

Temi commentati da Scuola 7

OTTOBRE 2022

Settimana del 3 settembre 2022

Idee e progetti per organizzare l'offerta formativa

1. *L'insegnamento dell'educazione civica e il Parlamento italiano. Un'occasione per fare il punto della situazione (Nilde Maloni)*
2. *CPIA, istruzione degli adulti. Linee Guida OCSE per il riconoscimento dei crediti (Domenico Trovato)*
3. *Mensa e tempo pieno per ridurre le disuguaglianze. Una proposta di Save the Children (Rosa Seccia)*
4. *Piccole sperimentazioni crescono. Più biologia nei licei classici e scientifici per diventare medici (Marco Macciantelli)*

1. L'insegnamento dell'educazione civica e il Parlamento italiano. Un'occasione per fare il punto della situazione



Nilde MALONI

02/10/2022

La nota del MI n. 2936 "Progetti e concorsi in tema di educazione civica, realizzati dal MI in collaborazione col Senato della Repubblica e la Camera dei Deputati" è stata diramata il 15 settembre. Siamo all'avvio dell'anno scolastico e si sta predisponendo il nuovo PTOF, è dunque il momento giusto per stimolare le scuole a produrre idee e percorsi sulla priorità indicata dall'art. 4 della legge n. 92/2019: la conoscenza dei principi e dei contenuti della Carta Costituzionale.

Educazione civica e conoscenza della Costituzione

L'invito si fa particolarmente interessante se si pensa che l'anno appena iniziato dovrebbe segnare una il rilancio del Ministero dell'Istruzione del tema di insegnamento dell'educazione civica, coerentemente con l'iter previsto dalle stesse Linee Guida, quando affermavano "Entro l'anno scolastico 2022/2023, il Ministro dell'istruzione integra le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, definendo i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi specifici di apprendimento e i risultati attesi sulla base delle attività delle istituzioni scolastiche e degli esiti del monitoraggio di cui al comma 2[1]".

Anche se i risultati del monitoraggio di giugno non sono ancora pubblici, le scuole (tutte e non solo quelle che volontariamente hanno risposto all'indagine) possono comunque confrontare il rapporto tra le priorità individuate nel loro RAV, le scelte fatte in merito ai traguardi di competenza di EC e i temi messi a concorso/progetto per orientare con maggiore consapevolezza le scelte da assumere.

Organicità e sistematicità dell'insegnamento dell'Educazione civica

La trasversalità dell'insegnamento di educazione civica si presta ad essere la tramadell'intero Piano Ri-generazione Scuola, in cui i Concorsi di ogni tipologia e contenuto o trovano una collocazione organica e strutturale nel PTOF o assumono un significato gregario. In tal caso i concorsi possono forse accrescere le conoscenze di qualche studente ma non modificarne i comportamenti. La scuola, invece, ha il compito precipuo di modificare i comportamenti attraverso le conoscenze.

È allora importante che, nel rapporto tra istituzioni, la chiamata a responsabilità si traduca in azioni coerenti. Il conflitto bellico in territorio europeo ha ulteriormente ampliato la complessità del contesto (locale, nazionale, internazionale) in cui la "competenza civica" o "competenza di cittadinanza" o "competenza per una cultura democratica" possa e debba essere formata ed esercitata, di fronte a sfide sistemiche che chiamano tutti a rispondere per la propria parte.

Il Parlamento come palestra di democrazia

Nel caso specifico, ad esempio, la collaborazione col Parlamento potrebbe aiutare la scuola a declinare due problemi oggettivi, insiti nella crisi della democrazia rappresentativa in Occidente: la cittadinanza attiva e la partecipazione al voto, il legame democrazia-pace.

Aiuta l'insegnamento dell'educazione civica ad elaborare risposte comportamentali corrette alle situazioni di emergenza continua a cui ci espone la "società del rischio"?[2] Sono sufficientemente salde le istituzioni elettive, costruite sulle fondamenta dei principi costituzionali? Quale funzione è attribuita al cittadino perché sia assicurata la tutela dei diritti umani inviolabili?

Amnesso che ai nostri giovani non manchino luoghi virtuali di dialogo tra pari, potrebbero invece mancare ambienti reali di relazione, comunicazione, dialogo interculturale/confitto e riflessione concreta su temi cruciali per il loro (e nostro) futuro. Il lungo periodo delle "lezioni a distanza" ha oggettivamente prodotto una maggiore consapevolezza del valore aggiunto dell'apprendimento in presenza. Nella rivalutazione di tutte le didattiche attive c'è l'evidenza del

necessario protagonismo di chi apprende. Il Parlamento, più che essere semplicemente un luogo da conoscere e visitare, potrebbe trasformarsi in una palestra, in una scuola di democrazia, utile come modello per valutare "se" i propri comportamenti sono democratici, inclusivi, partecipativi nella vita quotidiana e a scuola. Questo passaggio ha bisogno di una condizione fondamentale: allo studente va riconosciuta la responsabilità di parola e all'eleto il dovere di ascoltarla.

Ma esaminiamo i temi proposti dalla nota ministeriale, sapendo che le scuole possono trovare spunti anche nel materiale informativo messo a disposizione nella piattaforma: <https://www.cittadinanza-costituzione.it>.

I temi messi a concorso

Tavola sinottica dei temi

Concorso progetto	Ordine di scuola	Tema
Concorso "Dalle aule parlamentari alle aule di scuola. Lezioni di Costituzione"	Secondaria II grado	I principi costituzionali
Progetto "Un giorno in Senato"	Secondaria II grado Classi terze e quarte	L'iter legislativo esaminato con le caratteristiche di un Progetto per le competenze trasversali e l'orientamento
"Senato&Ambiente"	Secondaria II grado Classi terze, quarte e quinte	Una questione ambientale ritenuta prioritaria in un Progetto per le competenze trasversali e l'orientamento
"Giornata di formazione a Montecitorio"	Secondaria II grado Classi quarte e quinte	Due giornate di formazione con le Commissioni della Camera e i deputati eletti nel proprio territorio
Concorso "Testimoni dei Diritti" (Senato)	Secondaria I grado Classi prime e seconde	I diritti umani nella Dichiarazione Universale ONU del 1948. Sono tutti realizzati? Dove?
Progetto "Parlawiki – Costruisci il vocabolario della democrazia" (Camera)	Scuola Primaria Classi V Scuola Secondaria di I grado Tutte le classi	Le parole dei più piccoli per descrivere e costruire il concetto di democrazia
Progetto "vorrei una legge che..." (senato)	Scuola Primaria Classi V	Cosa conoscono e cosa sanno delle leggi i bambini

