono [...] attraverso conversazioni pubbliche mediante l'utilizzo di piattaforme digitali o social media*» (art. 11-ter, comma 3).

Scoraggiare l'uso dei Social

L'intento del legislatore è evidentemente quello di scoraggiare il fin troppo diffuso ricorso a *social media* di uso immediato, che sempre più spesso vengono preferiti alla posta elettronica per veicolare informazioni e documenti di servizio (che la dematerializzazione dei documenti rende di facile reperibilità e immediata riproducibilità), con l'evidente rischio di coinvolgere però nella comunicazione elementi estranei o comunque esorbitanti la stessa.

In questa direzione sembra muoversi anche il divieto contenuto nell'ultimo comma dell'art. 11-ter: «*Fermi restando i casi di divieto previsti dalla legge, i dipendenti non possono divulgare o diffondere per ragioni estranee al loro rapporto di lavoro con l'amministrazione e in difformità alle disposizioni di cui al decreto legislativo 13 marzo 2013, n. 33, e alla legge 7 agosto 1990, n. 241, documenti, anche istruttori, e informazioni di cui essi abbiano la disponibilità*».

La "social media policy"

Il nuovo «Codice» prevede infine la facoltà per ciascuna amministrazione di dotarsi, inserendola all'interno del proprio codice di condotta, di una "social media policy" per ciascuna tipologia di piattaforma digitale, in cui siano individuate, «*graduandole in base al livello gerarchico e di responsabilità del dipendente, le condotte che possono danneggiare la reputazione delle amministrazioni*» (art. 11-ter, comma 4).

La "social media policy" rappresenta uno strumento mutuato dal mondo delle aziende private, ma di grande diffusione anche nella pubblica amministrazione, che può ricoprire la doppia funzione di regolamento interno, che, dal momento in cui viene firmato, vale come tutte le altre regole aziendali, e di coinvolgimento e guida per i dipendenti alla corretta comunicazione con l'utenza.

I rischi

Come facilmente ipotizzabile, la fissazione delle regole e delle procedure e la definizione delle relative sanzioni richiederà massima attenzione e precisione da parte degli enti, atteso che obiettivi, regole e tono dei documenti di "social media policy" mutano a seconda che siano rivolta dipendenti, fornitori e collaboratori che utilizzano i canali social personali e che s'interfacciano con i canali dell'ente (*social media policy interna*) o siano destinati alla comunicazione fra utenti e ente attraverso i canali social ufficiali (*social media policy esterna*).

Del resto, lo stesso Consiglio di Stato, nel Parere n. 93 del 19 gennaio 2023, non aveva taciuto le proprie perplessità in merito al tentativo attuato dagli artt. 11-bis e 11-ter di «*codificazione di una pluralità di regole connotate da un elevato dettaglio casistico, ma al contempo da una indeterminatezza delle condotte sanzionabili, favorita anche dall'utilizzo di espressioni linguistiche, molte delle quali tratte dal linguaggio tecnico e lasciate prive di definizioni atte a esplicitarne il significato*» e aveva messo in guardia contro il rischio di esporre «*i pubblici dipendenti agli eccessi degli spazi interpretativi d'intervento, ed anche alla connessa dubbiosità, per così dire, disparitaria, circa l'attivazione delle procedure disciplinari, di chi sarà preposto ad assicurarne il rispetto e a sanzionarne la violazione*».

[1] [Regolamento recante codice di comportamento dei dipendenti pubblici, a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 165/2001.](#)

[2] [Art. 4 del DL 30 aprile 2022, n. 36, Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza](#)», convertito, con modificazioni, dalla Legge 29 giugno 2022, n. 79, integrava infatti l'art. 54 del D.lgs. 165/2001).

2. Education at a Glance. Rapporto OCSE 2023



Rosa SECCIA

17/09/2023

Lo scorso 12 settembre, presso la sala Aldo Moro del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), sono stati presentati i risultati del Rapporto OCSE *Education at a Glance 2023*, con l'intervento iniziale del Ministro Giuseppe Valditara. L'evento, in diretta sul canale YouTube del MIM, è stato moderato dal Presidente Invalsi Roberto Ricci ed il Rapporto è stato presentato da Tia Loukkola, Direttrice del Centro per la ricerca educativa e l'innovazione dell'OCSE.

