

Temi commentati da Scuola 7

Ottobre 2021

Settimana del 4 ottobre 2021

Far funzionare bene la scuola: presenza, inclusione, formazione

1. *Stop allo smart working? Le disposizioni del DPCM 23 settembre 2021 (Roberto CALIENNO)*
2. *PEI entro il mese di ottobre. Un passo indietro dopo la sentenza del TAR con tanti nodi da sciogliere (Luciano RONDANINI)*
3. *Cittadinanza digitale. Come crescere in consapevolezza, responsabilità e competenza (Gabriele BENASSI)*
4. *Essere "Maestri di scuola". La diversità tra docenti è il primo fattore di disuguaglianza (Mariella SPINOSI)*

Settimana dell'11 ottobre 2021

Un check up per la nostra scuola: criticità, punti di forza, prospettive

1. *Scuola media sotto esame. Il rapporto della fondazione Agnelli 2021 (Domenico TROVATO)*
2. *Montessori anche per gli adolescenti. Per una pedagogia del fare (Agostino TRIPALDI - Lorella ZAULI)*
3. *Formazione per i neo assunti. Un impegno massiccio per migliorare la scuola di tutti (Paola DI NATALE)*
4. *Quando le scuole funzionano bene. Azioni innovative, organizzazione e risultati garantiti (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*

Settimana del 4 ottobre 2021

Far funzionare bene la scuola: presenza, inclusione, formazione

1. Stop allo smart working?. Le disposizioni del DPCM 23 settembre 2021

Roberto CALIENNO - 03/10/2021

Con il DPCM del 23 settembre scorso è stato stabilito che, a far data dal 15 ottobre p.v., la modalità ordinaria di svolgimento della prestazione lavorativa nelle Amministrazioni Pubbliche di cui all'art. 1, comma 2 del D.lgs. n. 165/2001 è quella in presenza. Analizziamo insieme gli effetti di questa previsione sul lavoro nel pubblico impiego.

Lo svolgimento della prestazione lavorativa nelle Amministrazioni Pubbliche

In primo luogo occorre chiarire la portata del DPCM, specificando che l'art. 1, comma 2 del D.lgs. n. 165/2001 precisa che: *"Per amministrazioni pubbliche si intendono tutte le amministrazioni dello Stato, ivi compresi gli istituti e scuole di ogni ordine e grado e le istituzioni educative"*.

Il nuovo decreto, nel fornire anche i dati statistici dell'ufficio del Commissario straordinario che stimano una percentuale intorno al 10% di dipendenti non ancora vaccinati sui circa 3,2 mln di lavoratori pubblici, precisa che l'aver esteso ai lavoratori pubblici l'obbligo di possedere ed esibire la certificazione verde COVID-19 (Green Pass) rende possibile il rientro in sicurezza sui posti di lavoro.

La percentuale dei non vaccinati, verosimilmente, si dovrebbe ridurre progressivamente.

Il contesto normativo precedente al DPCM del 23 settembre

È opportuno ricordare che, al fine di fronteggiare l'emergenza pandemica, il DL 18/2020 all'art. 87 aveva introdotto lo smart working come modalità *ordinaria* di prestazione lavorativa nella PA, con l'obiettivo di fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19. Lo stesso DL prevedeva, al comma 1 del medesimo articolo, la possibilità della cessazione del lavoro agile in data antecedente alla fine dello stato di emergenza con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri adottato su proposta del Ministro della Funzione Pubblica. E questo è quanto accaduto. Infatti, con DL 127/2021, il Governo ha esteso a tutto il personale delle Pubbliche Amministrazioni l'obbligo di possedere e di esibire il Green pass per l'accesso al luogo di lavoro, escludendo da tale obbligo i soli soggetti esentati dalla campagna vaccinale per motivi sanitari.

Con tale provvedimento e con l'obiettivo di sostenere le esigenze dei cittadini e delle imprese e di consentire alle amministrazioni di operare al massimo delle proprie capacità, in particolar modo di quelle impegnate nelle attività connesse all'attuazione del PNRR, il Governo:

- incrementa l'efficacia delle misure di contrasto alla circolazione del virus;
- incrementa l'efficienza delle pubbliche amministrazioni mediante il rientro in presenza dei pubblici dipendenti.

Come si attuerà il rientro

Per rendere operativa la disposizione, dovrà essere emanato un decreto del Ministro della Pubblica Amministrazione accompagnato da apposite linee guida. Esso:

- consentirà di realizzare un ordinato rientro in ufficio dei pubblici dipendenti;
- disporrà una più ampia flessibilità degli orari di ingresso e di uscita sia per evitare di concentrare l'accesso al luogo di lavoro nella stessa fascia oraria sia per evitare l'affollamento dei trasporti pubblici nelle ore di punta;
- stabilirà che, nelle more della disciplina del lavoro agile da parte del Contratto collettivo nazionale, attualmente in fase di discussione tra Aran e organizzazioni sindacali, l'accesso a tale modalità di lavoro avverrà unicamente previa stipula dell'accordo individuale.
- Il Contratto collettivo in via di definizione sta focalizzando i seguenti temi:
- la definizione di lavoro agile;
- l'accesso;
- l'accordo individuale;

- le relazioni sindacali;
- le fasce di contattabilità e disconnessione;
- il trattamento economico.

Le condizioni per richiedere il lavoro agile

Perché il dipendente possa richiedere lo svolgimento dell'attività lavorativa in modalità agile, la possibilità di stipula dell'accordo individuale sarà subordinata all'esistenza delle seguenti condizioni:

- non deve pregiudicare o ridurre la fruizione dei servizi resi all'Amministrazione a favore degli utenti;
- l'Amministrazione deve disporre di una piattaforma o di strumenti tecnologici idonei a garantire la sicurezza delle comunicazioni tra lavoratore e Amministrazione;
- l'Amministrazione deve aver previsto un piano di smaltimento degli arretrati e deve fornire al personale i devices necessari.

Le novità delle ultime disposizioni sanitarie e normative

Il Ministero della Salute, il 25 settembre 2021, ha emanato la circolare prot. 43366 che proroga al 30 novembre 2021 la validità e la possibilità di rilascio delle certificazioni di esenzione alla vaccinazione anti-COVID-19.

La legge di conversione del D.L. 111/2021 prevede l'abrogazione del D.L. 122/2021 assorbendone di fatto le disposizioni e introducendo ulteriori modifiche e integrazioni ai precedenti testi. Di seguito le principali novità:

- il Green pass ottenuto a seguito di tampone molecolare ha validità per 72 ore;
- nei casi in cui la certificazione verde COVID-19 non sia stata generata e non sia stata rilasciata in formato cartaceo o digitale, vale la presentazione da parte dell'interessato di un certificato rilasciato dalla struttura sanitaria ovvero dall'esercente la professione sanitaria che ha effettuato la vaccinazione, o dal medico di medicina generale dell'interessato, che attesta che il soggetto soddisfa una delle condizioni che danno diritto alla certificazione verde;
- la didattica in presenza potrà essere sospesa esclusivamente per la zona rossa;
- al personale preposto alle attività scolastiche e didattiche nei servizi educativi per l'infanzia, nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole di ogni ordine e grado, dove sono presenti bambini e alunni esonerati dall'obbligo di utilizzo dei dispositivi di protezione delle vie respiratorie, è assicurata la fornitura di mascherine di tipo FFP2 o FFP3;
- la sospensione dal servizio del personale scolastico per mancato rispetto delle disposizioni relative al possesso del certificato verde Covid-19 è disposta dal dirigente scolastico e "mantiene efficacia fino al conseguimento delle condizioni richieste ... e alla scadenza del contratto attribuito per la sostituzione che non supera i quindici giorni";
- l'accertamento della violazione dell'obbligo di verifica dei dirigenti scolastici è di competenza dei direttori degli Uffici Scolastici Regionali;
- la sanzione pecuniaria (multa da 400 a 1000 euro) è irrogata dal Prefetto;
- l'obbligo di utilizzo dei dispositivi di protezione non si applica ai bambini che frequentano i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia (oltre che ai soggetti con patologie o disabilità incompatibili con l'uso dei dispositivi o lo svolgimento delle attività sportive);
- lo stanziamento per la sostituzione del personale sospeso passa da 358 milioni a 70 milioni;
- i 288 milioni che risultano in tal modo disponibili vengono stanziati per consentire il pagamento tempestivo delle retribuzioni per supplenze brevi e saltuarie, ivi compresi eventuali arretrati spettanti per supplenze dell'anno scolastico 2020/2021.

1. PEI entro il mese di ottobre. Un passo indietro dopo la sentenza del TAR con tanti nodi da sciogliere

Luciano RONDANINI - 03/10/2021

Alcune associazioni di famiglie con figli disabili e il Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno hanno presentato ricorso al Tar Lazio contro il Ministero dell'Istruzione e il MEF per l'annullamento del modello nazionale di PEI, introdotto con il Decreto Interministeriale (DI) 182/2020.

Lo stato dell'arte

Il giudice amministrativo con Sentenza 14 settembre 2021, n. 9795 ha, in buona sostanza, accolto le ragioni dei ricorrenti, riportando le lancette dell'orologio alla situazione preesistente. A sua volta, il Ministero con nota 17 settembre 2021, n. 2044 ha diramato istruzioni indirizzate alle istituzioni scolastiche con l'obiettivo di dare *continuità all'azione educativo-didattica*, richiamando gli impegni dei docenti di cui agli art. 7 e 9 del D.lgs. 66/2017, modificato dal successivo decreto 96/2019. La conseguenza è che il PEI va comunque redatto entro il mese di ottobre 2021 e che le istituzioni scolastiche potranno utilizzare la modulistica già impiegata nell'a.s. 2019-2020.

I punti del contendere

Come ha sottolineato Rosa Stornaiuolo nel suo commento alla nota 2044/2021 (in *Scuola 7-251*), si prende atto che i motivi di censura del ricorso riguardano sostanzialmente quattro ambiti:

- a) *Composizione e funzioni del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO);*
- b) *Possibilità di frequenza con orario ridotto;*
- c) *Esonero dalle materie per gli studenti con disabilità;*
- d) *Assegnazione delle risorse professionali per il sostegno e l'assistenza.*

La valutazione complessiva del TAR Lazio è che il DI 182/2020 abbia esorbitato dalla delega ricevuta, "violando i principi e i criteri direttivi della legge 107/2015". Entriamo nel merito dei primi due motivi, oggetto del contenzioso, rinviando gli altri due ad una successiva analisi.

Composizione e funzioni del GLO

Relativamente al primo punto, nella nota 2044/202 si sottolinea che nel funzionamento del GLO non devono essere poste limitazioni al numero degli esperti indicati dalla famiglia. Al riguardo, nelle Linee guida allegate al DI 182/2020, si esplicita che tra le figure esterne al contesto scolastico, possono prendere parte al GLO:

- specialisti e terapisti dell'ASL;
- specialisti e terapisti privati segnalati dalla famiglia;
- operatori/operatrici dell'Ente Locale, soprattutto se è attivo un Progetto Individuale;
- componenti del GIT.