I punti di forza

- I sette progetti hanno tutti la possibilità di essere sviluppati come *campi di esperienza civica*.
- L'aggancio esplicito ai PCTO per la scuola secondaria superiore consente ai tutor per l'alternanza e al coordinatore di EC di sviluppare il progetto nel Consiglio di classe, selezionando i traguardi di competenza specifici e trasversali, utilizzando in modo appropriato sia il Sillabo delle competenze trasversali delle Linee Guida dei PCTO (D.M. n. 774/2019 e allegati) sia i traguardi di competenza delle Linee Guida di Educazione Civica.
- Come per tutti i PCTO, l'autovalutazione e la valutazione tra pari diventano strumenti indispensabili per lo sviluppo della competenza civica.
- La scelta del "wiki" per i più piccoli, per far praticare la fecondità della co-costruzione dei significati anche in ambiente digitale, è un ottimo antidoto alla passività diffusa di fronte alle tecnologie.

Qualche punto di debolezza da evitare

Le istituzioni sono più comprensibili e vicine, se si chiarisce chi è responsabile di cosa e come vengono prese le decisioni. Non è sufficiente, perciò, limitarsi alle conoscenze dichiarative, ma è indispensabile fare esperienza di ciò che si va a conoscere. E allora?

- L'esperienza protetta ed episodica del concorso/progetto va integrata con la possibilità di interloquire continuamente nel tempo con i "referenti" in Parlamento. Sarebbe sufficiente un panel al quale gli studenti possano continuare ad accedere per essere consultati. Quando? Mancano appuntamenti importanti delle Commissioni di Camera e Senato, in cui sia utile "ascoltare" i giovani.
- Sui diritti umani è essenziale partire dalla verifica che il proprio contesto educativo sia un contesto democratico nel livello di mutuo rispetto e fiducia tra insegnanti, tra insegnanti e allievi, tra insegnanti e famiglie?

- Uno studente ha maggiori opportunità di essere responsabile del proprio apprendimento, quando le situazioni a lui offerte incoraggiano alla costanza di impegno, perché qualcuno gli riconosce il risultato ottenuto.

La centralità dell'insegnamento dell'educazione civica

L'adesione alle proposte concorsuali del MI non rappresenta automaticamente la presa in carico nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa della centralità di questo insegnamento.

Il "Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia" elaborato dal Consiglio d'Europa nel 2018 e la Risoluzione del Parlamento Europeo su "attuazione di misure per l'insegnamento dell'educazione civica"[3] del 6 aprile 2022 hanno individuato nell'insegnamento dell'educazione civica, anzi nella definizione di una strategia comune per l'insegnamento dell'educazione civica, uno degli elementi indispensabili alla costruzione del profilo identitario del cittadino del XXI secolo.

Nel fare riferimento a concetti già ampiamente affrontati in precedenti numeri di questa newsletter[4] si possono isolare i nodi che ci auguriamo siano affrontati durante questo anno scolastico:

- la *formazione specifica degli insegnanti* iniziale e continua;
- il *quadro della competenza civica* come metaquadro delle competenze chiave di cittadinanza.

Come imparare la democrazia

A pag. 16 del vol. 1 del "Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia" (tradotto in italiano nel 2021) si legge: "Un'adeguata combinazione, all'interno delle istituzioni educative, di contesti democratici, approcci pedagogici e metodologici è un prerequisito per lo sviluppo delle competenze necessarie per una cultura della democrazia. Nei contesti in cui sono presenti tali pratiche vengono incoraggiati tre tipi di apprendimento. Anzitutto, l'autoefficacia che può svilupparsi quando vengono offerte agli studenti possibilità di svolgere certi compiti, sono incoraggiati a perseverare e vengono riconosciuti anche per i più piccoli successi. Questa dimensione affettiva, e fondata sull'esperienza del processo di apprendimento, corrisponde all'"imparare attraverso" la democrazia. Viene poi l'"imparare sulla" democrazia che è legato all'acquisizione di conoscenze e comprensioni critiche. Infine, l'"imparare per" la democrazia cioè il saper utilizzare le proprie capacità in un contesto o una situazione determinata. Questi tre tipi di apprendimento sono necessari per perseguire l'obiettivo educativo generale di preparare e responsabilizzare gli studenti a vivere da cittadini attivi in una società democratica".

[1] art. 4 del D.M. del 22 giugno 2020, n. 35.

[2] Così Ulrich Beck definisce la seconda modernità, che caratterizza e caratterizzerà il XXI secolo.

[3] https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0114_IT.

[4] Cfr. Scuola7 nn. 241 (Stellacci), 269 (Calascibetta), 291 e 292 (Maloni).

2. CPIA, istruzione degli adulti. Linee Guida OCSE per il riconoscimento dei crediti



Domenico TROVATO

02/10/2022

Il 5 settembre 2022 sono state presentate presso il MI, alla presenza del Ministro Bianchi e di funzionari apicali della Commissione EU, dell'OCSE e dello stesso MI, le «Linee Guida OCSE per il riconoscimento dei crediti nei CPIA». Invero tale documento è stato pubblicato il 15 settembre, mentre in quella sede si è fornita una rendicontazione del percorso progettuale compiuto a partire dal 2020, con il supporto tecnico dell'UE e dell'OCSE.

Il contributo che segue intende riportare i quadri generali delle Linee Guida, mentre un secondo contributo, che sarà pubblicato in un prossimo numero di Scuola7, darà conto degli specifici segmenti.

Una lungimirante sinergia tra MI e OCSE

Il progetto internazionale denominato «Migliorare il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione dei percorsi formativi nei CPIA» è articolato in due fasi:

- la prima realizzata attraverso un ciclo di webinar con la partecipazione di Dirigenti scolastici e componenti delle Commissioni per il Patto formativo di diversi CPIA;
- la seconda finalizzata a redigere il testo delle Linee Guida[1].

