

# **Temi commentati da Scuola 7**

**DICEMBRE 2022**

## **Settimana del 5 dicembre 2022**

### **Le domande e le azioni per la scuola che vogliamo**

1. *Ridimensioniamoci... I nuovi parametri per il dimensionamento delle scuole (Vittorio DELLE DONNE)*
2. *Europa, scuola e competenze digitali. Le nuove Linee guida europee per l'Educazione digitale (Gabriele BENASSI)*
3. *Sedici albe e sedici tramonti. Nell'orbita intorno all'umano con la filosofia (Nilde MALONI)*
4. *Formazione per i docenti neoassunti. Un percorso rinnovato per i circa 95.000 docenti in prova (Ornella CAMPO - Giorgio CAVADI)*

## **Settimana del 12 dicembre 2022**

### **Il merito, le scelte, le scelte, le libertà**

1. *Concorso per dirigenti scolastici. Quel vizio antico della sanatoria (Mario MAVIGLIA)*
2. *Cellulare in classe? Come educare all'autonomia e alle responsabilità (Marco MACCIANTELLI)*
3. *Dimensione educativa dell'orientamento. Essere protagonisti delle proprie scelte (Angela GADDUCCI)*
4. *Saman Abbas, l'atroce prezzo della libertà. Un simbolo per l'integrazione e la lotta alla violenza di genere (Luciano RONDANINI)*

## **Settimana del 19 dicembre 2022**

### **Far funzionare il sistema a partire dall'infanzia**

1. *Scuola dei piccoli e sezioni primavera. Una indagine sugli anticipi nel Veneto (Laura Donà)*
2. *Sessanta anni fa, la scuola media unica. 31 dicembre 1962, legge 1859 (Luciano Rondanini)*
3. *Quale obbligo scolastico in Europa. Istruzione precoce e curriculum di base continuo (Nilde Maloni)*
4. *Valutazione esterna a confronto. I sistemi portoghese e spagnolo (Chiara Evangelisti)*

**Settimana del 5 dicembre 2022**

**Le domande e le azioni per la scuola che vogliamo**

## **1. Ridimensioniamoci... I nuovi parametri per il dimensionamento delle scuole**



**Vittorio DELLE DONNE**

04/12/2022

Nella serata del 21 novembre u.s. il Consiglio dei ministri ha varato il disegno della legge di Bilancio per l'anno finanziario 2023 (d'ora in avanti "DDL").

Il testo, nella versione "bollinata" dalla Ragioneria dello Stato e presentata alla Camera in data 29 novembre ("Atto Camera 643"), si compone di centosettantaquattro articoli (174), con misure del valore complessivo di quasi 35 miliardi di euro.

Nel Titolo VII, intitolato "*Scuola, Università e ricerca*" sono raccolti quattro articoli, tre dei quali (artt. 98-100) dedicati all'istruzione. Da titolo sembra che, nonostante la separazione tra il Ministero dell'istruzione e il Ministero dell'università e della ricerca operata dal Governo Conte II con il decreto-legge 9 gennaio 2020, n. 1, e mantenuta dal Governo Meloni con il decreto-legge 11 novembre 2022, n. 173, ancora forte rimanga la suggestione di una continuità tra i due segmenti della formazione, rimasti insieme nella storia del nostro Paese per oltre centocinquant'anni.

### **Dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche autonome**

L'articolo sicuramente più controverso e che desta non poche preoccupazioni è il 99 («*Misure per la riforma della definizione e riorganizzazione del sistema della rete scolastica*»), che torna a normare la delicata materia del dimensionamento delle istituzioni scolastiche.

Con quest'ultima espressione si intende quel procedimento con cui la regione, ai sensi dell'art. 138 del D.lgs. 31 marzo 1998, n. 112, e dell'art. 117 della Costituzione, opera con cadenza annuale la razionalizzazione e programmazione della propria rete scolastica.

Si tratta dello strumento che il DPR 18 giugno 1998, n. 233[1], al fine di creare le condizioni per garantire l'efficace esercizio dell'autonomia scolastica prevista dall'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, affidava agli enti locali per istituire, aggregare, fondere o sopprimere le scuole, dando «*stabilità nel tempo alle stesse istituzioni*» e offrendo alle comunità locali «*una pluralità di scelte, articolate sul territorio, che agevolino l'esercizio del diritto all'istruzione*».

Il dimensionamento ottimale (individuato in una «*popolazione, consolidata e prevedibilmente stabile almeno per un quinquennio, compresa tra 500 e 900 alunni*») doveva altresì consentire «*il conseguimento di obiettivi didattico-pedagogici programmati, mediante l'inserimento dei giovani in una comunità educativa culturalmente adeguata e idonea a stimolarne le capacità di apprendimento e di socializzazione*», con «*ulteriore finalità di assicurare alle istituzioni scolastiche la necessaria capacità di confronto, interazione e negoziazione con gli enti locali, le istituzioni, le organizzazioni sociali e le associazioni operanti nell'ambito territoriale di pertinenza*».

### **Stabilizzazione finanziaria e contenimento della spesa pubblica**

Le finalità che ispirarono il legislatore dell'epoca non furono però le stesse che nel rovente luglio 2011 spinsero il Governo Berlusconi IV, incalzato dalle tumultuose impennate dello spread e dal rischio di bancarotta, ad inserire nel decreto-legge 6 luglio 2011, n. 98 («*Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria*», convertito dalla legge 15 luglio 2011, n. 111) i commi 5 e 5 bis dell'art. 19 con cui veniva stabilito che fosse attribuito un Dirigente scolastico e un Direttore dei servizi generali ed amministrativi titolari solo alle istituzioni scolastiche con almeno 600 alunni (400 nei comuni montani, nelle piccole isole e nelle aree geografiche caratterizzate da specificità linguistiche).

Negli anni della pandemia, di fronte alle evidenti difficoltà con cui le istituzioni scolastiche riuscivano a far fronte alla drammatica emergenza, il legislatore (legge 30 dicembre 2020, n.

178, art. 1, comma 978) ha abbassato i parametri minimi a 500 (300 nei comuni montani, nelle piccole isole e nelle aree geografiche con specificità linguistiche), limitando però l'efficacia del provvedimento agli anni scolastici 2021/2022, 2022/2023 e 2023/2024.

### **Dimensionamento e PNRR**

L'art. 99 del DDL sembra volersi muovere secondo la stessa logica di conseguimento di obiettivi di finanza pubblica del DL 98/2011, di cui, seppure in maniera graduale, ripropone, a regime, gli stessi parametri minimi di 600 e 400 alunni, calcolati tuttavia in riferimento allapopolazione scolastica regionale, anziché alla popolazione del singolo istituto.

Nel cambio di prospettiva, il DDL tiene presente l'indicazione che proviene dal PNRR.

La Missione 4 Componente 1 («*Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università*») del PNRR prevede infatti, all'interno della Riforma 1.3 («*Riforma dell'organizzazione del sistema scolastico*»), il ripensamento dell'organizzazione del sistema scolastico con l'obiettivo di fornire soluzioni concrete a due tematiche in particolare: la riduzione del numero degli alunni per classe e il dimensionamento della rete scolastica.

L'Allegato alla «*Decisione di esecuzione*» con cui il Consiglio dell'Unione Europea il 13 luglio 2021 ha definitivamente approvato il PNRR dell'Italia, chiarisce poi che «*come "parametro efficace" per individuare i plessi accorpati ad altri istituti dovrà essere adottata la popolazione scolastica regionale, anziché la popolazione del singolo istituto come previsto dalla legislazione vigente*».

Niente viene comunque detto nel PNRR in merito alla necessità di ridurre il numero delle scuole, né l'esigenza di una riorganizzazione della rete scolastica postula necessariamente una riduzione del numero delle autonomie scolastiche.

### **Le procedure, i soggetti coinvolti, la tempistica**

Il nuovo testo del comma 5 dell'articolo 19 del DL 98/2011, così come proposto dal DDL, prevede che, entro il 30 giugno antecedente l'anno scolastico di riferimento, un decreto adottato dal MIM, di concerto con il MEF, sulla base di un accordo raggiunto in sede di Conferenza Unificata[2], fissi su base triennale i criteri per la definizione del contingente organico dei DS e DSGA, tenendo conto della consistenza della popolazione scolastica della singola regione e della necessità di salvaguardare le specificità delle istituzioni presenti nei comuni montani, nelle piccole isole e nelle aree geografiche caratterizzate da specificità linguistiche. Sulla scorta dello schema di decreto, trasmesso entro il 30 aprile dal MIM alla Conferenza Unificata, le regioni provvedono al dimensionamento della rete scolastica entro il 30 novembre di ogni anno (il termine può essere differito fino a trenta giorni, con deliberazione motivata della Regione). Gli USR, sentite le Regioni, provvedono a ripartire il contingente dei DS.

### **Il meccanismo alternativo in caso di mancato accordo**

Qualora non si riesca a raggiungere l'accordo in Conferenza Unificata, il MIM individua, con un decreto adottato di concerto con il MEF entro il 31 luglio, il contingente di DS e DSGA e la sua distribuzione tra le regioni, dividendo il numero degli alunni che per l'anno di riferimento risultano iscritti in organico di diritto nelle scuole statali, regione per regione, per un coefficiente indicato nel decreto stesso e, comunque, non inferiore a 900 e non superiore a 1000. Si tratta di un coefficiente che dovrebbe grosso modo corrispondere al numero di scuole normo-dimensionate con i parametri di cui ai commi 5 e 5bis del DL n. 98/2011 (600/400 alunni).

La divisione sarà effettuata utilizzando, quali parametri correttivi, da un lato, la densità degli abitanti per chilometro quadrato e, dall'altro, la necessità di salvaguardare le specificità delle istituzioni scolastiche insistenti in comuni montani, piccole isole e aree geografiche caratterizzate da specificità linguistiche: nei territori con densità abitativa minore, nei comuni montani, isolani e caratterizzati da specificità linguistiche i fattori correttivi daranno un numero negativo che comporterà un numero maggiore di sedi da attivare; l'effetto opposto si verificherà per i territori con densità abitativa maggiore, dove il numero delle sedi da attivare sarà più ridotto.

### **La gradualità**

Al fine di garantire una riduzione graduale delle istituzioni scolastiche, per i primi tre anni, il numero delle sedi è incrementato di un fattore percentuale, che comunque non deve essere superiore all'1% (la bozza inizialmente circolata prevedeva rispettivamente del 7%, 5% e 3%), prevedendo anche forme di compensazione interregionale.

