

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)*

Settimana del 10 settembre 2022

Facciamo sul serio a partire dagli insegnanti

1. *Il contratto della perseveranza. Quanto "contano" i docenti per cambiare la scuola? (Roberto CALIENNO)*
2. *Cinque ottobre, World Teachers' Day. La leadership degli insegnanti nella trasformazione dell'istruzione (Angela GADDUCCI)*
3. *Come prevenire la dispersione universitaria ed aiutare a costruire il proprio futuro (Luciano RONDANINI)*
4. *Educare al rispetto di genere. Una chiave di lettura della sostenibilità sociale (Giovanna CRISCIONE)*

Settimana del 17 settembre 2022

Accoglienza e qualità per la scuola di tutti

1. *Nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI). Le indicazioni alle scuole dopo la sentenza del Consiglio di Stato (STORNAIUOLO R)*
2. *Sezioni Primavera e sistema integrato zero-sei. Gli accordi della Conferenza Unificata Stato-Regioni (MARCHISCIANA R.)*
3. *Una rete contro i rischi della rete, ma non solo. Intesa per il coordinamento nazionale tra gli ITS Academy (CICCONE D.)*
4. *Come riconoscere i crediti e certificare le competenze. CPIA: dai fondamentali alle azioni operative (TROVATO D.)*

Settimana del 24 settembre 2022

Verso un futuro del tutto desiderabile

1. *Una scuola di qualità per tutti gli studenti. Idee, proposte e progetti operativi suggeriti da Save the Children (Rosa SECCIA)*
2. *Ottobre, mese della consapevolezza. ADHD: Disturbi da deficit dell'attenzione e iperattività (Rosa STORNAIUOLO)*
3. *Accountability e rendicontazione sociale. Dalle esperienze del bilancio sociale alla rendicontazione nelle scuole (Rita URZINI)*
4. *Orientamento 5.0 a scuola. Un progetto articolato per la formazione degli insegnanti (Salvatore SORESI)*

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/conflitto 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 fanno 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'adulthood • 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].

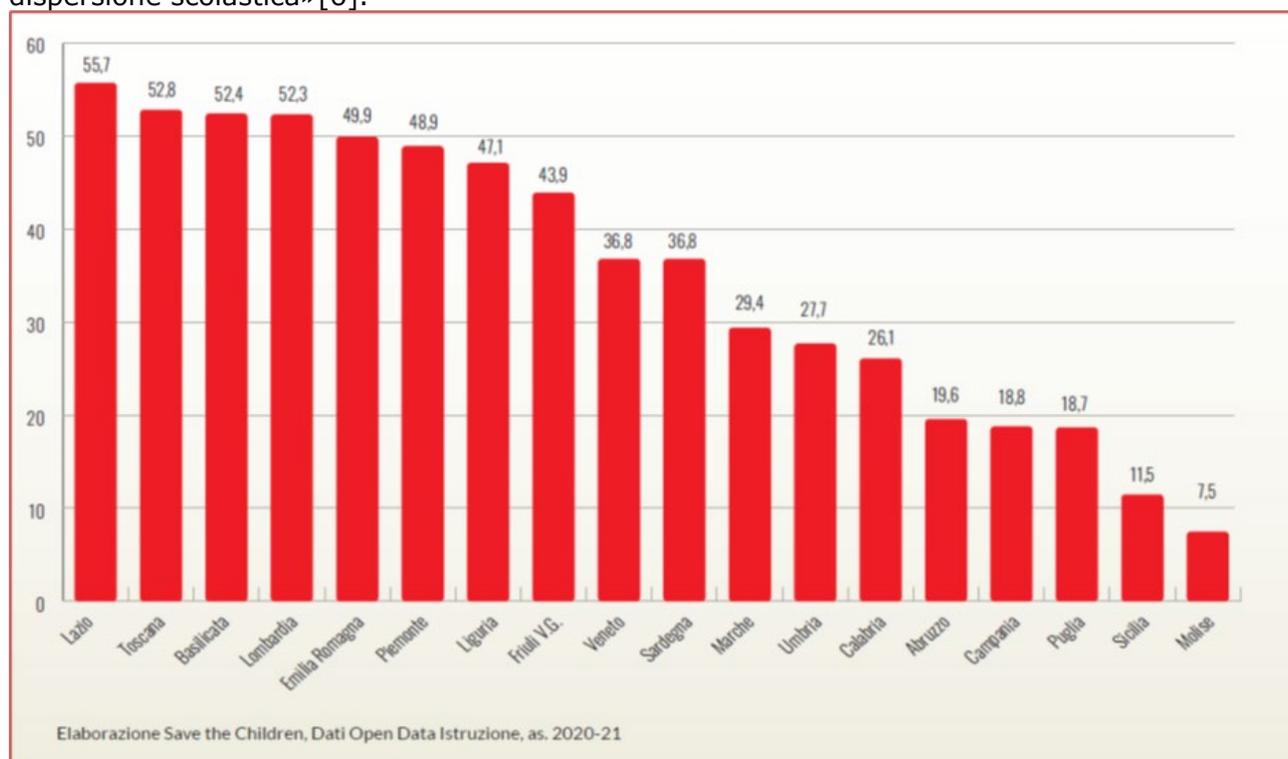


Figura n. 1 – Percentuale di classi a tempo pieno nella scuola primaria per regione[7]

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 dei 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-)

Settimana del 10 settembre 2022

Facciamo sul serio a partire dagli insegnanti

1. Il contratto della perseveranza. Quanto "contano" i docenti per cambiare la scuola?



Roberto CALIENNO

09/10/2022

"Non è nelle fortune infinite piovute dal Cielo che si misura la bravura di un frate, ma nel camminare con costanza, anche quando non si è riconosciuti, anche quando si è maltrattati, anche quando tutto ha perso il gusto degli inizi".

La parabola di San Francesco sulla perfetta letizia sembra scritta ad hoc per descrivere il grande lavoro di tessitura che le organizzazioni sindacali stanno portando avanti, da diversi mesi, nella trattativa per il rinnovo di un contratto, scuola università e ricerca, scaduto ingiustificatamente da troppo tempo (2018!).

Le risorse che non bastano

Si tratta, come noto, di un contratto di comparto ed è quindi composto da una parte normativa generale comune e da sezioni specifiche per i singoli settori che, ovviamente, disciplineranno gli aspetti economici e retributivi.

Nell'incontro del 20 luglio u.s. all'ARAN era stata fornito il dettaglio delle risorse disponibili e delle fonti di finanziamento disponibili per il rinnovo di seguito sintetizzate:

- poco più di 2 miliardi di euro stanziati con le Leggi di Bilancio per il 2019, 2020 e 2021;
- ulteriori risorse messe a disposizione dall'articolo 1 della Legge di bilancio per il 2022 ed esattamente: 36,9 milioni finalizzati alla revisione degli ordinamenti professionali per il personale ATA divenienti del monte salari del personale ATA;
- 270 milioni destinati alla valorizzazione dei docenti;
- 89,4 milioni destinati al trattamento accessorio dei docenti;
- 14,8 milioni destinati al trattamento accessori del personale ATA.
-

La richiesta di recuperare fondi mai attivati

Tutte le organizzazioni sindacali hanno ritenuto che le risorse non consentivano un rinnovo del contratto in linea con gli adeguamenti stipendiali degli altri settori del pubblico impiego e in grado di soddisfare le aspettative dei lavoratori e, per questo motivo, hanno quindi richiesto una precisa ricognizione delle risorse disponibili a vario titolo, a partire da quelle relative alle posizioni economiche del personale ATA non più attivate da anni.

Tuttavia, la preoccupazione maggiore derivava dall'emanazione di ulteriori provvedimenti normativi che, nel frattempo, hanno sottratto importanti risorse contrattuali rendendo impossibile la positiva conclusione del negoziato, in assenza di una integrazione dell'atto di indirizzo da parte del Ministro dell'Istruzione.

Trecentotrenta milioni di euro in più

La trattativa è poi ripresa a settembre con molte difficoltà ed è rimasta in una condizione di stallo fino al giorno 3 ottobre, data in cui, nell'incontro al Ministero per la sottoscrizione del contratto nazionale integrativo sui fondi per il miglioramento dell'offerta formativa (FMOF) è stato concordato di rendere totalmente disponibili per il negoziato all'ARAN i fondi stanziati dall'ultima legge di bilancio destinati al salario accessorio del personale (circa 330 milioni di euro).

Si è trattato di un risultato estremamente importante, che potrà consentire un ulteriore incremento delle retribuzioni del personale della scuola rendendo possibile, verosimilmente, la sottoscrizione del CCNL 2019/2021.

Aumenti più consistenti per docenti e ATA

In definitiva, con queste ulteriori risorse l'aumento percentuale delle retribuzioni dovrebbe superare il 4,2% andando ben oltre il 3,48% del precedente contratto.

In soldoni il rinnovo del contratto consentirebbe un incremento di quasi 120 euro lordi per gli 850 mila docenti italiani (75-80 netti) e di quasi 90 euro lordi per i 200 mila ATA (60-65 netti). Il precedente CCNL aveva invece consentito un aumento medio lordo per i docenti di 96 euro e per gli ATA di 84,5 euro.

Lo sblocco della trattativa è stato determinato da una comunicazione del ministro Bianchi rivolta al Ministro della Funzione pubblica con cui si integra l'atto di indirizzo per il rinnovo del CCNL e si assegna alla contrattazione all'ARAN l'utilizzo dei fondi stanziati dalla legge di bilancio del dicembre scorso.

Chiudere la trattativa entro l'anno

Certo, il risultato non risponde in pieno alle aspettative dei sindacati e non accoglie l'originaria richiesta di stanziamento di ulteriori fondi oltre i 300 milioni già inseriti nella legge di bilancio 2022. Per questo motivo e sapendo che il Governo uscente lascerà in dote, al nuovo, circa 10 miliardi di euro per un eventuale decreto aiuti quater, non si esclude la possibilità che tale decreto possa prevedere una somma aggiuntiva dedicata all'incremento degli stipendi del personale della scuola. C'è comunque, da parte di tutti, la consapevolezza che il tesoretto rappresenta uno stanziamento economico fondamentale per fronteggiare la grave crisi energetica che attanaglia il Paese.

Ci sono comunque i presupposti per chiudere positivamente la trattativa, anche per quanto attiene la parte normativa, prima dell'approvazione della legge di bilancio 2023 e comunque in un paio di mesi.

Per quanto riguarda invece le risorse destinate alla contrattazione integrativa d'istituto, si confermano complessivamente quelle dell'anno precedente, pari a 800.860.000 euro; vengono confermate anche le stesse indicazioni per quando riguarda la possibile finalizzazione dei compensi.

Investire sugli insegnanti se vogliamo migliorare la scuola

L'auspicio è che l'agenda del nuovo Governo ponga l'attenzione non solo sul rinnovo del contratto collettivo, ma su investimenti consistenti per tutto il sistema scuola, tali da restituire anche agli insegnanti, e a tutte le persone che si occupano di educazione, quella stima sociale che negli anni hanno progressivamente perso, anche a causa delle basse remunerazioni, totalmente inadeguate rispetto alle responsabilità e agli impegni lavorativi.

La scuola italiana, da troppo tempo, ha bisogno di un rilancio più complessivo dell'intero sistema sostenuto da efficaci politiche di investimento in grado di abolire finalmente il precariato, di vincere la sfida di una dispersione scolastica cresciuta a dismisura durante la pandemia, di ridurre i divari territoriali, di favorire lo sviluppo delle competenze digitali e dell'implementazione delle competenze multilinguistiche e tecnico-scientifiche.

Se è vero che "l'educazione cambia le persone e le persone cambiano il mondo" (Paulo Freire) come si fa a cambiare il mondo se non si investe adeguatamente sui primi attori, cioè sugli insegnanti che questo mondo devono cambiarlo?

2. Cinque ottobre, World Teachers' Day. La leadership degli insegnanti nella trasformazione dell'istruzione



[Angela GADDUCCI](#)

09/10/2022

Ottobre è il mese in cui si celebra la "Giornata Internazionale degli Insegnanti". È un appuntamento che si rinnova ormai da 28 anni, da quando questa ricorrenza è stata istituita, nel lontano 1994, dall'UNESCO, l'agenzia delle Nazioni Unite che si occupa di conoscenza e patrimonio culturale, congiuntamente con l'OIL (Organizzazione Internazionale del lavoro) e l'*Education International*, la federazione internazionale che raggruppa le sigle sindacali degli insegnanti.

Si tratta di un'occasione per celebrare, onorare e accrescere il riconoscimento degli insegnanti di tutto il mondo che da sempre si prodigano a favore della crescita culturale e umana dei nostri giovani.

Una "Raccomandazione" per sostenere i diritti degli insegnanti

La data designata per la celebrazione è come sempre il 5 ottobre, il giorno stesso in cui nel 1966 è stata sottoscritta la "Raccomandazione riguardante lo status degli insegnanti", la prima dichiarazione internazionale relativa alla condizione degli insegnanti, deliberata a Parigi da una speciale Conferenza intergovernativa convocata dall'UNESCO in cooperazione con l'OIT (Organisation Internationale du Travail).

La "Raccomandazione" che, pur non essendo vincolante per legge, sosteneva i diritti degli insegnanti con forza e determinazione, si configurava come una sorta di codice di portata internazionale che, articolandosi in 145 articoli, copriva l'intero spettro della professione docente. Fissava, infatti, degli standard in fatto di formazione, reclutamento, aggiornamento dei docenti, e trattava anche delle retribuzioni, delle ferie, dei congedi speciali, dei permessi per lo studio, dell'orario e delle condizioni di lavoro, degli ausili didattici, del numero di alunni per classe, degli scambi tra docenti, delle cure mediche, delle assicurazioni, delle pensioni. Non avendo alcun risvolto normativo, scopo della *Raccomandazione* era quello di suscitare riflessioni sul ruolo dei professionisti della formazione, influenzarne la prassi e le leggi, e sotto questo rispetto ha avuto un considerevole peso politico e morale.

La strada è ancora lunga da percorrere

In verità, all'adozione della "Raccomandazione" si giunse vent'anni dopo la sua ideazione, perché la sua origine risale al 1946, quando, durante la prima sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, la delegazione cinese avanzò la richiesta di elaborare e diffondere una Carta degli Insegnanti di tutto il mondo che cercasse di salvaguardarne le condizioni materiali, incrementarne lo spessore morale, proteggerne la libertà d'insegnamento. Occorsero vent'anni di incontri esplorativi, di proposte e di consultazioni a livello mondiale per poter approdare al documento, e a tutt'oggi si prospetta ancora lungo il cammino affinché quelle raccomandazioni trovino piena applicazione anche nel nostro stesso Paese.

In ogni caso, il fatto che fin dalla metà degli Anni '90 sia stata istituita una giornata mondiale degli Insegnanti è fondamentale per sottolineare la cruciale importanza che hanno i docenti di tutto il mondo.

La centralità della figura docente, ma...

La figura del docente è sempre stata centrale nella formazione dei giovani e questa giornata vuol mettere in evidenza la ricerca di un profilo condiviso con l'invito ai governi e all'opinione pubblica a investire nei lavoratori della conoscenza, a fidarsi di loro e a rispettarli. La qualità della professionalità docente continua, però, a fare i conti con condizionamenti e vincoli sempre più imprevedibili. Basti pensare agli edifici scolastici senescenti, alla mancanza di risorse materiali, agli assilli burocratici, per non parlare delle sfide a cui i docenti sono quotidianamente sottoposti. Mi riferisco, in particolare, al proliferare di norme amministrative ma anche,

positivamente, alle innovazioni didattiche, quali da DAD che hanno accompagnato nel lungo periodo di pandemia da COVID-19 una crescita di consapevolezza della necessità di modificare gli approcci didattici ed educativi.

Una leadership a vantaggio degli studenti

Quest'anno la Giornata Mondiale degli Insegnanti ha voluto mettere in evidenza la libertà d'insegnamento [1] e il ruolo di 'potere' (nel significato di avvedutezza) proprio di ciascun docente per consentire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e l'opportunità di apprendimento per tutti. Il tema prescelto è, infatti, "la leadership degli insegnanti nella trasformazione dell'istruzione", perché compito dei docenti è proprio quello di "trasformare", nel senso di *esplorare*, agire in prospettiva generativa, innovare costantemente il percorso formativo dei soggetti in apprendimento secondo una dimensione dinamica, in modo da *restare al passo con i tempi* e consentire a chiunque di percorrerlo per giungere al traguardo desiderato senza rischiare di perdere l'orientamento.

La figura del docente nella tradizione

Chiunque abbia avuto sott'occhio qualche pagina che facesse riferimento alla funzione e alla professionalità degli insegnanti nel passato, si sarà imbattuto in immagini, talvolta suggestive ma solitamente grondanti di retorica, che dipingevano il docente come un sacerdote che, quasi sacralmente, metteva in contatto l'anima dell'alunno con l'idea di conoscenza. È vero che ormai è tramontato il gran sole dell'idealismo pedagogico ma, in fondo, qualcosa di fortemente stratificato sembra essere rimasto nella cultura della professionalità docente.