L'obiettivo è quello di elaborare raccomandazioni e indicazioni operative per migliorare strategie e procedure di valutazione delle competenze comunque acquisite dagli adulti frequentanti i CPIA (target: primo livello, II periodo didattico[2]).

Mappa progettuale e fasi di lavoro

Il progetto, avviato a ottobre 2020 e conclusosi a settembre 2022, è stato sviluppato sulla base della seguente mappa organizzativa e delle corrispondenti fasi di lavoro.

Mappa organizzativa: "Riconoscimento crediti e personalizzazione del percorso"

Macroaree	Fasi di lavoro-prodotti	Strumenti-azioni	Problematiche
1. Ricerca, raccolta e analisi dei dati	• Rapporto sul funzionamento e sull'utenza dei CPIA e Rapporto sulle difficoltà del riconoscimento dei crediti;	1. Ricerca, raccolta e analisi dei dati	• Rapporto sul funzionamento e sull'utenza dei CPIA e Rapporto sulle difficoltà del riconoscimento dei crediti;
2. Raccomandazioni	• Gruppi di lavoro con docenti CPIA	2. Raccomandazioni	• Gruppi di lavoro con docenti CPIA
3. Sperimentazione sul campo	Sperimentazione in 10 CPIA	• un campione di docenti predispone delle prove;	3. Sperimentazione sul campo

Quali scenari di riferimento

Le Linee Guida, oltre a inserirsi in un *pregresso sistema* di riconoscimento dei crediti (ECTS, ECVET), di trasparenza delle qualifiche (Europass, Youthpass) e di valutazione delle competenze (QCER, DigComp, DigCompEdu, GreenComp), assumono come matrici politico-normative di riferimento:

a livello europeo:

- la Raccomandazione del Consiglio d'EU sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, 2012 (processo in 4 fasi: identificazione, documentazione, valutazione, certificazione);
- la Raccomandazione del Consiglio d'EU «Upskilling Pathways», percorsi di perfezionamento del livello delle competenze, 2016 (processo in 3 fasi: bilancio di competenze, offerta formativa personalizzata, certificazione delle competenze);

a livello italiano:

- la legge 92/2012 (Fornero), che istituisce il sistema nazionale per la certificazione delle competenze e la validazione dell'apprendimento non formale e informale;
- il D.lgs.n13/2013, il D.I. del 30 giugno 2015, il D.I. dell'8 gennaio 2018, che recepiscono le norme europee;
- il D.I. del 5 gennaio 2021, che detta disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli Enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

La svolta

Ma il passaggio decisivo avviene con la C.M. 22381 del 31 ottobre 2019, la quale recita: "I CPIA (...) certificano la acquisizione delle competenze maturate anche al fine di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi e contrastare la dispersione scolastica, nonché facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro. La certificazione è altresì finalizzata alla messa in trasparenza delle competenze comunque acquisite dall'adulto nella prospettiva dell'apprendimento permanente...".

Ne discende un percorso di valutazione delle competenze che prevede tre fasi:

- a. fase di accoglienza e di orientamento, con test d'ingresso + riconoscimento dei crediti;
- b. fase delle sequenze di apprendimento, con valutazione formativa o in itinere;
- c. fase di chiusura, con valutazione sommativa o finale.

Operativamente si realizza attraverso:

- a. test d'ingresso (ad es, quelli di lingua rivolti a tutti gli studenti, per determinare i livelli di padronanza linguistica, A1, A2, B1...) che consentono di modulare la didattica in funzione delle competenze possedute;
- b. prove per il riconoscimento dei crediti, somministrate solo se l'adulto ritiene di possedere delle competenze rilevanti e chiede di poterle certificare (di prassi il CPIA rilascia un attestato e riconosce allo studente dei crediti orari).

Il processo di riconoscimento dei crediti

Premesso che *tale percorso si avvia su richiesta della persona interessata* e che viene condotto dalla Commissione per la definizione del Patto Formativo Individuale (PFI), tre sono gli step per la sua realizzazione: identificazione, valutazione, attestazione.

Step del processo del riconoscimento dei crediti

Identificazione	Valutazione	Attestazione
Finalità: far emergere le competenze possedute, comunque acquisite (quindi anche in contesti non formali e informali)[3]	Finalità: valutazione del reale possesso delle competenze identificate Strumenti: valutazione delle evidenze utili e prove ad hoc	Finalità: far emergere le competenze possedute, comunque acquisite (quindi anche in contesti non formali e informali)[3]

Esso inoltre deve rispettare i seguenti quattro principi:

- non perdere di vista i profili dell'utenza dei CPIA
- massimizzare l'utilizzo delle evidenze utili[4]
- identificare correttamente gli studenti a cui somministrare le prove
- attribuire i crediti in modo coerente.

Principi e declinazione del processo del riconoscimento dei crediti

Principi	Declinazioni tematiche
Non perdere di vista i profili dell'utenza dei CPIA	<ul style="list-style-type: none"> • I destinatari dei Corsi sono adulti, non studenti da scolarizzare • Le prove debbono essere significative e autentiche (ascrivibili al "mondo reale") • I contenuti si devono caratterizzare per una cifra che sposa l'adulità • È opportuno evitare tematiche sensibili • Preferire compiti di realtà e simulazioni, invece di prove solo su temi disciplinari
Massimizzare l'utilizzo delle evidenze utili	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegiare processi di semplificazione • È importante poter disporre di un repertorio ragionato di evidenze utili da usare per una convalida delle competenze • Non esiste un inventario nazionale delle evidenze utili, ma si può attingere a quello delle Linee Guida (www.italy-cpia-guidelines-1-IT-2022.pdf, pp. 16-17) • Per elaborare un prontuario autonomo a cura del CPIA, si possono coinvolgere Enti qualificati (ad es. il CIMEA per gli stranieri)

Identificare correttamente gli studenti a cui somministrare le prove	<ul style="list-style-type: none"> • I test di ingresso e le prove per il RdC non sono la stessa cosa • Nella pratica, le prove per il RdC possono quindi risultare più complesse dei test d'ingresso proprio per la loro funzione, quella di convalidare competenze personali non curricolari, per la riduzione del monte ore del piano di studi • Non moltiplicare le valutazioni, piuttosto praticare quelle essenziali
Attribuire i crediti in modo coerente	<ul style="list-style-type: none"> • Per assicurare omogeneità tra le procedure dei diversi CPIA e garantire trasparenza nel processo, è necessario dotarsi di criteri che prevedano una soglia minima per il possesso di una competenza • A tal fine si può utilizzare una scala decimale e fissare il 6 come voto minimo • Il MI ha stabilito che la quota oraria max riconoscibile come credito è pari al 50% del monte orario, riferito al percorso frequentato e non alla singola competenza.