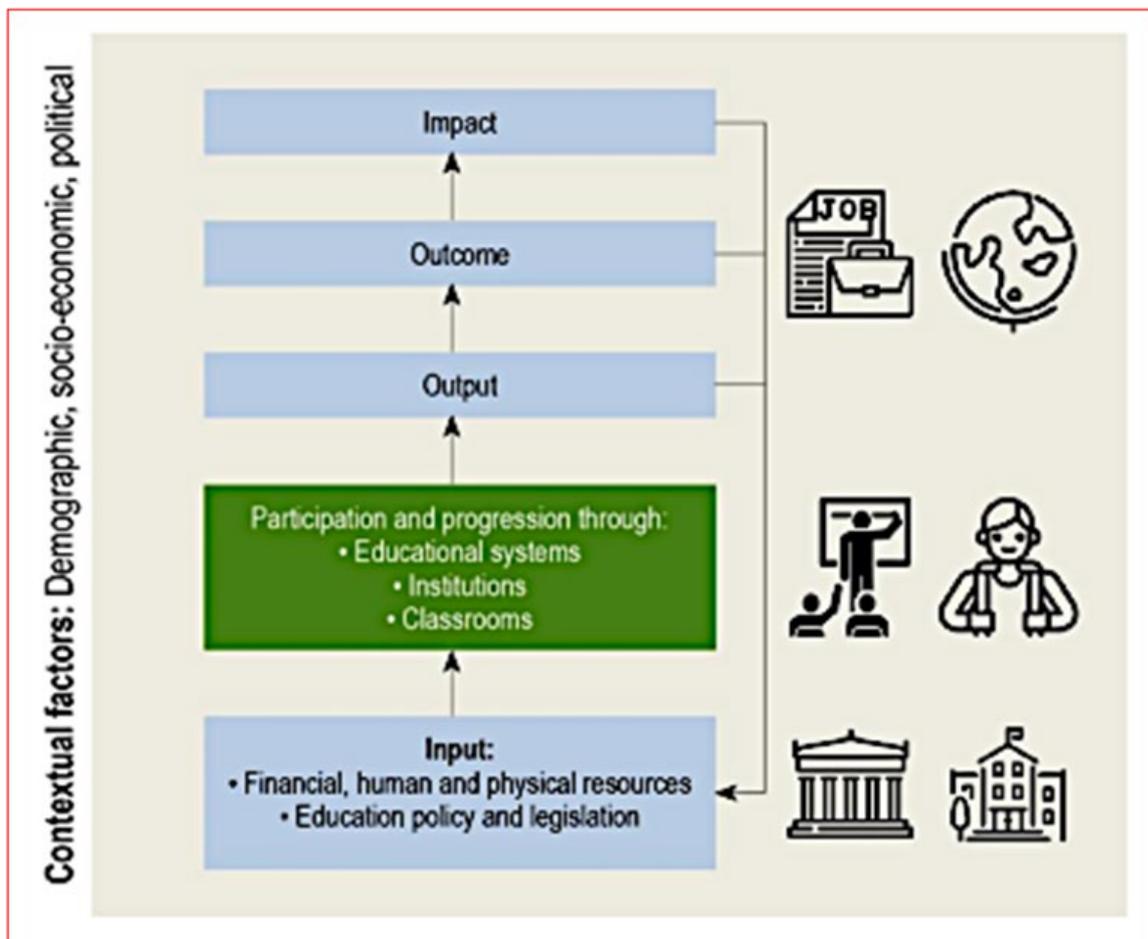
Lo sguardo internazionale sull'istruzione

Come si legge nella prefazione del nuovo Rapporto OCSE, la pubblicazione esamina la qualità dei risultati di apprendimento, nonché le leve politiche e i fattori contestuali che contribuiscono a darne forma. I dati sintetici e relativi agli indicatori dei sistemi educativi (INES) sono una risposta alle esigenze di una vasta gamma di utenti e, nello specifico, possono essere utilizzati per favorire i governi, unitamente alle revisioni delle politiche nazionali dell'OCSE, nella realizzazione di sistemi educativi sempre più efficaci ed equi[1].

Di certo, la prospettiva comparativa internazionale può offrire un valore aggiunto a ciò che si consegue attraverso l'analisi e la valutazione a livello nazionale. D'altra parte, *Education at a Glance* è il risultato di uno sforzo collaborativo di lunga data tra i governi dell'OCSE, gli esperti e le organizzazioni istituzionali che operano nel quadro del programma OCSE sugli INES e collaborano con la segreteria stessa dell'OCSE[2]. Gli oltre cento grafici e tabelle contenuti nella pubblicazione, nonché i collegamenti a molti altri elementi disponibili nel database educativo, forniscono informazioni chiave sui risultati delle istituzioni educative.