Ancora oggi, infatti, abbondano nella scuola espressioni e figure, per così dire, 'curiali':

- si va in 'missione' e non in trasferta;
- si sostituisce il dirigente scolastico e si diventa 'vicari';
- ci si riunisce in Collegio e, per fortuna, non in Conclave...

Ma non basta. Nel corso del loro sviluppo professionale, ai docenti sono stati fatti indossare non solo severi abiti curiali. Infatti:

- negli anni '60, deposta la veste sacrale, si è dotato i maestri della tuta da giardiniere per poter coltivare la pianticella-alunno e attenderne fiduciosamente la fioritura;
- negli anni '70, i caldi anni della contestazione, l'attività dell'insegnante, in qualità di *agente di cambiamento* si rivolge a fini socialmente più elevati;
- negli anni '80 l'insegnante viene invitato ad indossare il camice bianco del programmatore;
- negli anni '90 il docente si riappropria della sua funzione, che è quella di insegnare, di *insegnare ad apprendere* in una scuola che assume la fisionomia di luogo di vita, dove ci si incontra, ci si conosce, si dialoga e si costruisce insieme il sapere.

Dal professionista riflessivo al professionista ricercatore

Tipica di questi anni è la figura del docente, sia come *professionista riflessivo* [2], in grado di mediare elementi teorici e pratici della propria formazione per tradurli in un'azione connotata da riflessione, in un'applicazione delle conoscenze acquisite alla luce di un riesame critico dell'agire educativo stesso, sia come *camaleonte professionale* [3] per il suo dinamismo professionale, multitasking e multialfabetizzato. Ma anche come *professionista ricercatore* [4] che, consapevole delle personali premesse interpretative ed epistemologiche, abita l'esperienza formativa con mentalità sperimentale e di ricerca: in questa prospettiva, risultano cruciali le competenze trasversali che egli mette in campo per affrontare e gestire controversie e dilemmi educativi che chiamano in gioco docenti e contesto scolastico.

L'insegnante nella scuola dell'autonomia e della flessibilità

Con la fine degli anni '90, lo scenario sociale cambia: è contrassegnato da frammentazione e precarietà dove l'individuo sempre più debole, incerto e disorientato, è intento a riprogettarsi come persona e a ricostruirsi un'identità sociale e culturale per imparare a governare la complessità del proprio orizzonte. La scuola risponde in termini di autonomia delineandosi come scuola della flessibilità. E gli insegnanti si reinventano ruolo e funzioni con profili di competenze adattabili e in continua transazione con il contesto. I docenti, oltre ad avere una conoscenza approfondita dei contenuti disciplinari, devono essere in grado di gestire ed utilizzare efficacemente le diverse modalità con cui il sapere può essere trasmesso, devono saper cogliere

gli elementi che caratterizzano le molteplici situazioni e adattarvi la propria azione, in modo da rendere la pratica didattica una professione pluriprospettica e multidimensionale.

Le competenze strategiche

Muovendo da queste considerazioni si giunge oggi all'individuazione di un quadro di competenze strategiche, quali strumenti di lettura di una nuova professionalità docente che deve confrontarsi con impreviste e specifiche situazioni fattuali, entrare in relazione empatica con interlocutori diversi, ed essere soprattutto creativa. L'attuale società della conoscenza, è fondata sull'*accrescita e competitività del sapere: sono le base per l'esercizio dell'inclusione e della cittadinanza attiva*. Il processo di insegnamento/apprendimento deve rispondere alla necessità di coniugare il sapere consolidato con la tensione verso la creazione di conoscenze nuove. *Da qui, è inevitabile che la leadership educativa debba essere efficace se vuole uscire dagli schemi del passato e tracciare nuove traiettorie per abbracciare il futuro.*

[1] La libertà di insegnamento è sancita dall'art. 33 della Costituzione che, al 1° comma, recita: "l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento". I principi costituzionali sono stati confermati dalla disciplina legislativa vigente". Anche il T.U. delle leggi sull'istruzione, emanato con D.lgs. 297/1994, stabilisce all'art. 1 che "ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente", come pure il DPR 275/1999, istitutivo dell'autonomia scolastica, che all'art.1, c.2 precisa che "L'autonomia delle istituzioni scolastiche è una garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale".

[2] D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, 1993.

[3] M.Tardif & C.Lessard, *Le travail enseignant au quotidien - Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, 1999.

[4] U. Margiotta, *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, 1999.

3. Come prevenire la dispersione universitaria ed aiutare a costruire il proprio futuro



Luciano RONDANINI

09/10/2022

Le politiche dell'orientamento oggi risentono più che mai dei cambiamenti e delle incertezze che caratterizzano l'epoca che stiamo vivendo.

Nel mondo attuale i porti e gli approdi risultano sempre più insicuri e sempre più difficile diventa per i giovani trovare la propria strada.

Servono buone capacità orientative, quelle che aiutano le persone ad analizzare e organizzare informazioni su se stessi, sulla formazione, sul lavoro, ma soprattutto servono indicazioni che permettono di scegliere e di prendere le decisioni giuste.

In un contesto noto, tutto è più facile, perché ci sono i punti di riferimento; se, invece, questi mancano diventa difficile scoprire "il proprio oriente".

Una sponda viene offerta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che ha aperto un vero e proprio cantiere con azioni che coinvolgono anche l'orientamento scolastico.

Orientarsi nel tempo dell'incertezza: punti di forza

Progettare il futuro nel tempo presente porta con sé la responsabilità del confronto con una crescente complessità culturale e sociale. L'incertezza però non è soltanto tensione verso un futuro dai contorni inediti, ma anche una disposizione alla riflessione, che aumenta la consapevolezza della necessità di prendere decisioni non disponendo di tutte le informazioni utili e accettando, di conseguenza, l'incertezza e la pluralità delle possibili soluzioni.

Questa condizione non deve essere considerata, però, un segno di debolezza, anzi di saggezza. Vulnerabilità e incertezza non sono solo ostacoli, ma rappresentano l'occasione di ascoltare in profondità se stessi e aprirsi più autenticamente agli altri. Abbiamo così una preziosa opportunità: quella di lasciarci guidare dal tempo della lentezza, e prendere decisioni misurate e ponderate.

L'orientamento formativo compie 25 anni

L'orientamento inteso come *attività formativa* intrinseca alle discipline e all'insegnamento in generale viene affermato, ben 25 anni fa, nell'articolo 1 della Direttiva 487 del 6 agosto 1997. In questo importante documento si sottolinea che realizzare un progetto di orientamento nella scuola significa:

- individuare il suo carattere formativo e processuale;
- sostenere l'importanza della continuità dei processi educativi nei momenti di passaggio da un segmento educativo a quello successivo;
- riaffermare la centralità degli studenti nei processi educativi;
- porre adeguata attenzione all'individuazione e agli interessi degli studenti, stimolandoli a conoscere le proprie caratteristiche e a saper progettare il proprio futuro.

La funzione formativa dell'orientamento viene ribadita in tutti i documenti successivi alla Direttiva sopra richiamata, in particolare nelle Linee guida del 2014.

La correlazione tra apprendimento e orientamento

L'orientamento è, dunque, uno stile (un *habitus*) della persona che si dimostra capace di analizzare le risorse personali in modo consapevole sapendo attribuire senso a quello che fa e a come lo fa.

In questo senso, il compito dei docenti è quello di valorizzare le discipline nell'ottica orientativa. Non è, pertanto, solo un problema di interessi e attitudini personali, ma anche e soprattutto del possesso di saperi, competenze, motivazione all'impegno e disponibilità alla ricerca.

Più specificatamente orientarsi vuol dire mettere in relazione in modo realistico le proprie risorse con i vincoli e le caratteristiche del mondo della formazione, delle professioni e del lavoro, progettando le strategie necessarie e apportando le giuste correzioni.

Esiste, pertanto, come indicato nella Risoluzione del Consiglio d'Europa del 2008 [1], un'evidente correlazione tra i processi di apprendimento e le azioni di orientamento, nella prospettiva del sistema di lifelong learning.

Le dimensioni europee dell'orientamento

In ambito europeo, sono state individuate cinque fondamentali dimensioni per l'orientamento permanente:

- *accrescere l'efficacia personale*: arricchire le proprie capacità e identificare i punti di forza e di debolezza; assumere decisioni efficaci in relazione ai percorsi formativi, alla vita e al lavoro; affrontare positivamente gli ostacoli e guardare al futuro con uno sguardo costruttivo; utilizzare in modo appropriato le tecnologie informatiche per lo sviluppo della propria carriera;
- *gestire le relazioni*: disponibilità al confronto, all'ascolto dei punti di vista diversi dal proprio e alla costruzione di positive relazioni interpersonali;
- *gestire la propria vita e la carriera formativa e professionale*; costruire alleanze per migliorare la carriera formativa e costruire prospettive professionali alternative; adattare il proprio progetto di vita alle mutate condizioni di lavoro;
- *conciliare vita, studio e lavoro*: adottare un approccio innovativo e creativo nella gestione dei percorsi formativi e affrontare positivamente le avversità nei momenti in cui si presentano (resilienza);
- *conoscere e comprendere il mondo*: sentirsi parte della propria comunità (cittadinanza attiva) ed essere capaci di sviluppare anche all'estero obiettivi ritenuti essenziali per la formazione e il lavoro.

PNRR: l'orientamento per combattere la dispersione

Nel quadro delle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Investimento 1.6, il Ministero dell'Università e della Ricerca ha approvato il 3 agosto 2022 il decreto n. 934: "*Orientamento attivo nella transizione scuola-università*", finanziato dall'Unione europea. Nell'ambito di tale Missione, è prevista una serie di azioni tra cui una specifica destinata alla riduzione della dispersione scolastica universitaria. Per fronteggiare questa grave criticità, viene data una particolare attenzione all'orientamento nella transizione tra scuola secondaria di primo e secondo grado per aiutare le studentesse e gli studenti e le loro famiglie ad effettuare le scelte più congruenti con le loro capacità e potenzialità, in sinergia anche con quanto previsto dalla riforma del sistema di orientamento scolastico. Tre sono gli elementi necessari perché l'orientamento abbia senso ed efficacia:

- opzioni chiare di scelta per i percorsi successivi;
- spazi fisici riconoscibili;
- tutoring/mentoring personalizzati.

Con queste misure si prevede di coinvolgere, entro il 2024-2025, 820.000 studentesse e studenti nella fascia 12-24 anni di età.

Orientamento attivo nella transizione scuola-università

Il programma è finalizzato a prevenire l'abbandono e la dispersione nel passaggio dall'istruzione superiore ai percorsi universitari, considerato che, nel nostro Paese, il fenomeno dell'insuccesso degli iscritti alle facoltà universitarie è molto elevato.

Nell'art. 3 del Decreto vengono esplicitate le forme organizzative dei corsi di orientamento della durata di 15 ore ciascuno rivolti agli studenti degli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado, con la possibilità di coinvolgere i docenti dell'istruzione superiore, in modo che tali insegnamenti possano continuare ad essere impartiti da insegnanti interni alle scuole stesse. Le attività previste nelle 15 ore devono essere svolte per almeno i 2/3 in presenza con modalità curricolare o extracurricolare.

Al termine dei corsi, sulla base della partecipazione non inferiore al 70% delle ore del progetto, viene rilasciato allo studente un apposito attestato di frequenza.

Nell'art. 3 del decreto viene specificato che il costo complessivo di un corso è pari ad un massimo di 250 euro per alunno, corrispondente a un costo orario pro-capite pari a circa 16,67 euro.

Spetta, dunque, agli insegnanti il non facile compito di portare i giovani a progettare il proprio futuro con uno sguardo orientato alla ricerca di senso e alla capacità di scelte consapevoli e responsabili.

[1] Council of the European Union, Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, 2905th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 21 November 2008.

Educare al rispetto di genere. Una chiave di lettura della sostenibilità sociale



Giovanna CRISCIONE

09/10/2022

È da alcuni anni che il Ministero dell'Istruzione sta investendo molto sulla questione del rispetto di genere, quale fattore di prevenzione delle violenze sulle donne, fenomeno questo aumentato sempre più negli ultimi anni. Sono state emanate leggi e documenti ([1]) che impegnano le scuole a programmare interventi educativi da inserire nel PTOF, come, tra l'altro, prevede la legge 107/2015. Ricordiamo, infatti, che il comma 16 dice chiaramente: "Il Piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate ..."

Documenti importanti in Italia e in Europa

Ricordiamo due documenti importantissimi del Ministero dell'istruzione del 2017:

- il "Piano nazionale contro la violenza e le discriminazioni per l'educazione al rispetto" del 2017;
- le Linee guida nazionali "Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione".

Anche l'Europa ha pubblicato negli anni Direttive e Raccomandazioni su questa tematica. Per esempio, nel Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea del 2012, all'art. 8 si legge: "Nelle sue azioni l'Unione mira ad eliminare le ineguaglianze, nonché a promuovere la parità, tra uomini e donne".

L'Europa sollecita gli stati membri a intraprendere azioni necessarie e appropriate al livello cognitivo degli allievi per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità dei sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti sui rapporti interpersonali, il contrasto alla violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale.

L'Europa e la parità di genere

Il mondo della scuola è chiamato a fornire indicazioni e strumenti culturali, utili a coniugare l'informazione con la formazione, per superare, da un lato, i luoghi comuni e gli stereotipi e, interiorizzare, dall'altro, una visione delle differenze come ricchezza.

In particolare gli ultimi documenti emanati dall'U.E. ritengono indispensabile intervenire su questo tema oggi riconosciuto come "emergenza sociale".

Nell'obiettivo più generale dell'eliminazione delle ineguaglianze, emerge la priorità dell'obiettivo 5 dell'Agenda ONU 2030, "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze ...".

L'ultimo documento "Verso un'Europa garante della parità di genere: la strategia per la parità di genere 2020-2025"[2] del 2020 inquadra l'operato della Commissione europea su questa materia e definisce gli obiettivi politici e le azioni chiave per il periodo 2020-2025.

"La promozione della parità tra donne e uomini è un compito che spetta all'Unione in tutte le attività che le competono in virtù dei trattati. La parità di genere è un valore cardine dell'UE, un diritto fondamentale e un principio chiave del pilastro europeo dei diritti sociali. Rispecchia la nostra identità ed è inoltre una condizione essenziale per un'economia europea innovativa, competitiva e prospera".

Tutti gli Stati membri devono progressivamente dare attuazione ai principi descritti costruendo condizioni strutturali e adottando politiche che mettano al centro dell'agenda pubblica nazionale la parità di genere come leva per le riforme strutturali. Si pensi alla disparità retributiva, al divario nel mercato del lavoro per una segregante scelta occupazionale solo in alcuni settori economici, al divario nella scelta degli studi in ambito scientifico e tecnologico.

L'educazione al rispetto di genere come contrasto alla violenza

Da un'analisi della nostra società contemporanea emerge che vi è un aumento dell'aggressività a livello verbale, fisico e psicologico in molti settori (politica, sport, web, pubblicità, manifestazioni di piazza, scuola...), particolarmente verso le donne.

Le violenze e i femminicidi, fenomeno sempre più presente in Italia, aumentano tendenzialmente a fronte di gesti di libertà e di autonomia delle donne. È indubbio che nel senso comune persiste una concezione gerarchica della relazione intesa ancora, forse da una maggioranza di uomini, come possesso e dominio della donna da parte dell'uomo. In questo ambito le leggi sono importanti, ma non bastano, occorre una educazione al rispetto reciproco, diritto fondamentale costituzionale e principio chiave dei diritti sociali, contro ogni tipo di discriminazione. La costruzione di un mondo comune si basa sul concetto di uguaglianza che contenga anche la differenza, sul riconoscimento della libertà di ciascuno e su una relazione non gerarchica nel rispetto della differenza.

L'educazione si deve basare sul rispetto delle diversità affinché esse non si trasformino in disuguaglianze, diversità non determinate da stereotipi, ma relative agli aspetti relazionali, ai modi di percepire la realtà, agli stili cognitivi, ai sistemi valoriali, ai talenti, alle emozioni, alle propensioni occupazionali che connotano l'universo femminile e maschile.

Necessita un cambio di paradigma a livello culturale ed educativo che coinvolga uomini e donne, per stimolare l'elaborazione di processi di consapevolezza in merito alle differenze e al superamento della cristallizzazione dei ruoli che incide su tutti i comportamenti.

La parità di genere nell'insegnamento dell'Educazione Civica

L'educazione al rispetto di genere nella scuola fa parte essenziale dell'educazione civica ai sensi dell'art 3 della Costituzione e non deve riguardare alcune discipline in particolare, ma è interconnessa a tutte le materie di studio.