Per attenuare gli effetti del meccanismo proposto, il DDL prevede inoltre una gradualità nella stessa introduzione dei nuovi parametri e coefficienti: per l'a.s. 2023/2024 la titolarità dei DS e DSGA è salvaguardata alle istituzioni scolastiche autonome con non meno di 500 alunni (300 se si tratta di scuole poste nelle piccole isole, nei comuni montani, nelle aree geografiche con specificità linguistiche); per l'a.s. 2024/2025, gli alunni dovranno essere almeno 600 (e 400); a partire dall'a.s. 2025/2026, il contingente organico dei DS e DSGA non dovrà superare il contingente determinato sulla base dei criteri definiti nell'anno scolastico precedente. Inoltre, si precisa che eventuali situazioni di esubero devono trovare compensazione nell'ambito della definizione del contingente.

### Nuove dimensioni

Secondo i dati riportati nella relazione tecnica di accompagnamento del DDL (d'ora in avanti: "Relazione Tecnica"), il nuovo sistema di dimensionamento, unito al decremento demografico che entro il 2034 determinerà, secondo le proiezioni ISTAT, un decremento della popolazione scolastica di quasi un milione e quattrocentomila unità, porterà ad una diminuzione di 634 istituzioni scolastiche autonome tra l'a.s. 2023/2024 e l'a.s. 2031/2032.

Tab. Decremento istituzioni scolastiche 2024-2032

Anno scolastico	Numero istituzioni scolastiche previste	Differenza rispetto a istituzioni scolastiche a.s. precedente.
2024/2025	7.402	117
2025/2026	7.305	97
2026/2027	7.209	96
2027/2028	7.151	58
2029/2030	7.019	74
2030/2031	6.953	66
2031/2032	6.885	68

### Le economie e il loro utilizzo

Seppure sottolineando la variabilità dei dati utilizzati e mettendo quindi in guardia dalla tentazione di utilizzare le stime ai fini dei saldi di finanza pubblica, la Relazione tecnica abbozza una previsione delle economie prodotte dal nuovo modello di dimensionamento, che a regime nell'a.s. 2031-2032 dovrebbero ammontare a poco meno di novanta milioni euro.

Tab. Economie prodotte dal decremento delle Istituzioni scolastiche 2024-2032

2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032 e ss
-5.436.132	-20.815.275	-34.289.448	-45.905.115	-53.989.619	-62.817.525	-72.760.536	-82.053.069	-88.371.992

Il comma 2 dell'art. 99 del DDL fa confluire tali eventuali economie in un apposito Fondo nello stato di previsione del MIM e prevede per il loro utilizzo varie finalità, dal pagamento delle supplenze brevi e saltuarie del personale scolastico all'incremento di vari fondi, quali:

- Fondo per le competenze dovute al personale delle istituzioni scolastiche, con esclusione delle spese per stipendi del personale a tempo indeterminato e determinato e il Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche (di cui all'articolo 1, comma 601, della legge 27 dicembre 2006, n. 296);
- Fondo "La Buona Scuola" per il miglioramento e la valorizzazione dell'istruzione scolastica (di cui all'articolo 1, comma 202, della legge 13 luglio 2015, n. 107);
- Fondo Unico Nazionale della dirigenza scolastica;
- Fondo integrativo di istituto, anche con riferimento alle indennità destinate ai direttori dei servizi generali ed amministrativi.

Solo la confluenza negli ultimi due fondi potrebbe però rappresentare un possibile risarcimento per le due categorie di lavoratori della scuola su cui maggiormente graverà il disagio di una riorganizzazione della rete scolastica che corre il rischio di promuovere l'accorpamento in un'unica istituzione scolastica di realtà insistenti su territori spesso distanti tra loro anche decine di chilometri.

## La terra di mezzo

Sullo sfondo rimangono, però, alcune perplessità:

- a fronte di economie così limitate, non sarebbe invece il caso di approfittare del decremento demografico della popolazione scolastica per creare scuole più ridotte nei numeri, ma maggiormente attrezzate ad affrontare il compito loro affidato dall'art. 21 della legge 59/1997 (autonomia scolastica)?
- perché il coefficiente medio proposto dal DDL risulta più alto dei 900 alunni che il DPR 233/1998 fissava come limite superiore di un dimensionamento ottimale delle scuole autonome?
- tra i fattori correttivi del coefficiente utilizzato per il dimensionamento non dovrebbe trovare piena cittadinanza anche l'indice economico, sociale e culturale della popolazione scolastica del territorio di riferimento della singola istituzione?
- un dimensionamento pensato uguale per tutti non finisce con il fare parti uguali tra disuguali?

Benché storicamente dimidiato tra *leadership per l'apprendimento* e *management amministrativo-gestionale*, il dirigente scolastico deve uscire dalla terra di mezzo, in cui lo vedeva relegato Giancarlo Cerini nell'*Atlante delle riforme (im)possibili*, per riscoprirsi guida della comunità educativa e per creare il cambiamento, con un'azione sicuramente efficiente ed efficace, non solo di coordinamento, ma anche di pieno coinvolgimento e valorizzazione dei docenti, impegnati a realizzare in prima persona la transizione nelle aule.

Solo se le politiche dell'istruzione continueranno ad individuare nei bisogni educativi degli alunni la bussola con cui orientarsi, il dirigente scolastico potrà effettivamente svolgere con successo il ruolo di leader per l'apprendimento che la letteratura scientifica di settore gli riserva da anni, sfuggendo al rischio di immaginarsi come manager d'azienda, per poi scoprirsi solo come un Monsieur Travet.

---

[1] DPR 18 giugno 1998, n. 233, *Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle Istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli Istituti*.

[2] Ai sensi del D.lgs. 28 agosto 1997, n. 281, art. 8, comma 1, «*la Conferenza Stato – città ed autonomie locali è unificata per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province, dei comuni e delle comunità montane, con la Conferenza Stato – regioni*».

## 2. Europa, scuola e competenze digitali. Le nuove Linee guida europee per l'Educazione digitale



**Gabriele BENASSI**

04/12/2022

L'attenzione per il digitale e le caratteristiche di *pervasività* che questo assume nella quotidianità di ciascuno di noi, impongono una riflessione sui temi delle competenze utili all'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile nel mondo attuale. Nella riflessione che segue cerchiamo di analizzare il contributo europeo sul tema, gli strumenti a disposizione di quanti operano nel settore dell'istruzione e lo stato dell'arte degli interventi nell'ambito del digitale nel nostro Paese, con attenzione specifica alle nuove Linee guida europee per l'Educazione digitale.

### **Le Linee guida europee per l'Educazione digitale**

L'*European Digital Competence Framework for Citizens* nasce dal lavoro e dal coordinamento continuo del Joint Research Center, il servizio scientifico che opera internamente all'Unione europea, per conto della Direzione Generale per l'Istruzione e la Cultura della Commissione Europea (DG EAC) e più recentemente della Direzione generale per l'occupazione, gli affari sociali e l'inclusione (DG EMP).

Dal 2005 ad oggi sono state definite gradualmente le competenze digitali, come possano essere individuate e descritte, osservate e valutate. Negli ultimi 15 anni, infatti, abbiamo assistito ad uno sviluppo tecnologico che è diventato sempre più pervasivo e capillare nella nostra vita quotidiana: l'avvento del cloud e la diffusione dei dispositivi mobili, l'utilizzo delle web-app e l'abbattimento del confine fra il fisico e il digitale. Questi strumenti chiamano in causa competenze trasversali che si intrecciano con lo sviluppo emotivo, ma anche imprenditivo delle nuove e delle vecchie generazioni. Conseguentemente tutti i cittadini devono essere posti nelle condizioni di acquisire e padroneggiare le competenze digitali fondamentali.

### **La pervasività del digitale**

Una caratteristica del digitale è la sua pervasività non solo in termini sociali e culturali, ma anche personali ed individuali. Ognuno di noi oggi, se pensa ad una qualsiasi giornata tipo, la caratterizza con l'utilizzo abituale dei dispositivi e delle app per comunicare, spostarsi e orientarsi, attingere informazioni, ascoltare musica, guardare film, seguire eventi sportivi, creare contenuti, condividere eventi, emozioni, riflessioni, immagini. Il digitale fa parte di noi e si intreccia in modo potente con le nostre emozioni, non è una parte virtuale ma reale. Non è fisico ma ha continue ripercussioni e relazioni con la dimensione fisica, perché è parte della nostra realtà quotidiana. "Una vita *onlife*" è la definizione estremamente efficace del filosofo Luciano Floridi a rendere perfettamente l'idea. Se dunque maturiamo questa consapevolezza, capiamo che un framework relativo allo sviluppo delle competenze digitali non può, in questi anni, essere rimasto statico ma ha avuto necessità di aggiustamenti e miglioramenti, frutto di una riflessione sul presente. Questi cambiamenti, che si aprono ad una dimensione di complessità crescente nonostante una semplificazione sempre maggiore degli hardware e dei software, stanno rivoluzionando anche il lavoro, la fruizione dei benefici e dei sostegni dello stato sociale, l'amministrazione, l'industrializzazione, l'informazione, i trasporti, l'accesso e la fruizione alla cultura, all'arte, all'intrattenimento. Una rivoluzione così epocale richiede di essere consapevolmente introdotta e guidata nell'educazione e nella didattica all'interno delle nostre scuole, se non vogliamo, attualizzando don Milani, "buttare in cielo un passerotto senz'ali"[1].

### **L'importanza di un framework di riferimento per le scuole**

Il digitale non può che entrare come parte integrante e integrata nella didattica quotidiana come strumento di creatività e produttività, come potente mezzo di inclusione e accessibilità, come contenuto e informazione, come educazione ad una nuova società oggi radicalmente digitalizzata e sollecitata in positivo e in negativo dalla velocità e dalla distrattività dei dispositivi e della rete.

Si spiega, anche per queste ragioni, l'importanza e la necessità di framework che declinino le aree e le caratteristiche delle competenze digitali, così varie e così integrate con le nostre azioni, circoscrivendone proprio il campo secondo quanto indicato nella Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018. Nella Raccomandazione la competenza digitale viene così descritta: "... *presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico*"[2].

## **Il DigComp 2.2**

Il documento DigComp 2.2[3] è scritto in modo organico e chiaro, ma richiede una lettura attenta e ricorsiva, ragionata e condivisa. Nell'introduzione sono presentate le diverse integrazioni, le parole e i simboli chiave. Il framework aggiornato si trova nella parte centrale. Si mettono a disposizione relazioni, guide e riferimenti a strumenti di autoriflessione e monitoraggio della competenza digitale come *Selfie for Teachers*[4] (per i singoli docenti) e *Selfie for Schools*[5](rivolto all'intero organico delle scuole). È particolarmente significativa ed efficace la presentazione globale di tutti i quadri e le risorse integrabili riguardanti prima di tutto i cittadini, quindi i professionisti e le organizzazioni.

Nell'ultima parte è molto utile il glossario delle parole chiave del documento, con una prospettiva storica della costruzione del DigComp. Il framework si chiude con una chiara e accessibile sintesi dei contenuti.