Tipologia dei dati forniti dal Rapporto 2023

Gli indicatori forniscono informazioni sulle risorse umane e finanziarie investite nell'istruzione, su come funzionano i sistemi di istruzione e di apprendimento, su come evolvono i rendimenti degli investimenti nell'istruzione. Sono organizzati tematicamente, ciascun indicatore è accompagnato da informazioni sul contesto politico e sull'interpretazione dei dati. Essi sono disposti all'interno di un quadro che distingue gli attori dei sistemi educativi e li raggruppa a seconda del tipo di questioni affrontate, esaminando i fattori contestuali che influenzano la politica. Inoltre, la prospettiva temporale permette di visualizzare gli aspetti dinamici dello sviluppo dei sistemi educativi[3].



Quadro

organizzativo degli indicatori in Istruzione in sintesi[4]

Per comprendere l'impostazione dello studio condotto dall'OCSE è interessante rilevare che il quadro organizzativo degli indicatori è stato strutturato sulla base di tre dimensioni:

- attori dei sistemi educativi;
- gruppi di indicatori;
- fattori contestuali che influenzano la politica.

Prima dimensione del quadro organizzativo

La prima dimensione del quadro organizzativo distingue tre livelli di attori dell'istruzione:

- i sistemi educativi nel loro complesso;
- i fornitori di servizi educativi (istituzioni, scuole), nonché il contesto didattico all'interno di tali istituzioni (aule come ambienti di apprendimento, insegnanti);
- i singoli partecipanti all'istruzione e all'apprendimento, ovvero gli studenti. Questi possono essere bambini, ragazzi o giovani adulti in fase di istruzione e formazione iniziale, oppure adulti che seguono programmi di apprendimento permanente[5].

Seconda dimensione del quadro organizzativo

La seconda dimensione raggruppa ulteriormente gli indicatori in tre categorie:

a) *Indicatori su output, outcomes e impatto dei sistemi educativi*

Gli indicatori di risultato analizzano le caratteristiche di coloro che escono dal sistema, ad esempio il loro livello di istruzione. Esaminano gli effetti diretti dei risultati dei sistemi educativi, come i benefici occupazionali e salariali derivanti dal perseguimento dell'istruzione superiore. Analizzano, infine, gli effetti indiretti a lungo termine dei risultati, come le conoscenze e le competenze acquisite, quali contributi alla crescita economica e al benessere sociale, nonché alla coesione e all'equità sociale.

b) *Indicatori sulla partecipazione e sulla progressione all'interno degli enti educativi*

Questi indicatori valutano la probabilità che gli studenti accedano, si iscrivano e completino i diversi livelli di istruzione, nonché i diversi percorsi tra tipi di programmi e tra livelli di istruzione.

c) *Indicatori sull'input nei sistemi educativi o nell'ambiente di apprendimento*

Si tratta di indicatori che forniscono informazioni sulle leve politiche che determinano la partecipazione, la progressione, le realizzazioni e i risultati. Tali leve politiche riguardano le risorse investite nell'istruzione, comprese quelle finanziarie, umane (come insegnanti e altro personale scolastico) o risorse fisiche (come edifici e infrastrutture). Si riferiscono anche alle scelte politiche riguardanti la didattica, in termini di impostazione di setting di apprendimento, contenuti pedagogici ed erogazione del curriculum. Infine, analizzano l'organizzazione di scuole e sistemi educativi, compresa la governance, l'autonomia e le politiche specifiche per regolare la partecipazione degli studenti in determinati programmi[6].

Terza dimensione del quadro organizzativo

La terza dimensione riguarda i fattori contestuali che influenzano la politica. I fattori esterni, difatti, definiscono o vincolano la politica benché non siano direttamente collegati ad essa. I fattori demografici, socioeconomici e politici sono tutte caratteristiche nazionali importanti da tenere in considerazione, specialmente nell'interpretazione degli indicatori. Anche le caratteristiche degli studenti stessi, come il sesso, l'età, lo status socioeconomico o il background culturale, sono importanti fattori contestuali che influenzano i risultati della politica educativa[7].