In realtà, nel decreto 182/2020 il tema della composizione del GLO risulta abbastanza confuso. In particolare, per quanto concerne gli esperti indicati dalla famiglia, il giudice amministrativo evidenzia un "eccesso di potere discrezionale" attribuito al Dirigente scolastico. A questo proposito, nelle Linee guida, allegate al Decreto, si afferma che il Capo d'istituto, dopo aver acquisito la richiesta dei genitori per il coinvolgimento di tali figure di tali figure, le "autorizza a partecipare agli incontri del GLO", rispettando nel contempo una condizione limitativa. Uno specialista privato, si sottolinea, può essere individuato quale partecipante del GLO solo se dichiara di "non essere retribuito dalla famiglia" e la sua partecipazione ha valore consultivo e non decisionale. Tale potere è ritenuto dal giudice amministrativo eccessivo e non previsto nella normativa.

IL GLO e le prerogative del Dirigente scolastico

In generale, la composizione di un gruppo di lavoro deve essere il più possibile chiara e sottratta a scelte discrezionali che possono comportare spazi di ambiguità. Va però detto che il Dirigente scolastico, in base all'art. 25 Del D.lgs. 165/2001 è tenuto ad assicurare la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle

risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al Dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il Dirigente scolastico, organizza l'attività a scuola secondo criteri di efficienza e di efficacia.

Nel decreto legislativo 96/2019 si afferma che il GLO è composto dai docenti della sezione o della classe (scuola dell'infanzia e primaria) e dei consigli di classe (scuola secondaria di I e di II grado), "con la partecipazione dei genitori ... o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle *figure professionali specifiche, interne ed esterne* all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe, ... nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare".

Si tratta di una composizione ingarbugliata, che va nella direzione opposta ai criteri di efficienza e di efficacia del servizio erogato che il Dirigente scolastico deve assicurare. Particolarmente nebuloso appare il passaggio relativo alle figure professionali specifiche esterne all'istituzione scolastica.

Il nodo delle figure esterne

Mentre l'individuazione delle professionalità interne all'istituzione scolastica rientra nelle prassi ordinarie dell'organizzazione dell'istituto (funzioni strumentali, referenti dell'inclusione, eventuali psicopedagogisti...), risulta più complessa la scelta delle figure esterne. Il decreto interministeriale 182/2020 ha cercato di definire chi sono tali figure. Storicamente (art. 13 della legge 104/1992) esse sono espressione di servizi gestiti:

- dalle *Unità sanitarie locali*, relativamente a figure specialistiche (neuropsichiatri, psicologi, logopedisti...);
- dagli *enti locali* per quanto riguarda in particolare l'assistente all'autonomia e alla comunicazione e eventuali ulteriori professionalità (educatori, tutor...).

La norma ha previsto sin dagli anni Novanta che genitori di bambini con disabilità collaborino alla stesura del PEI (legge 104/1992, Atto di indirizzo 1994...). Nel DI 182/2020, si apre ad ulteriori ed eventuali esigenze dei genitori, affermando che, "ove richiesto", il Dirigente scolastico "può autorizzare la partecipazione di non più di un esperto indicato dalla famiglia". Come già sottolineato, tale criterio è contestato dal giudice amministrativo e la nota ministeriale 2044 del 17 settembre 2021, in ottemperanza alla sentenza del TAR, estende la composizione del GLO a più figure, indipendentemente dal rapporto economico intercorrente tra famiglia ed esperto. Va ricordato però che in molte istituzioni scolastiche funzionano decine di GLO. È inevitabile che la presenza di esperti esterni indicati dai genitori, soprattutto se retribuiti, possa determinare conflittualità e lungaggini. Un esperto, soprattutto se retribuito, rischia di trasformarsi nell'avvocato difensore dei genitori con il rischio di determinare contrapposizioni destinate ad abbassare la qualità dei processi inclusivi. Esattamente il contrario di ciò che l'istituzione scolastica e il suo Dirigente sono tenuti a garantire.

La risposta del TAR

Entrando più direttamente nel merito della questione, nella sentenza del Tar Lazio si evidenzia che il Governo si è spinto a "dettare un'autonoma disciplina del Gruppo di lavoro operativo (GLO) non prevista dalla normativa primaria" e richiama proprio la statuizione del ruolo svolto dal Dirigente scolastico (art. 3 del D.I. 182/2020). Questa prerogativa, secondo il giudice amministrativo, rappresenta un eccesso di discrezionalità a fronte della disposizione di cui all'art. 15, comma 10 della legge 104/1992 che contempla, invece, la partecipazione al gruppo di lavoro di "figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità", utilizzando dunque il plurale, non il singolare.

Secondo il TAR, l'utilizzo del "plurale" avallerebbe un'indicazione plurima di esperti anche da parte dei genitori. Ci sembra un'interpretazione decisamente discutibile. L'espressione di cui all'art. 15 della legge 104/1992, infatti, è di natura meramente linguistica, non spendibile, a nostro avviso, sul piano giuridico. In ogni caso, tale orientamento porta il giudice amministrativo a difendere anche la presenza di più esperti indicati dalla famiglia. L'eventuale retribuzione di tali figure, secondo la sentenza del TAR, risulta ininfluenza. Quindi, stando a

quanto affermato nella sentenza, oltre alla limitazione numerica ("uno soltanto"), si aggiunge un ulteriore requisito, peraltro oltremodo restrittivo peraltro, senza che nessuna norma primaria abbia mai autorizzato una limitazione di tal fatta.

A nostro avviso, in questa intricata vicenda, il TAR ha tenuto conto più delle richieste delle famiglie che delle ragioni di funzionamento dell'istituzione scolastica.

La riduzione dell'orario di frequenza

Il secondo punto contestato dalla sentenza del TAR Lazio è la riduzione dell'orario di frequenza dell'alunno in situazione di handicap che però, nell'ottica della personalizzazione del percorso scolastico, d'accordo con la famiglia, si è sempre realizzata.

L'integrazione tra il tempo della scuola e il tempo della vita nel caso della disabilità (ma anche di altre situazioni causate dalla condizione di salute del soggetto) dipende dalle circostanze personali di ogni studente. La soluzione del problema, pertanto, non può essere affidata alla mera affermazione di un principio formale, ma deve trovare, come avviene già nelle comunità più coese, risposte concrete in accordi locali. La sentenza del TAR in questo senso è molto chiara: richiama gli impegni degli Stati firmatari della Convenzione ONU del 2006 (legge 18/2009). Nell'art. 2 del documento si afferma infatti che, per tutelare pienamente i diritti e le libertà fondamentali della persona con disabilità, occorre pervenire a specifiche forme *di accomodamento ragionevole*.

L'accomodamento ragionevole

Il giudice amministrativo afferma che la *ratio* di tale richiamo va ricondotta al *contesto*, inteso come ambiente, procedure, strumenti educativi ed ausili, a doversi adattare agli specifici bisogni delle persone disabili e non viceversa.

Anche secondo noi, a fronte della complessità del problema, l'art. 13 del DI 182/2020 appare eccessivamente schematico e sbrigativo. Nel modello nazionale di PEI, infatti, è previsto un prospetto riepilogativo nel quale vengono indicate alcune specifiche. Nella prima di queste deve essere dichiarato se l'alunno è presente a scuola per l'intero orario o se si assenta su richiesta della famiglia o degli altri specialisti sanitari, in accordo con la scuola, indicando le motivazioni. Si tratta di una richiesta formale, che non aiuta ad affrontare seriamente questa particolare criticità.

Che fare?

Il problema della mancata frequenza del tempo scuola deve essere posto su due livelli:

- *macro*, ossia la *governance territoriale*;
- *micro*, cioè l'organizzazione della singola scuola e, in particolare, del rapporto tra il PEI (scolastico) e il progetto individuale (extra scuola).

È del tutto evidente che le terapie riabilitative dovrebbero essere assicurate in orario non scolastico. In realtà sappiamo che questo non sempre è possibile per un'infinità di ragioni, in primis per la carenza di professionalità specialistiche in ambito clinico. In qualche caso, le riduzioni di orario possono essere richieste anche dagli specialisti delle ASL o dagli stessi genitori per la difficoltà da parte di determinati ragazzi di rimanere a scuola per tutte le ore di frequenza previste. Va da sé che la diminuzione oraria non può essere ricondotta all'incapacità delle scuole di gestire l'alunno con disabilità (mancanza di copertura oraria, ritardi nelle nomine dei docenti di sostegno...). Tali "soluzioni" erano e restano "illegittime", in quanto ledono il diritto allo studio costituzionalmente protetto. Qualora però la riduzione di orario soddisfi effettive esigenze dello studente con disabilità, è corretto che tale eventualità sia formalizzata nel PEI.

A livello di *governance* territoriale in molte realtà continuano ad essere sottoscritti gli "accordi di programma" nei quali vengono definite le condizioni delle prestazioni riabilitative. Lo stesso decreto legislativo 66/2017 ha previsto il funzionamento di un nuovo organismo, il GIT (Gruppo per l'inclusione territoriale). Anche se allo stato attuale non è stato ancora formalizzato, il livello dell'ambito territoriale può rappresentare uno spazio di riferimento per intese interistituzionali.

Possibili soluzioni organizzative per il curricolo personalizzato

A livello micro, ogni scuola nel Piano per l'inclusione definisce le modalità dell'integrazione tra PEI e Progetto di vita (Pdv). In linea di principio le ore perdute per attività sanitarie o riabilitative devono essere recuperate. La nota 2044/2021 del Ministero dell'Istruzione è addirittura perentoria: non può essere previsto un orario ridotto di frequenza alle lezioni dovuto a terapie e/o prestazioni di natura sanitaria, con conseguente contrasto con le disposizioni di carattere generale sull'obbligo di frequenza. In realtà la circolare ministeriale 4 marzo 2011 n. 20 (relativa alla scuola secondaria di I e di II grado) richiama l'art. 14 (comma 7) del DPR 122/2009 (Regolamento di coordinamento delle norme relative alla valutazione degli alunni). In tale articolo si prevede che la frequenza di "*almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato*", posto a fondamento della validità dell'anno scolastico, possa prevedere deroghe da parte del collegio dei docenti.

Nella CM 20/2011, a titolo esemplificativo, tra i motivi di eventuali deroghe vengono indicati quelli di "*salute adeguatamente documentati e delle terapie e/o cure programmate*".

Pertanto il curricolo personalizzato dello studente può anche escludere le ore "perse" a causa dei motivi di salute sopra accennati.

Può! Certamente. È opportuno però che tali riduzioni vengano compensate con attività o esperienze realizzabili a scuola (con docenti, collaboratori...) o in altri ambienti extra scolastici (con assistenti all'autonomia e alla comunicazione, educatori, tutor...).

Contestualizzare i bisogni educativi

Principi e criteri generali posti alla base della progettazione del PEI e del Pdv vanno sempre contestualizzati. Diversamente rischiano di appesantire inutilmente l'organizzazione complessiva dell'inclusione scolastica.