Annotazioni... in itinere

A corollario di queste prime considerazioni, in attesa di un ulteriore contributo che sarà pubblicato in un prossimo numero di Scuola7, si ritiene opportuno proporre alcuni punti di attenzione per meglio comprendere la "materia" trattata.

- Il focus delle Linee Guida è, come già rilevato, sulla certificazione delle competenze in entrata, ma con specifica curvatura sul "riconoscimento dei crediti". Si vuole dare, con questa scelta, visibilità e valore aggiunto alla storia personale dell'adulto (approccio biografico) con una ricognizione che, oltre alle aree dei saperi, intercetti le esperienze di apprendimento maturate anche in contesti diversi da quello scolastico.
- Complementare al suddetto focus c'è l'obiettivo di ribadire ai docenti che i percorsi formativi dei CPIA hanno come paradigma quello dell'apprendimento permanente (vedi D.lgs. 13/2013) e che il loro mandato educativo richiede di recuperare e valorizzare tutto il capitale umano degli adulti, perché possa qualificarsi anche come capitale sociale nell'interesse della collettività.
- In tale contesto, le raccomandazioni e gli input operativi intendono offrire un supporto concreto alla ottimizzazione del processo di riconoscimento, con la proposta di un modello basato su criteri di qualità rigorosi, ma adottabili da qualsiasi CPIA.

Infine da queste Linee Guida si può ricavare un messaggio sotteso sulla necessità di implementare servizi e pratiche di lifelong learning (LLL) rivolti agli adulti, considerando che l'Italia presenta ancora in Europa inadeguati livelli di LLL[5]. La percentuale di partecipazione degli adulti ad attività di formazione è la più bassa tra i Paesi partecipanti all'indagine PIAAC 2012 (24% contro il 52% della media OCSE) e coinvolge soprattutto gli occupati (81%), che dichiarano di svolgerla principalmente per motivi legati al miglioramento della propria posizione professionale, prevalentemente fuori dall'orario di lavoro, se formale, o prevalentemente all'interno dell'orario di lavoro se si tratta di formazione non formale.

[1] Per approfondimenti vedi:

- www.oecd.org/els/emp/skills-and-work/adult-learning/ciclo-di-webinar-e-gruppi-di-lavoro.htm
- articoli su www.edscuola.eu/wordpress/?p=157556;
- www.ilsole24ore.com/art/istruzione-adulti-presentate-linee-guida-ocse-il-riconoscimento-crediti-AEFeIyxB;
- www.orizzontescuola.it/istruzione-per-adulti-presentate-al-ministero-le-linee-guida-ocse-per-il-riconoscimento-dei-crediti-bianchi-centrale-per-la-crescita-del-paese/.
- Nel 2012-13 l'Invalsi aveva curato due Progetti simili denominati: «RiCreARe», «SEPA».

[2] I percorsi di primo livello sono finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e all'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione.

[3] *Contesti non formali*: connotano il sistema delle Organizzazioni lavorative e/o dell'Associazione professionale che erogano formazione, a cui *l'adulto partecipa per scelta*; *Contesti informali*: come la vita familiare, l'associazionismo culturale-sportivo, i massmedia, gli eventi musicali-teatrali-ludici, "vissuti" dall'adulto in modo non sempre intenzionale. Vedi il testo di L. Galliani, 2012, in: www.e.learning.let.unicas.it/did/Contesti%20formale.%20informale.%20non%20formale%20di%20apprendimento%20-%20Nuova%20Didattica.pdf

[4] Le *evidenze utili* sono rappresentate da certificazioni, attestati, dichiarazioni, titoli. La *lista delle evidenze riportata a pag. 17 delle Linee Guida* è utile per le competenze acquisite in *contesti formali*, è tratta dal documento "Procedure e Strumentario per il riconoscimento dei crediti" del progetto RiCreARe (pagg. 39 e 40) disponibile all'indirizzo www.invalsi.it/invalsi/rn/doc_ricreare/15012013/Mat-somm-proce-dura/Doc_Met_Ricreare.pdf. Le altre liste per le *competenze non formali e informali*, sono il frutto di rielaborazioni degli autori del testo. 6.Vds. *Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*, C.U., 2021, pp. 7-18 e Istat 2020, *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*.

3. Mensa e tempo pieno per ridurre le disuguaglianze. Una proposta di Save the Children



Rosa SECCIA

02/10/2022

Nell'edizione numero 300 di questa newsletter[1], abbiamo puntato l'attenzione all'annuale rapporto pubblicato recentemente da Save the Children Italia: *"Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana"*. Sono stati analizzati alcuni elementi di criticità della nostra scuola, per i quali l'organizzazione internazionale – che da oltre cento anni lotta *"per salvare la vita delle bambine e dei bambini e garantire loro un futuro a ogni costo"*[2] – ha indicato una serie di misure. Si tratta di proposte volte a rilanciare la scuola pubblica italiana, con l'intento di contrastare efficacemente disuguaglianze sempre più radicate e che si manifestano a vari livelli.

Gli studenti con background migratorio

Uno sguardo particolare, nel documento elaborato da Save the Children, è stato riservato anche agli studenti con background migratorio. In realtà, la condizione socioeconomica familiare associata al background migratorio risulta essere tra i fattori principali della disuguaglianza negli apprendimenti.

Più alunni stranieri al Nord – Nell'anno scolastico 2020/2021, gli allievi con cittadinanza non italiana rappresentavano il 10,3% degli iscritti in tutte le scuole di ogni ordine e grado. I nati in Italia, ad oggi, corrispondono al 66,7%: un dato significativo, che mette in luce l'irrisolto nodo dello *"ius soli"*. Dai dati esaminati da Save the Children, risulta una maggiore concentrazione di alunni stranieri al Nord (65,3%), mentre diminuisce progressivamente al Centro (22,2%) e al Sud (12,5%).