La struttura e i contenuti del Rapporto OCSE 2023

Gli indicatori pubblicati in *Education at a Glance 2023* sono stati sviluppati in quattro capitoli:

- *Capitolo "A" – I risultati delle istituzioni educative e l'impatto dell'apprendimento*, i cui indicatori forniscono il contesto, ad esempio, rispetto al quale elaborare le politiche dell'apprendimento permanente. Forniscono, inoltre, approfondimenti sulle leve politiche necessarie per affrontare aree in cui i risultati e l'impatto possono risultare non allineati con gli obiettivi strategici nazionali;
- *Capitolo "B" – Accesso all'istruzione, partecipazione e progressione*, che considera l'intero sistema educativo dalla prima infanzia fino all'istruzione terziaria e fornisce indicatori sull'iscrizione, sulla progressione e sul completamento dei percorsi da parte degli studenti. Questi indicatori possono essere considerati un misto di output e outcome, nella misura in cui l'output di ogni livello di istruzione funge da input per il successivo, e tale progressione è il risultato di politiche e pratiche in classe, ai vari livelli istituzionali e di sistema. Ma possono anche fornire dati utili a identificare le aree in cui è necessario un intervento politico per affrontare, ad esempio, problemi di disuguaglianza o per incoraggiare la mobilità internazionale;
- *Capitolo "C" – Risorse finanziarie investite nell'istruzione*, che fornisce indicatori sulla spesa per l'istruzione e per gli istituti di istruzione, su come tale spesa viene ripartita tra fonti pubbliche e private, sulle tasse di iscrizione addebitate da parte delle istituzioni e sui meccanismi finanziari a sostegno degli studenti. Questi indicatori sono principalmente leve politiche, ma aiutano anche a spiegare specifici risultati di apprendimento. Ad esempio, la spesa per gli istituti di istruzione per studente è una misura politica chiave che influisce più direttamente sui singoli studenti, ma agisce anche come vincolo sull'apprendimento, in riferimento alla struttura dell'ambiente scolastico e alle condizioni di apprendimento che vengono assicurate in classe;
- *Capitolo "D" – Insegnanti, ambiente di apprendimento e organizzazione delle scuole*, che riguarda gli indicatori sui tempi di insegnamento, sull'orario di lavoro degli insegnanti e dei capi di istituto e sulle loro rispettive retribuzioni. Questo capitolo presenta anche dati sul profilo degli insegnanti e gli indicatori considerati rappresentano non solo leve politiche, poiché forniscono elementi relativi al miglioramento della qualità dell'istruzione e dei risultati dei singoli studenti[8].

[1] Cfr. OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, p. 3.

[2] Ibidem.

[3] Op. cit., p. 11.

[4] Ibidem.

[5] Op. cit., pp. 11-12.

[6] Op. cit., p. 12.

[7] Ibidem.

[8] Op. cit., pp. 12 e 13.

3. Digitale e scuola: cosa ci ha portato l'estate? Scuola 4.0 ed Équipe formative territoriali



Gabriele BENASSI

17/09/2023

Come ogni anno a settembre, puntuale, arriva la notizia che polarizza gli *apocalittici* e gli *integrati*[1]. Lo scorso anno il ritiro degli smartphone a scuola e il solo utilizzo per attività didattiche. Quest'anno le nuove linee operative svedesi nella scuola dell'infanzia, che prevedono lo sviluppo della manualità e della grafia a mano libera prima dell'uso del digitale. Sono notizie che fungono da distorsori e portano il dibattito su una dimensione di inutilità frustrante, confezionate proprio per stuzzicare i polemisti. Ovviamente l'enfasi è sul divieto. Ora in Svezia si pone il problema dell'accesso agli schermi dei bambini prima dei 6 anni, non della necessità di abolire il digitale nella scuola *tout court*.

Digitale come

Dovremmo imparare tutti ad entrare nel merito delle problematiche e non nella dialettica fine a sé stessa, partendo però da una consapevolezza di fondo: il tema non è più da anni "digitale sì, digitale no". Il tema è: "digitale come". In una società onlife le competenze digitali a scuola costituiscono una forma di alfabetizzazione primaria, come leggere, scrivere e far di conto. Non ammettere questo è pura miopia. L'educazione al digitale e lo sviluppo delle competenze cosiddette non cognitive (socio-emotivo, imprenditive...) sono obiettivi prioritari e paritari da integrare, ovviamente, agli obiettivi disciplinari. Le competenze chiave del XXI secolo costituiscono un orizzonte di senso che dovrebbe aiutare a catalizzare gli sforzi verso un modello di società in cui l'istruzione sia il vero motore di sviluppo, e non solo economico.