Va ribadito che al centro dei diversi impegni delle istituzioni, delle famiglie, delle associazioni... devono essere sempre considerati i bisogni educativi della persona con disabilità, per evitare nella misura massima possibile che lo studente perda ore di lezione.

L'equilibrio tra il tempo scuola e il tempo del progetto individuale è complesso, ma di importanza basilare. Tale integrazione presuppone impegni ravvicinati e tempi definiti. Certo, non siamo condannati a capire o fare tutto subito. Le ragioni hanno bisogno di attese, a condizione che se ne ravvisi il senso e l'utilità. Una cosa è certa: in un tempo indecifrabile è molto difficile fare inclusione.

I punti c) e D) (Esonero dalle materie per gli studenti con disabilità e Assegnazione delle risorse professionali per il sostegno e l'assistenza), indicati nella nota ministeriale 2044 del 17 settembre 2021, saranno analizzati in uno dei prossimi numeri di Scuola7.

2. Cittadinanza digitale. Come crescere in consapevolezza, responsabilità e competenza

Gabriele BENASSI -04/10/2021

Viviamo un'epoca di profonde innovazioni, quella digitale è pervasiva, trasversale, quotidiana. È sul digitale che si basano molte delle nostre azioni e delle nostre interazioni: dall'orientamento per arrivare ad una destinazione, alla ricerca continua di informazioni e contenuti, alle relazioni amicali e sociali, agli acquisti online, all'interazione con i servizi pubblici, all'utilizzo delle grandi piattaforme professionali o del tempo libero.

Alfabetizzazione digitale cercasi

Dal 9 gennaio 2007, cioè dalla uscita dell'iPhone di prima generazione, tutti gli smartphone diventato una espansione di tante nostre facoltà fisiche, mentali, relazionali fornendo una quantità enorme di spinte "gentili" alla nostra vita quotidiana che sempre di più si appoggia alla rete. Oggi è diventata ineludibile la necessità di una alfabetizzazione digitale diffusa e intergenerazionale: i dati OCSE continuano a parlarci di una popolazione italiana in forte difficoltà[1]. Occorre sostenere un'alfabetizzazione più capillare e ampia sulla *digital literacy* e sviluppare percorsi di apprendimento efficaci in tutta l'età scolare, dalla scuola dell'Infanzia all'Università. È un obiettivo per l'immediato futuro su cui la scuola deve assumersi la piena responsabilità che non può certo abdicare ad altre agenzie formative: è la sua *mission* fondamentale.

Cittadinanza digitale ed Educazione civica

La recente legge 92/2019 sulla "Educazione Civica" definisce la cittadinanza digitale come la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi digitali. Le linee guida (DM 22 giugno 2020) negli allegati B e C aggiornano ed integrano il Profilo delle competenze al termine del primo ciclo[2] e del secondo ciclo[3] di istruzione. Secondo tale integrazione, l'alunno al termine del primo ciclo deve:

- essere in grado di distinguere i diversi device e di utilizzarli correttamente;
- rispettare i comportamenti nella rete e navigare in modo sicuro;
- essere in grado di comprendere il concetto di dato;
- individuare le informazioni corrette o errate, anche nel confronto con altre fonti;
- distinguere l'identità digitale da un'identità reale;
- applicare le regole sulla privacy tutelando sé stesso e il bene collettivo;
- avere piena consapevolezza dell'identità digitale come valore individuale e collettivo da preservare;
- essere in grado di argomentare attraverso diversi sistemi di comunicazione;
- essere consapevole dei rischi della rete e come riuscire a individuarli.

Al termine del secondo ciclo deve inoltre esercitare i principi della cittadinanza digitale, con competenza e coerenza rispetto al sistema integrato di valori che regolano la vita democratica.

Una competenza integrata e trasversale

Questi nuovi traguardi vanno ulteriormente integrati con quelli previsti nelle singole discipline, perché la competenza digitale è trasversale e moltissime competenze relazionali, disciplinari, imprenditoriali, cooperative si integrano con essa. È particolarmente utile leggere il testo legislativo, dove si specifica che l'offerta formativa erogata dalle scuole deve prevedere *"almeno le seguenti abilità e conoscenze digitali essenziali, da sviluppare con gradualità tenendo conto dell'età degli alunni e degli studenti"*:

- analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali;
- interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto;
- informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati;
- ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali;
- conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, adattare le strategie di comunicazione al

pubblico specifico ed essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali;

- creare e gestire l'identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità' altrui;
- utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo se stessi e gli altri;
- conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali;
- essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico;
- essere in grado di proteggere se' e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali;
- essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo.

Attenzione a non indugiare nel nozionismo

Gli obiettivi sono tanti e raggiungerli non è facile. L'educazione civica digitale non può ridursi ad un elenco di tante informazioni e diventare un'operazione di puro nozionismo (come si intravede in qualche nuovo libro di testo), ma deve passare attraverso attività esperienziali legate alla vita degli studenti. Il percorso da seguire deve facilitare la progressione degli apprendimenti; le azioni devono essere ampie e trasversali alle discipline, ma anche progressivamente distribuite lungo tutto il curriculum verticale. In questa ottica i docenti devono imparare a collaborare maggiormente nelle fasi di progettazione, cercando di condividere strumenti e obiettivi didattici, modalità e tempi nella consapevolezza che lavorare sul digitale significa favorire l'inclusione e facilitare i processi di apprendimento.

Dall'esperienza del lockdown ai nuovi apprendimenti

Si impara facendo. Ci sono ormai tante esperienze e buone pratiche, sviluppate anche in tempi di lockdown. Facciamo alcuni esempi.

- Realizzando una presentazione digitale o un podcast, si può mettere a fuoco il tema della proprietà intellettuale delle immagini, dei contenuti e i vari livelli di utilizzo consentiti.
- Utilizzando le piattaforme didattiche, si impara a custodire la propria identità digitale e lavorando sulla condivisione di immagini e dati della classe, si impara a difendere la privacy riflettendo sui rischi oltre che sulle opportunità.
- Lavorando sullo studio delle fonti attendibili e costruendo "per gioco" delle fakenews, si impara ad individuarne le caratteristiche che le connotano, si capisce che l'efficacia della fake è dovuta ad un mix di verità e bugie messe insieme in modo da colpire la parte emotiva prima ancora di quella razionale.
- Lavorando sui social e sulle interazioni, sullo studio di alcuni casi si può imparare ad "abitarli", a condividere la velocità delle informazioni e delle immagini e a capirne l'impatto negativo quando utilizzate in modo discriminatorio ed offensivo.
- Osservando i gesti, le azioni e le interazioni di un cittadino comune di oggi in rete, attraverso le principali tecniche di storytelling, si possono tracciare i dati che egli lascia dietro di sé, e avere altresì la consapevolezza di cosa significa agire in rete.
- Consultando i siti di open data di un Comune, si impara ad osservare gli indici di inquinamento dell'aria sia nel corso del tempo sia nei diversi luoghi della città; si impara anche ad analizzare in maniera oggettiva le foto che riguardano gli oggetti particolari.
- Facendo webradio o trailers pubblicitari su temi legati alla società e alla convivenza civile, si focalizzano tematiche importanti di educazione civica e si costruiscono, in tal modo, importanti competenze di cittadinanza digitale.

Curare la formazione in ambito digitale

Se progettate bene, molte sono le possibilità che aiutano a sviluppare le competenze di cittadinanza digitale. Bisogna partire dalla focalizzazione dei temi più importanti dell'insegnamento di educazione civica e collegarli all'interno di un quadro ampio di responsabilità. Bisogna favorire i processi che aiutano gli studenti, attraverso le attività digitali, a far emergere le proprie azioni e i propri comportamenti. Tale processo diventa più evidente se sorretto da un lavoro ben integrato, coeso e sistematico. Quando si parla di didattica

digitale integrata non ci si riferisce tanto all'introduzione di uno o più dispositivi nelle ore di lezione, ma ad una integrazione pedagogica, didattica che tenga conto dei contenuti e dei percorsi che stimolino lo sviluppo di competenze disciplinari, digitali, relazionali, imprenditoriali.

Questo approccio metodologico non può più essere solamente una opzione o una semplice possibilità lasciata alle scelte individuali. Il cambiamento che stiamo vivendo è profondo e rapido, condiziona gli stili di vita, i modi di apprendere, di relazionarsi, di organizzarci, di spostarci. Sarebbe una pretesa antistorica pensare ad una scuola completamente refrattaria e arroccata su posizioni che ostacolano l'oramai ineludibile alfabetizzazione digitale.

Il convegno del Ministero dell'Istruzione sulla cittadinanza digitale

A scuola si utilizzano già diversi strumenti digitali che non devono sostituire quelli consueti, analogici. Occorre aumentarne l'uso quotidiano, integrarli ed allargare i confini temporali e spaziali delle aule, favorendo l'inclusione e l'accessibilità, stimolando la creatività e la collaborazione. È importante che questa consapevolezza maturi e si diffonda prima di tutto fra docenti. È in tale direzione tutta la formazione che sta realizzando in questi anni. Va ricordato in tale direzione anche il webinar organizzato dal Ministero dell'Istruzione il 1° Ottobre 2021 dal titolo "Opportunità e sfide della cittadinanza digitale", visibile ora nel canale Youtube del Ministero[4].

[1] <https://d1110erj175o600.cloudfront.net/wp-content/uploads/2019/05/Skills-Outlook-Italy-IT.pdf>

[2] DM n. 254/2012.

[3] D.lgs. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A.

[4] <https://www.youtube.com/watch?v=9J3f3iYCgSs>

3. Essere "Maestri di scuola". La diversità tra docenti è il primo fattore di disuguaglianza

Mariella SPINOSI -03/10/2021

La scuola è una comunità molto articolata, perché tutto funzioni è necessario che gli elementi che ne fanno parte siano ben coordinati tra loro, che ci sia coerenza tra tutte le azioni poste in essere, che siano chiari ed esplicitati gli scopi da raggiungere e che si sappiano utilizzare in maniera efficace le risorse disponibili.

Sono le persone che cambiano il mondo

Per queste ragioni si ha bisogno:

- di un dirigente che sappia utilizzare bene tutti i suoi poteri e ne sappia rispondere responsabilmente;
- di insegnanti che, oltre ad essere competenti, siano capaci di stare dentro i processi svolgendo anche funzioni diverse;
- di un personale amministrativo preparato, ma anche tecnico e ausiliario, che sappia condividere le scelte volte a migliorare la qualità dell'offerta formative delle scuole.

"Colui che è maestro di scuola può cambiare la faccia del mondo". E per "Maestro di scuola" intendiamo tutte le persone che si occupano di educazione (direttamente o indirettamente). È un principio questo radicato nella nostra storia e nella nostra cultura, se già a partire dal diciassettesimo secolo, ce lo ricordava il filosofo tedesco Gottfried Wilhelm von Leibniz.