## **I contenuti**

Il nuovo framework europeo sulle competenze digitali contiene un'importante e nuova riflessione sulla complementarietà delle competenze chiave per l'apprendimento permanente[6] ed ha l'obiettivo di indicare l'interconnessione e l'integrazione della competenza digitale con le altre competenze che caratterizzano la crescita umana, professionale e civica di ogni persona, oltre che quella sociale e relazionale.

Pone quindi l'attenzione sulla cosiddetta *information literacy*, sulla centralità di una educazione ai media per favorire e consolidare un approccio critico alle informazioni. Ancora, fa attenzione all'AI (intelligenza artificiale), alle VA/VR (realtà aumentata e virtuale) e all'*internet of things* che nella nostra esperienza quotidiana identifichiamo nella domotica ma che non si esaurisce con la domotica. Ancora, mette al centro la questione dei dati, come utenti e come agenti interessati ad una fruizione e ad un utilizzo finalizzato. Altri temi nuovi affrontati sono il telelavoro e la sostenibilità ambientale dello sviluppo tecnologico.

Oltre a questi focus, nel DigComp 2.2 vediamo oltre 200 esempi di conoscenze, abilità e attitudini distribuiti per ciascuna delle 21 competenze già individuate nel DigComp 2.1, con diversi esempi concreti per ciascuna delle competenze. Come sottolinea Sandra Troia, docente e formatrice, da tempo coinvolta anche nelle sedi europee su questi temi, questi sono tutti "utili input per l'aggiornamento della progettazione di risorse e percorsi sul tema delle competenze digitali (...) per chi opera, in particolare, nell'ambito dell'istruzione e formazione"[7].

## **Le 5 dimensioni del framework**

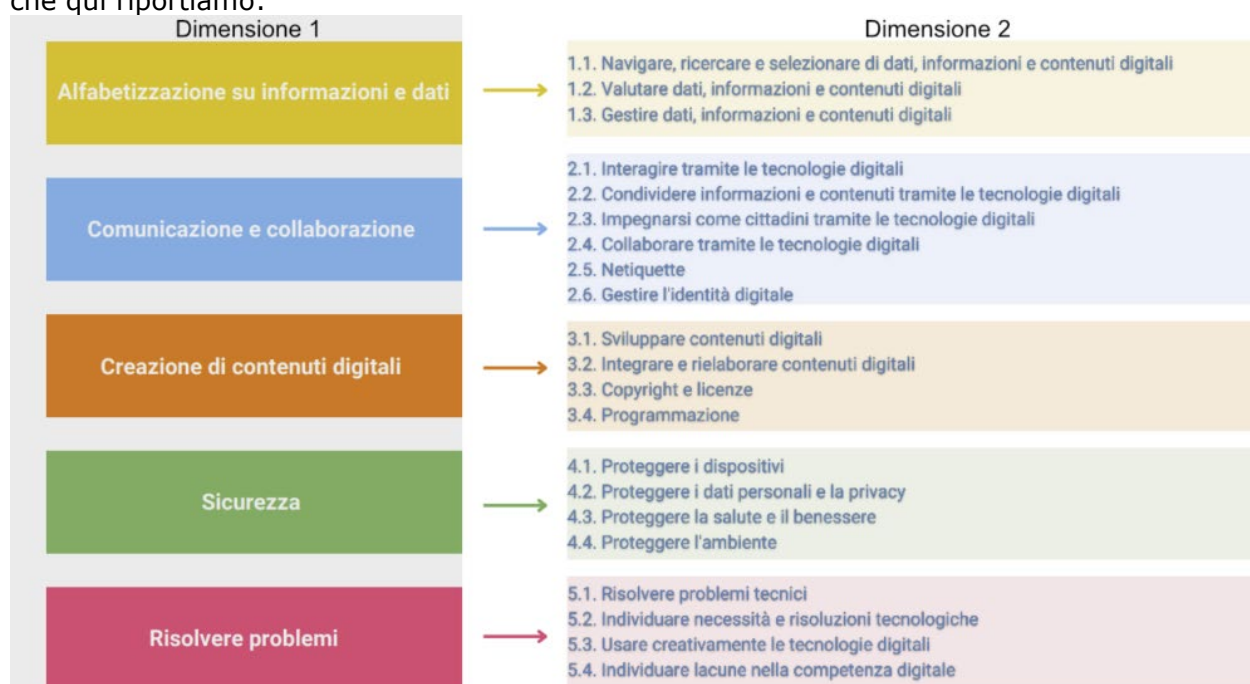
Il DigComp 2.2 si articola in cinque dimensioni:

1. Nella *Dimensione 1* vengono rilevate le cinque aree di competenza, in colori diversi, che compongono la competenza digitale: Information and data literacy, Communication and collaboration, Digital content creation, Safety, Problem Solving.





2. Nella *Dimensione 2* vengono specificati i titoli di ogni competenza e i relativi descrittori. Vengono sviluppate le 21 competenze per ogni area come dalla tabella contenuta nel documento, che qui riportiamo:



Schema elaborato da R. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie[8]

3. Nella *Dimensione 3* sono presentati i quattro livelli di padronanza e ogni livello è suddiviso in due sottolivelli con relativi descrittori:

- livello Foundation o Base, fasce 1 e 2
- livello Intermediate o Intermedio, fasce 3 e 4
- livello Advanced o Avanzato fasce 5 e 6
- livello Highly Specialised o Altamente specializzato, fasce 7 e 8.



HIGHLY SPECIALISED		ADVANCED		INTERMEDIATE		FOUNDATION	
00	04	08	12	16	20	24	28
HIGHLY SPECIALISED		ADVANCED		INTERMEDIATE		FOUNDATION	
00	04	08	12	16	20	24	28
HIGHLY SPECIALISED		ADVANCED		INTERMEDIATE		FOUNDATION	
00	04	08	12	16	20	24	28
HIGHLY SPECIALISED		ADVANCED		INTERMEDIATE		FOUNDATION	
00	04	08	12	16	20	24	28
HIGHLY SPECIALISED		ADVANCED		INTERMEDIATE		FOUNDATION	
00	04	08	12	16	20	24	28

I livelli di padronanza e i colori. Immagini da: R. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie 4 e 5. Le dimensioni 4 e 5 contengono 10-15 esempi per ogni competenza della Dimensione 2 ed introducono i nuovi temi già descritti in precedenza.

### Il DigComp 2.2 e la scuola

Le competenze digitali sono trasversali, poiché interessano ogni disciplina e si intrecciano, come già evidenziato, con tutte le altre competenze socio-emotive ed imprenditive e, in generale, con tutte le cosiddette soft skills. Si possono sviluppare efficacemente solo con un approccio interdisciplinare, attraverso l'utilizzo di metodologie prevalentemente costruttiviste e cooperative. Lavorare sulle competenze digitali significa porre lo studente al centro del processo di apprendimento, stimolandolo a progettare, creare, risolvere, documentare, programmare, sintetizzare ed analizzare dati, proporre strategie e soluzioni comunicative, costruire contenuti digitali, portarlo alla risoluzione di problemi. Il digitale aiuta a proporre attività autentiche e compiti di realtà (per esempio la costruzione di blog, la proposta radiofonica delle web radio, la costruzione di videogames, il disegno e la prototipazione di oggetti, la programmazione di automi e componenti robotici ...). Tutte queste attività, che sono proponibili nei tempi e nei modi della didattica ordinaria, aiutano a sviluppare molte delle competenze descritte.

La legge 92/2019 sull'educazione civica, ad esempio, ha in filigrana i framework europei e ne riprende in modo palese gli obiettivi, proponendo l'educazione civica digitale come percorso essenziale per lo sviluppo della partecipazione, della responsabilità civica e della coscienza europea.

Le competenze digitali possono e devono essere osservate e valutate con la costruzione di griglie, rubric e check list e con un continuo feedback degli studenti che devono avere spazi di riflessione metacognitiva anche su questi temi.

### La promozione delle competenze digitali nella recente legislazione

L'opportunità che la scuola introduca in modo sempre più consapevole e integrato queste competenze è ribadita anche dalla recente legislazione che cita in modo diretto il DigComp come framework di riferimento per le competenze digitali, da introdurre nella didattica ordinaria. Viene, infatti, citato a pagina 188 del PNRR (Digcomp 2.1[9]e Digcomp Edu[10]), in più parti del documento "Scuola 4.0" e nella legge 233 del 29 dicembre 2021 che, come abbiamo avuto modo di evidenziare precedentemente[11], pone l'anno scolastico 2024/2025 come data limite per

l'aggiornamento delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo e delle Indicazioni e le Linee guida per l'istruzione di secondo grado, relativamente proprio alle competenze digitali.

La previsione di questo lavoro di aggiornamento deve necessariamente avere il DigComp 2.2 ed il Digcomp Edu come riferimenti fondamentali, armonizzandoli con l'attuale Scuola 4.0[12], con la legge 92/2019 sull'educazione civica e i Nuovi scenari del 2018, che avevano già costituito un primo importante aggiornamento delle Indicazioni del 2012 dopo il PNSD del 2015.

---

[1] "Quando avete buttato nel mondo di oggi un ragazzo senza istruzione avete buttato in cielo un passerotto senz'ali" da: *La parola vi fa eguali*, don Lorenzo Milani.

[2] Cfr. pag. 9-10 della Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018.

[3] <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=it&catId=1223&furtherNews=yes&newsId=10193>

[4] Selfie for Teachers è lo strumento gratuito di autoriflessione per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria: <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu/>.

[5] Selfie for Schools è lo strumento per scoprire il potenziale digitale della vostra scuola: <https://education.ec.europa.eu/selfie> .

[6] Nella *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018* sono declinate le otto *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

[7] Cfr. Sandra Troia <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/digcomp-2-2-cosa-cambia-nel-nuovo-quadro-delle-competenze-digitali-per-i-cittadini/>.

[8] DigComp 2.2, The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, pag. 4,

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

[9] [https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository\\_files/digcomp2-1\\_ita.pdf](https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf)

[10] [https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu\\_ITA\\_FINAL\\_CNR-ITD.pdf](https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf)

[11] <https://www.scuola7.it/2022/266/coding-e-didattica-con-il-digitale/>

[12] <https://www.scuola7.it/2022/292/piano-scuola-4-0/>

### 3. Sedici albe e sedici tramonti. Nell'orbita intorno all'umano con la filosofia



**Nilde MALONI**

04/12/2022

La giornata mondiale della filosofia 2022, celebrata presso la sede dell'UNESCO a Parigi, dal 16 al 18 novembre 2022, è stata dedicata all'uomo del futuro. L'appuntamento annuale realizzato in Italia ha scelto di porre al centro delle riflessioni filosofiche[1] un tema che è sintetizzato nell'espressione "Metamorfosi dell'Umanesimo"[2].