Gli interventi devono essere quanto più precoci possibile, infatti la scuola, fin dall'infanzia, deve progettare le necessarie attività per far maturare le competenze sociali e civili, come previsto, per esempio nella scuola dell'infanzia, dal campo di esperienza "Il sé e l'altro"; negli altri ordini si devono prevedere interventi di prevenzione, informazione e sensibilizzazione, presa di coscienza, e azioni per far riflettere bambini/e, studenti e studentesse sul fenomeno del rispetto. L'etica del rispetto dell'altro deve diventare il centro del lavoro quotidiano in classe. Gli strumenti didattici da privilegiare sono molti: i compiti di realtà, che significa mettere gli studenti di fronte a situazioni problematiche; come pure le attività laboratoriali che privilegiano l'acquisizione e lo sviluppo di competenze trasversali, sociali, civiche ed emotive.

Nelle Linee Guida allegate al Decreto Ministeriale n. 35/2020 si afferma che "l'educazione civica non è una tradizionale disciplina, ma va coniugata trasversalmente con tutte le discipline del primo ciclo e con tutti i campi di esperienza della scuola dell'infanzia per la graduale maturazione della identità personale, per la percezione di quelle altrui, per il progressivo rispetto di sé e degli altri e dell'ambiente circostante".

Fondamentale è anche il comportamento dei docenti, i quali dovrebbero porsi come modello per far capire agli studenti cosa significhi il rispetto dei valori, la collaborazione, la negoziazione dei significati.

Tutte le scuole dovrebbero organizzare momenti di formazione su questa tematica rivolti sia agli insegnanti sia al personale non docente e ai genitori. L'obiettivo è quello di diffondere i valori e di condividere un processo di riflessione comune. Contestualmente le scuole dovrebbero:

- fornire le giuste indicazioni a livello didattico
- proporre unità formative interdisciplinari
- garantire attività ed esperienze in continuità tra i vari ordini di scuola.

La parità di genere nell'orientamento scolastico

Una delle responsabilità maggiori della scuola andrebbe oggi focalizzata nella lotta allo stereotipo della scelta "al femminile" degli indirizzi di studio a partire dalla scuola secondaria superiore fino all'università. Come si abbatte, infatti, il dato statistico (fornito da Eurostat alla Commissione europea) che ancora oggi ci dice che per il 44% degli europei le donne hanno come compito precipuo quello della "cura" familiare e che per il 43% degli europei sono gli uomini che devono occuparsi del lavoro e del sostentamento della famiglia? E ancora: la percentuale di uomini che lavorano nel settore digitale è 3 volte superiore a quella delle donne; solo il 22% dei ricercatori nel settore dell'intelligenza artificiale è rappresentato da donne; a fronte di 1 ragazzo su 4 che

pensa di diventare scienziato ne abbiamo 1 su 8 per le ragazze. Per ottenere risultati di "parità" in questo senso si profila allora un lavoro strutturale di orientamento per tutti gli ordini di scuola.

Ruolo della famiglia

Quando l'obiettivo è di natura culturale, la responsabilità della scuola si affianca e integra a quella genitoriale, tenuto conto che l'identità personale, immagine e ruolo che il soggetto va configurando del proprio sé, è determinata nei primi anni di vita dai modelli educativi e dai ruoli coniugali che i genitori veicolano attraverso atteggiamenti, parole, discorsi e azioni e da fattori del contesto ambientale e solo successivamente da educatori, insegnanti, dal gruppo dei pari e dagli influssi esterni (web, pubblicità, film, TV, rete ...).

È pertanto auspicabile garantire la coerenza degli interventi mediante una concertazione con le famiglie nel Patto di Corresponsabilità e una sensibilizzazione dei genitori attraverso incontri/confronti/riflessioni/formazione.

[1] MIUR: "Piano nazionale contro la violenza e le discriminazioni per l'educazione al rispetto", ottobre 2017, Linee guida nazionali «Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione» 2017, Legge 92/2019 sull'educazione civica.

[2] COM(2020) 152 final "Verso un'Europa garante della parità di genere: la strategia per la parità di genere 2020-2025" del 5 marzo 2020.

Settimana del 17 settembre 2022

Accoglienza e qualità per la scuola di tutti

1. Nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI). Le indicazioni alle scuole dopo la sentenza del Consiglio di Stato



Rosa STORNAIUOLO

16/10/2022

La Direzione Generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico del Ministero dell'Istruzione, a seguito del parere espresso dal CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione) sullo schema di Decreto interministeriale, ha pubblicato il 13 ottobre 2022 la nota n. 3330 sulla sentenza del Consiglio di Stato del 15 marzo 2022 (la n. 3196/2022) per la redazione dei PEI.

Alle scuole, quindi, sono state date indicazioni in merito a come elaborare il PEI per l'anno scolastico 2022/2023.

Una doverosa premessa

Nella nota suddetta si richiama preliminarmente quanto deciso dal Consiglio di Stato (Sezione VII) attraverso la sentenza n. 3196 del 15 marzo 2022 (pubblicata il 26 aprile 2022) che aveva accolto il ricorso del Ministero dell'istruzione, riformando la precedente sentenza del TAR Lazio n. 9795 del 19 luglio 2021 che annullava il decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, e i relativi allegati. In altre parole:

1. il Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182, aveva introdotto un nuovo modello di PEI con nuove linee guida e regole in merito all'inclusione di alunni con disabilità;
2. il Tar del Lazio, il 14 settembre 2021, aveva sentenziato che quanto contenuto nel decreto, e quindi il nuovo modello di PEI, era illegittimo;
3. il Consiglio di Stato ha invece sancito la legittimità, sconfessando quanto affermato dal TAR e riportando ordine nella normativa scolastica. Le scuole infatti si erano trovate costrette a seguire nuove indicazioni, tornando alle modalità precedenti al decreto del 2021.

Ora la nota del Ministero, richiamando il Consiglio di Stato, fornisce alle scuole le nuove indicazioni necessarie per procedere.

Ma perché e su cosa il TAR era intervenuto?

Il TAR interviene generalmente su atti amministrativi considerati lesivi di determinati interessi o contro disposizioni presenti all'interno di atti di natura regolamentare. In questo caso il TAR può annullare, tramite una sua sentenza, un regolamento – completamente o parzialmente – senza che i singoli soggetti debbano presentare un ricorso. Le varie associazioni che si erano appellate al TAR avevano intrapreso questa strada, considerando la natura del decreto 182/2020 di tipo regolamentare, con conseguente violazione, anzitutto, delle norme procedurali prescritte dall'art. 17 della legge 400/1988.

Gli aspetti contestati al nuovo PEI, prima della sua riabilitazione, erano, tra gli altri, i seguenti:

- a) la composizione e le funzioni del GLO;
- b) la possibilità per gli studenti con disabilità di frequenza con orario ridotto;
- c) l'esonero dalle materie per gli studenti con disabilità;
- d) l'assegnazione delle risorse professionali per il sostegno e l'assistenza.

L'accento era soprattutto sulla possibilità per alcune categorie di studenti con disabilità di venire esonerati da determinate discipline.

I comportamenti adottati dalle scuole dopo la Sentenza del TAR

Nella predisposizione del PEI, come è già illustrato nel numero 251 di Scuola7, la risposta della scuola ai Giudici amministrativi è stata quella di rivedere alcuni comportamenti organizzativi: la famiglia poteva indicare più esperti per il funzionamento del GLO, ma l'orario di frequenza dell'alunno in situazione di disabilità non poteva subire riduzioni se non si potevano recuperare

le ore perdute per motivi terapeutici. Né si potevano esonerare in maniera generalizzata gli alunni con disabilità da alcune attività didattiche svolte dalla classe facendo attività separate di laboratorio.

Poi restava sempre il grande problema del coordinamento tra certificazioni/profili di funzionamento e modalità di assegnazione delle ore di sostegno. Pertanto, non potendo effettuare la previsione delle ore di sostegno necessarie in base a *range* e in base al cosiddetto "debito di funzionamento", il GLO doveva continuare a considerare il livello di gravità della disabilità e le caratteristiche del caso specifico.

La Sentenza del Consiglio di Stato

La motivazione della sentenza del CdS è di tipo tecnico-giuridico e serve al Ministero per ridefinire il decreto in modo sicuro, come previsto dall'art. 21 comma 2 del decreto stesso (182/2020), e rendere efficaci i relativi documenti allegati. Ci riferiamo:

- alle Linee Guida per la definizione delle modalità relative all'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 ed al modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche;
- ai modelli di PEI per Scuola dell'infanzia, Scuola primaria, Scuola secondaria di primo e secondo grado;
- alla Scheda C per l'individuazione del debito di funzionamento e alla Tabella C1 contenente la tabella per l'individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno didattico.

La nota del Ministero del 13 ottobre ultimo scorso (n. 3033) precisa di aver già fornito indicazioni operative per la redazione dei PEI nell'a.s. 2021/2022 con la nota del 17 settembre 2021 (n. 2044), ciò nelle more della definizione del giudizio d'appello, ma ribadisce quanto sia importante non dimenticare che al centro di ogni processo c'è sempre il benessere dello studente.

Come proseguiamo?

Il Ministero dell'Istruzione comunica che è in corso di definizione il decreto interministeriale (di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze) emendativo del richiamato decreto 29 dicembre 2020, n. 182. Nelle more dell'adozione del predetto decreto, le scuole devono adottare i modelli nazionali di PEI vigenti (allegati al decreto interministeriale n. 182/2020) secondo le consuete scadenze.

Successivamente al perfezionamento del nuovo decreto interministeriale, sarà cura del Ministero fornire indicazioni in ordine alle principali novità normative e alla modalità telematica di compilazione dei PEI.

Atteso che il termine per la redazione del PEI è fissato al 31 ottobre, i Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione (GLO) sono sicuramente impegnati, al momento, in tale delicatissimo compito.

A tal proposito nella nota si sottolinea la necessità che l'attività in corso si incentri soprattutto sulla progettualità educativo-didattica. Solo a partire dal mese di maggio 2023, infatti, sarà necessario predisporre le Sezioni del modello nazionale di PEI relative al fabbisogno di risorse professionali per l'inclusione (Sezioni 11 e 12).

A tal fine, il Ministero fornirà specifiche indicazioni relative ai raccordi tra la documentazione clinica e la redazione del PEI.

Il Parere del CSPI sullo schema di decreto correttivo

Il CSPI, riunitosi il 13 ottobre in adunanza plenaria telematica, ha espresso parere favorevole sullo schema di decreto correttivo alle precedenti norme in materia.

Ha altresì precisato che è stato opportuno, da parte del Ministero, rivedere quei punti che sarebbero potuti divenire oggetto di contenzioso.

Il supremo organo consultivo ha inoltre formulato suggerimenti e richieste, quali:

- specificare che l'utilizzo dei modelli in questione potrà essere graduale a partire dall'ingresso nella scuola dell'infanzia, dalle classi prime di ogni ordine e dalle classi terze per la scuola secondaria di secondo grado;
- integrare il decreto correttivo con la precisazione che i modelli di PEI terranno conto della diagnosi funzionale (per tutti i casi in cui non sia stato predisposto dagli organi competenti il profilo di funzionamento) ovvero del profilo dinamico funzionale, qualora elaborato;

- valutare che nella progettazione, in alcuni casi soprattutto nella scuola primaria, le discipline possano essere considerate trasversalmente nelle attività didattiche in modo da agevolare l'apprendimento nel caso di bambini in situazione di grave disabilità, ove l'approccio globale all'esperienza apprenditiva costituisce un potente facilitatore;
- fare in modo che il progetto individuale non costituisca una richiesta opzionale in quanto il buon funzionamento del soggetto in situazione di disabilità deriva da efficaci azioni implementate in maniera sinergica dentro e fuori la scuola.

Nuovo PEI: work in progress

L'adozione del nuovo dispositivo e delle relative linee guida si conferma come interessante e scrupoloso work in progress da realizzare con quella sensibilità pedagogica che ci spinge a considerare la "persona" come linfa vitale, prima ancora del suo funzionamento.

Un work in progress promotore di giustizia sociale ovvero di azioni tese a ridurre processi di marginalizzazione ed a compensare, nell'ottica dell'equità, quelle differenze che possono produrre un deficit di eguaglianza sostanziale.

È necessario quindi che le scuole approfittino di questo importante momento di progettazione educativo-didattica per creare comunità educanti sempre più eque, inclusive e sostenibili.

2. Sezioni Primavera e sistema integrato zero-sei. Gli accordi della Conferenza Unificata Stato-Regioni



Rosalba MARCHISCIANA

16/10/2022

La Conferenza Unificata, presieduta dal Ministro per gli Affari Regionali e le Autonomie, il 28 Settembre scorso ha sancito, tra Governo, Regioni, Province autonome, Anci e UPI la conferma annuale dell'Accordo quadro per la realizzazione dei servizi educativi a favore di bambini dai due ai tre anni, anche con lo scopo di migliorare i raccordi tra nido e scuola dell'infanzia e di concorrere allo sviluppo territoriale dei servizi socio educativi 0-6.

I protagonisti della governance, in embrione

L'accordo complessivamente ripropone e conferma quanto già sancito in Conferenza Unificata in data 1° agosto 2013 e negli accordi successivi, fino ad arrivare a quello dell'8 luglio 2021, inerente al piano nazionale pluriennale per il Sistema Integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni per il quinquennio 2021-2025.

Dalla data di entrata in vigore del D.lgs. 65/2017 riguardante, come è noto, l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, Stato Regioni ed Enti Locali sono stati chiamati a sostenere il processo di diffusione e di rafforzamento dei servizi socio educativi per la prima infanzia in modo sistemico. Si è giunti, quindi, a delineare un Piano pluriennale di azione nazionale confluito poi nel bilancio di previsione dello Stato e, in particolare, nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione per la realizzazione delle sezioni aggregate alla scuola dell'infanzia con una dotazione in termini di competenza crescente fino al 2025.

Oltre la legge che ha istituito le sezioni Primavera

L'accordo, dunque, conferma la volontà di prosecuzione, in forma diffusa sul territorio, di servizi educativi integrativi sulla scia di quanto già avviato a partire dal 2006 con la legge 296. La legge prevedeva per la prima volta la possibilità di attivare progetti tesi all'ampliamento qualificato dell'offerta formativa per i bambini dai 24 ai 36 mesi di età, anche mediante la realizzazione di iniziative sperimentali basate su criteri di qualità pedagogica, flessibilità, rispondenza alle caratteristiche della specifica fascia di età. La legge prevedeva anche la definizione dei relativi livelli essenziali delle prestazioni.

La "cenerentola" del sistema integrato 0-6

La volontà di prosecuzione però, ancora una volta, non si traduce in un piano sistematico di interventi. Sbiadisce, sulla carta, la pratica sperimentale. Il ricorso alla espressione linguistica "progetto" è usato come sinonimo di azione educativa sperimentale "a tempo". Di fatto resta una eterogeneità geografica che si colora di luci ed ombre a seconda dei virtuosismi dell'Ente locale di riferimento.

Anche se le sezioni Primavera "reggono" perché espressamente contemplate sul piano normativo e perché permangono anche nella volontà attuativa, tuttavia restano marginali all'interno del sistema 0-6.

Il documento rimanda alle norme di attuazione delle regioni, in particolare di quelle a statuto speciale. Già nell'accordo del 2013 si sottolineava la necessità di valorizzare gli esiti delle esperienze e le risorse professionali strumentali e finanziarie impiegate per la loro attuazione, proprio al fine di garantire una maggiore qualità dell'offerta, ma anche l'opportunità di avviare sui singoli territori la messa a sistema di ogni altra iniziativa volta a diffondere una cultura educativa e attenta ai bisogni e alle potenzialità dei bambini.

Una cultura per l'infanzia ancora timida

La cultura della sezione Primavera resta ancora debole, c'è una precarietà attuativa in termini di *governance*, ci sono molte differenze organizzative e livelli di qualità troppo diversi.

Le azioni educative rivolte alla prima infanzia sono pensate prevalentemente come risposta "alle esigenze delle famiglie", prima ancora che come attenzione ai diritti dei bambini. Non tutti sono proiettati ad accrescere la cultura dell'infanzia, non tutti sono consapevoli dell'importanza dell'educazione precoce. Non ovunque si percepisce la sensibilità nei confronti del mondo dei più piccoli. L'attenzione alla magia dei gesti, all'espressività e alle emozioni è un primo embrione concettuale che passa attraverso la graduale affermazione del sé nella relazione con gli altri e con il mondo.

Gli strumenti per la realizzazione delle sezioni Primavera

L'attivazione del servizio prevedeva a suo tempo (vedi Memorandum e circolari applicative MIUR anno 2007) l'assegnazione di un contributo una tantum fino ad un massimo di 30.000 euro a sezione, in relazione alla dimensione della stessa e all'ampiezza di funzionamento orario.

Tuttora, un apposito gruppo interistituzionale, operante presso ogni USR (in cui sono rappresentati i diversi soggetti, oltre che l'ANCI) procede ad esprimere pareri tecnici per l'espansione del servizio, l'erogazione dei fondi, il monitoraggio e la formazione del personale. In alcune regioni il gruppo interistituzionale "sezioni Primavera" è riuscito a svolgere una sostanziosa azione di *governance*, promuovendo una visione complessiva sui diritti all'educazione dei bambini al di sotto dei sei anni, ma in altre realtà ciò è avvenuto in minima parte.