Oggi questo monito, tradotto in "scuola come bene comune", viene rilanciato nei principali documenti istituzionali e trasformato anche in risorse per migliorare le competenze dei docenti attraverso la formazione. In tal modo: il "diritto allo studio" va considerato al pari del "diritto alla salute"; la scuola come motore per il Paese; la formazione di tutti come principio costituzionale e come leva strategica per incrementare gli apprendimenti degli studenti.

Dobbiamo tuttavia ricordare che non è l'educazione in sé che migliora il Paese, ma, come era solito ripetere Paulo Freire, l'educazione cambia le persone: sono le persone che "cambiano il mondo" (...) "Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme con la mediazione del mondo".

La scuola ha bisogno di buoni docenti

In un libro ancora recente, Mario G. Dutto[1] disegna in maniera magistrale il profilo del docente di qualità. L'autore mette in evidenza che le radici di un buon insegnante non risiedono solo nel sapere teorico, ma anche nel sapere pratico, che non è un sapere minore, ma un insieme di conoscenze, abilità e capacità, costruite nel tempo, condivise con i colleghi e alimentate continuamente dal dialogo professionale. I buoni docenti sono quelli che migliorano le scuole perché riescono a creare interesse, a far crescere la motivazione, ad aiutare a costruire senso e responsabilità. Sono quelli che lo fanno perché sono competenti e appassionati, perché conoscono le strategie, ma anche perché sono rispettosi degli studenti.

Sono i buoni docenti, dunque, a fare la differenza tra una classe e l'altra, tra un'istituzione e l'altra. Questa diversità è il primo fattore di disuguaglianze, soprattutto per alunni e studenti deboli, che non possono beneficiare di altri aiuti e che avrebbero bisogno di essere sostenuti maggiormente.

Sarebbe una scuola ideale, tuttavia, quella formata da sole persone competenti, colte, con le qualifiche giuste. Il fabbisogno di insegnanti è talmente elevato che non ci si può aspettare che tutti coloro che insegnano siano all'altezza del compito. Basta pensare al dramma del precariato, alla patologia del sostegno, al problema della mobilità Nord-Sud.

Ma il nostro sistema non si può rassegnare di fronte a questo stato di cose e ritenerlo inevitabile. È necessario trovare strategie e correttivi adeguati proprio attraverso la formazione, la valorizzazione del lavoro, la responsabilizzazione del personale, ma anche attraverso azioni sistematiche di monitoraggio, riorientamento e rendicontazione.

La cura del capitale professionale

La cura professionale è parte integrante della deontologia di tutti i lavoratori e in particolare delle professioni "etiche". È anche la prima indicazione di responsabilità che ritroviamo nel

profilo docente a partire dal testo unico (1994), reiterata poi nei contratti, nei documenti culturali, ma soprattutto nei testi normativi.

Non si tratta però solo di un impegno personale e solitario del docente responsabile. È il sistema nazionale che deve garantire la cura del capitale professionale. Lo deve fare attraverso scelte coerenti e strategicamente corrette. Lo deve fare personalizzando le offerte formative perché non tutti i docenti sono uguali, non tutti hanno le stesse motivazioni o aspirazioni, non tutti hanno la medesima preparazione iniziale. Lo deve fare incentivando le diverse figure professionali che da sempre accompagnano lo sviluppo della scuola non solo in classe, ma anche nell'organizzazione e nella gestione.

Servono sicuramente bravi insegnanti di latino, di matematica, di scienze..., ma anche docenti che si mettano in gioco per aiutare i colleghi, per pianificare le attività, per coordinare gruppi di progetto. Le professionalità, perché siano tutte riconosciute, devono essere messe nelle condizioni di operare in maniera trasparente e documentata, soprattutto devono essere formate nella maniera più adeguata.

Non basta poter contare su maggiori risorse economiche

Anche la legge 107/2015 aveva ribadito che uno degli obiettivi primari, di ogni politica innovativa di governo, è quello di sostenere tutti gli operatori della scuola nei rispettivi processi di sviluppo. Tuttavia tali dichiarazioni, pur accompagnate da notevoli risorse dedicate, sono state molto timide nell'individuare una via legislativa per affrontare i problemi irrisolti (obbligatorietà effettiva della formazione, valorizzazione effettiva delle diverse figure professionali, crediti formativi chiari e condivisi...).

Anche a fronte di tali lacune, il dirigente scolastico, che ha la responsabilità della *governance* interna, deve comunque mettere i docenti nelle condizioni di lavorare meglio. Questo è possibile quando si riesce a dare risposte efficaci alle richieste di aiuto esplicite e quando si è anche in grado di leggere quelle implicite. Diverse possono essere le strategie di supporto alle esigenze dei docenti. In alcuni casi possono essere particolarmente proficui semplici scambi fra colleghi. È necessario però che tali scambi non siano solo fortuiti e sporadici.

Una comunità di pratiche ben organizzata

Ci sono, in ogni realtà scolastica, insegnanti che hanno particolari conoscenze tecniche e un buon expertise. Bisogna fare in modo che tali risorse possano ricadere su altri docenti. Lo scambio è il primo passo per la costruzione di una "comunità di pratiche". Ma perché ciò si realizzi lo scambio deve diventare sistematico, deve confluire nelle strategie organizzative della scuola, far parte del piano annuale/pluriennale della formazione. Non basta, quindi, la sola disponibilità di alcuni docenti a supportare altri colleghi meno esperti spiegando e mostrando come si può operare in una certa situazione, non bastano le buone indicazioni. Sarebbe utile che tale disponibilità si possa trasformare in un modello progettato e pianificato, quindi riconosciuto e condiviso, soprattutto monitorato nei processi e negli esiti.

Una formazione digitale su misura

Tutti sicuramente hanno bisogno di formazione digitale, ma non tutti ne hanno bisogno alla stessa maniera. C'è una progressione dell'acquisizione di competenze necessarie per una buona didattica digitale. La sigla SAMR sta ad intendere i passaggi graduali e progressivi con i termini: "Sostituzione", "Ampliamento", "Modificazione", "Ridefinizione".

- *Sostituzione*: è quando la tecnologia è utilizzata come uno strumento alternativo a quelli tradizionali per svolgere un compito, non vi è un reale cambiamento. Per esempio: anziché scrivere a mano gli studenti utilizzano una app per scrivere una relazione.
- *Ampliamento*: qui la tecnologia è utilizzata ancora come sostitutiva delle metodologie tradizionali, offre però miglioramenti rispetto alle modalità di esecuzione del compito. Per esempio si utilizza una applicazione per la scrittura digitale sfruttandone le funzionalità (inserimento immagini, controllo ortografico, layout pagina, ipertestualità, etc.) con risultati non ottenibili con la scrittura su carta.
- *Modificazione*: la tecnologia comincia a potenziare insegnamento e apprendimento. I compiti vanno progettati in modo da ottimizzare l'utilizzo. Esempio: applicazione web o *mobile* e cloud per scrivere in modalità collaborativa. Tale attività consente di commentare in tempo reale il testo, dialogare secondo un approccio *peer tutoring*.

- **Ridefinizione:** la tecnologia determina un netto miglioramento e potenziamento dell'esperienza di apprendimento e risultati migliori. Le attività sono nuove rispetto a quelle tradizionali. Per esempio un documento realizzato collaborativamente viene pubblicato sul web tramite un blog, un sito o altro.

Anche i percorsi di formazione digitali devono, quindi, rispondere in maniera mirata al bisogno formativo di ciascuno. Il problema più difficile è quello essere in grado di dare ad ogni docente ciò di cui ha veramente bisogno, senza anticipazioni eccessive, ma neanche con offerte che non aggiungono nulla alle competenze già possedute.

Mettere a fuoco le esperienze

Allo stato attuale, possiamo contare sicuramente sui modelli formativi che nel tempo si sono consolidati a livello nazionale, di ambito o anche di istituto. Le note che di anno in anno forniscono le indicazioni operative alle scuole cercano di intercettare le domande che all'inizio di ogni anno scolastico si ripresentano: alcune in continuità con le situazioni usuali della scuola, altre nuove in risposta alle urgenze dei cambiamenti in atto.

Seppure nell'ultimo quinquennio l'impegno sulla formazione sia stato più diffuso, anche grazie alle risorse economiche più consistenti, in realtà sono state lasciate ancora in ombra alcune questioni importanti. Per esempio: il vincolo orario annuale (e quindi l'obbligatorietà effettiva); soprattutto la ricaduta dei corsi di formazione sulla didattica e sugli apprendimenti degli studenti. Non basta raccogliere le così dette "buone pratiche" se prima non si condividono i presupposti fondamentali perché un percorso formativo possa fregiarsi dell'etichetta di "buona pratica". Non sono sufficienti neanche le ricerche quantitative né tanto meno delegare le scuole ad autovalutare il proprio percorso per metterlo poi a disposizione degli altri. Un risultato utile comporta una ricerca più strutturata e, quindi, più impegnativa che, però, ancora non si intravede tra i tanti cantieri aperti del Quartiere generale.

Ripartire da alcune domande

Bisognerebbe ripartire da alcune domande che da qualche anno gli insegnanti si pongono ogni qualvolta sono chiamati a fare scelte di percorsi formativi o anche obbligate a seguire corsi definiti a livello nazionale o d'Istituto.

- Sono preferibili percorsi da realizzarsi all'interno della propria istituzione?
- Sono più funzionali quelli organizzati dalle scuole polo?
- È importante che ogni insegnante sia libero di scegliere cosa fare, quali percorsi realizzare, perché ognuno conosce bene ciò di cui ha bisogno?
- Sono invece le scuole che dovrebbero avere la responsabilità di decidere cosa è più utile per gli allievi? Perché è la scuola che, grazie anche al Sistema Nazionale di Valutazione (che quest'anno si è riavviato nel suo ciclo triennale), sa quali sono i loro livelli di competenza e che cosa fare per migliorarli?
- Nei diversi casi quali sono i punti di forza e di debolezza, quali sono i rischi che si corrono?
- Ci potrebbero essere sistemi e condizioni per rendere più efficaci le diverse tipologie di percorsi formativi?

Una biografia professionale ancora sommersa

È diffusa e fortemente condivisa l'idea che le competenze di un insegnante non siano sempre leggibili perché esse sono la risultante di un processo di affioramento di comportamenti impliciti e costituiscono la ricostruzione culturale della biografia professionale sommersa (esperienze, motivazioni, interessi, passioni verso nuovi settori). Il lavoro degli insegnanti non può essere riportato al classico ciclo delle performance di un qualunque dipendente. Diventa, per questo, sempre più importante consolidare l'idea della costruzione di un dossier professionale attraverso cui facilitare l'elaborazione di un bilancio critico delle proprie competenze, valutare anche la coerenza tra le proprie idee sul fare scuola e le pratiche didattiche che, di fatto, si realizzano in classe.

Verso la cultura degli standard

Da qui l'importanza di entrare nel merito della cultura degli standard. Il nostro sistema nazionale, nel corso dell'ultimo quarto di secolo, ha provato ad abbozzare alcuni importanti tentativi, ha dovuto, però, fare i conti con le storiche ritrosie che da sempre caratterizzano la natura profonda della nostra scuola. Mentre da sempre abbiamo avuto una particolare

sensibilità, per esempio, verso la cultura inclusiva, contrariamente abbiamo posto seri ostacoli a far evolvere sia la cultura valutativa sia quella dello sviluppo delle carriere e ancor più quella del riconoscimento della qualità del lavoro attraverso standard, indicatori e descrittori.