C'è il conforto della legge

La legislazione italiana scolastica su questi temi è molto più avanzata dell'immaginario *social*, ancor più quella europea, impegnata a fornire strumenti operativi e finanziamenti cospicui per il raggiungimento di tali obiettivi. Basti citare il PNSD del 2015, la legge 92/2019 sull'educazione civica, la legge 233/2021 (attuazione PNRR) art. 24-bis (sviluppo delle competenze digitali) e il più recente DM 218/2022 su Scuola 4.0.

Bisognerebbe cominciare a trattare questi temi in modo più professionale e coerente e non in maniera generica o manichea. Il digitale e l'educazione al digitale a scuola sono regolati da norme e integrati, da almeno un decennio, ai piani di offerta formativa e ai curricoli. La questione riguarda, dunque, "il come", non la legittimità pedagogica del digitale a scuola. È un cambiamento di *focus* che dovrebbe essere condiviso, culturalmente e strategicamente, dal sistema paese e non rimanere appannaggio solo dei docenti sensibili o degli uffici ministeriali. La stretta integrazione fra digitale ed analogico, quotidiana nella vita di tutti, deve essere uno stimolo per un rinnovamento della didattica e una garanzia per una crescita globale e olistica delle nuove generazioni.

DPF: un accordo importante fra EU e USA

Il 10 luglio 2023 è stato approvato l'atteso accordo fra UE ed USA relativo al trasferimento e alla protezione dei dati fuori dalla Unione Europea. È stata infatti sottoscritta una nuova decisione di adeguatezza, fondata sull'accordo denominato DPF (Data Privacy Framework), che ha riportato gli Stati Uniti nel novero dei paesi extra-UE in grado di garantire agli interessati europei una tutela dei dati personali equivalente a quella assicurata dall'UE.

Il DPF succede al precedente *Privacy Shield*, accordo che era stato invalidato nel 2020 per una sentenza della Corte di Giustizia dell'Unione europea denominata "Schrems II" del 2016. Il DPF costituisce finalmente una base giuridica certa, anche per le scuole che decidano di continuare ad utilizzare piattaforme non europee come Google e Microsoft, le più diffuse prima, durante e dopo il periodo pandemico.

Framework e documenti programmatici europei come bussole

La comunità europea ha messo a disposizione di ogni cittadino framework efficaci come il Digcomp 2.2, il Lifecomp e l'Entrecomp. Sono strumenti che andrebbero maggiormente diffusi e fatti conoscere non solo ai docenti, ma alla collettività.

Dobbiamo educare persone che siano padrone il più possibile di sé stesse, delle proprie azioni anche nel digitale, che siano capaci di relazioni efficaci e costruttive. Lo sforzo della UE nel fornirci strumenti operativi, finanziamenti, progetti e la possibilità di un continuo scambio fra persone e stati membri è importantissimo e andrebbe valorizzato maggiormente. Spesso, invece, si tende a vedere solo il "carico" di lavoro potenzialmente aggiuntivo e meno l'opportunità di un lavoro di sistema.

Va considerato che il "Piano di azione per l'educazione digitale"[2] è oggi un documento fondamentale che pianifica le azioni possibili fino al 2027 predisponendo i campi di investimento della UE (presenti e futuri) nel settore, come quelli del PNRR su infrastrutture e competenze. Entrambi costituiscono una grande opportunità che il mondo della scuola rischia, però, di non utilizzare appieno come occasione storica di rinnovamento e rilancio.

Nel PNRR ci sono due ultimi investimenti importanti: il primo riguarda la linea di investimento 3.1 della Missione 4, componente 1, cioè "Nuove competenze e nuovi linguaggi" ed è regolato dal DM 65 del 23 aprile 2023[3]; il secondo riguarda la linea di investimento 2.1, sempre della Missione 4, componente 1, e attiene alla "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico" ed è regolato dal DM 66 del 12 aprile 2012[4]. Attualmente mancano ancora i provvedimenti attuativi. In attesa stanno proseguendo le altre azioni del PNRR. Ne ricordiamo in particolare due: *Scuola 4.0* e *Équipe formative territoriali*.

Scuola 4.0

Il DM 218 dell'8 agosto 2022 ha predisposto il riparto delle risorse "Scuola 4.0". Ora le scuole, entro il mese di settembre, devono definire gli acquisti e l'affidamento degli incarichi. Ma l'impegno burocratico, seppure semplificato, si scontra quotidianamente con la carenza di personale e con la mancanza di competenze adeguate delle segreterie scolastiche. Eppure bisogna portare a buon fine le procedure; tali finanziamenti renderanno gli ambienti più accoglienti e funzionali per una didattica attiva. Attraverso una riorganizzazione delle classi e dei laboratori diventerà più semplice l'integrazione fra analogico e digitale.