I fondi statali vengono erogati annualmente, in genere molti mesi dopo l'effettivo avvio del servizio, a seguito della sottoscrizione dell'accordo sottoscritto in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni-Autonomie locali. Gli accordi hanno previsto l'integrazione del contributo statale con specifici contributi regionali. Non a caso il D.lgs. 65/2017 prevede che, a fronte di un contributo statale per il sostegno al sistema 0-6, le regioni siano tenute ad integrarlo obbligatoriamente con un co-finanziamento via via crescente.

È indicata in genere una contribuzione degli utenti, che tuttavia varia da realtà a realtà (più alta al Nord, più bassa al Sud). Il dato della contribuzione dovrebbe essere comparato a quanto previsto per il nido, ove fonte attendibili calcolano il 21% di contributo dei genitori ai costi del servizio; il D.lgs. 65/2017 pone una soglia massima del 30%.

Nulla di nuovo sotto il sole

Ebbene, dopo oltre 15 anni di sperimentazioni l'ultimo accordo si traduce di fatto in una ulteriore proroga degli accordi precedenti che, come tale, "non deve determinare maggiori oneri a carico della finanza pubblica".

La assenza di sistematicità programmatica non favorisce il processo di accreditamento e di sensibilizzazione culturale sui diritti dell'infanzia.

La precarietà istituzionale incide fortemente sull'atteggiamento dei genitori, che sono indotti a non considerare la sezione Primavera un servizio educativo con garanzie certe di funzionamento. Si pensi ad iscrizioni che avvengono in periodi diversi dagli altri servizi educativi, alla mancata indicazione preventiva delle rette, all'attivazione e all'apertura del servizio spesso ad anno scolastico-educativo inoltrato, all'instabilità delle figure professionali coinvolte.

La precarietà degli attuali sistemi di finanziamento spiega in parte la gracilità dell'esperienza delle sezioni Primavera, che dopo il boom fatto registrare nel primo anno di attuazione (l'a.s. 2007-2008: con circa 1.200 sezioni) hanno visto uno sviluppo altalenante e molto diversificato nei territori: assai contenuto nelle regioni del Nord, percentuali prossime allo zero nelle regioni del Sud. Qui la sezione Primavera costituisce spesso un servizio per le famiglie che non trovano altre proposte educative a carico dell'Ente locale e che non possono permettersi i servizi privati[1].

L'apparato amministrativo attuale non incoraggia l'attivazione delle sezioni Primavera poiché la bilancia, tra valori-benefici/responsabilità-oneri, pende sempre dalla parte del costo, sia nell'immaginario collettivo sia tra gli addetti ai lavori (anche tra gli stessi dirigenti scolastici).

Bisogna aggiungere che la tipologia contrattuale del personale educativo impegnato nelle sezioni Primavera è molto variegata, dipende dagli Enti gestori e non rende onore ai tanti educatori che in oltre 15 anni di sperimentazione hanno delineato e consolidato un profilo importante che, tuttavia, necessita di un legittimo riconoscimento.

Ripartiamo dai dati

Rimane ancora attuale il decalogo di proposte de "La via italiana alle sezioni Primavera (per i bambini di 2-3 anni)". Si rimanda alla lettura dell'articolo su Scuola7 del 2019[2].

In sintesi, sembra opportuno continuare a procedere – in sede di "Cabina di regia" – alla verifica dei dati essenziali per il loro funzionamento:

1. estensione e presenza del servizio delle sezioni Primavera nei diversi territori (su scala almeno provinciale) in relazione alla copertura del servizio, alle diverse tipologie gestionali, alla complementarietà di tale servizio rispetto alla presenza di nidi di infanzia, alla comparabilità dei costi di gestione e di quelli a carico degli utenti. Bisogna contestualmente monitorare le sezioni Primavera attualmente funzionanti e rilevare i dati essenziali sulle caratteristiche e tipologie di gestione;
2. configurazione "strutturale" del servizio (qualità degli ambienti e delle attrezzature; tempi di erogazione del servizio, tipologie organizzative, qualificazione e titoli del personale, forme di esternalizzazione e relative garanzie, attività di formazione del personale e di coordinamento e supervisione pedagogica);
3. titolarità statale (che implica generalmente la esternalizzazione del servizio) e possibilità di incardinare un organico specifico delle sezioni Primavera statali all'interno degli istituti comprensivi e delle direzioni didattiche, individuando tipologie e quantificazione di posti e relativo personale da impegnare.

È opportuno verificare se l'estensione "statale" del servizio sezioni Primavera possa consentire di affrontare le diverse questioni in gioco tra cui l'organico di potenziamento, il riutilizzo "intelligente" degli effetti del calo demografico.

... e dalle esperienze per rafforzare il servizio

L'avvicinamento all'obiettivo strategico del 33% di copertura del servizio 0-3 (che è posto dall'Europa e quindi anche dal nostro D.lgs. 65/2017) richiede il concorso di una pluralità di soluzioni organizzative che si innestino con le condizioni strutturali delle diverse aree del nostro paese, che rispondano credibilmente ad una domanda sociale ed educativa da stimolare e che siano "fattibili" e "sostenibili" dal punto di vista economico e gestionale, salvaguardando naturalmente rigorosi livelli di qualità.

C'è già un patrimonio di esperienze che non va disperso. La scuola e, in particolare, il sistema educativo 0-6 necessitano di attenzioni continue, investimenti economici e culturali, scelte politiche, amministrative e pedagogiche. Occorrono interventi strategici che facciano leva sul coordinamento pedagogico, la formazione in ingresso e continua del personale, la diffusione delle sezioni Primavera e dei Poli per l'infanzia.

Qualche timore all'orizzonte

Sappiamo che nella seduta in Conferenza Unificata dello scorso 6 agosto, che ha portato a sancire la prosecuzione dell'accordo sulle sezioni Primavera, l'ANCI ha rinnovato la richiesta – già avanzata negli anni precedenti – di far confluire le risorse destinate alle sezioni Primavera nel fondo per il sistema integrato 0/6, pur mantenendo le diverse destinazioni dei finanziamenti. La proposta è stata condivisa anche a livello tecnico dal Ministero dell'Istruzione.

Si auspica che tale richiesta non sia prodromica del tentativo, molto spesso sopito, di scardinare il processo virtuoso di realizzare tali servizi educativi all'interno delle istituzioni scolastiche statali e che questi non diventino solo appannaggio di una gestione esclusiva dei Comuni e dei soggetti privati.

[1] Vedi R. Marchisciana, *Infanzia e tempo scuola al Sud*, in "Rivista dell'istruzione", n. 1, gennaio-febbraio 2019, Maggioli, Rimini.

[2] A cura di Giancarlo Cerini, Claudia Lichene, Rosalba Marchisciana, Elio Raviolo, Giovanna Zunino Scuola7.it il 18-11-2019.

3. Una rete contro i rischi della rete, ma non solo. Intesa per il coordinamento nazionale tra gli ITS Academy



Domenico CICCONE

16/10/2022

Uno dei settori tecnologici e commerciali più bisognosi di professionalità emergenti e fortemente specializzate è quello che si occupa di Cloud Computing e di Cyber Security. In questi ambiti contano moltissimo le tecnologie, le esperienze, le modalità e i tempi della loro diffusione. Infatti in un mondo nel quale domina il concetto di "tempo reale", che annulla le distanze e tempi di circolazione delle informazioni, le tecnologie *negative* o quelle pensate per fare danni nel web, viaggiano contemporaneamente e sugli stessi canali delle buone pratiche. Questa situazione implica la necessità di sostenere la formazione di tecnologi altamente specializzati e inclini a supportare la Pubblica Amministrazione e/o operatori privati nel buon uso dei sistemi per il Cloud Computing e per la sicurezza online (Cyber Security).

Alcune precisazioni per i non addetti ai lavori

Il Cloud Computing è l'accesso on-demand, via internet, a risorse informatiche – applicazioni, server (fisici e virtuali), storage dei dati, strumenti di sviluppo, funzionalità di rete e altro – ospitate su un data center remoto gestito da un provider di servizi cloud (cloud services provider, CSP). Il CSP mette a disposizione queste risorse per un costo di abbonamento mensile o le fatture in base all'utilizzo[1].

La cyber security è la prassi di proteggere i sistemi, le reti e i programmi dagli attacchi digitali. Questi attacchi informatici sono solitamente finalizzati all'accesso, alla trasformazione o alla distruzione di informazioni sensibili, nonché all'estorsione di denaro agli utenti o all'interruzione dei normali processi aziendali. L'implementazione di misure di cyber security efficaci è particolarmente impegnativa oggi perché ci sono più dispositivi che persone e gli hacker stanno diventando sempre più innovativi[2].

Dal versante scuola una lettura interessata

Le cinque aree della competenza digitale nelle quali ogni studente dovrebbe approfondire la propria struttura di cittadino digitale, sono notoriamente state individuate nelle seguenti:

- Dati, informazioni e documenti informatici.
- Comunicazione e condivisione.
- Sicurezza.
- Servizi on-line.
- Trasformazione digitale.

Come si vede la competenza digitale, peraltro indicata alla quarta posizione, nella matrice cognitiva delle otto competenze chiave europee, è nozione complessa ed articolata.

Lo sviluppo delle conoscenze ed abilità ad essa sottese implica, per la scuola, una attenzione sempre alta per i temi del *digital data* con tutte le relative problematiche legate alla Cyber sicurezza. In questa ottica si prefigurano scenari importanti di approfondimento e di riflessione per ciascuno dei docenti che si occupano di curricolo per la cittadinanza digitale, indispensabile dimensione della scuola che guarda al futuro.

Le soluzioni prospettate partono da accordi specifici

In questi settori altamente tecnologici e iper-specializzati, come si accennava, la formazione degli operatori è essenziale per fronteggiare le novità in continua evoluzione e, purtroppo, anche per tener testa agli attacchi informatici che diventano sempre più specializzati e capaci di violare sistemi di sicurezza altamente costosi e teoricamente inattaccabili. Ci sono molti enti pubblici e aziende private che subiscono attacchi Hacker[3]. La tipologia di attacco prevalente è il ransomware: è in grado di penetrare nelle infrastrutture di rete, decifrare i file e prenderli in ostaggio, con l'obiettivo di chiedere un riscatto per riavere indietro i propri dati.

In risposta al bisogno di analisi e di prospettive per questo pericolo sempre più attuale ed incombente, lo scorso 5 ottobre è stato siglato un accordo tra il Ministero dell'istruzione e una serie di partner importanti:

- Regione Emilia-Romagna
- Regione Lombardia
- Regione Liguria
- Regione Puglia
- Regione Umbria
- Ministro per l'innovazione tecnologica e la transizione digitale
- Agenzia per la Cybersicurezza Nazionale (ACN)
- Confindustria
- Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
- Associazione Nazionale degli ITS
- Fondazione Leonardo-Civiltà delle macchine.

L'intesa sollecita la formazione di una rete di coordinamento nazionale tra gli ITS Academy per la transizione digitale. L'obiettivo della rete è quello di promuovere lo sviluppo di percorsi formativi dedicati alla digitalizzazione e alla sicurezza informatica dei processi delle imprese private e della Pubblica Amministrazione.

Le Cyber insidie vogliono buone pratiche

L'accordo vuole favorire la creazione di una comunità di buone pratiche da mettere a disposizione della Rete di coordinamento degli ITS Academy per la transizione digitale che, in questo modo, potrà avvalersi di competenze qualificate – esperti e docenti provenienti dal mondo accademico, delle imprese e delle professioni – e di modelli formativi e didattici adeguati alla *mission* dell'intesa.

Forte dei 48 milioni di euro destinati al sistema ITS Academy per quest'anno scolastico, il Ministero punta alla formazione di nuove professionalità nell'ambito della transizione digitale e della Cyber Security, testimoniando concretamente che gli ITS sono una realtà in grado di cogliere le trasformazioni e i cambiamenti del sistema economico e produttivo del Paese offrendo nuove opportunità a ragazze e ragazzi.

Anche i partner sembrano soddisfatti

A margine dell'accordo, il Ministero dell'innovazione tecnologica e della transizione digitale, tramite il titolare del dicastero, ha sottolineato che "Le Competenze Digitali sono un fattore chiave abilitante trasversale per la crescita del Paese, per l'occupazione e per l'inclusione digitale".

A sua volta, il presidente dell'Agenzia per la Cyber sicurezza Nazionale (ACN) ha dichiarato che la trasformazione digitale solida dell'Italia deve essere necessariamente sostenuta dalla creazione di una forza lavoro nazionale composta da esperti e giovani talenti, con decise competenze tecnico informatiche e di cyber sicurezza.

Lo strumento degli Istituti tecnologici superiori ITS Academy rappresenta la migliore risposta a livello territoriale per consentire la formazione di un numero di tecnici necessari alle imprese e alle amministrazioni italiane che dovranno lavorare in collaborazione con ingegneri e informatici formati dal sistema universitario nazionale.

Come si vede le figure di grande importanza strategica pongono finalmente in risalto il modello e la funzione degli ITS Academy nel panorama del sistema di istruzione terziario nazionale.

Stiamo a vedere se stavolta davvero funziona...

Rafforzare il ruolo degli ITS Academy, in maniera tale da costituire un sistema complementare al classico sbocco accademico dell'istruzione terziaria, è un target di lunga durata che, qualora bene inteso e realizzato, fornirà risorse lavorative altamente specializzate e in grado di supportare, direttamente e immediatamente, i processi produttivi delle aziende, atteso che negli ITS Academy i due terzi dei docenti devono essere provenienti dalle imprese.

L'Accordo, che avrà durata di un anno dalla data della firma, prevede, inoltre, la costituzione di un comitato di coordinamento scientifico e tecnico; si ipotizza che per la costituzione di questo organismo dovremo attendere l'insediamento del nuovo Ministro dell'istruzione.

[1] www.ibm.com

[2] www.cisco.com

[3] [Attacchi hacker, la mappa delle aziende italiane più colpite \(reevo.it\)](http://reevo.it)

4. Come riconoscere i crediti e certificare le competenze. CPIA: dai fondamentali alle azioni operative



Domenico TROVATO

16/10/2022

Il presente contributo ripropone il sistema documentale delle Linee guida OCSE per il riconoscimento dei crediti che aggrega due manuali, uno modulato sulle argomentazioni teoriche, l'altro sugli input operativi[1]. Le Linee Guida OCSE intendono rispondere al bisogno dei CPIA di avere delle istruzioni supplementari su come svolgere le diverse fasi del processo di riconoscimento dei crediti e per tale obiettivo sono pianificate quattro sezioni:

- il panorama legislativo nazionale e europeo;
- il processo di riconoscimento dei crediti: dalla teoria alla pratica;
- le coordinate per delimitare il campo da gioco (principi e parole chiave);
- le schede operative.

Lo sfondo integratore

Come "sfondo integratore", emerge il ruolo centrale affidato dalle Linee Guida del 2015 ai CPIA nell'ambito dell'apprendimento permanente e disciplinato dall'art. 4 della legge 92/2012, commi 51-68: "Il CPIA, in quanto Rete Territoriale di Servizio del sistema di istruzione, deputata alla realizzazione sia delle attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che delle attività di RS&S in materia di Istruzione degli Adulti[2], è soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente...".

Tale ruolo è ripreso anche dalle Linee guida interministeriali del 5 gennaio 2021: "Il sistema nazionale di certificazione delle competenze... si inserisce nell'ambito del più ampio processo nazionale per il diritto individuale all'apprendimento... In tale contesto il riconoscimento e la certificazione delle competenze, acquisite dall'individuo in contesti formali, non formali e informali... rappresentano un fattore determinante per favorire e sostenere un concreto incremento della partecipazione delle persone alla formazione".

Le competenze: il fil rouge dell'intero progetto

Come si evince dal testo delle Linee Guida, il processo di certificazione e riconoscimento delle competenze risulta essere il "fil rouge" dell'intero progetto. Proprio per questo il documento, nella sezione denominata "Garantire la qualità della certificazione delle competenze" (da pag. 23), pone il problema se nei CPIA è acquisita una condivisa consapevolezza terminologico-semanticamente di alcune parole chiave che presidiano le prassi didattiche. E in questa direzione individua in "competenze", "competenze chiave di cittadinanza", "competenze di educazione civica", "UdA", le categorie lessicali e concettuali per le quali è necessario una opportuna identificazione semantica, per evitare fraintendimenti e per garantire adeguati livelli di qualità nei processi di certificazione.