La fuga dai banchi – Alcuni studi si sono soffermati ad esaminare la presenza di una certa distribuzione di alunni stranieri:

- superiore al 30% per il quasi 7% delle scuole e il 6,6% delle classi;
- totalmente assente nel 18,5% di scuole.

Una probabile spiegazione di tale situazione, sembra derivi dall'allontanamento delle famiglie native a vantaggio di scuole collocate in aree urbane centrali, con la conseguente possibilità di aumentare quello che viene definito *"white flight"* (fuga dei bianchi), ovvero il rischio di segregazione degli alunni stranieri solo in alcune scuole[3].

I ritardi accumulati – Le difficoltà che gli studenti di origine straniera incontrano lungo il percorso sono notevoli: basti pensare che quasi il 27% di essi accumula un ritardo dovuto alla ripetizione di uno o più anni scolastici, a fronte del 7,5% dei compagni italiani. Nel solo segmento di scuola secondaria superiore, il ritardo riguarda oltre il 53% degli studenti stranieri. In considerazione di questi dati di realtà, la pandemia, di certo, ha aggravato il livello delle disuguaglianze anche per questi studenti con fragilità di partenza.

Le buone pratiche d'inclusione – Va senz'altro tenuta alta l'attenzione per garantire una reale inclusione sociale e scolastica di minori stranieri, migranti e/o rifugiati. Il rapporto elaborato da Save the Children richiama buone pratiche sia a livello europeo (progetto "H2020 IMMERSE – *Integration Mapping of Refugee and Migrant children in Schools and other Experiential environments in Europe*"; progetto irlandese "ENDIP – *Embracing Diversity Nurturing Integration Project*"; progetto "PARENTable", implementato in Germania, Italia, Svezia e Turchia), sia a livello italiano (progetto "L'Altroparlante" coordinato dall'Università per Stranieri di Siena e implementato in sei scuole italiane)[4].

Nuove linee guida per l'integrazione – Una menzione specifica è stata riservata al documento di marzo 2022, curato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione, relativo alle nuove Linee guida per l'integrazione *"Orientamenti interculturali"*, in considerazione che esso «sollecita un vero e proprio cambio di prospettiva, secondo cui investire nella multiculturalità come accrescimento di

opportunità per tutti anziché colmare “deficit”, in linea con l’idea di una scuola attenta allo sviluppo di competenze sociali, life skills e soft skills»[5].

Gli effetti positivi della mensa e del tempo pieno

Nel rapporto, la mensa e il tempo pieno vengono suggerite come misure necessarie per ridurre i divari e le disuguaglianze, che andrebbero garantite a tutte le bambine e a tutti i bambini di scuola primaria, ma anche a quelli di scuola dell’infanzia (oltre che agli studenti di scuola secondaria di primo grado), principalmente secondo un’ottica di intervento precoce e preventivo. Invero, si legge nel documento: «Il tempo pieno non aiuta soltanto gli alunni a migliorare i loro livelli di apprendimento, mapuò avere effetti positivi anche di medio e lungo periodo. ‘Restare a scuola’ per tempi prolungati contribuisce allo sviluppo delle competenze cosiddette ‘non-cognitive’, sociali ed emozionali, fondamentali per crescere ed avere una vita attiva in un mondo sempre più ‘connesso’ ed in costante mutamento. Il tempo pieno, soprattutto se garantito ai minori più svantaggiati, risulta quindi essere una delle misure più efficaci per combattere la dispersione scolastica»[6].

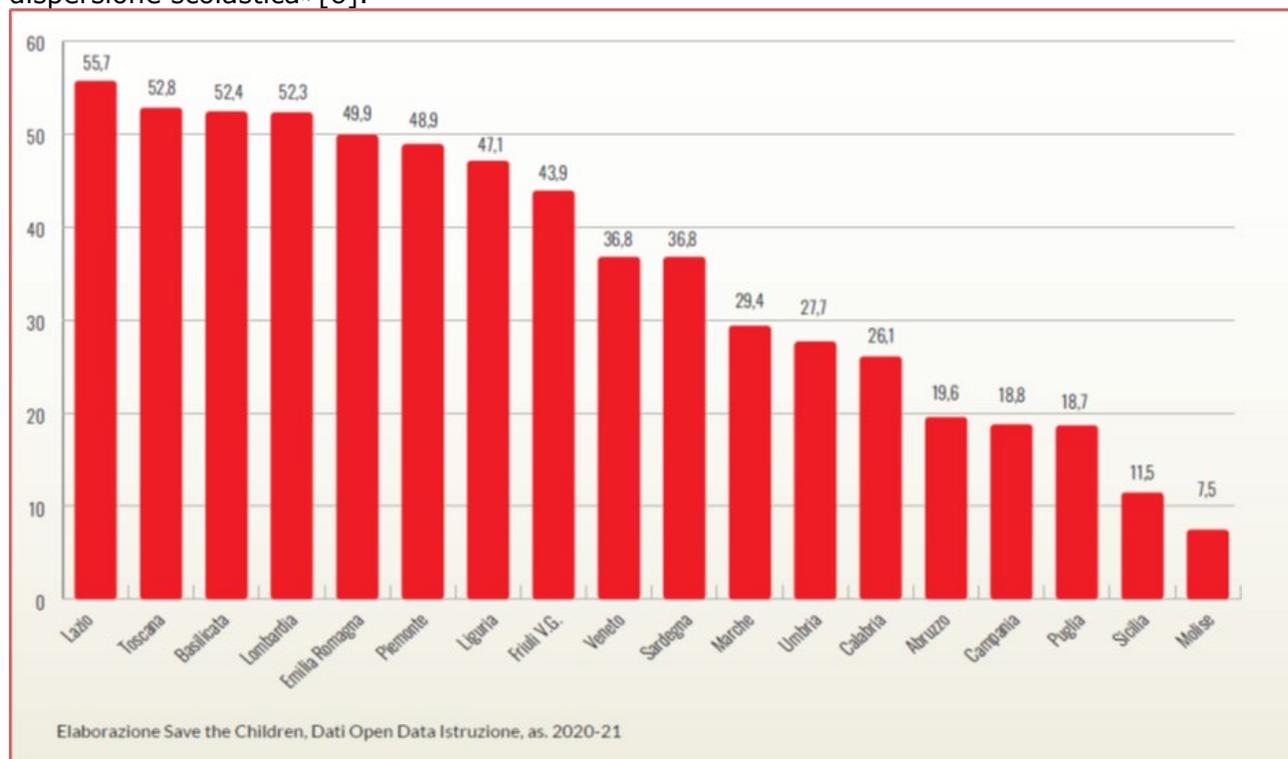


Figura n. 1 – Percentuale di classi a tempo pieno nella scuola primaria per regione[7]