Le scuole nel mese di marzo 2023 avrebbero dovuto redigere un documento chiamato "Strategia Scuola 4.0"; è stato posticipato ma è previsto nel dettaglio di Scuola 4.0. Questo documento strategico deve costituire una progettazione educativa e didattica condivisa nei collegi docenti che sostenga e giustifichi il piano di trasformazione delle aule esistenti in ambienti innovativi e di sviluppo degli assetti laboratoriali esistenti. In modo particolare: il design degli ambienti fisici e virtuali, gli strumenti necessari per la diffusione di didattiche innovative e la previsione delle misure di accompagnamento per l'utilizzo efficace dei nuovi spazi didattici.

Équipe Formative Territoriali

Con il Decreto Direttoriale 68 del 10 agosto 2023[5] sono stati selezionati i nuovi docenti che costituiscono le Équipe Formative Territoriali. Sono previsti, per il biennio 2023-2024 e 2024-2025, 100 docenti con esonero totale dall'insegnamento[6], coordinati in ogni USR da un docente in posizione di comando e da un team di coordinamento nazionale. Le équipe formative territoriali (EFT) sono state selezionate per garantire la diffusione delle azioni legate al PNRR, per promuovere azioni di formazione e accompagnamento del personale docente e di potenziamento delle competenze degli studenti sulle metodologie didattiche innovative.

Le azioni delle Équipe Formative Territoriali

Le azioni di supporto e accompagnamento che le "equipiers" svolgono a favore delle scuole si articolano in quattro aree.

- *Accompagnamento all'attuazione del PNRR*– Sostegno e accompagnamento all'interno delle istituzioni scolastiche del territorio per l'attuazione del PNRR, in particolare delle linee di investimento correlate all'educazione digitale.
- *Sperimentazione di modelli organizzativi* – Promozione e supporto alla sperimentazione di nuovi modelli organizzativi e di metodologie didattiche innovative e allo sviluppo di progetti di didattica digitale, cittadinanza digitale, educazione ai media, intelligenza artificiale;

- *Progettazione di percorsi formativi* – Promozione, supporto e accompagnamento per la progettazione e realizzazione di percorsi formativi per docenti sulla transizione digitale con l'utilizzo della piattaforma "Scuola Futura", anche al fine di favorire l'animazione e la partecipazione delle comunità scolastiche, attraverso la promozione di comunità di pratiche e l'organizzazione di workshop e/o laboratori formativi.
- *Documentazione delle sperimentazioni* – Documentazione e valorizzazione delle buone pratiche di attuazione delle linee di investimento del PNRR e delle sperimentazioni attivate nelle istituzioni scolastiche, nel campo delle metodologie didattiche innovative.

Piattaforma Scuola Futura

È possibile seguire le proposte e le attività, con tutte le modalità di ingaggio, alla pagina dedicata nella piattaforma "[Scuola Futura](#)".

Sulla medesima piattaforma è visibile e fruibile l'ampia offerta formativa rivolta a tutto il personale scolastico, erogata da una fitta rete di poli formativi, fra cui anche quelli regionali delle EFT e quello nazionale. La piattaforma consente di registrare ogni partecipazione e gli attestati dei docenti partecipanti, venendo a costituire un portfolio digitale vero e proprio. Questo è un aspetto innovativo da consolidare e mettere a sistema, per valorizzare e documentare l'aggiornamento dei docenti sia quantitativamente che qualitativamente.

"Il cervello che legge in un mondo digitale"

Occorre in tutte le scuole un grande lavoro di tipo culturale che metta i docenti al centro della progettazione e consenta la costruzione di curricula e percorsi educativi che abbiano come obiettivo principale la crescita delle nuove generazioni; ai nostri giovani dobbiamo fornire tutti gli strumenti necessari per vivere al meglio e per realizzarsi come cittadini nella società iperconnessa. Per tale motivo occorre concentrarsi sul "come" ed è per questo che il divieto di accesso al digitale, inteso come ambiente di relazione, creazione, partecipazione, conoscenza, comunicazione, appare antistorico e poco responsabile da un punto di vista educativo. Come sottolinea Maryanne Wolf nel suo magnifico saggio *"Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale"*, dobbiamo favorire *"lo sviluppo di un cervello davvero bi-alfabetizzato, capace di assegnare tempo e attenzione alle abilità di lettura profonda a prescindere dal mezzo usato. Queste abilità non solo forniscono antidoti efficaci agli effetti negativi della cultura digitale, quali la dispersione dell'attenzione e il logoramento dell'empatia, ma completano anche in modo positivo le influenze digitali"*. Occorre integrare i processi analogici e quelli con il digitale creando approcci ibridi.