Chiarificazione semantica

Parole chiave	Definizioni convenzionali	Lo specifico nel sistema dei CPIA
Competenza	<i>Le Linee Guida del 2015 adottano implicitamente la definizione di competenza del QEQ del 2006[3], che introduce la tripartizione in conoscenze, abilità e competenze. Ne discende che le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio.</i>	<i>Per ogni periodo didattico il MI ha identificato una serie di competenze che costituiscono gli obiettivi di apprendimento del periodo stesso. Tali competenze sono oggetto di valutazione al termine e, nel caso di richiesta dell'adulto, all'inizio del periodo. Per il secondo periodo del primo livello - target delle Linee Guida - le competenze attese sono 16, quelle invece attese in esito al primo periodo sono 22[4]. A queste si aggiungono quelle dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI), principalmente destinati agli adulti stranieri (Tab. pag. 30).</i>

<p><i>Competenze chiave di cittadinanza</i></p>	<p><i>Disciplinate in Italia dal D.M. 22 agosto 2007 (Regolamento per l'adempimento dell'obbligo scolastico), rappresentano i traguardi da conseguire attraverso la reciproca integrazione tra i saperi e le competenze declinate negli assi culturali. Si tratta di otto competenze trasversali e interdisciplinari, che è possibile ricondurre a 3 aree di sviluppo: del sé, della comunicazione con gli altri, del rapporto con la realtà[5].</i></p>	<p><i>Nell'ambito del piano formativo dei CPIA, le competenze chiave di cittadinanza scaturiscono, per la loro cifra trasversale, dalla interrelazione tra i saperi e le competenze attese negli assi culturali.</i></p>
<p><i>Competenze di educazione civica</i></p>	<p><i>La legge n. 92/2019 ha introdotto l'insegnamento dell'Educazione civica in tutte le scuole di ogni ordine e grado e quindi anche nei CPIA. Successivamente, il D.M. n. 35/2020 ha definito le Linee guida per la didattica (sempre per tutte le scuole), individuando obiettivi e competenze di apprendimento per ogni asse culturale. Tali competenze attengono alla "conoscenza e comprensione degli istituti formali e dei processi della vita civica" (IEA, 2016)[6].</i></p>	<p><i>Nello specifico dei CPIA, la Nota MI n. 535 /2021 ha dato indicazioni operative relative alla revisione del curriculum d'istituto e anche alla valutazione dell'Educazione Civica, che si configura come oggetto di apprendimento trasversale e interdisciplinare. A causa della sua peculiarità disciplinare, l'educazione civica è però esclusa dal processo di riconoscimento dei crediti.</i></p>
<p><i>UDA Unità di apprendimento</i></p>	<p><i>Assumiamo la definizione coniata da F. Da Re: "UdA è un microprogetto, che si concretizza in un compito significativo complesso, interdisciplinare, che mira a sviluppare e incrementare competenze (nonché conoscenze e abilità), attraverso un prodotto.</i></p> <p><i>Richiede la gestione di situazioni e la soluzione di problemi"[7].</i></p> <p><i>È centrata sull'apprendimento e sull'acquisizione di competenze attraverso l'integrazione dei saperi, realizza la centralità dell'alunno e della sua azione autonoma, valorizza il problem solving, l'apprendimento sociale e il compito/prodotto in un contesto significativo.</i></p>	<p><i>Nei CPIA le UdA vengono definite dalla norma che segna l'avvio della riforma dell'IdA (art. 5, DPR 263/2012) nel modo seguente: "I percorsi di istruzione [...] sono progettati per unità di apprendimento, intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze, correlate ai livelli e ai periodi didattici di cui all'articolo 4, da erogare anche a distanza, secondo le modalità stabilite nelle Linee guida... Tali unità di apprendimento rappresentano il necessario riferimento per il riconoscimento dei crediti"[8].</i></p>

Le prove per valutare il possesso delle competenze

Come già anticipato, uno dei due manuali delle Linee Guida, «La valutazione delle competenze per il riconoscimento dei crediti nei percorsi di secondo periodo di primo livello nei CPIA», sviluppa l'operatività del processo di riconoscimento dei crediti, proponendo 16 schede di lavoro[9], raggruppate per assi culturali e relative ad ogni competenza prevista a conclusione dei percorsi di istruzione del secondo periodo didattico del primo livello. Ciascuna delle 16 schede, già sperimentate in 10 CPIA, contiene, nell'ordine, i seguenti elementi:

- le conoscenze e le abilità di riferimento della competenza in questione;
- il tipo e il formato della prova: si specifica se si tratta di prova orale o scritta, e, in caso di prova scritta, se prevede domande a risposta multipla, a risposta aperta breve o lunga, oppure, in caso di prova orale, se si tratta di una prova individuale (tipo monologo) o interattiva;
- la struttura (da quanti esercizi è composta e di che tipo) e il contenuto della prova;
- i criteri per la valutazione e indicazioni su quali aspetti (conoscenze, abilità) è più opportuno concentrare la valutazione, perché ritenuti più significativi;
- La durata della prova.

In ogni caso ogni CPIA ha la possibilità di rimodulare e integrare tali prove, costruendo un suo repertorio di esercizi, a condizione che definisca:

- regole generali per la validità e attendibilità delle prove;
- criteri per una corretta formulazione degli item;
- principi per una coerente corrispondenza tra competenze, conoscenze e abilità.

Appendice: la sperimentazione ANPAL- CPIA per un sistema integrato

Questa presentazione delle Linee Guida forse sarebbe incompleta se non ricordassimo che nel 2019 ANPAL, Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro e Ministero dell'Istruzione (Nota MIUR 4205/2019) hanno avviato una comune sperimentazione del progetto «*Piaac online*», coinvolgendo i CRRS&S, Centri Regionali di Ricerca Sperimentazione&Sviluppo dei CPIA[10]. Tale percorso progettuale, in continuità con la sperimentazione di Piaac online condotta nel 2017-2018 dalla stessa ANPAL presso i Centri per l'impiego (CPI) e con gli obiettivi del Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta del MIUR, 2018, viene attivato per rispondere a due finalità:

- valorizzare il ruolo del Cpia quale struttura di servizio che predispone ed eroga alcune strategiche misure di sistema: lettura dei fabbisogni formativi del territorio, interpretazione dei bisogni di competenze e di conoscenze della popolazione adulta, accoglienza e orientamento degli studenti...;
- sostenere l'attività della Commissione presente nei Cpia, sia in fase di valutazione nel processo di riconoscimento dei crediti, sia nella successiva fase di stesura del Patto formativo individuale (PFI).

A livello operativo, i traguardi formativi da raggiungere con la sperimentazione erano i seguenti:

- verificare la funzionalità dello strumento all'interno delle attività didattiche dei Cpia rispetto a quanto previsto dalla normativa vigente in merito alla valutazione delle competenze dei discenti;
- stabilire un confronto tra tale strumento e le metodologie e i dispositivi valutativi già in uso nei Cpia;
- verificare le potenzialità di Piaac online per un'efficace lettura dei fabbisogni di competenze delle differenti tipologie di utenti adulti che afferiscono ai CPIA, in termini di supporto terminologico- strumentale per la fase di riconoscimento dei crediti e ai fini della personalizzazione dei percorsi nel PFI.

[1] Completa i due manuali una presentazione in PPT, con quadri di sintesi.

[2] I CPIA svolgono, ai sensi dell'art. 6 del DPR 275/1999, attività di *Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S)* in materia di istruzione degli adulti. La Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del MI (DGOSV) ha attivato in un CPIA di ciascuna Regione un *Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S)*. Ogni CRRS&S è coordinato da un Comitato tecnico-scientifico a cui partecipano anche rappresentanti degli UU.SS.RR. e delle Università.

[3] QEQ: Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente. Vedi: <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-efq>

[4] Le 22 competenze attese alla fine del primo periodo didattico, finalizzato al conseguimento del titolo di studio della scuola secondaria di primo grado, sono ripartite nei quattro assi culturali di questo percorso: asse dei linguaggi, asse storico-sociale, asse mate-matico e asse scientifico-tecnologico. Ma anche le 16 competenze relative al *secondo periodo didattico* sono raggruppabili intorno ai quattro assi culturali. Vedi tabelle nel testo alle pagg. 27 e 29.

[5] Le elenchiamo: Imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

[6] Vedi "L'educazione alla cittadinanza nell'indagine IEA ICCS" e art. di M. Banfi, A. Carletti su OPP Informazioni, n. 129-130, 2021, pp. 5-15.

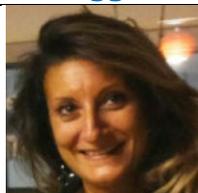
[7] Vds "[Lo sviluppo delle competenze e le didattiche](#)".

[8] Per approfondimenti vds. il testo di queste Linee Guida alla pag. 34.

[9] Esemplicazioni e schede per tutti gli assi culturali, dalla struttura chiara e stimolante, sono riportate da pag. 5 a pag. 81 del suddetto manuale n. 2 delle Linee Guida.

[10] La sperimentazione interessa lo strumento di *self-assessment* (autovalutazione) dell'Ocse denominato appunto Piaac, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, composto da un questionario socio-culturale e da test cognitivi sulle competenze fondamentali.

1. Una scuola di qualità per tutti gli studenti. Idee, proposte e progetti operativi suggeriti da Save the Children



[Rosa SECCIA](#)

23/10/2022

Riteniamo cosa utile mettere a disposizione del 68° governo italiano (a partire dal primo della nostra Repubblica) che ha avviato la XIX legislatura, l'analisi sulle disuguaglianze di Save the Children Italia nel rapporto: "Alla ricerca del tempo perduto", che in parte abbiamo già illustrato nei numeri 300 e 302 di questa Newsletter.

Il valore della partecipazione

In una recente consultazione svolta durante l'estate scorsa da Save the Children[1] è emerso nei ragazzi intervistati (studenti di scuola secondaria di primo grado) l'esigenza di "più tempo scuola" per avere la possibilità di svolgere una serie di attività (sportive, culturali, laboratoriali). Da qui emerge che nei ragazzi vi è la percezione del "valore" della scuola, al punto da descrivere la loro "scuola ideale", dopo averne segnalato, però, le principali criticità. Ed è questo un aspetto a cui bisogna fare costante riferimento nel ricostruire un'offerta formativa altamente efficace.

Pur se giovanissimi (tra gli 11 e i 13 anni), gli intervistati hanno evidenziato la carenza della qualità degli spazi e del materiale; hanno fatto riferimento ad un'organizzazione didattica incentrata su "compiti" e "verifiche", con poco spazio "alla sperimentazione e all'innovazione"; hanno la consapevolezza che la scuola debba essere un luogo che susciti motivazione allo studio, perché «... Uno la mattina si deve svegliare dicendo che bello devo andare a scuola e non che noia devo andare a scuola ...»[2].

"Progetto Fuoriclasse" come supporto alla motivazione all'apprendimento

Per combattere la dispersione scolastica è necessario che si promuova anche una partecipazione attiva e consapevole da parte di chi deve fruire direttamente il servizio. È in questa direzione che, dal 2012, si muove il "Progetto Fuoriclasse" promosso da Save the Children stesso e pensato come "intervento integrato" rivolto a studenti, docenti e genitori. Esso prevede «attività a supporto della motivazione e dell'apprendimento, al fine di garantire la piena attuazione del diritto all'istruzione, come sancito nella Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza»[3]. Si tratta di un intervento strutturato, rivolto in maniera preventiva ad allievi di IV e V classe di scuola primaria e di II e III classe di scuola secondaria di primo grado. Ad oggi, il progetto ha coinvolto oltre 4.000 studenti, 1.200 docenti e 2.500 genitori in scuole di diverse città italiane ed il modello di intervento è stato sottoposto ad una valutazione di impatto in collaborazione con la Fondazione Agnelli[4].

"Progetto Fuoriclasse in movimento"

Sulla scia positiva e costruttiva di tale progettualità, nel 2017, ha preso vita un altro intervento finalizzato a fornire un contributo al rinnovamento delle metodologie e degli strumenti con cui viene affrontato il fenomeno della dispersione scolastica. Si tratta di "Fuoriclasse in movimento", che ha coinvolto una rete di oltre 200 scuole in tutta Italia e che è centrato sulla promozione di una "didattica partecipativa", che coinvolge attivamente gli studenti, anche in una prospettiva di costruzione di "reti locali/nazionali per rafforzare lo scambio di buone pratiche tra scuole e il dialogo tra scuola e territorio"[5]. Cuore pulsante del progetto è la costituzione del "Consiglio Fuoriclasse", quale percorso di partecipazione gestito da rappresentanze di studenti e loro docenti e proteso ad individuare soluzioni condivise e fattibili per migliorare la propria scuola. Riqualficazione degli spazi, rinnovamento della didattica, miglioramento delle relazioni tra pari e adulti di riferimento, ampliamento delle alleanze tra scuola e territorio, sono gli obiettivi sottesi di questo intervento promosso da Save the Children, che mira ad implementare l'esperienza, estendendola a 250 scuole entro il 2024.

"Centri educativi Fuoriclasse"

Oltre a questi progetti, strutturati per essere parte integrante dell'offerta formativa delle scuole coinvolte, non manca l'impegno di Save the Children anche per la creazione di "Centri Educativi Fuoriclasse", quali spazi messi a disposizione dalle scuole per attività di accompagnamento allo studio e laboratori didattici indirizzati a bambini e ragazzi a rischio dispersione, in orario extra scolastico[6].

Il fulcro di tutte queste esperienze, che le scuole coinvolte hanno la possibilità di capitalizzare e mettere a sistema, è incentrato sull'introduzione di "organismi democratici" che permettono di migliorare il clima relazionale e di facilitare, di conseguenza, anche l'apprendimento. In questa prospettiva «La partecipazione degli studenti è una vera e propria forza generatrice di cambiamento, capace di incidere sul benessere della scuola e della comunità»[7].

Misure per rilanciare la scuola pubblica

Con la consapevolezza che la scuola debba necessariamente configurarsi, per il suo mandato Costituzionale, come presidio indispensabile nella lotta alle disuguaglianze, l'Organizzazione Internazionale indica nel suo rapporto annuale anche altre misure atte a rilanciare la scuola pubblica.

In primo luogo, rivolge un appello a scuole, Uffici Scolastici Regionali e Regioni, affinché: siano promosse soluzioni di comodato d'uso gratuito per libri e dotazioni tecnologiche, sia garantito il rispetto dei tetti di spesa per l'acquisto dei libri scolastici, fissati per norma; sia garantita la volontarietà di qualsiasi contributo economico da parte dei genitori, in considerazione di chi ha un basso livello socioeconomico, a cui va garantita anche la possibilità di partecipazione a uscite didattiche e ad attività esterne alla scuola, finalizzando fondi europei messi a disposizione delle scuole.

Viene chiesto di incrementare la spesa per l'istruzione al 5% del PIL a partire dal 2023, da ripartire tra i vari gradi di scuola. L'invito è di utilizzare le eventuali risorse aggiuntive (che complessivamente ammonterebbero a circa 93 miliardi di euro) per:

- aumentare le retribuzioni degli insegnanti (tra le più basse di Europa);
- ampliare l'offerta formativa (a partire dal tempo pieno);
- migliorare le infrastrutture (mense, palestre, etc.);
- promuovere la formazione dei docenti e la sperimentazione di pratiche pedagogiche che si caratterizzino per essere "innovative, inclusive ed aperte alla comunità"[8].

Un utilizzo, dunque, mirato dell'auspicato aumento della spesa, che andrebbe ad integrarsi alle risorse già stanziare dal PNRR per investimenti strutturali.

Aree ad alta densità educativa

In merito, nel rapporto si suggerisce di garantire i finanziamenti prioritariamente alle cosiddette "Aree ad Alta Densità Educativa". Si tratta di territori che si caratterizzano per una percentuale più alta di studenti provenienti da contesti familiari in svantaggio socioeconomico e che, di conseguenza, presentano livelli di apprendimenti più bassi e tassi di dispersione più alti, oltre che un'offerta formativa, sia scolastica sia non formale ed informale, molto limitata. Per riuscire a identificare le predette "Aree ad Alta Densità Educativa", viene ricordato che diviene indispensabile misurare "l'indice di Povertà Educativa Territoriale", in grado di rilevare sistematicamente, a livello comunale – ma anche delle aree interne, urbane e di ambiti territoriali – tutti i fattori che determinano lo svantaggio educativo, nella scuola come nella complessiva comunità educante territoriale.

Si invita, altresì, a "superare la logica del bando e perseguire un approccio di co-programmazione e di co-progettazione tra reti di scuole, comunità e istituzioni" per la distribuzione delle risorse economiche[9]. Una parte dei fondi si auspica che sia utilizzata anche per supportare, rafforzare e, soprattutto, disseminare le migliori pratiche, che talune scuole, unitamente ai contesti territoriali di appartenenza, hanno implementato nel tempo, con un evidente riscontro positivo nella lotta alla complessa fenomenologia della dispersione scolastica.

Inoltre, si invita a adottare una legge sulla sicurezza scolastica, «intesa come la combinazione degli elementi di sicurezza strutturale e antisismica, urbanistici, architettonici, ma anche di abitabilità, salubrità, comfort, assenza di barriere architettoniche e delle misure di prevenzione, protezione e soccorso in caso di emergenze naturali per assicurare protezione a tutti i bambini e le bambine»[10].