#### **World Philosophy Day 2022: The Human of the Future**

In Italia il programma è stato curato dal Ministero dell'istruzione e del merito in collaborazione con la Commissione Nazionale italiana per l'Unesco, l'INDIRE (con il suo Progetto PATHS, Philosophy Approach to Thinking Skills), con l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, con il Centro di Ricerca Indagine Filosofica (CRIF, che si occupa in particolare del filone della Philosophy for Children), con la Fondazione Golinelli e la Casa Editrice – Web TV Inschibboleth. Nella locandina leggiamo le domande che costituiscono il fil rouge dell'incontro.

- Cosa chiamiamo umano oggi?
- Cosa continuiamo a chiamare umano nonostante l'evidente evoluzione storica e il futuro incerto che abbiamo di fronte?
- Le trasformazioni in atto, da quella digitale a quella climatica, mettono definitivamente in discussione la possibilità e la legittimità della stessa definizione di umanesimo?
- Come possiamo immaginare le nuove figure dell'umano in futuro?

#### **Abbiamo tempo per filosofare?**

In un mondo ipertecnologizzato, il concetto stesso di umanità è in continua evoluzione. Il bisogno di trovare risposte alle domande di senso sull'esistenza umana attraversa oggi con particolare urgenza tutte le generazioni. È soprattutto l'estrema accelerazione dei cambiamenti a far temere che non ci sia più spazio per una riflessione filosofica che ha fatto spesso ricorso ad una "visione di sistema" per tenere insieme o risolvere le contraddizioni del pensiero e dell'agire umano, quasi a congelarle in un meta spazio e meta tempo.

Per altri aspetti, anche nei diversi approcci e nei diversi settori della ricerca scientifica si registra una chiamata comune e sempre più stringente alla responsabilità etica e teoretica della rapida e continua trasformazione del conoscere.

E allora è sempre più frequente il ricorso a visioni parallele di una stessa realtà e, per utilizzare la narrazione di Paolo Nespoli della sua giornata in orbita intorno alla Terra, potremmo dire che, staccarsi dall'unico punto di osservazione di cui abbiamo esperienza, potrebbe farci acquisire la consapevolezza che nelle ventiquattro ore non ci sono solo un'alba e un tramonto, ma ben sedici albe e sedici tramonti.

Quale pensiero sulla realtà serve dunque all'umanità del nostro tempo? Ma questa domanda corrisponde esattamente a quella che ciclicamente si pongono i sistemi educativi? Cioè come deve cambiare la scuola per essere in grado di offrire i saperi necessari a interpretare il presente e disegnare il futuro? La Giornata mondiale della Filosofia potrebbe offrire qualche ipotesi di lavoro.

Nell'epoca dominata dalle transizioni, la filosofia conserva la caratteristica di essere il sapere più adatto a raccogliere tutto ciò che sfugge agli ambiti disciplinari specifici, una sorta di passepartout culturale che sposta in avanti e in profondità la propria conoscenza transculturale, lavorando sugli *scarti*, le *contraddizioni* e i *paradossi*. La sua cifra più pertinente si colloca nella transdisciplinarietà.

#### **Oltre la conoscenza procedurale della tecnologia**

Una prima ipotesi di lavoro è quella indicata da Adriano Fabris[3]: se essere umani non è un destino e se l'intelligenza artificiale potrebbe in un futuro prossimo non essere più controllata

necessariamente dall'uomo, dobbiamo porci il problema di quale sia il vero limite della tecnologia stessa, ma soprattutto dobbiamo rispondere alla domanda: "chi vogliamo essere?".

Se è vero che dalla tirannia della logica siamo passati alla tirannia della *procedura*, il *sapere* e il sapere *come fare* producono *programmi*, ma non possono produrre *scopi*.

Alla domanda sul *perché* una conoscenza vada sviluppata e con *quali finalità* non può rispondere che l'uomo. È di assoluta attualità, ad esempio, che Elon Musk con Neuralink sembra voglia superare la visione di una robotica semplicemente *sostitutiva* e *integrativa* di "componenti fuori uso" dell'organismo umano per puntare dritto al suo potenziamento.

A scuola, ed è solo uno dei possibili campi di approfondimento, si può costruire con un lavoro pluridisciplinare un pensiero critico capace di indagare nuovi diritti che le tecnologie stesse di fatto hanno creato e continuano a creare.

Quale posizione costruiscono i nostri curricula nei confronti degli sviluppi possibili della conoscenza umana? I giovani pensano che l'agire umano sia solo un saper fare o un saper come fare? C'è spazio sufficiente per l'immaginazione e la creatività come forme di conoscenza?

### **La "documanità": la filosofia che interpreta l'era digitale**

Maurizio Ferraris[4] propone di leggere l'evoluzione tecnologica in continuità con la storia "naturale" della specie umana. L'uomo tra circa otto miliardi di specie di esseri viventi ha dimostrato di saper sopravvivere meglio di ogni altra specie. Grazie al suo "naturale" disadattamento e alla sua lunga neotenia, è l'animale che da sempre si fa "definire" dalle tecnologie che lui stesso ha creato. L'idea di un automa perfetto ancora oggi non può comprendere per sua stessa definizione che procedure perfette. Solo l'organismo umano è capace di regolare sé stesso in base alla volontà di dominio o di sottomissione, perché ha un tempo di vita di cui è consapevole, con scopi e finalità da realizzare. L'ipotesi più corroborata è quella che vede un'umanità sempre più importante con il progredire della tecnologia e non viceversa: "è il web che impara come parlano gli umani, i loro comportamenti, cosa temono, cosa amano...", ma è l'uomo e non l'automa ad avere la possibilità di "consumare" l'apparato di dati registrati sul web.

L'umanità del XXI secolo (e quindi la scuola) può dunque contare su un patrimonio documentale mai esistito in precedenza, un vero e proprio "capitale sociale" con caratteristiche assolutamente nuove rispetto a quelle del capitale marxiano o del capitale finanziario: è nuovo, è ricco, è rinnovabile, è equo cioè capace di rispondere ai bisogni che gli umani stessi come consumatori e produttori di informazioni hanno consentito di elaborare. Grazie al web l'uomo produce un nuovo tipo di capitale, che *deve essere messo al servizio di tutti*, perché tutti hanno prodotto e producono informazioni.

Questo tipo di rilettura critica dell'opinione corrente di una *sottomissione e dipendenza* dell'uomo nei confronti della tecnologia è quanto mai opportuna in una fase di transizione digitale, rispetto alla quale la scuola ha bisogno di fornire strumenti critici oltre che di conoscenza specifica delle singole strumentazioni e dei programmi. Questa idea di una nuova *democrazia*, favorita dal progredire dell'*intelligenza artificiale*, capace di liberare l'uomo dal "lavorare come una macchina" apre a una riflessione molto profonda sui curricula scolastici attuali, sull'orientamento per la vita dei nostri studenti, sulle stesse metodologie di insegnamento. L'uomo che genera valore con le informazioni che produce è chiamato ad un supplemento di riflessione sulla *responsabilità dell'esercizio della libertà*. E questo si impara a scuola per poi essere in grado di continuare ad imparare durante l'intera esistenza.

### **Scegliere la direzione**

Roberto Mordacci[5] suggerisce un compito preciso da affidare allo studio della filosofia: quello di capire le direttrici di sviluppo nella trasformazione della conoscenza umana e di aiutare a scegliere tra le diverse possibilità, sapendo che di ciascuna dobbiamo prima di ogni altra cosa valutare i *rischi* insieme alle *opportunità*.

- Il nord indica l'*accelerazione tecnologica*. Non possiamo rinunciare, ma i rischi sono la perdita del controllo, determinata dalla velocità dei cambiamenti, e l'assuefazione al rischio stesso.
- Il sud indica i *luoghi lenti*, il multiculturalismo, le migrazioni e i flussi storici di integrazione. Il rischio è legato all'incapacità di leggere e governare questi fenomeni.

- L'ovest indica il potenziamento bio-medico e la ricerca del benessere, ma anche la trasformazione biologica attraverso gli stessi strumenti di potenziamento.
- L'est indica il potere politico e la geopolitica, da studiare attraverso le forme di potere che si contrappongono: democrazia e autocrazia.

La scelta tra queste quattro direttrici è possibile solo se siamo sufficientemente attrezzati a rispondere alla domanda di fondo: in quale luogo vorremmo vivere?

La filosofia può aiutare a immaginare e dare forma a questo luogo, un luogo che non c'è ancora, utopia dunque, dove è sempre e comunque necessario un pensiero politico, cioè un pensiero che riguardi i rapporti di potere tra gli umani e di questi con il proprio ambiente.

In quale periodo è più forte e significativo il richiamo a questo tipo di bisogno se non nel periodo coincidente con la cosiddetta istruzione formale? Ancora una volta si chiama in causa la formazione alla responsabilità nell'esercizio della libertà. Un insegnamento forte da riprendere a scuola.

### **E intanto... a scuola**

Matteo Borri e Samuele Calzone, ricercatori Indire, hanno fatto il punto sul Progetto PATHS, Philosophy Approach to Thinking Skills: 1554 docenti iscritti; 1025 scuole di ogni ordine e grado; tre percorsi di studio: *le parole, filosofi/e per pensare, i sillabi di filosofia* per competenze; 119 esperienze didattiche pubblicate per il percorso dedicato alle *parole per pensare*.

Si può affermare che dalla pubblicazione nel 2017 degli "Orientamenti per l'insegnamento della Filosofia nella società della conoscenza[6]" molta acqua è passata sotto i ponti, o meglio, molti eventi eccezionali hanno segnato il bisogno di accelerare una riflessione sui cambiamenti necessari nella scuola nell'epoca delle trasformazioni rapide della conoscenza umana. Potrebbe essere scontato ribadire l'importanza di uno sguardo "curioso e paradossale", tipico della filosofia, che da sempre accompagna la storia dell'umanità, ma anche la storia di ogni singolo individuo. È un fatto (e dovrebbe insegnarci qualcosa) che oggi non esista un talk show televisivo che nel mettere a tema una questione, un problema, non ospiti nel salotto buono almeno un filosofo oltre agli esperti del settore.

Le domande filosofiche, però, vanno costruite con cura a scuola, perché abitano ad elaborare un pensiero complesso che sia insieme "critico, creativo e di presa in carico" di un problema[7]. Le esperienze fatte in questi anni sono emblematiche della fecondità di percorsi tematici sulle transizioni in atto, che, se utilizzano la filosofia, immancabilmente producono interdisciplinarietà e pratiche didattiche attive.

---

[1] In questa newsletter ci siamo occupati a più riprese dell'insegnamento della filosofia. Può essere utile seguire cronologicamente (ma non solo) il crescente interesse nei suoi confronti attraverso le risposte date a livello istituzionale (formazione insegnanti, allargamento ai curricoli delle scuole di ogni ordine e grado, insegnamento dell'educazione civica). Cfr. in Archivio i numeri 76/2018; 256/2021; 274/2022.