Quanto costa il tempo pieno in tutte le classi della primaria

La misura del tempo pieno, associata all’introduzione dei “Livelli Essenziali delle Prestazioni” (LEP) riguardanti il servizio mensa – per assicurare un pasto gratuito per tutte le allieve e tutti gli allievi di scuola primaria in linea con gli obiettivi della *Garanzia Europea per l’Infanzia*[8] – si ritiene possa “rappresentare un punto di svolta nella scuola italiana”. Soprattutto per coloro che provengono da famiglie economicamente e socialmente più svantaggiate, anche in vista della possibilità di ridurre il fenomeno della dispersione, sia esplicita, sia implicita[9].

Lo studio effettuato da Save the Children stima che, per garantire il tempo pieno a tutte le classi di scuola primaria, sarebbe necessario un investimento economico annuo di circa 1 miliardo e 445 milioni di euro, per adeguare l’organico all’estensione temporale del tempo scuola.

Regione	Numero classi totali scuola primaria statale	Numero classi con tempo pieno a 40 ore nella scuola primaria statale	Percentuale classi a tempo pieno (40 ore) sul totale delle classi	Numero classi da trasformare da tempo normale a tempo pieno	Numero nuovi docenti da assumere	Costi assunzione nuovi docenti	Numero nuovi collaboratori scolastici da assumere	Costi assunzione nuovi collaboratori	Costi Totali
Abruzzo	3.020	591	19,6	2.429	1.215	38.864.000	163	3.921.024	42.785.024
Basilicata	1.337	700	52,4	637	319	10.192.000	43	1.025.280	11.217.280
Calabria	5.360	1.397	26,1	3.963	1.982	63.408.000	239	5.733.408	69.141.408
Campania	14.265	2.678	18,8	11.587	5.794	185.392.000	796	19.093.536	204.485.536
E. Romagna	9.030	4.507	49,9	4.523	2.262	72.368.000	344	8.247.840	80.615.840
Friuli V.G.	2.679	1.176	43,9	1.503	752	24.048.000	105	2.512.224	26.560.224
Lazio	12.194	6.788	55,7	5.406	2.703	86.496.000	382	9.161.856	95.657.856
Liguria	2.943	1.385	47,1	1.558	779	24.928.000	99	2.384.352	27.312.352
Lombardia	20.749	10.862	52,3	9.887	4.944	158.192.000	738	17.707.584	175.899.584
Marche	3.447	1.012	29,4	2.435	1.218	38.960.000	192	4.597.632	43.557.632
Molise	756	57	7,5	699	350	11.184.000	39	944.160	12.128.160
Piemonte	9.309	4.549	48,9	4.760	2.380	76.160.000	303	7.280.736	83.440.736
Puglia	8.963	1.675	18,7	7.288	3.644	116.608.000	553	13.266.144	129.874.144
Sardegna	3.539	1.302	36,8	2.237	1.119	35.792.000	145	3.478.560	39.270.560
Sicilia	12.384	1.427	11,5	10.957	5.479	175.312.000	762	18.282.720	193.594.720
Toscana	7.400	3.908	52,8	3.492	1.746	55.872.000	258	6.200.256	62.072.256
Umbria	2.061	570	27,7	1.491	746	23.856.000	101	2.425.632	26.281.632
Veneto	10.743	3.956	36,8	6.787	3.394	108.592.000	492	11.806.560	120.398.560
ITALIA	130.179	48.540	37,3	81.639	40.820	1.306.224.000	5.753	138.069.504	1.444.293.504

Figura n. 2 – Fabbisogno i termini di risorse umane e costi per estendere il tempo pieno a tutte le classi di scuola primaria in ciascuna regione[10]

Tali costi possono essere imputati alle risorse già stanziati dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Vanno tenute in debita considerazione: l'ottimizzazione delle risorse a disposizione; le spese per riorganizzare e aumentare gli spazi; la necessità di promuovere una formazione mirata del personale, considerando che le attività didattiche in una scuola a tempo pieno devono essere necessariamente più attive ed inclusive. Difatti, dal PNRR sono state destinate cospicue risorse proprio per il miglioramento delle infrastrutture scolastiche (in particolare per estendere il servizio mensa), per la formazione docente e per il contrasto alla dispersione scolastica.

Nel rapporto si fa riferimento alla necessità di «analizzare come questi fondi atterreranno sui territori e che contributo daranno alla riduzione dei divari educativi del nostro Paese». Si ha la consapevolezza che, nonostante gli sforzi «per superare la logica dei "bandi" per focalizzare gli investimenti nelle aree più deprivate», si corra il rischio di «una semplificazione eccessiva dei criteri utilizzati, con l'effetto di una distribuzione delle risorse non centrata sulle reali necessità»[11].

Il tempo pieno: uno spazio di libertà

Anche secondo il parere di dirigenti scolastici e docenti, interpellati come "testimoni privilegiati"[12], uno degli "elementi potenzialmente più 'trasformativi' della scuola" è proprio individuato nel tempo pieno. D'altra parte, è un dato di fatto che molti territori della nostra penisola «si caratterizzano per un'offerta educativa, culturale, ricreativa, 'educativa', al di fuori del contesto scolastico, molto povera»[13]. È diffusa la consapevolezza che la scuola debba essere "un presidio educativo e sociale essenziale", costruendo "una proposta educativa di comunità", che può essere realizzata solo se la scuola è "aperta" oltre il normale orario di lezione: agli studenti, ai genitori ed anche all'intera comunità territoriale[14].