L'importanza dei dati

Save the Children, anche in rete con altre associazioni[11], sintetizza nel rapporto in esame anche ulteriori proposte per adottare politiche che siano realmente efficaci e, in quanto tali, rilevabili e misurabili. In merito, viene sottolineata l'esigenza di realizzare "sistema di rilevazione dati completo ed efficiente", che permetta un continuo aggiornamento e, soprattutto, un'integrazione tra dati amministrativi e dati delle scuole su tutti gli aspetti riguardanti l'educazione. È l'unica strada che si ritiene perseguibile per tenere sotto controllo gli indicatori di rischio abbandono (assenze, interruzioni, etc.), per monitorare le situazioni che necessitano di maggiore supporto, per attenzionare i dati nel cruciale passaggio tra i due cicli di istruzione.

Una infrastruttura per la prima infanzia

Fondamentale per il nostro Paese è anche la realizzazione di una capillare "infrastruttura educativa per la prima infanzia", assicurando il raggiungimento del Livello Essenziale della Prestazione (LEP) fissato nella Legge di Bilancio 30 dicembre 2021, n. 234[12], per prendere in carico almeno il 33% dei bambini e delle bambine tra 0 e 3 anni in ogni Comune o bacino territoriale italiano. In merito, si rileva l'urgenza di «formare le professionalità necessarie al funzionamento dei nuovi asili nido, il cui fabbisogno si stima intorno ai 40mila educatori/trici prevalentemente al Sud, e assicurando coerenza all'interno del percorso zeroisei»[13].

In questa prospettiva, è altrettanto necessario garantire la generalizzazione delle scuole dell'infanzia, soprattutto a tempo pieno, su tutto il territorio italiano (specialmente al Sud), favorendo anche la diffusione dei Poli per l'Infanzia e la piena attuazione di quanto previsto dal D.lgs. 65/2017.

Percorsi STEM, competenze trasversali e digitali

Nel rapporto di Save the Children, non manca il riferimento pure alla necessità di continuare ad incentivare i percorsi STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) per bambine e ragazze, mirando, al contempo, a superare gli stereotipi di genere a scuola e nei percorsi educativi. Uno sguardo particolare è rivolto anche al grave fenomeno dei NEET (giovani fuori dai percorsi di studio, formazione e lavoro), da fronteggiare con misure ed interventi preventivi. Nello specifico, si ricorda che alle scuole secondarie andrebbero attivati «piani di sviluppo che garantiscano anche l'acquisizione di competenze per l'occupabilità (employability skills), tra cui in particolare le cosiddette competenze trasversali (soft skills), ambientali (green skills) e digitali[14]. Relativamente a queste ultime competenze, viene auspicata l'adozione, nel Curricolo nazionale, del quadro teorico delle competenze digitali DigComp 2.2 come previsto nel Piano Nazionale Scuola Digitale, non solo per assicurare un'alfabetizzazione digitale di base, ma anche per garantire la "media literacy" (apprendimento e sviluppo personale nel mondo digitale). In proposito, sarebbe opportuno istituire un sistema di certificazione delle competenze digitali al termine della scuola secondaria di I grado, soprattutto per ovviare alla mancanza di strumenti di valutazione nel nostro paese, rispetto agli altri paesi dell'Unione Europea[15].

Secondo questa chiave di lettura, un ruolo cruciale riveste la prevista riforma del sistema di orientamento scolastico (nell'ambito del PNRR), per supportare scelte consapevoli da parte di ogni studente nell'ambito dei percorsi di studio e professionali, sulla base delle effettive propensioni e capacità e non in base alla situazione delle proprie famiglie di origine, alle quali, in ogni caso, andrebbe assicurata una "drastica riduzione delle spese per l'istruzione"[16].

[1] La consultazione è stata realizzata nel mese di luglio 2022 ed ha coinvolto 45 allievi di scuola secondaria di primo grado di Bari, Milano e Roma. Cfr. op. cit., p. 35 e sg.

[2] Op. cit., p. 36.

[3] Op. cit., p. 37.

[4] Le scuole interessate dal progetto "Fuoriclasse" sono delle città di Aprilia, Bari, Crotone, Milano, Napoli, Scalea (Cosenza), Torino.

Cfr. op. cit. p. 37 e <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/fuoriclasse-un-modello-di-successo-il-contrasto-alla-dispersione>.

[5] Ibidem.

[6] Per il corrente anno scolastico sono attivi sei Centri Educativi Fuoriclasse, nelle città di Aprilia, Bari, Milano. Cfr. op. cit.

[7] Op. cit., p. 38.

[8] Op. cit., p. 41.

[9] Op. cit., p. 42.

[10] Ibidem.

[11] Cfr. op. cit. Save the Children partecipa a: #educAzioni; l'Alleanza per l'Infanzia; Il Gruppo CRC; l'Alleanza per lo sviluppo sostenibile (ASVIS); rete Saltamuri.

[12] Cfr. R. Seccia, "[LEP per i Servizi Educativi. Svolta storica nella Legge di Bilancio 2022](#)", Newsletter Tecnodid Scuola7-267, 15.01.2022

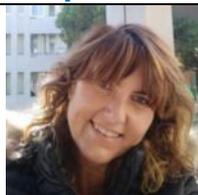
[13] Op. cit., p. 43.

[14] Op. cit., p. 44.

[15] Cfr. ibidem.

[16] Op. cit., p. 45.

2. Ottobre, mese della consapevolezza. ADHD: Disturbi da deficit dell'attenzione e iperattività



Rosa STORNAIUOLO

23/10/2022

Ottobre è il mese della consapevolezza del Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (DDAI), conosciuto soprattutto con l'acronimo inglese ADHD da Attention Deficit Hyperactivity Disorder. L'ADHD rientra nei Disturbi del Neurosviluppo, può causare una compromissione nel funzionamento personale, sociale, scolastico o lavorativo ed è molto diffuso nell'età evolutiva. In questo contributo, dopo aver analizzato le principali caratteristiche del disturbo, rifletteremo su come aiutare i bambini e gli adolescenti con ADHD ad apprendere in modo efficace e senza eccessivi sforzi, accendendo i riflettori su alcune strategie pedagogico-didattiche che possono contribuire a coinvolgerli e motivarli.

Caratteristiche del disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività

La più recente descrizione del Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività è contenuta nel DSM-V [1](APA, 2013). Si tratta di una sindrome caratterizzata da due gruppi di sintomi o dimensioni psicopatologiche definibili come inattenzione e impulsività/iperattività. Disattenzione, iperattività e impulsività costituiscono, infatti, proprio la triade dell'ADHD o DDAI.

La disattenzione si rende manifesta quando il bambino è coinvolto in compiti che richiedono concentrazione, tempi di reazione rapidi, capacità di attenzione selettiva visiva e percettiva, di ascolto complessivo e selettivo per un tempo prolungato. L'impulsività si riferisce ad azioni affrettate che hanno il potenziale per un esito negativo. L'iperattività comporta un'eccessiva attività motoria.

I principali segni della disattenzione sono:

- attenzione ridotta e facile distraibilità
- smemoratezza e attitudine a smarrire gli oggetti
- incapacità di svolgere compiti noiosi o che richiedano molto tempo
- incapacità di ascoltare o eseguire le istruzioni
- cambiare continuamente attività
- difficoltà nell'organizzazione dei compiti.

I principali segni dell'iperattività e dell'impulsività sono:

- non riuscire a star fermi, soprattutto in ambiente tranquillo e silenzioso
- agitarsi continuamente
- parlare troppo
- non rispettare il proprio turno
- agire impulsivamente
- interrompere le conversazioni degli altri
- alterato senso del pericolo.

Insorgenza

L'esordio dei sintomi avviene spesso nei primi 4 anni di età e comunque sempre prima dei 12 anni. L'età in cui viene fatta generalmente la diagnosi è tra gli 8 e 10 anni. Nella maggior parte dei casi, si assiste ad un miglioramento dei sintomi con il progredire dell'età, tuttavia, circa un terzo degli adulti colpiti in età giovanile continua a manifestare la sintomatologia.

Le persone con ADHD possono avere anche altri problemi di salute come, ad esempio, disturbi del sonno e disturbi d'ansia.

Passi da compiere

Se il comportamento del bambino è molto diverso da quello dei coetanei, bisogna compiere alcuni passi con urgenza.

La maggior parte dei bambini salta, corre, si arrampica, non aspetta il proprio turno, si distrae ma nei soggetti con ADHD/DDAI questi comportamenti sono talmente significativi che compromettono l'efficace funzionamento apprenditivo e relazionale.

Qualora il genitore sospetti che il comportamento del bambino sia diverso da quello dei coetanei, è opportuno far presente il problema al pediatra e ai docenti della classe o della sezione.

Se il pediatra sospetta che un bambino possa avere un disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività, può prudenzialmente, suggerire un periodo di "attesa vigile" di circa dieci settimane per verificare se i sintomi migliorano, rimangono invariati o peggiorano. In questo caso è anche opportuno che i genitori inizino un intervento di formazione, *parent training*, con l'obiettivo di apprendere le modalità idonee per aiutare il bambino. Se il comportamento non migliorasse e compromettesse gravemente la vita quotidiana, il pediatra dovrebbe richiedere una valutazione da parte di uno specialista.

Valutazione specialistica

La diagnosi di deficit di attenzione/iperattività è clinica e si basa su valutazioni mediche, dello sviluppo, educative e psicologiche complete. Gli specialisti di riferimento sono:

- neuropsichiatra infantile
- psicologo clinico.

Non esiste un test semplice per stabilire se una persona sia affetta da ADHD, ma lo specialista può fare una diagnosi accurata, dopo una valutazione dettagliata che includa:

- esame fisico, per escludere che la causa dei disturbi possano essere altre malattie
- interviste con il bambino
- interviste o resoconti da parte di altre persone significative: genitori e insegnanti.
-

Criteri per la diagnosi di disturbo da deficit di attenzione/iperattività

I criteri diagnostici di DSM-5[2] comprendono 9 sintomi e segni di disattenzione e 9 di iperattività e impulsività. La diagnosi con questi criteri richiede ≥ 6 sintomi e segni da uno o ciascun gruppo. Inoltre, i sintomi devono:

- essere presenti spesso per ≥ 6 mesi
- essere molto più evidenti rispetto a quanto atteso per un bambino di pari sviluppo
- verificarsi in almeno 2 situazioni
- essere presenti prima dei 12 anni (almeno alcuni sintomi)
- interferire con le funzionalità a casa, a scuola o al lavoro.

Secondo DSM-5 vi sono 3 sottotipi di ADHD/DDAI:

- variante con disattenzione predominante
- variante con iperattività/impulsività predominante
- combinato.

La diagnosi del tipo disattento predominante richiede ≥ 6 sintomi di disattenzione. La diagnosi del tipo iperattivo/impulsivo richiede ≥ 6 sintomi e segni d'iperattività e di impulsività. La diagnosi del tipo combinato richiede ≥ 6 sintomi tra quelli di disattenzione e di iperattività/impulsività.

Eziologia

Il disturbo da deficit di attenzione e iperattività è un disordine multifattoriale in cui entrano in gioco elementi sia genetici sia ambientali, solo in parte individuati. Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività non riconosce, infatti, una causa singola specifica e può derivare da componenti genetiche, biochimiche, di sviluppo sensitivo-motorie, fisiche oltre che ambientali-comportamentali.

Fattori genetici

La causa esatta dell'ADHD non è ancora ben nota. Tende a presentarsi nello stesso "ramo" familiare e, nella maggior parte dei casi, si pensa che i geni ereditati dai genitori svolgano un ruolo significativo nel suo sviluppo.

Gli studi scientifici mostrano che entrambi i genitori e i fratelli di un bambino con ADHD hanno una probabilità di presentare il disturbo da quattro a cinque volte maggiore rispetto alle altre persone. Tuttavia, il modo in cui l'ADHD si trasmette potrebbe essere più complesso e non legato a un singolo difetto genetico.

Funzione e struttura del cervello

La ricerca ha, inoltre, individuato alcune probabili differenze nel cervello delle persone con ADHD/DDAI rispetto a quelle che non presentano questo disturbo, ma il loro significato non è ancora completamente spiegato. Gli studi di TAC (tomografia assiale computerizzata) cerebrali hanno evidenziato, ad esempio, che alcune aree del cervello possono essere più piccole nelle persone con ADHD/DDAI, mentre altre aree possono essere più grandi. Le immagini del cervello ottenute con TAC e/o risonanza magnetica nucleare (RMN) mostrano anche che il cervello dei bambini con ADHD può impiegare due o tre anni in più per maturare, rispetto ai bambini senza il disturbo.

Altri studi, infine, hanno evidenziato che le persone con ADHD possano avere uno squilibrio nel livello di neurotrasmettitori cerebrali (dopamina, noradrenalina) o che queste sostanze chimiche possano non funzionare correttamente.

Altri possibili fattori

Altri fattori che potrebbero avere un ruolo significativo nell'eziologia dell'ADHD/DDAI sono:

- nascita prematura (prima della 37ª settimana di gravidanza)
- basso peso alla nascita
- fumo, alcol o abuso di sostanze stupefacenti durante la gravidanza
- esposizione ad alti livelli di piombo in giovane età.

Diffusione

La percentuale di bambini colpita da disturbo da deficit di attenzione/iperattività si aggira tra il 5 e il 15% e tende a ripresentarsi all'interno della stessa famiglia. Nel complesso, tale disturbo è circa due volte più comune nei maschi, anche se i rapporti variano a seconda del tipo. La variante prevalentemente iperattiva/impulsiva si verifica, infatti, da 2 a 9 volte più frequentemente nei maschi; il tipo prevalentemente disattento, invece, si verifica con simile frequenza in entrambi i sessi.

Come intervenire

Il bambino con ADHD/DDAI di questo disturbo è il primo a soffrirne. È necessario un intervento tempestivo, ad ampio raggio e multimodale con le seguenti finalità:

- migliorare le relazioni interpersonali con genitori, fratelli, insegnanti e coetanei.
- diminuire i comportamenti dirompenti ed inadeguati.
- migliorare le capacità di apprendimento scolastico (quantità di nozioni, accuratezza e completezza delle nozioni apprese, efficienza delle metodiche di studio).
- aumentare le autonomie e l'autostima.

Si rende, pertanto, necessaria, una presa in carico che preveda, innanzitutto, interventi di *Parent Training* (istruzione e allenamento dei genitori) e di *Teacher Training* (istruzione ed allenamento degli insegnanti). Si tratta di interventi che consentono a genitori e docenti di comprendere esattamente le caratteristiche del disturbo, di conoscere le condizioni e le situazioni che peggiorano o migliorano i sintomi e di avere gli strumenti per rinforzare positivamente i comportamenti di questi bambini.

Interventi Psicoeducativi

Gli interventi sulla famiglia (Parent training) e sulla scuola (Teacher training) devono necessariamente essere affiancati da interventi sul bambino (Child Training).

Di fondamentale importanza è pertanto l'approccio psico-educativo costituito da un varietà di azioni. L'obiettivo prevalente è quello di variare l'ambiente fisico e sociale del bambino per modificarne il comportamento. Tali interventi sono focalizzati su interventi volti a garantire al soggetto un contesto che favorisca una maggiore attenzione e che elimini le cause di possibili distrazioni. Si possono ottenere buoni risultati istruendo genitori e docenti su alcune tecniche: di ricompensa per comportamenti desiderati (rinforzo positivo); di punizione o di perdita di privilegi per il mancato raggiungimento degli obiettivi desiderati (costo della risposta). La

combinazione di rinforzi positivi e costo della risposta risulta in genere particolarmente efficace e può modificare progressivamente il comportamento.

Molto funzionali risultano per questo scopo:

- il problem solving: riconoscere il problema, generare soluzioni alternative, pianificare la procedura per risolvere il problema, ecc.
- le autoistruzioni verbali al fine di acquisire un dialogo interno che guidi alla soluzione delle situazioni problematiche
- lo stress inoculation training: indurre, cioè, il bambino/adolescente ad auto-osservare le proprie esperienze e le proprie emozioni, soprattutto in coincidenza di eventi stressanti e, successivamente, aiutarlo ad esprimere una serie di risposte alternative adeguate al contesto. La acquisizione di queste risposte alternative dovrà sostituire gli atteggiamenti impulsivi e aggressivi.

Strutturare l'ambiente e migliorare l'autostima

I bambini con ADHD possono essere aiutati strutturando ed organizzando l'ambiente in cui vivono. Genitori e insegnanti possono anticipare gli eventi al posto loro, scomponendo i compiti futuri in azioni semplici ed offrendo piccoli premi ed incentivi. In tal modo si consente ai bambini con ADHD/DDAI di ampliare il proprio repertorio interno di informazioni, regole e motivazioni.

Per aiutare un bambino con ADHD genitori ed insegnanti dovrebbero acquisire le seguenti abilità:

- potenziare il numero di interazioni positive col bambino
- dispensare rinforzi sociali o materiali in risposta a comportamenti positivi del bambino
- ignorare i comportamenti lievemente negativi
- aumentare la collaborazione dei figli usando comandi più diretti, precisi e semplici
- prendere provvedimenti coerenti e costanti per i comportamenti inappropriati del bambino.