[2] <https://youtu.be/SARKCFs1EiY> Il link consente di seguire in differita l'intero evento.

[3] Adriano Fabris, Presidente della Consulta Nazionale di Filosofia.

[4] Maurizio Ferraris, Università di Torino, uno dei più influenti e originali filosofi contemporanei. Cfr. *La documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Laterza, 2021.

[5] Roberto Mordacci è preside della Facoltà di Filosofia dell'Università Vita-Salute San Raffaele dove è professore ordinario di Filosofia Morale.

[6] <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+Orientamenti.pdf/14a00e61-8a8e-4749-9245-0d22bbb3c5eb>

[7] Cfr. [www.topoioeoi.it](http://www.topoioeoi.it), Philosophy for CitizensShip, Pensiero complesso, Cittadinanza globale, Sviluppo sostenibile.

#### 4. Formazione per i docenti neoassunti. Un percorso rinnovato per i circa 95.000 docenti in prova



[Ornella CAMPO](#)



[Giorgio CAVADI](#)

04/12/2022

Nella nuova annualità di formazione per i docenti neoassunti, per coloro cioè che si accingono a sostenere l'anno di prova, ci sono alcune importanti novità. Con il D.M. n. 226 del 16 luglio 2022[1] sono state infatti introdotte alcune modifiche all'impianto disciplinato dal precedente D.M. n. 850 del 2015[2].

#### **Elementi di continuità con il modello precedente**

La recente nota Ministero n. 39972 del 15 novembre 202[3] riguarda specificatamente il "*Periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'a.s. 2022-2023*". Definisce procedure, criteri di valutazione del personale docente in periodo di prova, soprattutto introduce la novità del test finale.

Tra gli elementi confermati rispetto all'impianto del D.M. 850 del 2015 permangono la durata di 50 ore di impegno complessivo, il ruolo del docente tutor nel suo compito precipuo di affiancamento del docente neoassunto, l'articolazione del percorso in 4 fasi distinte:

- incontri propedeutici e di restituzione finale della durata massima di 6 ore complessive;
- laboratori formativi della durata di 12 ore;
- peer to peer ed osservazione in classe della durata di 12 ore;
- formazione on line della durata di 20 ore.

Particolare importanza continuano a rivestire "*le attività che i neoassunti sono chiamati a svolgere sulla piattaforma INDIRE, fra le quali si richiamano: l'elaborazione di un proprio bilancio di competenze iniziale e conclusivo, l'analisi e la riflessione sulle fasi esperienziali dell'attività metodologico-didattica confluenti nel portfolio professionale finale, la realizzazione di un bilancio conclusivo e la previsione di un Piano di sviluppo professionale*".

#### **Destinatari degli interventi**

Secondo quanto previsto dal D.M. 226/2022 sono tenuti a seguire il periodo di prova e di formazione:

- i docenti al primo anno di servizio con incarico a tempo indeterminato, a qualunque titolo conferito, che aspirino alla conferma nel ruolo;
- i docenti per i quali sia stata richiesta la proroga del periodo di formazione e prova o che non abbiano potuto completarlo negli anni precedenti;
- i docenti che, in caso di mancato superamento del test finale e di valutazione negativa, devono ripetere il periodo di formazione e prova;
- i docenti per i quali sia stato disposto il passaggio di ruolo;
- i docenti vincitori di concorso, che abbiano l'abilitazione all'insegnamento o che l'acquisiscano ai sensi dell'articolo 13, comma 2 del Decreto Legislativo, che si trovano al primo anno di servizio con incarico a tempo indeterminato;
- i docenti assunti a tempo determinato in attuazione delle procedure di cui all'articolo 59, da comma 4 a comma 9bis, del decreto legge 25/05/2021, n. 73.



## **Il patto per lo sviluppo professionale**

Il rilancio del "patto per lo sviluppo professionale", già previsto dal comma 3 dell'articolo 5 del precedente DM, costituisce un elemento importante perché fino ad oggi è stato, nella maggior parte dei casi, vissuto come una procedura formale e non come un momento particolarmente significativo sul quale delineare un percorso personalizzato, incentrato su azioni mirate al raggiungimento di competenze non ancora acquisite da collegare poi con i laboratori formativi.

## **L'organizzazione dei laboratori**

Il nuovo DM, rispetto ai laboratori, prevede un ampliamento delle aree tematiche già previste dal DM 850/2015 ed enfatizza alcune questioni non comprese nelle precedenti disposizioni come per esempio l'attenzione alla motivazione degli studenti, alla gestione della classe e alle dinamiche relazionali, la cura delle didattiche disciplinari, la prevenzione dei fenomeni di violenza, bullismo, cyberbullismo e discriminazioni, l'insegnamento dell'educazione civica. Richiama naturalmente l'attenzione anche all'Educazione sostenibile e alla transizione ecologica con riferimento al Piano "Rigenerazione Scuola" e ai piani ministeriali vigenti.

### *Aree suggerite per i laboratori formativi*

- a. Gestione della classe e delle attività didattiche in situazioni di emergenza;
- b. Metodologie e tecnologie della didattica digitale e loro integrazione nel curriculum;
- c. Ampliamento e consolidamento delle competenze digitali dei docenti;
- d. Inclusione sociale e dinamiche interculturali;
- e. Gestione della classe e dinamiche relazionali, con particolare riferimento alla prevenzione dei fenomeni di violenza, bullismo, cyberbullismo e discriminazioni;
- f. Contrasto alla dispersione scolastica;
- g. Buone pratiche di didattiche disciplinari;
- h. Valutazione di sistema (Autovalutazione e miglioramento);
- i. Attività di orientamento;
- j. Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento;
- k. Bisogni educativi speciali;
- l. Motivare gli studenti ad apprendere;
- m. Innovazione della didattica delle discipline;
- n. Insegnamento di educazione civica e sua integrazione nel curriculum;
- o. Valutazione didattica degli apprendimenti;
- p. Educazione sostenibile e transizione ecologica con riferimento al Piano "Rigenerazione Scuola" e ai piani ministeriali vigenti.

## **L'esperienza del visiting**

Ritorna anche la possibilità, dopo l'interruzione per via della pandemia, di sostituire il monte-ore dedicato ai laboratori formativi con l'esperienza del *visiting* a scuole innovative che, su richiesta degli interessati, sarà rivolto ad un numero, purtroppo ancora troppo limitato, di 2170 docenti. La programmazione delle visite in presenza dei docenti neoassunti, organizzati singolarmente o in piccoli gruppi, e la pubblicazione dei criteri di selezione adottati, sarà affidata agli Uffici Scolastici Regionali, presso scuole accoglienti debitamente individuate "che si caratterizzano per una consolidata vocazione all'innovazione organizzativa e didattica".

In generale, occorre ricordarlo, tutte le attività formative si intendono aggiuntive rispetto agli ordinari impegni di servizio e alla partecipazione alle iniziative di formazione di cui all'articolo 1, comma 124, della Legge 107/2015, e rivestono carattere di obbligatorietà.

## **Ruolo strategico del dirigente**

Un ruolo particolarmente significativo riveste il Dirigente scolastico a cui spetta l'onere, di garantire "la disponibilità per il docente in periodo di prova del piano triennale dell'offerta formativa, del rapporto di autovalutazione (RAV) e della documentazione tecnico-didattica relativa alle classi, ai corsi e agli insegnamenti di sua pertinenza, sulla cui base il docente in periodo di prova redige la propria programmazione annuale, in cui specifica, condividendoli con il tutor, gli esiti di apprendimento attesi, le metodologie didattiche, le strategie inclusive e di sviluppo dei talenti gli strumenti e i criteri di valutazione, che costituiscono complessivamente gli obiettivi dell'azione didattica"[4]. Inoltre, in accordo con il docente in periodo di prova e sentito il tutor, "stabiliscono, con un apposito patto per lo sviluppo professionale, gli obiettivi di

*sviluppo delle competenze di natura culturale, disciplinare, pedagogica, didattico-metodologica e relazionale, da raggiungere attraverso le attività formative*[5].

### **L'importanza del tutor**

Altrettanto rilievo assume la figura del docente tutor, appartenente preferibilmente alla stessa disciplina, area disciplinare o tipologia di cattedra, possibilmente operante nello stesso plesso del docente neo assunto. Tale figura viene individuata dal Dirigente in sede collegiale. Compito del tutor sarà quello di assicurare *"il collegamento con il lavoro didattico sul campo e si qualifica come mentor per gli insegnanti neo-assunti, specie di coloro che si affacciano per la prima volta all'insegnamento"*.

Gli Uffici Scolastici Regionali potranno organizzare specifiche iniziative formative rivolte ai tutor utilizzando la quota parte dei finanziamenti per attività regionali. Alle scuole polo di ambito assegnatarie dei fondi, di concerto con gli Uffici scolastici regionali di competenza, spetterà il compito di garantire l'avvio di una adeguata fase formativo/informativa.

### **L'osservazione in classe**

Una tra le novità più rilevanti del percorso è rappresentata dall'allegato A al D.M. 226/2022, che struttura i momenti di osservazione in classe da svolgersi da parte del Dirigente scolastico e del Tutor, evidenziando in maniera oggettiva le caratteristiche dell'attività didattica del docente neo-immesso. Le schede, costituiscono uno strumento essenziale per la lettura dell'azione del docente in situazione didattica, a disposizione del Comitato di valutazione che esprimerà il parere definitivo sull'anno di formazione e prova[6].

### **Il comitato di valutazione**

Al "Comitato di valutazione" è affidata la valutazione finale e complessiva del percorso e l'espressione del parere sul superamento del periodo annuale di prova in servizio, che verrà effettuato attraverso il colloquio e il superamento di un test finale, altro elemento di nuova introduzione.

Occorre rammentare – specie al personale delle segreterie che effettuano i controlli – che "ai sensi del D.M n. 226/2022, il superamento del periodo di formazione e prova è subordinato allo svolgimento del servizio effettivamente prestato per almeno centottanta giorni nel corso dell'anno scolastico, di cui almeno centoventi per le attività didattiche, al superamento del test finale e alla valutazione positiva del percorso di formazione e periodo di prova in servizio"[7].

### **Il colloquio**

Il colloquio prende avvio dalla presentazione delle attività di insegnamento e formazione e della relativa documentazione contenuta nel portfolio professionale e nelle schede di cui all'Allegato A e tende ad esplorare *"tutti gli elementi contestuali che in qualche modo hanno influito sul percorso esperienziale del docente in valutazione, della sua partecipazione alla vita della scuola, delle forme di tutoring e di ogni altro elemento utile a chiarire la personalizzazione del percorso formativo compiuto"*[8].

### **Il test finale**

Il test finale dovrà essere formulato tenendo conto dell'istruttoria compiuta dal tutor accogliente e della relazione del Dirigente scolastico, e *"riguarderà espressamente la verifica dell'acquisizione delle relative competenze, a seguito di osservazione effettuata durante il percorso formativo"*.