Si auspica, dunque, da un lato un maggiore tempo pieno, che si qualifichi come "uno 'spazio di libertà', di sperimentazione pedagogica, in un ambito, quello della scuola italiana, ancora molto rigido"[15]; dall'altro, la possibilità di offrire un ventaglio di attività extracurricolari e formative che siano "innovative e stimolanti", tali da essere capaci di "attirare gli studenti", specie tra quelli che hanno impattato con l'insuccesso scolastico e sono maggiormente a rischio abbandono.

Verso una scuola strutturalmente aperta

Si tratta di riuscire ad essere "scuola accogliente", anziché "respingente" (come continua ancora a sussistere in qualche realtà), in maniera generalizzata su tutto il territorio nazionale, superando le logiche individuali, seppur lodevoli, "la cui sopravvivenza – come si legge nel Rapporto – è strettamente legata alla volontà di dirigenti e di docenti"[16]. La sfida è quella di riuscire a creare una scuola aperta in maniera strutturale, grazie agli sforzi e all'impegno di tutte le istituzioni preposte, anche con il coinvolgimento delle migliori risorse presenti nei territori, terzo settore compreso.

Da questo punto di vista, diviene indispensabile sostenere adeguatamente "i patti educativi di comunità", per "strutturare la relazione tra scuola e territorio", che si configura come un elemento sostanziale per "la trasformazione degli istituti scolastici in spazi educativi aperti ed inclusivi"[17]. C'è bisogno, quindi, di un cambio di paradigma, che consideri «la privazione educativa come un fenomeno dipendente anche dalle condizioni esterne alla scuola, in particolare le condizioni sociali, culturali ed economiche dei territori»[18]. La conseguenza è che bisogna definire i criteri che tengano conto di tali fattori per la distribuzione delle risorse, promuovendo anche «progetti di reti di scuole che coinvolgano gli attori della comunità, volti a trasformare le scuole in spazi aperti e partecipativi, di sperimentazione educativa e sociale»[19].

In questa prospettiva, nel rapporto si segnala l'esigenza di un rafforzamento delle "capacità progettuali delle scuole", pure finanziando "best practices esistenti", con l'intento di fornire un adeguato supporto tecnico a scuole con minore esperienza in ambito progettuale.

[1] Cfr. <https://www.scuola7.it/2022/300/il-tempo-perduto-a-scuola/>

[2] Cfr. <https://www.savethechildren.it/>

[3] Cfr. Save the Children Italia, "Alla Ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana", settembre 2022, p. 17.

[4] Cfr. op. cit., pp. 18-20.

[5] Op. cit., p. 18.

[6] Op. cit., p. 24.

[7] Op. cit., p. 25.

[8] Cfr. op. cit. La *Garanzia Infanzia (European Child Guarantee)* è un'iniziativa della Commissione europea volta a promuovere l'accesso a servizi essenziali, quali educazione a partire dalla prima infanzia, nutrizione, salute, cassa, per i bambini e i ragazzi maggiormente svantaggiati. Cfr. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Garanzia-europea-per-l-infanzia/Pagine/default.aspx>.

[9] Op. cit., p. 25.

[10] Op. cit., p. 26.

[11] Op. cit., p. 27.

[12] Op. cit., p. 29.

[13] Ibidem.

[14] Cfr. op. cit., p. 30.

[15] Ibidem.

[16] Op. cit., p. 31.

[17] Cfr. op. cit., p. 32.

[18] Op. cit., p. 33.

[19] Ibidem.

4. Piccole sperimentazioni crescono. Più biologia nei licei classici e scientifici per diventare medici



Marco MACCIANTELLI

02/10/2022

Lo scorso 8 settembre è stato emanato il Decreto del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione, a firma del Direttore Generale Fabrizio Manca.

Con tale atto può prendere formalmente avvio il percorso di potenziamento e orientamento "Biologia con curvatura biomedica" dopo la cernita di un certo numero di Licei classici e scientifici, circa 250, a seguito di Avviso pubblico Coinvolgendo 41 città, da nord a sud d'Italia[1].

All'inizio un Protocollo d'intesa

Ciò è stato reso possibile grazie alla condivisione di un protocollo d'intesa tra il Direttore Generale degli Ordinamenti scolastici e il Presidente della Federazione Nazionale dell'Ordine dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri.

È interessante questa attitudine – non introversa, ma estroflessa – di fare esperienza didattica stabilendo, nella circostanza, una collaborazione con un'espressione del capitale sociale e professionale come l'Ordine dei Medici. Altrettanto meritevole è il fatto che il Comitato Tecnico-Scientifico (CTS) non discenda dall'Olimpo accademico ma dalla concreta vita vissuta della scuola. Il CTS getta le sue radici nella scuola capofila ed è composto dal Dirigente scolastico, dal Presidente dell'Ordine provinciale dei Medici di Reggio Calabria, dalla docente Referente, dal Referente per l'Ordine dei Medici di Reggio Calabria, dal responsabile della piattaforma web.

Ricerca e innovazione

La scuola italiana è incline a nutrire una certa disillusione verso le Grandi Riforme calate dall'alto; tende a riporre maggiori speranze nelle Buone pratiche promosse dal basso. Come ben spiegava il D.lgs. n. 165 del 30 marzo 2001, all'art. 25, comma 3, la libertà di insegnamento, correttamente intesa, è, al contempo, "libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica". La scuola istruisce ed educa. Ma mancherebbe alla sua missione se perdesse di vista l'esigenza di offrire a ciascuno studente l'occasione di un successo formativo, parte del quale risiede nella capacità di tradurre lo studio in un profilo professionale che sappia cogliere il nuovo che anima la società e muove le sue energie produttive.

Una delle sfide attuali è quella di fornire risposte concrete all'esigenza di un orientamento post-diploma degli studenti, per facilitarne le scelte sia universitarie sia professionali.

Didattica laboratoriale per promuovere scelte in ambito sanitario

In questo caso, si tratta di aggiungere più ore di lezioni frontali e sul campo perché gli studenti possano meglio comprendere, sin dalla terza classe del Liceo, se abbiano le attitudini per frequentare la Facoltà di Medicina o la Facoltà di ambito sanitario.

Il format didattico si articola in periodi di formazione in aula e in periodi di apprendimento mediante didattica laboratoriale.