Stabilire i punti fondamentali da condividere sulle competenze professionali dei docenti non è sicuramente un'operazione agevole se non ci limitiamo soltanto a definizioni generiche. Si ha bisogno inoltre di una progettazione pluriennale con obiettivi definiti e chiari, di un passaggio a monte sul piano contrattuale per una giusta condivisione con le parti sociali. È pur vero che la formazione rientra tra le materie che attengono a competenze legislative (e così pure l'obbligatorietà di fatto sancita dalla legge 107/2015), ma la formazione va collocata all'interno di un quadro di servizio: e questo attiene alle aree di competenza contrattuale.

Urgenze da prendere subito in considerazione

Se con il prossimo contratto si chiarisce questo passaggio, diventa ineludibile, per far funzionare meglio la scuola, stabilire nuovi standard organizzativi, di funzionamento e di costo che siano adeguati e realisticamente applicabili, ma anche di facilitare il *procurement* della formazione (bandi, chiamate dirette...) trovando sistemi per garantire, il più possibile, la qualità delle molteplici offerte.

È altrettanto prioritario rivedere i tempi e le procedure di rendicontazione che siano più in sintonia con le esigenze delle scuole (e non solo con le regole amministrative e contabili). Per esempio, la triennializzazione dei percorsi consentirebbe una maggiore continuità e una rendicontazione reale, contestualmente aiuterebbe anche a fare buone economie.

[1] Cfr. [M.G. Dutto. Il dirigente scolastico e la leadership della scuola, Tecnodid, 2019.](#)

Settimana dell'11 ottobre 2021

Un check up per la nostra scuola: criticità, punti di forza, prospettive

1. Scuola media sotto esame. Il rapporto della fondazione Agnelli 2021

Domenico TROVATO - 11/10/2021

Il 27 settembre 2021 è stato presentato, in formato interamente digitale il Rapporto della fondazione Giovanni Agnelli[1] sulla scuola media[2]. Il documento è in continuità con il precedente del 2011 seppure con alcune differenze relativamente ad alcuni dati e soprattutto per l'inserimento di tre nuovi Capitoli: due sugli studenti (esiti di apprendimento e condizioni sociali, percezione del loro stare a scuola) e uno sui docenti (incidenza dei fattori individuali e dell'organizzazione scolastica sulla loro professionalità).

Scuola secondaria di primo grado senza futuro?

Il testo del Rapporto è stato scritto e curato dalla ricercatrice Barbara Romano, studiosa di Statistica e processi aziendali, con il contributo di altri esperti, di accademici e dell'Invalsi e comprende 3 capitoli, suddivisi in numerosi paragrafi, per un totale di 87 pagine.

il Rapporto conferma il quadro a tinte fosche già tratteggiato nell'edizione 2011[3]. Tale continuità viene così sintetizzata dal Direttore della fondazione Andrea Gavosto nel Comunicato Stampa all'indomani della presentazione ufficiale: "Rispetto a dieci anni fa... la situazione della scuola Media non è migliorata: gli apprendimenti restano insoddisfacenti, i divari territoriali e le disuguaglianze sociali sono ancora più evidenti, i docenti non sono meglio formati né la didattica è stata rinnovata...".

Un'analisi comparativa dei due Rapporti 2011 e 2021[4]

Si propone questo "parallelo" per far emergere quali "costanti" e quali "diversità" possono essere individuate nelle due Indagini, rispetto agli indicatori tematici di riferimento.

Gli studenti

Report 2011	Report 2021
<ul style="list-style-type: none">• Calo di apprendimento netto tra Primaria e Media in Matematica (M.) e Scienze (S.)• Vivono la scuola con maggiore disagio rispetto ai coetanei europei	<ul style="list-style-type: none">• I risultati in Matematica, in terza Media sono più bassi rispetto alla IV Primaria (sotto la media TIMSS).• Dalla prima alla terza Media e in misura maggiore per le ragazze diminuisce il gradimento per la scuola e cresce lo stress per il carico di lavoro.• Chi non segue il consiglio orientativo (44%) ha il doppio di probabilità di una ripetenza in cl. I della Secondaria di 2 grado[5].

Gli insegnanti

Report 2011	Report 2021
<ul style="list-style-type: none">• Hanno un'età media molto elevata: 52,1 anni (Primaria 49,3, Sec. 2° grado 51,8); solo 1 su 100 è under 30.• Il loro turnover è più consistente: 35% non resta nella stessa scuola da un anno all'altro (Primaria 22%, Sec. 2° grado 30%).• Sono poco soddisfatti della loro formazione iniziale.	<ul style="list-style-type: none">• Solo il 66,7% (T.I. e T.D.) rimane nella stessa sede. 1 docente su 3 si trasferisce o cambia scuola ogni anno.• la quota di docenti precari (30%), è più alta rispetto alla Primaria (20%) e alla Secondaria di 2° grado (25%); quasi il 60% dei docenti di sostegno è precario.• Solo 1 docente a T.I. su 100 ha meno di 30 anni e sono 30.000 i titolari di 60 anni e più.• Hanno una percezione molto bassa del loro ruolo nella società.• solo 4 su 10 si sentono preparati nella didattica, nei processi valutativi, nella gestione della classe, ma pochi chiedono la formazione.• I laureati più qualificati non scelgono di insegnare.• Per oltre il 50% dei docenti con meno di 5 anni di servizio, insegnare non è stata la prima opzione professionale.• Nella scuola primaria un terzo dei docenti riesce a dotare gli studenti di idonee strategie e metodologie di lavoro, nella scuola media si scende ad un quarto.

Missioni assegnate con la riforma del 1962 e con le Indicazioni nazionali 2012

1962	2012
<ul style="list-style-type: none"> • Far crescere la scolarità (l'unica missione che si è realizzata). • Orientare le scelte scolastiche successive. • Garantire l'uguaglianza delle opportunità scolastiche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantire a tutti gli studenti apprendimenti di qualità, riducendo i divari. • Sviluppare competenze di cittadinanza attiva. • Orientarli a scelte più consapevoli per gli scenari socio-economici del futuro.

I divari sociali (titoli, genere, origine, area geografica)

Report 2011	Report 2021
<ul style="list-style-type: none"> • Il livello di istruzione dei genitori concorre a determinare punteggi più bassi nelle prove standardizzate di Matematica e Scienze. • Oltre l'80% dei divari in terza media, in Matematica e Scienze, ha origine nella Scuola Media. 	<ul style="list-style-type: none"> • La forbice si allarga in Matematica a sfavore dei figli di genitori solo con titoli del 1° ciclo. • Le femmine ottengono in Matematica punteggi più bassi dei maschi, sia alla scuola Media sia alla Primaria. • Gli alunni stranieri hanno percorsi più irregolari rispetto agli studenti italiani. • Nel passaggio dalla Primaria alla Media i risultati in Matematica sono piuttosto negativi.

Proposte per nuovi scenari

Report 2011	2021
<ul style="list-style-type: none"> • Evitare una Riforma dei cicli scolastici. • Personalizzare l'insegnamento-apprendimento • Progettare insieme per Dipartimenti. • Diffondere il modello dell'Istituto comprensivo e adottare curricula verticali. • Essenzializzare, cioè concentrarsi su poche discipline e introdurre di opzionali. • Favorire l'apprendimento cooperativo • Assumere i nuovi insegnanti per chiamata diretta o concorso 	<p><i>Leve per la carriera:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • formazione iniziale centrata sulla pratica d'aula; • formazione in servizio obbligatoria, continua, verificata; • progressioni di carriera. <p><i>Promozione di prassi didattiche innovative:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • strategie metacognitive; • attività artistico-espressive; • peer learning; • piani di crescita individuali; • didattica per compiti di realtà; • apprendimento socio-emotivo, SEL. <p><i>Maggiore attenzione agli sviluppi delle neuroscienze, per una didattica che sviluppi curiosità cognitiva, riflessività, cooperazione, competenze imprenditoriali, resilienza, capacità orientative[6];</i></p> <p><i>Riorganizzazione della giornata scolastica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • estensione del tempo scuola al pomeriggio; • curricula anche in ambito non cognitivo; approccio laboratoriale

L'equità

Report 2021	Report 2021
Dal paradigma dell'opportunità di accesso (diritto allo studio e scolarizzazione di massa nella logica del riscatto sociale).	Al paradigma dell'opportunità di successo (riuscita scolastica e formativa, nell'ottica del costruire

Argomentazioni esplicite e logiche sottese del Rapporto 2021

Il rapporto, di fatto, ripropone alcune delle tesi e delle soluzioni che la Fondazione sostiene da tempo in studi e ricerche, rispetto alle diverse categorie formative[7]. Tuttavia riconosciamo il significativo contributo che il documento fornisce alla conoscenza di questo importante segmento della scuola italiana in termini di:

- segnali e proposte rivolti ai *decisioni politici*, perché prendano coscienza delle criticità emerse e agiscano senza ulteriori ritardi;
- sollecitazioni a declinare le *politiche esplicitate nel PNRR* nel grado scolastico più in difficoltà, in particolare per "rigenerare" l'orientamento, il reclutamento e la formazione dei docenti, la didattica;
- evidenze statistiche e documentali, da cui discendono aggiornate mappe conoscitive e correlate analisi;

- focalizzazione delle *emergenze formative strutturali* (esiti di apprendimento insoddisfacenti; preparazione e status del personale docente inadeguati; persistenti disuguaglianze socio-educative; processi inclusivi "deboli"; qualità della didattica non esaltante; basse autopercezioni dei docenti del loro ruolo e degli studenti della loro esperienza scolastica; orientamento che disorienta).