Infine, come è avvenuto sinora secondo quanto disposto dal D.M. 850/2015, *"in caso di mancato superamento del test finale e di valutazione negativa del percorso di formazione e periodo annuale di prova in servizio, il dirigente scolastico emette provvedimento motivato di ripetizione del periodo di formazione e di prova"*[9].

---

[1] *"Disposizioni concernenti il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107 e dell'articolo 13, comma 1 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, nonché la disciplina delle modalità di svolgimento del test finale e definizione dei criteri per la valutazione del personale in periodo di prova, ai sensi dell'articolo 44, comma 1, lett. g), del decreto legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla L. 29 giugno 2022, n. 79"*.

[2] Il periodo annuale di prova in servizio, disciplinato dal nuovo decreto, è introdotto dal decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla legge 29 giugno 2022, n. 79 recante "*Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*", in attuazione di quanto previsto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, recante "*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*". Il decreto recepisce i dettami dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59 che all'articolo 13 comma 1 prevede che: "Con decreto del Ministro dell'istruzione, da adottare entro il 31 luglio 2022, sono definite le modalità di svolgimento del test finale e i criteri per la valutazione del personale in periodo di prova".

[3] Avente per oggetto "*Periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'a.s. 2022-2023*".

[4] D.M. n. 226/2022, comma 3, Articolo 4 "*Criteri per la verifica degli standard professionali del personale docente in percorso di formazione e periodo annuale di prova in servizio*".

[5] D.M. n. 226/2022, comma 3, Articolo 5 "*Bilancio di competenze, analisi dei bisogni formativi e obiettivi della formazione*".

[6] Punto 2 lettera d) della nota MI n. 39972 del 15 novembre 2022.

[7] Punto 5 della nota MI n. 39972 del 15 novembre 2022.

[8] Punto 2 lettera d) della nota MI n. 39972 del 15 novembre 2022.

[9] D.M. n. 226/2022, comma 3, Articolo 14 "*Valutazione del percorso di formazione e periodo annuale di prova in servizio*".

**Settimana del 12 dicembre 2022**

**Il merito, le scelte, le scelte, le libertà**

## **1. Concorso per dirigenti scolastici. Quel vizio antico della sanatoria**



**Mario MAVIGLIA**

11/12/2022

Ricordate quell'antico adagio "Il lupo perde il pelo ma non il vizio"? Non ho potuto fare a meno di pensarlo quando ho letto l'emendamento alla conversione in legge del decreto-legge 18 novembre 2022, n. 176, recante misure urgenti di sostegno nel settore energetico e di finanza pubblica presentato dalla senatrice Carmela Bucalo, eletta nelle liste di FdI. In sostanza con tale emendamento viene proposta una modifica al decreto *Aiuti quater* per riaprire i termini delle assegnazioni dei posti di dirigente scolastico riguardanti la selezione del concorso del 2017, e non solo.

### **Qual è la ratio dell'emendamento?**

Più nello specifico, se l'emendamento (già approvato dalla maggioranza) dovesse superare l'esame parlamentare e diventare norma, il Ministero dell'istruzione e merito (anche se in questo caso qualche dubbio c'è sulla congruità di questa denominazione...) viene autorizzato ad emanare un decreto, entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore della legge, per definire le modalità di svolgimento di un corso intensivo di formazione su base regionale di 120 ore con prova finale. Tutto ciò, dice l'emendamento, "Al fine di tutelare le esigenze di economicità dell'azione amministrativa e di prevenire le ripercussioni sul sistema scolastico dei possibili esiti dei contenziosi pendenti relativi ai concorsi per dirigente scolastico".

Quando si fanno proposte di questo tipo, quello che non viene detto (per ovvi motivi) è che di solito le stesse sono rivolte a gruppi di pressione magari vicini politicamente alla forza politica proponente. Non osiamo pensare che vi possa essere anche qualche familiare che ne possa fruire, o amici degli amici, ma siamo in Italia e ogni dubbio è lecito, sotto questo profilo.

### **Il merito di essere stato bocciato**

E a chi è riservato questo "concorso"? nell'emendamento si legge: "ai soggetti che abbiano sostenuto la prova scritta e che, alla data di entrata in vigore della presente legge, abbiano già ricevuto una sentenza favorevole in primo grado o abbiano, comunque, un contenzioso giurisdizionale in atto, avverso il succitato concorso per mancato superamento della prova scritta o di quella orale. I soggetti selezionati con la presente procedura sono successivamente immessi in ruolo a seguito dello scorrimento dell'attuale graduatoria di merito del concorso di cui al predetto decreto direttoriale".

Quindi, se abbiamo capito bene, all'avvio di una legislatura in cui il Ministero dell'istruzione ha aggiunto nella sua denominazione l'espressione "e del merito", viene proposto un "concorso" riservato a quei candidati che non hanno superato la prova scritta o quella orale. Un modo alquanto originale di inaugurare la nuova stagione del "merito".

Qualche scrupolo di coscienza deve essere sorto alla proponente l'emendamento in quanto nel testo si dice che "Alla copertura delle attività di formazione [per 120 ore], che non devono, comunque, comportare ulteriori spese rispetto a quelle già programmate, si provvede, mediante totale auto finanziamento dello stesso da parte dei ricorrenti". In sostanza viene applicato il classico principio transattivo del *do ut des*: io [Ministero] ti immetto in ruolo come DS e tu [candidato "da sanare"] ti paghi la formazione. A nostra memoria è la prima volta che ciò avviene nel mondo della scuola, quasi una sorta di mercimonio, benedetto dal "merito".

### **E i docenti che hanno concluso positivamente il concorso?**

E per i candidati che, pur avendo concluso tutto l'iter concorsuale positivamente ed essendo stati inseriti nella graduatoria generale di merito, non hanno accettato la nomina per ragioni familiari

legate soprattutto al disagio della sede assegnata, cosa prevede l'emendamento? In questo caso il testo non prevede nulla, troppo preoccupato a recuperare chi è stato "bocciato" al concorso in questione. Eppure, a rigor di logica, l'Amministrazione avrebbe tutto l'interesse a recuperare proprio questi candidati dichiarati già idonei in seguito all'iter concorsuale e verso i quali verrebbe anche meno l'onere organizzativo delle 120 ore di formazione (autofinanziata). E in effetti questi vincitori hanno manifestato il loro legittimo disappunto in un'amara nota diffusa in rete e ripresa da QuiFinanza on line del 4 dicembre scorso: *"Noi, docenti vincitori dell'ultimo concorso a dirigente scolastico, successivamente depennati dalla graduatoria di merito perché impossibilitati ad assumere servizio nella sede assegnata sentiamo il bisogno, dopo anni in cui siamo stati decorosamente in silenzio ad osservare l'evolvere delle cose, di esprimere il nostro disappunto in relazione a quanto leggiamo in questi giorni. Leggiamo infatti che, in vista dell'approvazione della legge di bilancio, sono stati proposti diversi emendamenti, volti a garantire la stabilità del sistema d'istruzione, che istituiscono di fatto una forma di "sanatoria" per chi non ha superato le prove del concorso o per chi avendole superate non aveva tuttavia il diritto a prendervi parte. Con questa sanatoria si offre una opportunità, si tende una mano benevola, a tutti, tranne a chi pur avendo vinto con merito non ha potuto accettare, con dolore e dopo tanto sacrificio di studio, la nomina. Riteniamo tutto ciò, senza parafrasi e mezzi termini, una ingiustizia morale e preghiamo chi ha il potere di porvi rimedio d'intervenire. Scongiurate il pericolo che ognuno di noi pensi che la Giustizia sia solo una chimera!"*

### **Sovvertire le regole etiche oltre che giuridiche**

Qualche leguleio potrebbe (giustamente) notare che a questi vincitori è stata data l'opportunità di godere delle opportunità offerte dalla collocazione utile in graduatoria ma l'hanno sprecata rifiutando la nomina. Riammettere questi vincitori significherebbe sovvertire le regole che stavano alla base del bando. L'obiezione non è priva di fondamento. C'è da chiedersi però quali effetti ha sul piano etico, prim'ancora che giuridico, una norma tesa a sovvertire, a favore di chi non ha superato il concorso, le regole che stavano alla base del *concorso* stesso; i candidati "da sanare" (qualora la proposta dovesse diventare legge), hanno infatti provato a *cum currere*, ma non sono arrivati fino in fondo. Forse perché non avevano "merito"? Ma allora perché rimetterli in sella?

### **I controinteressati**

In questa vicenda ci sono, in realtà, altri controinteressati, oltre ai soggetti citati sopra. Innanzi tutto ci sono le istituzioni scolastiche che hanno il diritto di essere guidate e presidiate da dirigenti scolastici che hanno superato *regolarmente* un concorso pubblico. Si può eccepire, ovviamente, che l'iter concorsuale non sempre è garante della bontà della selezione dei candidati: *in other words*, non è detto che chi supera un concorso riesca a svolgere meglio la funzione dirigenziale rispetto a chi non lo supera. Questo vale per tutti i concorsi, ovviamente, ma fintantoché non vengono trovate modalità selettive più efficaci occorre fare riferimento alle norme esistenti le quali non prevedono recuperi dei candidati "bocciati", salvo esiti di contenziosi giudiziari nell'ambito dei quali l'Amministrazione può autorevolmente esibire le proprie ragioni e avanzare le proprie controdeduzioni.

Gli altri controinteressati sono tutti i potenziali docenti che si stanno preparando al concorso e che sperano di poter contare su un numero adeguato di posti disponibili, essendo gli altri posti occupati in modo *regolare* da dirigenti scolastici già in servizio. Alcuni di questi docenti magari hanno già partecipato al precedente concorso e, non avendone superato tutte le fasi, non sono stati inseriti nella graduatoria generale di merito. Non per questo hanno intrapreso la via del contenzioso sperando nell'italico vizio della sanatoria. Magari si stanno rimboccando le maniche sperando in un esito migliore alla prossima occasione. È da parte di questi candidati che una eventuale sanatoria verrebbe vista come la vittoria dei "furbetti" del merito.

### **E poi c'è la questione del nuovo dimensionamento**

Va poi sottolineato che le proposte di revisione dei parametri riguardanti il dimensionamento della rete scolastica potrebbero portare ad una diminuzione dei posti di dirigenti scolastici a partire dall'a.s. 2024-2025. Infatti, fissando a 900 il numero minimo di alunni per istituzione scolastica (al posto degli attuali 600), e tenendo conto del fenomeno della denatalità, si passerà dalle attuali 8136 istituzioni scolastiche (incluse 151 sedi sottodimensionate) (dati MIM, settembre 2022), a 7402 nell'a.s. 2024-2025, e progressivamente sempre meno fino a 6885

nell'a.s. 2031-2032, secondo le stime fatte. Questo vuol dire che ci saranno sempre meno posti disponibili da mettere a concorso per i futuri candidati. Anche per questo motivo un'eventuale sanatoria sarebbe ancor più penalizzante per chi crede (ancora) nel valore del concorso, o comunque nella sua regolarità.