La frequente comunicazione scritta con i genitori riguardo agli obiettivi ed ai risultati dell'allievo permette ai genitori di confermare premi e punizioni anche a casa.

La famiglia del bambino con ADHD/DDAI

Prendersi cura di un bambino con ADHD/DDAI è sicuramente molto impegnativo, ma è importante ricordare che questi soggetti non possono far nulla per controllare il loro comportamento e, quindi, non "disturbano" di proposito.

La vita quotidiana con un bambino con ADHD è costellata da una serie di difficoltà, quali, a titolo esemplificativo:

- prepararsi per arrivare a scuola in tempo
- ascoltare e eseguire delle istruzioni
- svolgere i compiti assegnati dai docenti per casa
- prendere parte ad eventi sociali
- fare compere.

La famiglia di un bambino con ADHD è spesso una famiglia che vive una grande sofferenza e va, pertanto, accolta, ascoltata, compresa e supportata con particolare cura.

Non solo la coppia genitoriale è coinvolta e spesso stressata ma anche i fratelli e le sorelle del bambino a cui necessariamente sono sottratti tempo ed attenzioni che vengono dedicate al soggetto con disturbo da deficit di attenzione e iperattività.

Molto utile per la comprensione del vissuto soprattutto emotivo dei bambini con ADHD e dei loro familiari è un volume dal titolo: "Vorrei scappare in un deserto e gridare". Si tratta di una guida pratica all'ADHD attraverso le storie di tutti i giorni di bambini con iperattività, impulsività e disattenzione [3].

La Mindfulness nel trattamento dell'ADHD/DDAI

Mindfulness[4] e meditazione si stanno rivelando efficaci nel regolare alcuni meccanismi, come per esempio, l'attenzione, che risultano deficitari nei soggetti con ADHD/DDAI.

La Meditazione orientata alla Mindfulness (MOM) facilita l'allenamento delle funzioni di focalizzazione, osservazione e consapevolezza della propria distrazione, influenzando positivamente sulle abilità di riorientamento e disancoraggio dallo stimolo e sul funzionamento attentivo e cognitivo generale.

L'allenamento a riportare la concentrazione in modo gentile e non giudicante su stimoli neutri, come il respiro o i movimenti lenti, infatti, favorisce la consapevolezza di sé, il senso di efficacia e di padronanza della propria mente. L'esercizio costante di osservare quando la distrazione sopraggiunge è possibile riorientare l'attenzione su qualcosa di concreto come il respiro, aiuta il soggetto a prendere coscienza del funzionamento della propria mente.

Il mese della consapevolezza per una rinnovata speranza

L'intero mese di ottobre viene dedicato, quindi, a riflessioni sull'ADHD/DDAI per aumentarne la conoscenza. Uno sforzo doveroso e necessario per la diffusione di esperienze umane e scientifiche che possano aiutare scuola e famiglie ad affrontare ed accompagnare con maggiore consapevolezza e rinnovata speranza il diverso funzionamento di bambini "speciali" che, per motivi non dipendenti dalla propria volontà, fanno fatica a controllare l'attenzione, a stare fermi per il tempo necessario, a completare le attività assegnate apparendo come animati da un motorino perennemente in funzione...

[1] American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5. Arlington, VA. (Tr. it.: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Quinta edizione, DSM-5. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014).

[2] Il termine DSM è l'acronimo di Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders («Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali») ed è uno degli strumenti diagnostici per disturbi mentali più utilizzati da medici, psichiatri e psicologi di tutto il mondo. La prima versione risale al 1952 (DSM-I) e fu redatta dall'American Psychiatric Association (APA). L'attuale versione è il DSM-5.

[3] R. D'Errico – E. Aiello, "Vorrei scappare in un deserto e gridare...", Edizioni A.I.F.A. Onlus – II edizione Novembre 2004.

[4] Mindfulness è un termine inglese che significa "consapevolezza" e rappresenta il fulcro della pratica meditativa: prestare attenzione momento dopo momento, a quello che accade. Il termine deriva anche da una lingua antica indiana, pāli, appartenente alla famiglia indoeuropea, ancora oggi usata come lingua liturgica del buddismo theravāda e significa, anche in questo caso, consapevolezza, attenzione, attenzione sollecita.

3. Accountability e rendicontazione sociale. Dalle esperienze del bilancio sociale alla rendicontazione nelle scuole



Rita URZINI

23/10/2022

Dal 19 settembre scorso le scuole hanno a disposizione tutti gli strumenti per la definizione dei documenti progettuali delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025. Tra questi, la piattaforma per la Rendicontazione sociale sostiene il lavoro di quanti, fino alla data di avvio delle iscrizioni al prossimo anno scolastico, sono impegnati nel delicato compito di dare conto del valore sociale della scuola, basandosi sui risultati raggiunti al termine del triennio 2019-2022, che diventa il punto di partenza per il nuovo PTOF. In questo contributo si analizzano i principi che dalle esperienze di bilancio sociale hanno portato al modello attuale di rendicontazione scolastica.

Cosa significa accountability

Le scuole, dunque, come era stato già anticipato con la nota ministeriale del 24 maggio 2022, prot. n. 13483, sono attualmente impegnate a riflettere sulle azioni e sulle strategie promosse per il successo formativo dei propri alunni attraverso la redazione della Rendicontazione sociale, ispirata al principio dell'*accountability*. Tale principio, sull'ondata di riforme che a livello internazionale hanno ispirato il Nuovo Management Pubblico (NPM), è entrato progressivamente nel linguaggio comune, ponendosi l'obiettivo di rendere conto ai portatori di interesse delle scelte effettuate, delle azioni intraprese, dei risultati ottenuti (output) e degli effetti prodotti (outcome). "Il termine *accountability* sintetizza "responsabilità", "compliance" e "trasparenza", tre aspetti distinti, ma interconnessi di un assetto di governo dell'istruzione che ridistribuisce i poteri decisionali a favore di autonomie amministrative locali potenziate per identificare e soddisfare i bisogni dei cittadini-utenti"[1]. Con il termine *Accountability* si esprime in primo luogo la responsabilità per i risultati conseguiti da un'organizzazione nei confronti di uno o più portatori di interesse da parte di un soggetto o di un gruppo di soggetti che subiscono le conseguenze dirette delle loro scelte e azioni a seconda che i risultati desiderati siano raggiunti o disattesi.

Dalla conformità alla norma alla responsabilità dei risultati

In questo senso, l'*accountability* segna un cambiamento radicale delle responsabilità del personale, passando dalla conformità a procedure amministrative (input), alla responsabilità di gestione dei processi (output), arrivando a puntare l'attenzione sulla capacità di incidere effettivamente sulla soddisfazione dei bisogni, sulla capacità di aggiungere valore sia rispetto a uno stato di bisogno iniziale dell'individuo (capitale umano), sia, in senso più generale, attraverso un cambiamento di ordine economico, sociale e culturale nell'intera comunità di appartenenza (capitale sociale).

È per questa ragione che all'interno dei sistemi di *accountability* il dovere di responsabilità per i risultati trova completamento nella *compliance*, ovvero nella necessità di rispettare i vincoli entro i quali il potere decisionale attribuito a individui, gruppi o organizzazioni può essere legittimamente esercitato. Da questo punto di vista *accountability* significa dimostrare conformità alle norme legislative, regolamentari o di autoregolamentazione, poste a garanzia dell'etica e della legalità dell'azione organizzativa, concretizzandosi nell'obbligo di spiegare e giustificare i comportamenti rispetto a standard di azione stabiliti all'esterno (leggi e regolamenti) o all'interno dell'organizzazione (linee guida etiche o codici di condotta), allo scopo di prevenire, verificare e correggere violazioni, errori ed omissioni.

Accountability come misura della trasparenza

Un altro pilastro dell'*accountability* amministrativa è la trasparenza. Il D.lgs. n. 150/2009 stabilisce che le amministrazioni pubbliche garantiscano la massima trasparenza in ogni fase del ciclo di gestione della performance. La trasparenza è intesa come accessibilità totale, anche attraverso lo strumento della pubblicazione sui siti istituzionali, delle informazioni concernenti

ogni aspetto dell'organizzazione, degli indicatori relativi agli andamenti gestionali e all'utilizzo delle risorse per il perseguimento delle funzioni istituzionali, dei risultati dell'attività di misurazione e valutazione svolta dagli organi competenti. In questo senso, la rendicontazione è intesa in modo strumentale alla trasparenza amministrativa, all'interno di una concezione della pubblica amministrazione totalmente aperta e accessibile ai cittadini in ogni fase del ciclo di gestione della performance, ma in modo unilaterale, senza un reale coinvolgimento degli stakeholder e la loro effettiva capacità di incidere sulla governance pubblica. Marginalmente l'art. 11 del decreto fa riferimento alla "presentazione", nell'ambito di apposite giornate della trasparenza, del Piano e della Relazione sulla performance alle associazioni di consumatori o utenti, ai centri di ricerca e a ogni altro osservatore qualificato. La norma prefigura una forma di trasparenza che è essenzialmente informativa e documentale con la previsione dell'obbligo di pubblicare sul sito istituzionale – in apposita sezione di facile accesso e consultazione – una serie di documenti che comprendono il programma triennale per la trasparenza e l'integrità e il relativo stato di attuazione, il piano e la relazione sulla performance, i premi collegati alla performance, i curricula, le retribuzioni e gli incarichi esterni.

Rendicontare per garantire la partecipazione del cittadino

La funzione di controllo insita nella rendicontazione dei risultati è rafforzata dall'art. 1 del D.lgs. 33/2013, il quale attribuisce alla trasparenza lo scopo di "favorire forme diffuse di controllo sul perseguimento delle funzioni istituzionali e sull'utilizzo delle risorse pubbliche". Da quanto esposto, emerge che i concetti di accountability, di rendicontazione sociale e di bilancio sociale sono strettamente collegati tra di loro secondo una relazione a cascata.

Infatti, il principio di accountability, sviluppatosi a livello internazionale, ha creato i presupposti per l'affermarsi del concetto della rendicontazione sociale. La categoria della rendicontazione, a sua volta, si presenta distinta in varie sottocategorie rappresentate dalle molteplici forme di reportistica sociale, tra le quali quella a lungo prioritariamente utilizzata la principale è costituita dal *bilancio sociale*, che dà conto ai cittadini o agli utenti dei risultati dell'operato pubblico e pone le basi per l'espansione del modello dell'amministrazione inclusiva, in cui i destinatari dell'azione pubblica possono dar voce alle proprie esigenze e sono informati in modo unitario del complesso delle attività svolte da un'amministrazione. La relazione citata è rappresentata in maniera efficace nel manuale sulla rendicontazione del Progetto Cantieri.



Figura 1.6 –

Rapporto tra accountability, rendicontazione e bilancio sociale [2]

Dal bilancio sociale alla Rendicontazione a scuola

Il bilancio sociale rappresenta, dunque, uno strumento, un report attraverso il quale si rendiconta, si racconta la propria organizzazione.

Nel mondo della scuola la rendicontazione sociale è connaturata all'autonomia ed all'esigenza di dimostrare, in modo trasparente, il valore educativo che la scuola assicura, valorizzando al meglio le risorse a disposizione.

A differenza di un approccio di *accountability amministrativa*, in cui la rendicontazione sociale è imposta centralmente e in modo uniforme a tutti gli istituti scolastici secondo schemi rigidamente

prestabiliti, in grado di assicurare controllo e comparabilità, in un approccio di *accountability cooperativa* la rendicontazione sociale recupera una fondamentale dimensione di condivisione, caratterizzandosi come un processo volontario che nasce dalla consapevolezza del dovere di render conto ai portatori di interessi circa l'uso che viene fatto dell'autonomia scolastica.

Le Indicazioni Nazionali 2012 per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione hanno anticipato l'attuale evoluzione normativa, evidenziando l'importanza della rendicontazione sociale: "Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne. Per l'istituzione scolastica, le pratiche dell'autovalutazione, della valutazione esterna, della rendicontazione sociale, sono volte al miglioramento continuo della qualità educativa".

Le caratteristiche dell'*accountability cooperativa*

In particolare, devono essere sottolineate le seguenti caratteristiche del sistema di *accountability cooperativa*:

- l'idea di scuola come entità istituzionale autonoma, sussidiaria rispetto al proprio contesto territoriale
- comunità scolastica intesa come "bene comune" con funzionalità duratura, portatrice di interessi propri che oltrepassano gli interessi individuali e contingenti dei singoli interlocutori sociali
- organizzazione che garantisce il coinvolgimento attivo e l'effettiva partecipazione degli stakeholder alla vita istituzionale.

Mettere al centro dell'*accountability cooperativa* la rendicontazione sociale degli istituti scolastici, significa dimostrare la capacità della scuola di realizzare un equilibrio tra missione educativa e disponibilità delle risorse per sostenerla nel tempo. In un contesto di *accountability cooperativa* la rendicontazione sociale deve comunicare agli stakeholder la coerenza di fondo tra missione e risorse, esplicitando il processo di costruzione di consenso sulle scelte ed i progetti d'investimento della scuola, in modo coerente con gli attori della governance territoriale, in linea con un'idea di performance che è essenziale, ossia di coproduzione di valore.

Rendicontare per garantire una governance territoriale

Da questo punto di vista il bilancio sociale non è semplicemente un documento, ma è un sistema di *governance territoriale* attraverso il quale tutto il personale compie un atto di assunzione di responsabilità e di dialogo con gli stakeholder. Non è sufficiente l'astratta considerazione di quali siano i principali portatori di interessi della scuola, ma è necessario costruire un dialogo biunivoco e permanente, intercettando operativamente le attese e le istanze dei diversi segmenti di interlocutori.

Le scuole, in quanto enti pubblici, sono legate alle norme relative alla trasparenza degli atti, all'accesso, alla comunicazione, oltre che all'autonomia scolastica, nelle sue dimensioni amministrative, organizzative, didattiche e di ricerca. La precisa appartenenza geografica della scuola, inoltre, individua la 'comunità sociale' di riferimento cui rivolgere la propria mission. A scuola la rendicontazione diviene quindi "uno strumento di lavoro attraverso cui ricollocare le scelte, i processi e i risultati della propria offerta formativa", con una duplice azione di restituzione alla comunità del proprio operato e di revisione dei processi e dei risultati che qualificano l'identità della scuola. La circolarità del processo è caratteristica rilevante, poiché la redazione sociale non si limita a fotografare una identità fissa e definita, ma serve per creare azioni di regolazione e di adattamento continuo dell'istituzione scolastica attraverso pubblica rendicontazione.

Sono quattro gli interlocutori fondamentali di riferimento individuabili:

- studenti (apprendimento e costruzione di cittadinanza);
- personale scolastico (in particolare docenti);
- famiglie;
- comunità che collabora alla costruzione di bene comune.

Le istituzioni scolastiche, attraverso la predisposizione di azioni di rendicontazione sociale innescano un virtuoso meccanismo di uscita da un sistema autoreferenziale, aprendosi agli stakeholder e alle opportunità di relazioni. Nello specifico, le azioni di rendicontazione sociale prevedono la pubblicazione, la diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati

comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza.

[1] A. Paletta, *Modelli di management, valutazione e miglioramento delle scuole* in: *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Firenze, Spaggiari, 2014, pagg. 123-138 (INFANZIA: STUDI E RICERCHE).

[2] Dipartimento della Funzione pubblica, *Rendere conto ai cittadini. Il bilancio sociale nelle amministrazioni pubbliche*, Progetto Cantieri, 2004.

4. Orientamento 5.0 a scuola. Un progetto articolato per la formazione degli insegnanti



Salvatore SORESI

23/10/2022

Il binomio scuola e orientamento è da tanto tempo presente nella letteratura ma, mai come in questi ultimi tempi, è stato invocato a gran voce sia dal mondo imprenditoriale sia da quello della formazione in ragione, soprattutto, di alcuni e preoccupanti fenomeni. Pensiamo, ad esempio, alla carenza di posti di lavoro attraenti, al diffondersi del precariato e degli incidenti nel lavoro, agli abbandoni scolastici, ai Neet e alla riduzione della propensione di troppe persone a non investire nella formazione risorse ed energie.

Oltre le certificazioni

A differenza di quanto accadeva in passato, alla scuola si chiede oggi di occuparsi in modo sistematico anche di questi problemi che, risultando necessariamente associati alle scelte e progettazioni del futuro, richiedono sia analisi e prospettive di tipo marcatamente preventivo sia competenze e sensibilità educative e sociali.

Qui di seguito, si cercherà di delineare l'orientamento 5.0, quello che, guardando lontano, non dovrebbe più accontentarsi di produrre certificazioni, profili e valutazioni, ma stimolare e supportare gli studenti, i lavoratori o meglio i cittadini e le cittadine del futuro a costruirli (il plurale è qui voluto come suggeriscono i *futures studies*[1]) in modo che si avvicinino il più possibile a quelli desiderati e possibili e non solo a quelli probabili ed auspicati da coloro che sono interessati ad 'offrire opportunità' formative e lavorative.