Qualche riflessione a margine

Categorie	Tesi e soluzioni della FGA	Nostri interrogativi
I saperi	Troppo "ingombranti", da sostituire con una selezione mirata di argomenti-tematiche, per i quali i contenuti disciplinari hanno funzione "ancillare".	C'è il rischio che tale ipotesi possa portare ad abbassare la cultura delle giovani generazioni? Potrebbe svaloriare le discipline che invece sono dispositivi per il pensiero critico, per l'emancipazione intellettuale, per l'agentività sociale?[8]
La didattica	Riservare spazio prevalente alla <i>didattica per competenze</i> e alle <i>pratiche innovative</i> , aree in cui gli insegnanti sono mediamente carenti. Necessaria una <i>diversa didattica per l'orientamento</i> , ma che orienti veramente e non "canalizzi".	Perché non evidenziare che esistono già <i>buone pratiche dedicate</i> [9] e che invece occorre <i>contrastare la burocratica produzione cartacea</i> di UdA, senza una corrispettiva sperimentazione in classe? Perché non "esplorare" i <i>modelli innovativi suggeriti dalla qualificata S.I.O.</i> , Società Italiana per l'Orientamento?
La docenza	<ul style="list-style-type: none"> • Implementare la formazione eterodiretta (Vedi: Piano nazionale di formazione[10], piattaforma Sofia, Scuole Polo, Enti accreditati), curvata con priorità su "competenze" e "metodologie". • Formazione in servizio obbligatoria con periodica valutazione. • Percorso specifico universitario per l'insegnamento dopo la laurea, con successivi master o dottorati e infine con un'abilitazione molto selettiva e una intensa formazione sul campo. 	
Gli studenti	Rendere più "attraente" l'insegnamento, attraverso il <i>coinvolgimento attivo</i> degli studenti che nella scuola primaria raggiunge il 75%, nella scuola media scende al 44%[12].	<ul style="list-style-type: none"> • Quale "peso" viene attribuito <i>all'autonoma progettualità dei docenti</i>, correlata ai bisogni bottom up? • Perché non incentivare la <i>ricerca-azione</i>?[11] e il <i>ruolo delle discipline</i>? • <i>Modificare lo Stato giuridico</i> del docente oppure continuare a mediare nei CCNL? • Si indicano <i>traguardi molto ambiziosi</i>, pur consapevoli che la soluzione proposta è disseminata di ostacoli

[1] Nel prosieguo dell'articolo sarà utilizzata la sigla FGA.

[2] È stata mantenuta la denominazione "Scuola Media" riprendendo quella del 1962 (Scuola Media unica). Si ricorda che il mutamento di nome "Scuola secondaria di primo grado" risale alla legge 53/2003 (Riforma Moratti).

[3] Dello stato insoddisfacente della Scuola Media la Fondazione aveva comunque argomentato in altri suoi documenti, come il "Rapporto sulla scuola in Italia, 2009", il "Working Paper FGA" n. 42, 2012 di L. Ribolzi e la Ricerca "Osservazioni in classe", 2021.

[4] Solo note di sintesi. Per i dati di dettaglio (fonti: TIMSS, OCSE-Talis, MIUR, INVALSI, HBSC) vedi. le slide a corredo dei Rapporti.

[5] Assunto derivante dagli esiti di una ricerca effettuata in questi anni dal COSP di Torino, per conto della FGA, su un campione di ca. 20.000 studenti delle Scuole Medie torinesi, utilizzando un test denominato "Arianna".

[6] Su questo aspetto vedi l'articolo di L. Malgioglio sulla rivista online *La nostra scuola*, 1.10.2021, in cui il riferimento alla *neurodidattica* viene considerato *ideologico*, in quanto elude la complessità dei processi psicopedagogici. Inoltre si rileva che, rispetto a *cosa e come imparano i giovanissimi*, non si parla più di persone ma di "cervelli", quasi un ritorno al positivismo ottocentesco.

[7] A tal proposito vds. gli articoli "divergenti" comparsi su ROARS-NL, tag: Fondazione Agnelli, dal 2012 ad oggi.

[8] L'*agentività* è la capacità di agire intenzionalmente nel contesto sociale per generare un cambiamento (A. Bandura).

[9] Vds ad es. le esperienze del movimento "Avanguardie educative", delle "Reti Nazionali di Scuole per le metodologie innovative", del movimento "Piccole scuole", dell'Associazione "Scuola senza zaino", della Rete Wikischool e di tante altre Reti.

[10] Nel Piano 2016-2019 le aree di intervento si concentrano su "competenze", "inclusione", "cittadinanza attiva".

[11] Sui temi della *cura del capitale professionale* vedi. M. Spinosi, *Essere "Maestri di scuola"*, Scuola 7, n. 253/2021.

[12] Vedi le rilevazioni desunte dall'indagine internazionale a cura di HBSC (Health Behaviour in School-aged children) 2018 e dalla ricerca "Osservazioni in classe", a cura di INVALSI e FGA, 2013-14. Tali rilevazioni sono riportate nel Rapporto alle pagg.55-62.

2. Montessori anche per gli adolescenti. Per una pedagogia del fare

Agostino TRIPALDI - Lorella ZAULI - 11/10/2021

La "Sperimentazione di un corso di scuola secondaria di primo grado" ispirato ai principi del metodo "Montessori", muove dall'autoeducazione e dalla pedagogia del fare. Si tratta in primo luogo di creare un ambiente educativo e di apprendimento finalizzato alla maturazione della personalità dell'alunno. Il progetto è stato autorizzato per un triennio, a partire dalla prima classe, dal Ministero dell'Istruzione e recentemente è stato anche approvato dalla Corte dei conti. Il decreto ministeriale è del 30 luglio 2021, prot. n. 237[1].

Le motivazioni e gli orizzonti di senso

Alla base della scelta dei 24 Istituti Comprensivi statali ammessi al percorso sperimentale convergono diverse spinte e motivazioni:

- un programma di crescita del percorso Montessori in modo verticale, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado;
- l'opportunità di entrare in un contesto ampio di sperimentazione di una metodologia riconosciuta a livello internazionale e trovare allo stesso tempo un'interessante occasione di formazione per gli insegnanti;
- la disponibilità dei docenti delle diverse discipline, spesso già impegnati nelle pratiche di didattica attiva, di mettersi in gioco, di imparare, di accogliere una sfida storica;
- l'auspicio che l'impegno e l'innovazione generino una "contaminazione metodologica" che sempre più apra la scuola ad un lavoro interdisciplinare che vada oltre le sole classi sperimentatrici e che coinvolga tutta la comunità scolastica.

Maria Montessori e gli adolescenti

Il percorso Montessori della scuola secondaria di primo grado riguarda gli adolescenti, una fascia d'età che Maria Montessori colloca all'interno del terzo livello di sviluppo e che ha esigenze diverse da quelle degli alunni della scuola primaria.

I principi metodologici sono gli stessi, gli allievi invece sono diversi, non più bambini, ma adolescenti che si confrontano con il mondo ed in esso cercano un ruolo: devono essere valorizzati perché consolidino la loro identità, guidati all'autonomia ed educati alla responsabilità e alla dignità personale.

Nel metodo Montessori infatti l'alunno costruisce il suo sapere competente tramite la sperimentazione ed il fare e non assume acriticamente il sapere trasmesso dall'insegnante.

L'arte di suscitare interesse e voglia di apprendere

Questo si accompagna ad un percorso di autonomia e progressivo autocontrollo di sé e delle proprie emozioni, alla capacità di lavorare in gruppo nel rispetto dei bisogni e dei tempi di ciascuno. Si viene guidati all'autovalutazione e all'autoriflessione.

Ma ancora più importante, e forse ancora più attuale in un'epoca di perdita di senso da parte di tanti adolescenti, è "l'arte di suscitare gioia ed entusiasmo per il lavoro" che tanti insegnanti sono capaci di attuare.

Secondo Maria Montessori "Lo sforzo del lavoro, dello studio, dell'apprendere è frutto dell'interesse e niente si assimila senza sforzo (...). Ma sforzo è ciò che si realizza attivamente usando le proprie energie e ciò a sua volta si realizza quando esiste interesse (...). Colui il quale nell'educare cerca di suscitare un interesse che porti a svolgere un'azione e a seguirla con tutta l'energia, con entusiasmo costruttivo, ha svegliato l'uomo" (M. Montessori, *Introduzione a Psicogeometria*). Lo scopo profondo di questa sperimentazione, al di là di ogni tecnicismo metodologico, è quello di suscitare l'entusiasmo costruttivo che rende i nostri adolescenti protagonisti.

La sfida e la forza della rete di scuole

La sperimentazione parte con una rete di 24 scuole, con capofila l'Istituto Comprensivo Riccardo Massa di Milano, che è stato l'apripista, inaugurando la prima classe nel 2012 e costituendo in seguito una rete di scuole in Lombardia. A distanza di 10 anni, la sperimentazione si allarga e, grazie all'approvazione del Ministero, diventa di carattere nazionale.

Lo stesso CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione) auspica che "la Rete possa ampliarsi anche nelle Regioni non attualmente interessate per permettere una diffusione della sperimentazione (...) nella prospettiva di un passaggio ad ordinamento della scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori, come già previsto per la scuola primaria".

Il CSPI "ritiene, inoltre, che tale sperimentazione possa anche fornire elementi interessanti per una riflessione sugli approcci pedagogici e metodologico-didattici della scuola secondaria di primo grado, oggetto da tempo di critiche sia per la sua funzione formativa e orientativa sia in relazione alla continuità curricolare all'interno dell'istituto comprensivo".

Fare rete tra scuole è una grande sfida, una sfida che coinvolge tutti gli attori: i dirigenti scolastici, gli insegnanti impegnati nel corso di formazione e sperimentazione, i genitori, la comunità scolastica tutta.

Insegnanti pionieri

Gli insegnanti delle classi sperimentali hanno incominciato un impegnativo corso di formazione di 160 ore che li accompagnerà durante tutto l'anno scolastico. Il corso si suddivide in tre moduli; dopo una introduzione di carattere generale sui principi metodologici, ci si concentra sull'adolescente Montessori e sulla sua specificità passando alle applicazioni pratiche e alle attività disciplinari e interdisciplinari.

In modo progressivo, con il consolidarsi del quadro teorico, a partire dal secondo quadrimestre e ancora di più dal prossimo anno scolastico, gli insegnanti integreranno nella didattica quanto appreso e sperimenteranno un nuovo modo "del fare", all'interno di un percorso di ricerca-azione. Si tratta di insegnanti che già collaborano fra di loro e sono aperti a pratiche di didattica attiva e di costruzione della conoscenza, quindi pronti ad accogliere nuove suggestioni, a mettersi in gioco, soprattutto ad essere pionieri.

Il termine della formazione è previsto entro il 30 settembre 2022, ai corsisti verrà rilasciato un attestato di frequenza. Dopo la presentazione del Diario personale delle attività svolte, nell'anno scolastico 2022/2023 si terrà l'esame finale per il conseguimento dell'attestato di specializzazione per insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

Anche se ci sono molte esperienze a livello internazionale, in Italia c'è ancora molto, da costruire. Un punto di partenza per la rete delle 24 scuole è la sperimentazione svolta in Lombardia. Ma la sfida più grande è quella di trasformare davvero la didattica a partire dalla quotidianità delle azioni.

L'alleanza con il territorio e con le famiglie

La risposta del territorio in termini di interesse e di iscrizioni alla sperimentazione è un aspetto importante quanto i requisiti interni (avere all'attivo il metodo Montessori nella scuola primaria e la disponibilità di un consistente gruppo di insegnanti disposti a formarsi).

Occorre consolidare l'alleanza scuola-famiglia, collaborare ancora di più con l'ente locale per gli adeguamenti che si renderanno necessari, lavorare per modificare gli ambienti di apprendimento e reperire le risorse necessarie.

Da un punto di vista organizzativo è molto importante creare un gruppo riconoscibile e riconosciuto che programma insieme e sperimenta: solo con la partecipazione di tutte e di tutti si può trasformare la didattica.