### **Le sanatorie che legalizzano le furberie e umiliano i cittadini onesti**

Non dimentichiamo che i destinatari di questa eventuale sanatoria sarebbero, come abbiamo detto sopra, in maggioranza coloro che non hanno superato tutte le fasi concorsuali, e in misura minoritaria coloro che pur avendo superato le varie fasi non avevano i requisiti di ammissione al bando di concorso. Per questi ultimi è difficile pensare a una forma di "distrazione" al momento della presentazione on line della domanda; è più facile pensare ad una forma di approccio abbastanza diffuso nel nostro Paese, ossia quello di sperare in una sanatoria ex post che regolarizzi situazioni altrimenti insanabili. È la stessa mentalità che adotta chi non paga le multe o le tasse o effettua lavori edilizi non consentiti: ci sarà sempre una qualche sanatoria che "bonifica" le irregolarità e rende immacolati i fuorilegge. I cittadini scrupolosi che si sono attenuti al rispetto delle regole non possono che sentire un senso di sfiducia verso le istituzioni e di frustrazione per essere stati stupidamente onesti.

### **Quale messaggio di cittadinanza alle giovani generazioni!**

Trattandosi del mondo della scuola queste misure appaiono ancora più odiose e inqualificabili in quanto è proprio all'interno della scuola che si cerca di educare le giovani generazioni al rispetto delle regole, alla partecipazione attiva e responsabile alla vita pubblica, al cimentarsi nelle varie sfide che la vita riserva facendo leva sulle proprie possibilità, senza cercare sotterfugi o scappatoie, al senso della giustizia.

Se il neo Ministro vuole operare in coerenza con la neo denominazione del suo dicastero (Ministero dell'istruzione e del merito) si batta affinché non trovino spazio scorciatoie al merito stesso e dia la possibilità a chi vuole *cum currere* per diventare dirigente scolastico di mettersi in gioco alla pari degli altri. L'emanazione di un bando di concorso ordinario per l'accesso a posti di dirigente scolastico sarebbe una risposta "meritevole" di attenzione e considerazione. Altrimenti si avrà la conferma che ancora una volta il sistema politico-amministrativo di questo Paese è schiavo di modelli culturali che poco hanno a che fare col merito, ma dove imperano le consorterie, gli aggiustamenti clientelari, la furbizia, lo spregio della morale. Ma se questo è, si abbia almeno il pudore e la decenza di non scomodare parole impegnative come "merito": è più che sufficiente la semplice espressione di "Ministero dell'istruzione".



## 2. Cellulare in classe? Come educare all'autonomia e alle responsabilità



**Marco MACCIANTELLI**

11/12/2022

Lo scorso 7 dicembre, nella trasmissione *Porta a porta* condotta, com'è noto, da Bruno Vespa, si è svolto un confronto sulla scuola al quale hanno partecipato il Ministro dell'istruzione e del merito (MIM) Giuseppe Valditara, il Presidente dell'ANP Antonello Giannelli e lo storico e editorialista del "Corriere della Sera" Ernesto Galli della Loggia.

Tanti i temi: dalla *vexata quaestio* sul "merito", affidata al punto di vista di quattro studenti di diversi orientamenti, alla denatalità, dal dimensionamento delle istituzioni scolastiche al profilo di un possibile nuovo docente tutor, dal PNRR al nuovo contratto del Comparto Scuola, dalla dispersione all'orientamento, sino ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo.

### Un dispositivo per la didattica

In particolare, è riecheggiata la disputa che si può riassumere nel quesito "cellulare sì o cellulare no?" Forse sarebbe stato meglio impostare la questione sul perché, sul quando e sul come. Siamo convinti che il problema non risieda nell'uso del cellulare, bensì nell'abuso, e su questo la *competenza digitale* dovrebbe soccorrerci. Se si considera il cellulare come un utile dispositivo per la didattica il problema viene subito a cadere, sarebbe identico a quello dell'uso di un libro, di un giornale attinente o non attinente all'attività didattica che si sta svolgendo in classe. Il bene o il male non sono negli strumenti che utilizziamo ma nel modo in cui li utilizziamo. È un'ovvietà che merita di essere ribadita.

Il cellulare – *medium* che progressivamente sta incorporando il sistema dei *media*: telefono, giornali, libri, radio, tv, Internet, quindi Google, posta elettronica, sms, WhatsApp, ecc. – può trasformarsi, se bene impiegato, in uno dei più potenti sussidi didattici.

Come spiegava Umberto Eco, nel *mare magnum* delle informazioni, la cultura consiste nella capacità di selezionarle. Il sapere non consiste nel puro e semplice possesso di nozioni ma nel saper cercare e trovare le informazioni necessarie ad affrontare e a risolvere un problema.

Uno dei pilastri dell'educazione, posto al centro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente previste dalla Raccomandazione europea, è proprio "l'imparare a imparare".

### La nota Fioroni

Nel corso del dibattito è stata citata la nota del Ministro Giuseppe Fioroni che risale ad oltre quindici anni fa (2007) che già allora affrontava la questione risolvendola in termini proibitori e con specifiche sanzioni<sup>[1]</sup>. Non è però da sottovalutare il fatto che nel 2007 eravamo ancora in un'era diversa dall'attuale: i social network non erano esplosi (Facebook approda in Italia nella primavera del 2008), ma soprattutto i *device* non costituivano ancora strumenti preziosi per la didattica.

La nota Fioroni, tuttavia, può ancora costituire un punto di partenza, specie laddove riconosce le autonomie scolastiche e le esorta ad aggiornare i Regolamenti di Istituto: "Al raggiungimento di tali finalità concorre l'autonomia scolastica, costituzionalmente riconosciuta che, avendo superato l'impostazione esclusivamente centralistica dell'educazione e della formazione del cittadino, consente alla singola istituzione scolastica di concertare, confrontarsi, costruire accordi, creare lo spazio in cui famiglie, studenti, operatori scolastici si ascoltano, assumono impegni e responsabilità, condividono un percorso di crescita umana e civile della persona". Sempre dalla stessa nota si legge ancora: "Resta fermo che, anche durante lo svolgimento delle attività didattiche, eventuali esigenze di comunicazione tra gli studenti e le famiglie, dettate da ragioni di particolare urgenza o gravità, potranno sempre essere soddisfatte, previa autorizzazione del docente".

### Rivisitare il quadro normativo

Va anche ricordato che la materia trova la sua applicazione nel D.P.R. n. 249 del 24 giugno 1998, cioè nel Regolamento relativo allo *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola*

secondaria, poi integrato dal D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007, con il *Patto educativo di corresponsabilità*.

Antonello Giannelli non ha mai mancato di ricordare come la questione della responsabilità disciplinare degli studenti di scuola secondaria di primo e di secondo grado sia stata riformulata proprio dal tale Regolamento. Ed è qui che trovano applicazione vari principi del diritto amministrativo oltre che una rinnovata e più moderna concezione dei rapporti tra scuola e studenti. Dall'entrata in vigore dello Statuto, l'adozione da parte di ogni Istituzione scolastica di uno specifico regolamento di disciplina è divenuta condizione di legittimità per le sanzioni irrogate. Giannelli ricorda inoltre che è stata anche prevista la costituzione di un Organo di garanzia a livello di scuola e di Ufficio scolastico regionale.

### **Il Regolamento di Istituto**

Per prima cosa, dunque, per evitare possibili equivoci, è bene riaffermare il valore dell'autonomia scolastica, ergo il rilievo del Regolamento di Istituto. Non c'è questione disciplinare che non comporti il presupposto, trasparente e chiaro, di regole da rispettare. *Nulla poena sine lege*. Nella *scuola costituzionale di diritto* il provvedimento disciplinare si giustifica attraverso evidenze, verifiche, accertamento dei fatti, critica dell'errore, rispetto dell'errante, diritto alla difesa, appropriatezza delle procedure e degli adempimenti, proporzionalità, imparzialità, serenità, ponderazione, senza mai trascurare la missione fondamentale della scuola: quella educativa. I "lavori socialmente utili" sono da tempo vissuti come *best practices* purché sia restituito alla comunità scolastica qualcosa di corretto, positivo, costruttivo. Ma sappiamo anche che richiedono impegno e responsabilità congiunte da parte delle scuole, delle famiglie, del territorio con tutte le sue articolazioni.

### **La responsabilità educativa dei genitori**

Torniamo alla domanda: ma i cellulari possono entrare in classe? È recente la notizia di una rissa scoppiata in un Liceo di Latina tra i genitori di una studentessa e il Dirigente scolastico reo di avere messo al bando gli smartphone nel suo istituto. Ma qui dobbiamo farci domande anche sulle responsabilità e sulle capacità educative delle famiglie.

Proviamo a ragionare Costituzione alla mano. Nel Titolo II, *Rapporti etico-sociali*, l'art. 30 tratta proprio della responsabilità educativa dei genitori, i quali la delegano alla scuola, che condivide con i loro figli un tempo limitato, circoscritto ad una porzione della giornata. Prima, dopo ma anche durante il tempo-scuola c'è la responsabilità educativa dei genitori. Non a caso l'art. 30 viene prima dell'art. 33: "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento", e dell'art. 34 (primo comma) icasticamente espresso in sei parole e reso con una frase tanto incisiva quanto semplice e chiara: "La scuola è aperta a tutti".

Viene quindi da pensare che, forse, tra il "sequestro" mattutino dello smartphone e il delirio compulsivo che può demolire qualsiasi impegno didattico del docente, si può cercare una terza via, quella del dialogo e della responsabilità.

### **Autonomia e responsabilità**

Ne consegue che i cellulari possono entrare in classe se servono alla didattica, se non servono si spengono come al cinema, o restano negli zaini. I ragazzi lo sanno, perché questa cosa gli è stata insegnata, si tratta semplicemente di rispettare la regola. Certo, questo richiede un po' più di controllo da parte degli insegnanti, un po' più di attenzione, un po' più di dialogo, elementi sempre auspicabili a prescindere dal tema "cellulare".

La scuola deve educare alla responsabilità. Per questo l'ipotesi ventilata di imporre con una circolare la consegna o il ritiro degli smartphone comporta qualche ulteriore riflessione: le responsabilità educative fanno parte delle competenze specifiche dei docenti e risiedono nell'autonomia delle scuole.

Di secondaria importanza sul piano educativo, ma primaria su quello delle responsabilità amministrative e patrimoniali, resta il fattore rischio nel caso in cui un qualsiasi *device* venga danneggiato durante la custodia della scuola. Un Dirigente si troverebbe anche ad affrontare un ulteriore e fastidioso problema.