Proprio qui è il ruolo della scuola: allenare il cervello preservando un continuo scambio fra analogico e digitale, favorendo la condivisione, la creatività, la costruzione, la profondità come esperienze umane e alternando alla velocità la lentezza della contemplazione, dell'osservazione e della lettura profonda.

Certamente gli investimenti del PNRR costituiscono un passaggio fondamentale per realizzare questo salto culturale. La sfida non è banale ma ci sono tutte le condizioni per riuscirci. Serve però una azione di sistema di tutto il mondo della scuola e dei territori, di cui gli investimenti del PNRR costituiscono un passaggio fondamentale.

[1] Umberto Eco, "Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa", Bompiani 1997.

[2] [Piano d'azione per l'istruzione digitale](#) (2021-2027) – Resetting education and training for the digital age.

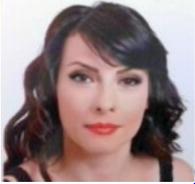
[3] [Riparto delle risorse per l'investimento](#) 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi".

[4] [Riparto delle risorse per l'investimento 2.1](#) "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico".

[5] [Decreto Direttoriale](#) n. 68 del 10 agosto 2023.

[6] Va ricordato che nel precedente biennio erano 200 con esonero, però, al 50%.

4. Per un futuro che è già cominciato. Yuong Sparks Symposium e Green Erasmus



Chiara EVANGELISTI

17/09/2023

La ripresa dell'attività scolastica di settembre evidenzia due importanti eventi, così diversi, ma così affini quanto a contenuti e a prospettive formative.

Il primo evento, denominato "Yuong Sparks Symposium", ha avuto come centralità la cittadina umbra di Solomeo (Perugia). Il secondo evento riguarda un seminario multilaterale eTwinning dal titolo "Green Erasmus", per un futuro più sostenibile attraverso una didattica condivisa. È una iniziativa quest'ultima rivolta ai docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado eTwinning in servizio nella regione Lombardia.

Yuong Sparks Symposium

"Yuong Sparks Symposium" è stato organizzato nell'ambito del programma Erasmus+ dalla Brunello Cucinelli Spa, dall'Università degli Studi di Perugia e dall'Agenzia Nazionale INDIRE e si è tenuto dal 4 al 7 settembre.

Ha visto partecipare docenti, studentesse e studenti universitari provenienti da più parti del mondo, definiti appunto "giovani faville", per discutere di Scienza, Umanesimo e Tecnologia, con lo sguardo rivolto al futuro.

L'impegno era quello di trattare aspetti cruciali del nostro tempo, quali il rapporto tra persone e scienza, tra umanesimo, sostenibilità ed economia, tra persone e territorio, tra umanesimo e comunicazione. L'obiettivo era quello di tracciare riflessioni conclusive sulle storie di vita raccontate nelle testimonianze che si sarebbero succedute.

A interloquire con i giovani sono state personalità appartenenti al mondo delle istituzioni, della scienza, della filosofia, della letteratura e del giornalismo, della musica e dello sport. La finalità dichiarata del "Symposium" era quella di provvedere alla stesura collegiale di una "Dichiarazione programmatica" per porre le basi di un radicale ripensamento del rapporto con il sapere scientifico-tecnologico. I lavori sono stati alternati con momenti conviviali, con la partecipazione di gruppi musicali e prestigiose orchestre.

Fondare un nuovo umanesimo

Quattro giorni di dialogo e relazioni, incontri e confronti sui quali poter fondare un nuovo Umanesimo, che sappia riportare le persone al centro dei rapporti tra umanità, economia, scienza e tecnologia. Quattro giorni in cui personalità di assoluto rilievo si sono messe in gioco in un serrato dialogo con oltre 120 studentesse e studenti provenienti da Austria, Brasile, Danimarca, Nigeria, Polonia, Romania, Spagna, Sri Lanka, Turchia e Ungheria.

Il bilancio è affidato alle dichiarazioni rilasciate alla stampa dai promotori dell'iniziativa.