Il ruolo del dirigente può essere di coordinamento e di stimolo (deve indicare la via) ma la strada si costruisce insieme, accogliendo le proposte ed il lavoro quotidiano degli insegnanti coinvolti, ascoltando le famiglie, osservando i ragazzi che sono i veri destinatari di questa innovazione, monitorando i risultati.

L'obiettivo finale è di fare rete, di attivare una sinergia tra le varie istituzioni coinvolte per un'offerta formativa sempre più ricca, in modo che ciascuna famiglia del territorio trovi il percorso più adatto al proprio figlio, in un'ottica di crescente differenziazione e personalizzazione della didattica anche nella scuola secondaria di primo grado.

[1] <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-237-del-30-07-2021-autorizzazione-del-progetto-di-sperimentazione-di-un-corso-di-scuola-secondaria-di-primo-grado-ispirato-ai-p>

3. Formazione per i neo assunti. Un impegno massiccio per migliorare la scuola di tutti

Paola DI NATALE - 11/10/2021

È stata pubblicata il 4 ottobre dal Ministero dell'Istruzione la nota n. 30345 sul periodo di formazione e prova per i docenti neo-assunti e per quelli che hanno ottenuto passaggio di ruolo. Non si ravvisano sostanziali differenze rispetto al passato, dal momento che il modello di formazione è sempre quello previsto dal D.M. 850/2015, "con alcune puntualizzazioni", si legge nella nota, volte a qualificare l'esperienza.

Le novità: il numero dei docenti

La vera novità di quest'anno consiste nella platea dei destinatari, che è molto numerosa: sono 46.585 i neo-assunti al primo anno di servizio e 12.840 i docenti reclutati mediante la fase straordinaria prevista dall'art. 59, comma 4, del Decreto Legge n. 73/2021, convertito con modificazioni dalla Legge 106/2021. A questi si aggiungono gli assunti a tempo indeterminato negli anni precedenti per i quali sia stata richiesta la proroga del periodo di formazione e prova o che non abbiano potuto completarlo, quelli che hanno ottenuto il passaggio di ruolo nelle procedure di mobilità, coloro che devono ripetere il periodo di formazione e prova a causa di valutazione negativa. In totale, più di 60mila persone, cosa che non è difficile ipotizzare porrà sicuramente alcuni problemi organizzativi.

Sono 50 le ore di impegno complessivo

Viene anzitutto confermata la durata del percorso, quantificato in 50 ore di impegno complessivo, che comprendono le attività formative sincrone, l'osservazione reciproca e la rielaborazione professionale mediante gli strumenti che saranno forniti da INDIRE nell'ambiente online dedicato.

La quota riservata agli incontri iniziali e finali è di 6 ore. Quelli iniziali, di carattere sostanzialmente informativo ma anche di "stimolo culturale", vanno calendarizzati in ogni ambito territoriale già a partire dal mese di ottobre; una novità consiste nella possibilità di prevedere incontri specifici per gruppi differenziati. Per quanto riguarda invece la restituzione finale, si ribadisce il suggerimento di organizzare eventi di carattere professionale, anche attraverso il coinvolgimento e le testimonianze dei diretti protagonisti degli eventi formativi, oltre che di esperti di sviluppo professionale. Nella nota si invita, come del resto lo scorso anno, ad adottare formule organizzative flessibili, in presenza, "per evitare generiche e improduttive assemblee plenarie".

Laboratori in presenza o on line

Rimane invariata la struttura dei laboratori formativi, cioè incontri a piccoli gruppi, con la guida operativa di un tutor; essi possono svolgersi in presenza o online e prevedere un'articolazione in moduli di durata variabile, nel rispetto del monte complessivo di 12 ore.

L'organizzazione è affidata alle scuole-polo per la formazione, che, ferma restando la responsabilità nella rendicontazione circa l'utilizzo delle risorse assegnate, potranno delegarla ad altre scuole dell'ambito con un'esperienza consolidata nel percorso di formazione dei neoassunti o particolarmente esperte nella formazione su determinate tematiche.

Per gli argomenti da affrontare, la nota rimanda all'art. 8 del D.M. 850/2015 ma anche quest'anno vengono suggeriti dei temi prioritari. Alcuni di essi sono per così dire "storici" (ad esempio gestione della classe e dinamiche relazionali, con particolare riferimento alla prevenzione dei fenomeni di violenza, bullismo e discriminazioni; bisogni educativi speciali). Altri sono comparsi come specifici nella nota dello scorso anno (21 settembre 2020, n. 28730), ad esempio iniziative e provvedimenti legati alla gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza pandemica e metodologie e tecnologie della didattica digitale.

I temi caldi del dibattito pedagogico

Per l'anno in corso si aggiungono temi "caldi" nel dibattito pedagogico, come motivazione all'apprendimento ed innovazione della didattica delle discipline, o legati alle modifiche normative degli ultimi periodi: integrazione nel curriculum dell'insegnamento di educazione civica, valutazione finale degli apprendimenti, percorsi per le Competenze Trasversali e

l'Orientamento, educazione sostenibile e transizione ecologica, con particolare riferimento al Piano "Rigenerazione Scuola" presentato nel corso del 2020-2021.

Un numero consistente di argomenti, come si vede, che implicherebbe una scelta mirata in rapporto alle esigenze formative dei docenti e, per alcune tematiche, anche al loro inserimento in scuole del I o del II ciclo, oltre che una considerazione degli interventi già messi in campo in ambito territoriale o programmati nei piani di formazione dei singoli Istituti.

I materiali messi a disposizione dall'INDIRE

Per supportare la progettazione e la documentazione di attività didattiche collegate ai temi dei laboratori, saranno resi disponibili dei materiali riguardanti le priorità citate attraverso l'ambiente *online* della Biblioteca dell'Innovazione di Indire. La nota richiama anche iniziative nazionali che possono fornire sostegno all'organizzazione delle attività, cioè la Piattaforma eTwinning (www.etwinning.net), che consente alle scuole di tutta l'Europa di confrontarsi, collaborare, sviluppare progetti e condividere idee sfruttando le potenzialità del web, e la Piattaforma ELISA (www.piattaformaelisa.it), che fornisce strumenti per intervenire efficacemente sul tema del cyberbullismo e del bullismo.

Il "Visiting", ma solo per pochi

Viene ripristinata la possibilità del *visiting* a scuole innovative che, laddove sperimentata, ha fornito risultati positivi e che, con il supporto di ulteriori elementi di valutazione, si potrebbe pensare di estendere alla formazione degli insegnanti già in servizio. Per il loro carattere esperienziale di immersione nel vivo delle pratiche quotidiane, le visite prevedono la partecipazione di un contingente ridotto di docenti (al massimo 3000, distribuiti tra le Regioni in base ad una tabella che compare in allegato alla nota), a domanda e previa pubblicazione dei criteri adottati per l'iscrizione.

La programmazione delle visite, in presenza, è affidata agli USR; per la scelta si suggerisce di fare riferimento a scuole con progetti innovativi riconosciuti o comunque verificati dagli Uffici Regionali (ad esempio scuole aderenti a Reti di innovazione) ed è considerata determinante la disponibilità della scuola nel mettere a disposizione figure in grado di garantire una accoglienza qualificata. L'attività potrà avere la durata massima di due giornate di "full immersion" nelle scuole accoglienti, ed è considerata sostitutiva (in parte o in toto) del monte-ore dedicato ai laboratori formativi, pari ad un massimo di 6 ore per ognuna delle due giornate.

Il tutor e l'osservazione in classe

Per quanto riguarda l'osservazione in classe, rimane confermato quanto previsto dall'art. 9 del D.M. 850/2015. Per 12 ore il docente in periodo di prova sarà seguito da un tutor, individuato dal Dirigente scolastico attraverso l'opportuno coinvolgimento del Collegio dei docenti. Il tutor deve essere preferibilmente della stessa disciplina, area disciplinare o tipologia di cattedra, ed operante nello stesso plesso. Nei casi in cui non fosse possibile individuare un tutor appartenente alla classe di concorso specifica del docente neoassunto, si potrà prescegliere un docente di classi di concorso affini. In ogni modo al medesimo tutor, per la rilevanza del suo apporto e per gli impegni connessi alla funzione, non potranno essere affidati più di tre docenti. Come negli scorsi anni, si prevede l'organizzazione da parte degli USR di specifiche iniziative di formazione per i tutor: gli interventi, che potranno avvalersi della collaborazione di strutture universitarie o enti accreditati, saranno incentrati sulla sperimentazione di strumenti e metodologie di supervisione professionale (criteri di osservazione reciproca in classe, *peer review*, documentazione didattica, *coaching*, ecc.).

Il dirigente scolastico come garante giuridico

Sempre analogamente alle note precedenti, si ribadisce il compito educativo e di orientamento, oltre che di garanzia giuridica, affidato al dirigente scolastico, cui la norma assegna la funzione di apprezzamento e validazione della professionalità dei docenti che aspirano alla conferma in ruolo. Il dirigente è chiamato infatti da un lato a proporre le attività formative ai docenti in prova, con la stipula del patto formativo professionale (che costituisce punto di incontro fra le esigenze delle nuove professionalità in ingresso e il piano per la formazione docenti a livello di istituto), dall'altro ad osservare sul campo l'insegnante, attraverso la visita alle classi in cui presta servizio.

Il portfolio professionale

Infine, la formazione online, che corrisponde forfettariamente ad un impegno di 20 ore e che consente di attivare un percorso di analisi e riflessione sul percorso seguito, con l'elaborazione del portfolio professionale da presentare, a fine anno, al Comitato di valutazione. La piattaforma Indire sarà aperta nel corso di questo mese, al fine di garantire la più ampia disponibilità ai docenti in prova. La nota specifica che le attività *"vedranno alcune variazioni e semplificazioni di carattere editoriale"*, volte ad assicurare un migliore collegamento con le altre attività che confluiscono nel portfolio finale e con le attività sincrone, in presenza e online (incontri iniziali e finali, laboratori, attività *peer to peer*).

Una sfida da affrontare

Come si è già detto, se non si riscontrano novità significative, un potenziale aspetto di criticità risiede nel numero di docenti che quest'anno affrontano il percorso di formazione e prova: l'ampiezza dei fruitori costituisce una sfida non da poco sia per le scuole polo, cui sono affidate in gestione le iniziative, sia per gli Istituti in cui prestano servizio i nuovi docenti, soprattutto in relazione all'individuazione dei tutor. Risulterà sicuramente non semplice la strutturazione dei laboratori, che dovrebbero costituire uno dei punti cardine del percorso, offrendo la possibilità di un confronto teorico-operativo su tematiche centrali, e che rischieranno di disperdere il loro potenziale, in particolare nei territori in cui inizia la propria esperienza professionale una quantità più cospicua di insegnanti.

4. Quando le scuole funzionano bene. Azioni innovative, organizzazione e risultati garantiti

Bruno Lorenzo CASTROVINCI - 11/10/2021

Ci sono scuole eccellenti ma che rimangono legate al loro contesto territoriale, con una visione locale in un mondo globalizzato che ormai non ha più confini. Ci sono scuole che strizzano invece l'occhio all'Europa e si proiettano nel mondo.