La sperimentazione prevede 50 ore annuali, per un totale di 150 ore nel triennio, così organizzate: 20 ore tenute dai docenti di scienze; 20 ore dai medici indicati dagli ordini provinciali; 10 ore "sul campo" tramite attività condotte, in presenza o a distanza, presso strutture sanitarie, ospedali, laboratori di analisi individuati dagli Ordini Provinciali dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri.

Con cadenza bimestrale, a conclusione di ogni nucleo tematico di apprendimento, è prevista una prova di verifica: 45 quesiti a risposta multipla elaborati dal Comitato Tecnico Scientifico della scuola capofila di rete, a cui è stato affidato anche il compito di predisporre la piattaforma web (www.miurbiomedicalproject.net) per la condivisione, con i Licei aderenti alla rete, del modello organizzativo e dei contenuti didattici del percorso.

Una Cabina di Regia nazionale

Una Cabina di Regia nazionale (tra Ministero dell'Istruzione e Federazione Nazionale dell'Ordine dei Medici) esercita la funzione di indirizzo e di coordinamento, valuta, sulla base dell'efficacia dei risultati scientifici ottenuti a fine percorso, la possibilità di regolamentare l'indirizzo in tutti i Licei scientifici del Paese.

A partire dal mese di ottobre 2022 viene attivata la prima annualità del percorso indirizzata agli studenti delle classi terze.

Gli studenti interessati dei Licei coinvolti, per il tramite delle rispettive famiglie, sono chiamati a compilare un modulo di adesione al Patto Formativo.

Formalizzata l'istanza, il percorso di potenziamento e orientamento "Biologia con curvatura biomedica" viene inserito nel piano di studi dello studente.

Un Regolamento ad hoc

Contestualmente viene recepito uno specifico Regolamento deliberato dal Comitato Tecnico Scientifico della scuola capofila di rete che abbia alcune specifiche caratteristiche.

In ciascuna istituzione scolastica individuata dal Ministero dell'Istruzione viene costituito un Comitato Tecnico-Scientifico composto dal Dirigente scolastico, dal Presidente dell'Ordine provinciale dei Medici di riferimento, dalla referente per la componente docente, dal referente per la componente medica (individuato dal Presidente dell'Ordine provinciale dei Medici).

Il percorso ha durata triennale e l'iscrizione alla classe successiva può essere effettuata solo dagli studenti che abbiano già frequentato l'anno o gli anni precedenti.

Materiale didattico e piattaforma web

Le attività didattiche si svolgono in presenza o a distanza, previo accordo con gli Ordini dei Medici di riferimento, secondo la calendarizzazione prevista dalla scuola-capofila per un monte annuale di 40 ore, di cui 20 affidate ai docenti interni di Biologia e 20 ore a cura degli esperti medici esterni, selezionati dall'Ordine dei Medici.

Le attività di laboratorio, per un totale di 10 ore annuali, presso la sede dell'Ordine provinciale dei Medici e presso strutture sanitarie e/o reparti ospedalieri, possono essere effettuate, in presenza o a distanza, in orario antimeridiano e/o pomeridiano.

La valutazione degli studenti partecipanti è basata sui risultati delle prove di verifica: due test per il primo e due test per il secondo quadrimestre. Nel caso di diversa ripartizione dell'anno scolastico, gli studenti possono essere valutati con un test nel trimestre e con tre test nel pentamestre.

Il materiale didattico, distinto per annualità, è disponibile sull'apposita piattaforma web alla quale sia i docenti sia gli studenti possono accedere utilizzando le credenziali fornite dalla scuola capofila.

I nuclei tematici

Per l'attribuzione del credito scolastico agli studenti inseriti nel percorso e per la loro valutazione finale sono obbligatorie la partecipazione ai quattro test di verifica previsti per ciascuna annualità e la frequenza di almeno 2/3 del monte ore annuale delle attività formative.

Il calendario di massima della prima annualità, a.s. 2022/2023, prevede 4 nuclei tematici, comprendenti 10 ore ciascuno, per un totale di 40 ore.

Per ogni nucleo tematico sono previste:

- n. 4 ore di attività formative in aula + n. 1 ora per la somministrazione del test di verifica, a cura del docente interno;
- n. 5 ore di attività formative in aula ripartite in 4 incontri della durata di 1 ora e 15 minuti ciascuno, a cura di un esperto esterno.

Possono riguardare

- l'apparato tegumentario;
- l'apparato muscolo-scheletrico;
- il tessuto sanguigno e il sistema linfatico;
- l'apparato cardiovascolare.

Per le attività formative, sia a cura dei docenti interni e sia degli esperti esterni, di norma è dedicato un incontro settimanale.

Le attività laboratoriali, di 10 ore annuali, comprendono: 

- un incontro con un rappresentante del Consiglio Direttivo Provinciale presso la sede dell'Ordine provinciale dei Medici;
- alcune attività presso le strutture sanitarie e/o i reparti ospedalieri (Dermatologia, Ortopedia, Ematologia e
- Cardiologia) individuati dall'Ordine Provinciale dei Medici.

Le attività laboratoriali esterne devono essere funzionali ai contenuti sviluppati nei nuclei tematici di apprendimento della prima annualità del percorso.^[1] Il calendario di tali attività laboratoriali viene concordato da ciascuna Istituzione scolastica con l'Ordine Provinciale dei Medici di riferimento.

[1] In ordine alfabetico: Acireale, Acri, Arese, Arezzo, Bagheria, Bologna, Bosa, Breno, Cagliari, Catania, Casale Monferrato, Carrara, Casarano, Catanzaro, Conversano, Corigliano-Rossano, Frosinone, Gubbio, Imola, Lagonegro, Lanciano, Lauria, Lecce, Lecco, Modica, Nicosia, Palermo, Pordenone, Porto Sant'Elpidio, Ragusa, San Severo, Sassari, Savona, Treviso, Triggiano, Udine, Verona, Viareggio, Vico del Gargano, Viterbo, Voghera. Cfr. [https://www.miur.gov.it/-/licei-classici-e-scientifici-percorso-di-potenziamento-orientamento-biologia-con-curvatura-biomedica-anno-scolastico-2022-2023-\).](https://www.miur.gov.it/-/licei-classici-e-scientifici-percorso-di-potenziamento-orientamento-biologia-con-curvatura-biomedica-anno-scolastico-2022-2023-)