L'orientamento a scuola non può più essere quello di una volta

Se è vero che l'orientamento e in particolare quello che viene realizzato nelle scuole si occupa del futuro delle nuove generazioni, e se è vero che il 'futuro non è più quello di una volta', allora anche l'orientamento deve rinnovarsi in modo significativo. L'orientamento deve aiutare le nuove generazioni a transitare verso 'una nuova era', verso quella Società 5.0 che, oltre ad inondare di innovazioni il mondo del lavoro, dovrà far registrare impatti significativi in tutti i settori della vita. Bisogna cominciare proprio da quelle generazioni che si trovano oggi a frequentare le nostre scuole primarie e che saranno chiamate a dire la loro, tra 15-20 anni. Queste generazioni devono transitare, in modo consapevole, da una scuola all'altra, o da un'attività lavorativa ad un'altra, o dal mondo della formazione a quello del lavoro.

Facendo orientamento ci si dovrà occupare soprattutto delle determinanti del benessere delle persone, delle comunità e del nostro pianeta.

Un approccio Human-centric

A dire questo, ormai, non sono solamente alcuni futurologi o alcuni 'ingegneri-cognitivist' interessati all'intelligenza artificiale, ma anche la nostra stessa Commissione Europea. Stando almeno a quanto contenuto in "Industry 5.0 Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry" (2021), sembra che voglia incoraggiare a scegliere un approccio *human-centric* che 'non lasciando nessuno indietro punti alla predisposizione di ambienti di lavoro sicuri nel rispetto dei diritti umani e della promozione delle competenze necessarie alla qualità della vita e alla soddisfazione professionale dei lavoratori (...) con l'individuazione di nuove opportunità di integrazione lavorativa anche per persone con ridotte capacità' (EU, 2021).

La Società, come osserva Bryndin (2018), si dovrà caratterizzare per la "predisposizione di pari opportunità per tutti e di condizioni ambientali in grado di consentire la realizzazione del potenziale di ogni individuo" (p. 12) in modo che "Ogni individuo, compresi gli anziani e le donne, possa vivere una vita sicura e protetta, confortevole e sana e realizzare lo stile di vita desiderato" (Keidanren, 2016, p. 10).

Un orientamento attento all'economia e al benessere

L'orientamento, per essere al passo dei tempi, dovrà, dunque, dimostrarsi in grado di prevedere e tenere in considerazione ciò che accadrà in futuro. Dovrà essere un orientamento 5.0, saper indicare, cioè, cosa e come scegliere 'futuri di qualità' per tutti e tutte, come riuscire a bilanciare i profitti e gli interessi di natura essenzialmente economica e individuale. L'orientamento deve anche riuscire a fronteggiare, al contempo, problemi di natura sanitaria, sociale ed ambientale (vds anche Fukuda, 2020; Aquilani, Piccarozzi, Abbate e Codini, 2020) evitando il ricorso a visioni, paradigmi e strumentazioni del passato, alcuni dei quali ritenuti, persino, complici, se non proprio causa, dei malesseri ai quali si vorrebbe ora porre rimedio, come sostiene anche Fabrizio Barca (2020) del Forum delle Disuglianze e Diversità.

Un orientamento come dispositivo di prevenzione e giustizia sociale

I pilastri della cosiddetta Società 5.0[2] (ben indicati da Daryono e Firmansyah, 2019) si intrecciano così anche con le più recenti evoluzioni in materia orientativa (Soresi, 2021) che vede il percorso di orientamento sempre più come dispositivo di prevenzione e giustizia sociale teso a:

- tutelare i diritti universali... da quelli associati al lavoro, all'istruzione, all'inclusione, alla sostenibilità... alla pace;
- personalizzare i supporti di orientamento in funzione delle specificità e 'singolarità' dei contesti e delle persone;
- tutelare le vulnerabilità ed incrementare le capacità di fronteggiamento di sfide e minacce che appaiono sempre più preoccupanti ed impegnative;
- suggerire e supportare obiettivi 'formativi e professionali' simili a quelli dell'Agenda 2030 ed auspicati da una autentica Società 5.0.

Per realizzare azioni in questa prospettiva, l'orientamento 5.0 fa ricorso a costrutti diversi da quelli tradizionali di tipo psicoattitudinali dovendo affrontare questioni molto complesse. Per esempio, i wicked problem, come sono stati definiti da Ritter e Webber (1973), sono i problemi difficili che non prevedono soluzioni certe e definitive, come da tempo è stato preconizzato dal Club di Roma[3]. Per queste ragioni l'orientamento 5.0 ritiene ingenuo e superficiale soffermarsi ad indicare quali discipline studiare, quali corsi riuscire ad intercettare pensando al prossimo anno accademico, o presso quale ateneo di eccellenza è maggiormente vantaggioso iscriversi, o, ancora, quali competenze professionali conviene mettere a disposizione dei mercati.

Costrutti, strumenti, e competenze per un nuovo orientamento

Per perseguire questi obiettivi l'orientamento 5.0 necessita di costrutti, di nuove dimensioni, di strumenti ed attività diverse da quelle usuali e tradizionali, deve testimoniare di essere effettivamente transdisciplinare e capace di collaborare all'attivazione dei processi di scelta e costruzione di quei futuri possibili che richiedono l'aver appreso a pensare in modo critico e prospettico e ad immaginare e costruire, nel limite del possibile, condizioni favorevoli al benessere di tutti e tutte.

Le competenze per l'orientamento

Il futuro formativo e lavorativo di cui l'orientamento intende occuparsi necessita di tante competenze: almeno 56 come suggerisce anche il McKinsey Global Institute. Tra queste alcune non vengono nemmeno nominate nei 'bilanci delle competenze', alcune, oggi particolarmente trascurate ma importanti per l'orientamento 5.0, sono, ad esempio, quelle necessarie a comprendere e fronteggiare gli stereotipi, a narrarsi e parlare in pubblico, a porre le domande giuste, a sintetizzare i messaggi, ad ascoltare in modo attivo, a gestire il tempo, a trasferire le conoscenze in contesti diversi, a negoziare, a manifestare empatia, umiltà, a collaborare, a fare da coach, a migliorare/potenziare le persone, ad automotivarsi e a promuovere benessere, a farsi e fare coraggio, a manifestare la propria indignazione, ad assumere rischi, a tendere al cambiamento e all'innovazione, a manifestare la propria agency, passione, ottimismo, cosmopolitismo ed attivismo, a minare le ortodossie, ad affrontare l'incertezza e l'insicurezza, ad incrementare autonomie e autodeterminazioni.

Fonte: McKinsey Global Institute

Aiutare a diventare cittadini responsabili

Analizzando le criticità dell'orientamento che si è realizzato fino ad ora, già Demeuse e Lafontaine (2005) sottolineavano che all'interno delle mura scolastiche ai verbi 'scegliere' e 'progettare' non può essere attribuita unicamente una connotazione economica. Dovrebbero essere considerati in modo decisamente olistico anche in ambiti diversi da quello familiare, in modo particolare in quello sociopolitico. Gli studenti e le studentesse vanno invitati a dire la loro, a manifestare preoccupazioni ed aspirazioni, a contribuire alla realizzazione delle condizioni necessarie per l'esercizio di diritti e doveri, "a prepararsi ad essere cittadini responsabili, capaci di contribuire allo sviluppo di una società democratica, solidale, pluralista e aperta a tutte le culture e pronta a fornire a tutti pari opportunità di emancipazione sociale" (p. 37).

Ripensando ad alcune vecchie proposte...

In letteratura, d'altra parte, esistono già, e da tempo, proposte e programmi di orientamento che, con valenze educative, potrebbero essere realizzati nelle nostre scuole: già da oltre venti anni, Boy (1999), in una sua rassegna, ricordava i programmi che avevano influenzato maggiormente, a partire dagli anni '70, l'orientamento formativo in Europa. Fra i 16 menzionati alcuni, con poche aggiunte ed adattamenti, potrebbero essere considerati ancora molto promettenti come quello che Pellerano et al. (1988) già quasi 40 anni fa proponevano agli studenti delle scuole superiori, costituito da quattro moduli. Ora con l'aggiunta di alcune tematiche particolarmente importanti quali quelle del lavoro dignitoso, dell'inclusione, della sostenibilità e della lotta ad ogni forma di discriminazione, potrebbero ancora ben figurare tra quelli proposti dalle Università italiane pensando alla formazione degli insegnanti interessati alla realizzazione nelle loro classi di significative azioni di orientamento.

I quattro moduli di Pellerano et al. (1988)

Primo modulo	Articolato in tre sessioni e dedicato, soprattutto, all'analisi delle 'Influenze, delle convinzioni e delle rappresentazioni' riguardanti il futuro con la ricerca di risposte a tre quesiti di fondo (1. 'Il progresso... ma quale progresso?'; 2. 'Il lavoro è destinato a scomparire?'; 3. 'Cosa c'è dietro i pregiudizi?').
Secondo modulo	Imparare a informarsi. Qui si soffermava sulle criticità dell'orientamento informativo mettendo in evidenza che 'sono i dettagli a fare la differenza' e che è opportuno riflettere a proposito del fatto che informandoci diffondiamo al contempo informazioni 'dimmi che informazioni cerchi, o diffondi, ti dirò chi sei e cosa ti sta effettivamente a cuore, potremmo dire!').
Terzo modulo	Dedicato all'analisi dei valori professionali e delle aspirazioni personali. Qui si propone di riflettere sui diversi ambiti e scenari della vita, sui ruoli che in essi si ricoprono o che, in futuro, si desidererebbe poter ricoprire considerando anche le aspettative che altri (familiari, amici ed insegnanti, ad esempio) potrebbero nutrire nei nostri confronti.
Quarto modulo	Dedicato al decision making e all'analisi delle strategie decisionali e ai tassi di incertezza che necessariamente il futuro chiede a tutti e a tutte coloro che lo vogliono considerare.

Z Un programma per la formazione degli insegnanti in materia di orientamento

Pur ritenendo opportuno ricordare che ogni progetto formativo debba essere personalizzato e che bisogna considerare con attenzione la formazione già ricevuta dagli interessati e le priorità che i diversi contesti suggerirebbero di privilegiare, nella tavola sottostante sono riassunti i 'contenuti' che il Laboratorio La.R.I.O.S.[4] suggerisce di enfatizzare in sede di progettazione della formazione da destinare agli insegnanti interessati all'orientamento.

Progetto Laboratorio La.R.I.O.S.

1		Orientamento come dispositivo di prevenzione e di giustizia sociale
2		Visione interdisciplinare del futuro e dell'orientamento
3	Pietre miliari dell'orientamento	Da Parson ad Holland Modelli dell'adattamento Persona-Ambiente Modello sociocognitivo (da Bandura alla Hackett a Lent e Brown) Teorie della complessità e del caos vocazionale Modello del Life design Processi decisionali, scelte e progettazioni
4	Costrutti dell'orientamento	Interessi, attitudini, valori e motivazioni Credenze di efficacia, speranza professionale, ottimismo, resilienza e coraggio
5	Strumenti dell'orientamento	Procedure qualitative e quantitative Colloqui ed interviste (test e questionari, gruppi, focus group e workshop)
6	Vulnerabilità, orientamento, inclusione formativa e lavorativa	Dallo scenario dell'esclusione a quelli del collocamento, dell'integrazione e dell'inclusione

		Persone con disabilità?, con storie di migrazione, con povertà educative, con storie di detenzione, di etnie a rischio (es. etnia Rom), Neet e i loro diritti alla formazione
7		Minacce, sfide, preoccupazioni ed aspirazioni.
8		Discipline nel e per l'orientamento al futuro e per il fronteggiamento dei wicked problems.
9		Scenari presenti e futuri: VUCA e BANI.
10		Orientamento 5.0 per una Società? 5.0.
11	Orientamento formativo	Laboratori di orientamento: come si programmano e realizzano (uso didattico delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), l'Inquiry Social Complexity (ISC), il Project Based Learning (PBL), ecc.). Sostenibilità personale, sociale, economica, ambientale, digitale; Orientamento, riflessività, pensiero critico e coscientizzazione; Orientamento e sostenibilità degli sviluppi possibili; Come progettare futuri inclusivi, sostenibili, basati sui diritti umani e sulla giustizia ambientale e sociale; Come raccogliere le informazioni nel contesto della disinformazione a vantaggio del futuro Come riconoscere le disuguaglianze, le discriminazioni, collaborare in modo solidaristico e con attivismo per favorire futuri di qualità per tutti e tutte e il pianeta stesso.
12		Come immaginare futuri diversi dove il lavoro potrebbe svolgere un ruolo secondario nella vita delle persone e acquisiscono importanza altre attività.
13		Orientamento e deontologia professionale.
14		Competenze per la formazione e il lavoro del futuro.
15		'Manifesti' dell'orientamento: dal Futurework: Trends and Challenges for Work in the 21st Century alla Carta memorandum della SIO.

Tav. 1. Moduli per un progetto di formazione per gli Insegnanti interessati all'orientamento (tratto da Soresi, 2022)

Come si sarà facilmente constatato quello che si ha in mente è certamente un orientamento costoso, 'intrigante' ed impegnativo anche per il mondo della ricerca. Parafrasando Gidley (2017) a proposito dei *futures studies*, ciò che qui si propone è "combinare educazione, filosofia, sociologia, storia, psicologia e teoria economica con le osservazioni tratte dalla vita reale per proporre, a beneficio della società, non solo uno ma molteplici futuri" (p.22). Scomodando Popper, il beneficio non è riservato alle discipline e ai relativi raggruppamenti, ma a tutti e a tutte, e non solo ai meritevoli, ai 'talentuosi e agli 'idonei'. Va da sé che per questo tipo di progetto orientativo sono necessarie tante alleanze, come quelle che si stanno ipotizzando con il PNRR, tra scuole e università, tra professionisti e professioniste dell'orientamento e insegnanti autenticamente interessati. Occorre comunque una formazione adeguata e solida.

Riferimenti bibliografici

- Aquilani, B., Piccarozzi, M., Abbate T. e Codini, A. (2020). Special Issue, Innovation Paths towards Society.
- "5.0: the Role of Sustainability in Business Strategy and Management", Sustainability, 1-21.
- Barca, F. (2020) *Meno sussidi, più strategia*, L'Espresso, 6 settembre, p.2-3.
- Boy, T. (1999). Quelques éléments de réflexion sur le choix d'épreuves informatisées dans le domaine a l'orientation. L'orientation scolaire et professionnelle, 28, 253-273.
- Bryndin, E. (2018). System Synergetic Formation of Society 5.0 for Development of Vital Spaces on Basis of Ecological Economic and Social Programs. Annals of Ecology and Environmental Science, 2, 12-19.
- CEF-Conseil de l'Éducation et de la Formation (2001). Orientation et information sur les études, les formations et les métiers. Avis 78. Bruxelles: CEF.
- Daryono, D., Firmansyah, M. B. (2019). Public Relations Promotion Strategy for Higher Education in the Era of Society 5.0. Journal of Research Innovation & Development in Higher Education, 1(1). p. 10-25.
- Demeuse, M., Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique, in Solaux, G. Les défis de l'orientation dans le monde, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 38, 35-52.
- Gidley, J.G. (2017). Il futuro. Una breve introduzione, Napoli, IF Press.
- Keidanren (Japan Business Federation) 2016. Toward Realization of the New Economy and Society: Reform of the Economy and Society by the Deepening of 'Society 5.0'. April 19.

- Fukuda, K. (2020). Science, technology and innovation ecosystem transformation toward society, vol. 220.
- Pellerano, J., Noiseux, Pelletie, D., Pomerleau, E., Solazzi, R. (1988). La Collection Education des choix, Paris: EAP.
- Rittel, H. and Webber, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. Policy Sciences, 4(2), 155-169.
- Soresi, S. (2021) a cura di, L'orientamento non è più quello di una volta. Roma: Studium edizioni.

[1] *Futures studies*, è lo studio sistematico, interdisciplinare e olistico del progresso sociale e tecnologico e di altre tendenze ambientali, spesso allo scopo di esplorare come le persone vivranno e lavoreranno in futuro. Possono essere applicate tecniche predittive, come la previsione, ma gli studiosi contemporanei di studi sul futuro sottolineano l'importanza di esplorare sistematicamente le alternative come le scienze sociali e la storia. Parte della disciplina cerca quindi una comprensione sistematica e basata su schemi del passato e del presente esplorando la possibilità di tendenze ed eventi futuri.

[2] Problem solving and value creation, Diversity, Decentralization, Resilience, Sustainability & Environmental Armony.

[3] Il Club di Roma è una associazione non governativa, non-profit, di scienziati, economisti, uomini e donne d'affari, attivisti dei diritti civili, alti dirigenti pubblici internazionali e capi di Stato di tutti e cinque i continenti. La sua missione è di agire come catalizzatore dei cambiamenti globali, individuando i principali problemi che l'umanità si troverà ad affrontare, analizzandoli in un contesto mondiale e ricercando soluzioni alternative nei diversi scenari possibili.

[4] La.R.I.O.S. Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle Scelte – Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata – FISPPA, università di Padova.