L'istituto comprensivo di Brolo (in provincia di Messina) è protagonista, insieme ad altre scuole italiane, in attività di Ricerca-Azione promosse con l'obiettivo di migliorarsi continuamente fino a raggiungere il posizionamento degli alunni dell'economia cinese delle aree di Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (B-S-J-G): proprio loro che sono primi nelle rilevazioni internazionali OCSE PISA che mettono a confronto tutte le scuole del mondo.

Quando i risultati premiano il lavoro dei docenti

I dati delle rilevazioni INVALSI mostrano un istituto sano, con un effetto scuola che lo allinea alle altre istituzioni italiane, e in Matematica e Inglese raggiungono un posizionamento superiore alle scuole dello stesso contesto *escs* (*Economic, Social and Cultural Status*) e a quelle Siciliane.

La qualità dei risultati si ottiene anche grazie ad una progettazione più efficace, ad un organigramma che funzioni veramente, potendo contare sulla presenza di un Middle Management ben strutturato e ben guidato dal primo collaboratore[1]. C'è un lavoro di coordinamento forte delle azioni specifiche che partono dallo studente dentro le classi, attraverso una didattica partecipata e attiva.

È un risultato che premia il lavoro svolto dagli insegnanti e le loro attività di ricerca educativa. Ora si apprestano a diventare nuova idea del Movimento, entrando di fatto tra le scuole delle avanguardie, quelle proiettate in avanti rispetto alle altre e che, come pionieri, esplorano modalità di fare didattica impensabili per la maggior parte dei docenti.

"Avanguardie educative" rappresenta, infatti, un progetto di Ricerca-azione nato nell'INDIRE con l'obiettivo di investigare le possibili strategie di propagazione e messa a sistema dell'innovazione nella scuola italiana. Nel 2014 si è trasformato in un gruppo di ricerca aperto a tutte le scuole italiane per diffondere, portare a sistema pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del "fare scuola".

Una scuola media da potenziare

Un ruolo rilevante è quello assunto dalla scuola secondaria di primo grado, un ordine di scuola che necessita di una revisione da tempo, in quanto dovrebbe essere di fatto integrato in un unico ciclo, come avviene per le scuole Finlandesi. Dopo tutto è nei primi tre anni di scolarizzazione che si acquisiscono gli automatismi necessari per i processi esecutivi di lettura-scrittura e di calcolo. A partire dal quarto anno della scuola primaria inizia l'età dei saperi epistemologici, con la frammentazione della conoscenza nelle discipline, che si accentua poi con il passaggio alla scuola secondaria di primo grado.

Molte sono le criticità di questa interruzione del ciclo, prima fra tutte è la rottura del gruppo classe, con la separazione degli alunni della quinta primaria, che confluiscono in classi diverse nella scuola secondaria di primo grado e, di conseguenza, vanno in crisi le dinamiche cooperative e collaborative consolidate.

Continuità e discontinuità tra scuola primaria e "media"

Nei piccoli comuni italiani, oggi questo è un fenomeno marginale per via della presenza di una sola sezione, nei grandi comuni diventa significativo: lo studente si può trovare disorientato in un contesto classe che non conosce.

A ciò si aggiunge per molte scuole un'incerta definizione del curricolo verticale, accentuata anche dal fatto che i docenti sono completamente nuovi e in numero maggiore rispetto alla scuola primaria.

Questo aspetto si traduce in un'eccessiva frammentazione dei saperi. Si perde l'approccio olistico, tipico della cultura umanistica, con una introduzione forse prematura dello studio

specialistico tipico della cultura scientifica. Le Indicazioni Nazionali hanno dato suggerimenti e riferimenti culturali importanti, in modo particolare nella parte "Scuola, Cultura, Persona," si rilancia la teoria della complessità di Edgar Morin e il curriculum a spirale di Jerome Bruner. Tuttavia in molte scuole non esiste una reale verticalizzazione del curriculum, non esiste una vera continuità tra scuola primaria e secondaria di primo grado.

Una didattica innovativa per migliorare le competenze

Nell'Istituto comprensivo di Brolo queste criticità sono state superate dal miglioramento delle condizioni di lavoro degli insegnanti, dalla cura degli ambienti di apprendimento, dalla scelta intelligente delle attività degli alunni nei diversi ordini di scuola. La didattica attiva, con i compiti di realtà, ha consentito una maggiore cooperazione e collaborazione tra i ragazzi della scuola secondaria e i bambini della primaria.

Basta entrare in una classe della scuola secondaria dell'Istituto per vedere, per esempio, come sono stati utilizzati i tanto criticati banchi a rotelle: hanno permesso di poter sperimentare nuovi modi di fare didattica, hanno aiutato a creare le condizioni per uno sviluppo migliore delle attività di Ricerca-Azione. Gli insegnanti affrontano con la stessa disinvoltura lo studio, nel primo ciclo, del pensiero filosofico, le attività di Debate, il Cooperative learning, sempre nel rispetto dei limiti di sicurezza imposti dall'attuale emergenza sanitaria.

L'outdoor learning

Sono questi i processi che oggi vengono accompagnati dai ricercatori di INDIRE e che puntano ad un miglioramento costante per raggiungere livelli di eccellenza in grado di intercettare i bisogni taciti. L'outdoor learning ormai è una realtà: i bambini e i ragazzi svolgono lezione all'aperto; l'esperienza dell'orto didattico rappresenta una modalità attrattiva per tutti gli ordini di scuola. Per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado l'outdoor learning si arricchisce di bellissime esperienze didattiche immersi nella natura, con escursioni in aree di pregio naturalistico, ricche di biodiversità che spaziano dai paesaggi lunari dell'Etna alle aree boschive dei parchi dei Nebrodi e delle Madonie, ai siti archeologici con i Megaliti dell'Argimusco. Sfruttano il potenziale della ricchezza ambientale e antropico-culturale della Sicilia, una delle terre più belle del mondo. Sono ambienti innovativi di apprendimento dove lo studente impara, immerso in un contesto ricco di stimoli, dove la sua esperienza didattica diventa emozione, relazione affettiva, apprendimento vero. L'alunno è libero di muoversi e scegliersi il compagno con cui condividere riflessioni, idee, progetti.

Intanto proseguono anche le attività del corso di fotografia all'aperto e partiranno a breve i progetti PON con una ricca dotazione finanziaria ai quali si aggiungono le azioni delle reti nazionali a valere sul PNSD. Una di queste azioni è stata promossa dall'Istituto di Brolo, in partnership con Diculther.

ESERO: un programma dell'agenzia spaziale

ESERO è un programma dell'agenzia spaziale europea e italiana. Gli studenti immersi in ambienti di apprendimento virtuali e reali sono proiettati a vivere l'esperienza degli astronauti di oggi. L'immaginazione non conosce confini e i ragazzi cominciano ad acquisire la consapevolezza che il mondo non ha limiti: proprio loro possono diventare i cittadini dello spazio di domani.

Europa chiama, Erasmus Plus, Etwinning rispondono

L'Istituto comprensivo di Brolo è scuola coordinatrice a livello europeo ed è al centro di azioni che vedono impiegate molte risorse per la mobilità di insegnanti, studenti e dirigenza. È stata selezionata come scuola Mentee nel programma sperimentale Horizon 2020 MenSI, che attinge ai fondi diretti europei. Si tratta di un'altra dimensione nell'acquisizione delle risorse, che consente di avere fondi cospicui per lo sviluppo di nuove progettualità, insieme ad altre scuole europee. Il programma introduce l'IC Brolo in un ambiente di ricerca, collaborazione, scambio e innovazione. In rete con altre 120 scuole europee, 20 per ogni nazione partecipante, si prende parte alla co-costruzione del progresso educativo, utilizzando in modo concreto le ICT e sviluppando competenze di leadership che supportino il pensiero strategico e la pianificazione a garanzia di un apprendimento innovativo e correlato alle richieste dell'evoluzione economica e sociale. Nell'IC Brolo, quindi, si sperimentano oggi i modelli che verranno adottati domani dalle altre istituzioni scolastiche.

La qualità dei docenti

Essere in prima linea significa avere un presidio nella didattica e una presenza della dirigenza in grado di essere costantemente in contatto con gli alunni e gli insegnanti. È questa la migliore strategia che consente non solo di scoprire i talenti silenziosi, ma di accompagnare tutti all'alta professionalità.

Vedere all'opera docenti all'avanguardia, con un talento senza fine, vedere alunni affascinati, con dedizione e passione per il lavoro, sorprende e commuove. È una scuola dove si crede veramente nella centralità dello studente e dove si presta costantemente attenzione ai processi educativi di tutti.

La presenza silenziosa e l'esempio "contaminante" di tanti bravi insegnanti aiuteranno sicuramente anche coloro che non hanno ancora la passione per il lavoro e la cura della professionalità.

Le ricadute sugli apprendimenti degli studenti

Tante risorse quindi, una scuola ricca, ma soprattutto una scuola di rigore, dove la dirigenza supportata da docenti che costituiscono il middle management, presidia tutte le azioni, riconducendo tutti al senso di responsabilità e del dovere e fa emergere il talento dei docenti silenziosi.

Le ricadute sui traguardi, guardando i risultati nell'esame di fine ciclo, ci sono: è evidente una costante e significativa diminuzione degli studenti con valutazione sufficiente (6/7) e un aumento percentuale medio del 3,35 % di alunni con votazione 8, 9 e 10, del 23,23% di alunni con votazione 10, di cui l'11,1% con lode.

Se si analizzano poi i livelli nelle otto competenze chiave europee, si rileva un incremento progressivo delle stesse.

In uno studio di confronto con gli esiti degli anni precedenti, conseguiti dagli alunni al termine del I ciclo d'istruzione, si rileva anche un aumento delle competenze di cittadinanza attiva e delle competenze trasversali (competenze digitali, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa, consapevolezza ed espressione culturale riferita sia al riconoscimento delle diverse identità culturali, alla tolleranza e al rispetto, sia all'orientamento spazio-temporale, sia all'espressione artistico- musicale e motoria). L'incremento percentuale medio è del 6,80%.

Andare oltre

Ma le grandi azioni, seppur già avviate e in parte realizzate, devono essere sempre in cammino e mirare alto. Intanto si stanno avviando progetti di la robotica e di realtà aumentata con i docenti che hanno iniziato a formarsi e a studiare i 20 robot e kit osmo in dotazione dell'istituto, per applicarla poi nelle classi. Occorre comunque un potenziamento delle attrezzature per i laboratori e per le attività scientifiche

E mentre ci si avvia alla conclusione di un nuovo ciclo, si guarda oltre, sempre più lontano, verso un'Europa sempre più vicina, partendo proprio dai più piccoli. I loro occhi aperti al mondo e curiosi di tutto danno a tutti la forza e il coraggio di andare avanti, forse anche a quelli che non ci hanno mai provato.

[1] È un lavoro in linea con la ricerca di Angelo Paletta, professore associato di Economia Aziendale all'Alma Mater Studiorum Università di Bologna.