- Brunello Cucinelli: "Ascoltando le parole di queste vere e proprie 'future faville' dell'umanità, mi sembra di poter dire con gioia che questi argomenti siano tornati al centro di un grande fermento di pensiero, di una riscoperta di ideali universali che le nuove generazioni pongono al centro delle istanze per il futuro della nostra meravigliosa Madre Terra. Ringrazio di cuore tutti gli stimati ospiti e i brillanti studenti del Simposio, augurando loro che, ispirati dall'antica sapienza greca, sappiano trarre da quelle della natura le nuove leggi degli uomini, diventando così testimoni nel mondo delle virtù di giustizia, sapienza e concordia; ispirati dall'etica dell'antico Diritto Romano che così recita: Vivi onestamente, non danneggiare nessuno, a ciascuno il suo".
- Il Magnifico Rettore dell'UniPg Maurizio Oliviero: "Abbiamo trascorso quattro giorni meravigliosi e intensi, con ragazze e ragazzi veramente straordinari. Desidero ringraziarli profondamente, perché ci hanno fatto dono delle loro idee, riflessioni e speranze. Le loro emozioni sono divenute le nostre, i loro sogni quelli di tutti noi. Ci hanno travolto con la loro energia, la loro voglia di vivere e di portare un

- cambiamento positivo nel mondo. Noi speriamo di essere riusciti a trasmettere loro qualcosa di importante, una nuova consapevolezza, un senso di responsabilità voluta e condivisa, da assumere con entusiasmo e sapendo di non essere mai soli. Abbiamo scoperto che avere il coraggio di imparare dai fallimenti è fondamentale per costruire le nostre vittorie. Che scienza, economia e tecnologia devono essere al servizio delle persone e non viceversa, ma anche che riuscire a mantenere un giusto equilibrio è compito di ognuna e ognuno di noi, se vogliamo davvero costruire, insieme, una nuova stagione per l'Umanità".
- Cristina Grieco, Presidente dell'Agenzia INDIRE: "Il Simposio si è concluso con la consapevolezza di avere ascoltato le voci del cambiamento, espressione dei giovani. Parlano di apertura, confronto, reale inclusione e una crescente consapevolezza del vivere nel rispetto dell'ambiente. A noi il compito di recepire gli stimoli di queste giornate per un genuino rinnovamento che potrà arricchirsi anche delle opportunità del programma Erasmus".

Green Erasmus

Il secondo evento, "Green Erasmus", riguarda un incontro di formazione online per la community eTwinning organizzato dal Ministero dell'Istruzione, della gioventù e dello sport della regione tedesca del Baden-Württemberg e dall'Unità nazionale eTwinning della Germania. Tale incontro verrà realizzato interamente online e in lingua inglese, il giorno 4 ottobre dalle ore 14:00 alle ore 18:00.

È una iniziativa che nasce nell'ambito del network "Four Motors for Europe". È una rete europea di regioni nata nel 1988 che comprende quattro regioni, il Baden-Württemberg tedesco, l'Auvergne-Rhone-Alpes francese, la Catalogna spagnola e appunto la Lombardia.

L'accordo di cooperazione ha l'obiettivo di stimolare gli scambi economici, scientifici, universitari e della società civile. È un obiettivo particolarmente significativo considerando che le quattro regioni contano 36 milioni di abitanti e rappresentano circa il 9% della produzione economica europea. Grazie a questa rete, più di mille giovani apprendisti svolgono ogni anno uno stage in una regione partner e sono stati stipulati più di 100 accordi interuniversitari sostenuti attivamente e finanziariamente dalle regioni stesse.

Una iniziativa per i docenti di scuola secondaria

I docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado di tutte le discipline potranno avanzare la propria candidatura su base volontaria e saranno selezionati sulla base di criteri resi pubblici. Viene loro richiesta la disponibilità alla realizzazione di progetti eTwinning con una o più scuole partner incontrate durante l'evento e di impegnarsi nel proprio Istituto a disseminare quanto appreso durante la formazione.

L'obiettivo è quello di avere l'opportunità di conoscere e condividere esperienze didattiche con altri insegnanti europei, al fine di realizzare nuovi partenariati scolastici sulla piattaforma eTwinning.

I futuri progetti dovranno incoraggiare e promuovere i giovani delle quattro regioni a scambiare idee, in particolare su questioni relative alla natura, al clima e alla protezione delle risorse e su temi quali la produzione di energia, i trasporti, la gestione della scarsità di risorse, la gestione dei rifiuti, il riciclaggio, la protezione delle specie, la biodiversità.

La prospettiva del futuro appare ampiamente garantita e già presente nei due eventi.