### **Coscienza e maturità**

Quando, all'inizio del corrente anno scolastico, non senza enfasi mediatica, è emersa l'idea, caldeggiata da un istituto scolastico privato, del sequestro dei cellulari, saggiamente il Prefetto

di Bologna ha precisato che "l'autonomia scolastica va sempre rispettata in tutte le sue manifestazioni"; osservando poi che: "Sarebbe opportuno che gli studenti mantenessero il cellulare e sapessero usarlo, che avessero la coscienza e la maturità di sapere quando il cellulare può essere usato e quando invece può essere non usato".

Ancora: "Un po' quello che avviene per noi quando partecipiamo a un convegno o a una riunione - ha spiegato - certo non ci mettiamo lì con il telefonino e se ci arriva una telefonata o un messaggio lo rinviemo a un momento successivo. Credo che bisogna lavorare su questo, sull'educazione all'uso del cellulare".

Meglio non si poteva dire. Ci sono profili istituzionali dotati di una coscienza educativa che fa ben sperare a favore dell'equilibrio con cui certe questioni devono essere poste, non per essere ignorate, ma per essere efficacemente risolte.

Perché un cellulare non entri in classe una soluzione, non priva di una certa radicalità, in fondo, ci sarebbe: basterebbe che rimanesse a casa. Un nuovo Patto educativo di corresponsabilità potrebbe considerare una soluzione del genere, sarebbe un'occasione per evitare fraintendimenti.

---

[1] Nota 30 del 15 marzo 2007, *Linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti.*

### 3. Dimensione educativa dell'orientamento. Essere protagonisti delle proprie scelte



**Angela GADDUCCI**

11/12/2022

In occasione della seduta congiunta della Commissione Cultura del Senato con quella della Camera del 30 novembre u.s., il Ministro dell'istruzione e del merito ha illustrato le linee programmatiche del suo dicastero. Nell'annunciare un "piano strategico sull'orientamento" per combattere la dispersione scolastica e scongiurare la conseguente esclusione sociale, Valditara ha ipotizzato l'introduzione di una modifica importante dell'impianto scolastico.

#### **Un nuovo percorso per l'orientamento scolastico**

Si tratta di un percorso sistematico di azioni orientative che avranno come perno moduli curricolari di 30 ore annue per le classi di scuola secondaria di primo grado e per le ultime tre classi della scuola secondaria di secondo grado. Ma la novità più rilevante sembra essere l'istituzione della figura professionale del *docente tutor*, che il Ministro intende integrare con le diverse figure adulte con cui gli studenti comunemente si interfacciano e nei confronti dei quali nutrono stima e fiducia. Si vorrebbe, con questa iniziativa, rilanciare la "grande alleanza", tra famiglie, docenti e studenti, tesa a migliorare efficienza ed efficacia dell'attuale sistema educativo e formativo.

#### **Il docente tutor "orientatore"**

La realizzazione di un progetto di orientamento dinamico del tipo appena ipotizzato prevede, per il *docente tutor*, oltre ad un arricchimento del suo corredo professionale, anche una formazione psico-pedagogica integrativa che non può essere certamente improvvisata. La richiesta di docenti dotati di particolari e accertate competenze in materia di orientamento rinvia inevitabilmente all'individuazione di figure specifiche che dovranno fornire apporti conoscitivi e pratici con livelli di complessità organizzativo-gestionale ben diversificati. Per esempio si dovrà prevedere un rapporto virtuoso tra le nuove figure dedicate e le professionalità già attive nella scuola; si dovrà rafforzare l'atteggiamento dialogico e collaborativo con la rete di orientamento presente sul territorio; si avrà necessità di distinguere tra la qualificazione professionale dei nuovi operatori rispetto a quelli già esistenti; soprattutto si dovranno attivare percorsi di formazione in ingresso per le nuove figure di sistema.

#### **Competenze per l'orientamento**

Ecco allora che, con la specificità dell'azione richiesta a questa nuova figura, emergerà il riconoscimento di competenze da maturare attraverso un'*expertise* professionale che potrebbe seguire un duplice binario: favorire l'individuazione di una figura dedicata o attribuire una competenza aggiuntiva ad una figura professionale che non ha, però, come finalità solo l'orientamento. In un caso o nell'altro, sarà inevitabile tratteggiare le peculiarità di una sorta di docente 'esperto' (orientatore), cioè di nuova figura professionale più volte evocata nelle passate legislature, ma mai decollata.

L'orientatore avrà il compito di affiancare gli studenti nel percorso di costruzione della propria identità facilitandoli nell'accesso ai sistemi di istruzione e formazione e indirizzandoli, poi, anche verso le richieste del mercato del lavoro. Dovrà, quindi, insegnare agli studenti a sapersi orientare in maniera consapevole ed efficace. Le competenze orientative devono essere orientate a specifici obiettivi, per esempio:

- acquisire uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale;
- tenere sotto controllo lo svolgersi delle innumerevoli e frammentate esperienze maturate nel corso della propria esistenza sapendo coglierne il senso;
- sviluppare capacità decisionali potendo già contare su precedenti momenti di progettazione della propria biografia.

Non è sufficiente disegnare nuovi profili professionali se non vengono contestualmente previsti percorsi adeguati di formazione a carattere psicologico, sociologico e pedagogico. Il docente orientatore è quello che dovrà essere in grado di valorizzare i talenti, sia degli studenti più deboli e fragili, sia di quelli più dotati.

### **L'orientamento che c'è**

Esistono, già oggi, diversi sistemi formativi che svolgono una funzione orientativa. La scuola, l'università, i centri per l'impiego, ciascuno nel quadro della propria *mission* istituzionale. Sono questi gli *attori sociali con i quali oggi lo studente interagisce*.

La scuola, pur non avendo mai avuto una figura professionale di orientatore, ha sempre svolto, a decorrere dagli anni '70 [1], una funzione orientativa a supporto del passaggio da una fase all'altra del percorso di istruzione e formazione. Finora il processo di orientamento è stato centrato su alcuni momenti dell'anno scolastico, coincidenti nella maggior parte dei casi con le iscrizioni. In genere ogni scuola ha una figura strumentale che cerca di accompagnare le famiglie e gli studenti nelle scelte.

In realtà, tale compito è molto riduttivo, l'orientamento non può limitarsi solo ad indirizzare i giovani in vista della prosecuzione degli studi o della scelta di una determinata occupazione lavorativa. Orientare è molto di più: è conferire una cornice di senso all'autodirezione del soggetto in formazione, è valorizzare l'identità dello studente, significa aiutarlo a disegnare una propria biografia, adeguata e soddisfacente, sostenerlo nella riflessione e nei processi di autovalutazione.

### **Prossimità e ulteriorità**

La scuola, affidandosi ad un *docente tutor*, o a un docente comunque esperto, è chiamata a migliorare quanto finora è stata capace di realizzare e a ripensare all'importanza della duplice funzione dell'orientamento: quella implicita, che riguarda la conoscenza di sé, dei propri valori e delle strategie per affrontare la realtà formativa e lavorativa; quella esplicita, corrispondente alla conoscenza della realtà sociopolitica in cui lo studente vive.

La maturazione del processo di orientamento è strettamente connessa con l'obiettivo di crescita personale e con lo sviluppo della capacità decisionale. Orientarsi su sé stessi, nel significato di assumere consapevolezza della propria identità per poterla governare conferendole una direzione, è il punto di partenza per muoversi consapevolmente nella realtà circostante ed elaborare un proprio progetto di vita. È la ricerca di "ulteriorità" nel significato di "tensione-verso", speranza, desiderio di pienezza di senso [2]. Il soggetto, oltre ad essere pianificatore e artefice della propria esistenza, diventa anche il principale riferimento morale nella narrazione dello sviluppo del sé. In questa prospettiva lo studente acquista un ruolo attivo nella scelta del cammino che intende percorrere per la propria realizzazione: collocandosi al centro del processo di orientamento, egli diventa impresario di sé stesso e investitore delle proprie risorse (personali e sociali) e dei propri vissuti (formativi e lavorativi).

### **La conoscenza del sé e la riflessività**

Per sostenere la conoscenza del sé, la scuola deve favorire, innanzitutto, un approccio didattico a valenza autovalutativa. La trattazione di certi contenuti disciplinari deve contribuire a sollecitare nello studente un atteggiamento (nei confronti della propria biografia) di tipo *riflessivo*. Lo studente deve essere, cioè, in grado di cogliere le risorse di cui dispone, ma anche i propri limiti, deve saper declinare i propri interessi, riconoscere inclinazioni e attitudini, soddisfare la curiosità, commisurare le proprie aspirazioni con le opportunità e le esigenze del contesto, incrementare la capacità decisionale anche attraverso l'autostima e la capacità di riconoscersi nelle vocazioni e nei talenti.

La conoscenza del sé è elemento di forza nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale. Si acquisisce grazie a quella riflessività che conduce ad un'intima introspezione e ad una presa di coscienza delle profondità del proprio essere. È un atteggiamento intimamente meditativo da ricondurre alla nozione di *riflessività biografica* teorizzata dal sociologo tedesco Ulrich Beck. "*Noi siamo non ciò che siamo, ma ciò che facciamo di noi stessi*" [3] sta a significare che la facoltà di tracciare il proprio progetto di vita appartiene solo all'essere umano, che diventa così il risultato degli sforzi costruttivi e ri-costruttivi messi in atto per conferire senso e significato alle esperienze personali maturate che andranno a confluire nella propria identità.

## Una biografia appagante

In questa prospettiva, la scuola deve insegnare al soggetto non solo a pianificare la propria biografia ma anche a renderla appagante, invitandolo a porre sé stesso al centro dell'azione e insegnandogli, contestualmente, a saper valutare le proprie abilità e competenze. Già Dewey all'inizio del 20° secolo aveva introdotto il concetto di riflessività, sostenendo che il pensiero riflessivo nasceva dalla condizione di incertezza e problematicità che si genera nel corso dell'apprendimento esperienziale [6].

L'obiettivo, quindi, è quello di "pervenire allo sviluppo di un percorso biografico soddisfacente" [4]. "Il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa", per dirla con le parole della Mortari [5].

Potremmo, dunque, concludere che ogni soggetto – se opportunamente supportato e orientato – può diventare un attivo costruttore di modelli di realtà. L'orientamento autentico resta quello intrapreso da ogni alunno che intenda strutturarsi come persona all'interno di uno spazio di vita, significativo e gratificante. Ed è su questa consapevole e deliberata scelta esistenziale che la scuola è chiamata a fondare la sua azione formativa.

---

[1] UNESCO, Congresso internazionale di Bratislava, 1970. *Nella Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento* il Comitato di esperti fornisce una prima definizione ufficiale di *orientamento*: "Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona".

[2] A. Rigobello, *Prossimità ed ulteriorità. Una ricerca ontologica per una filosofia prima*, 2009. Secondo l'autore si tratta di una filosofia che interpreta il *già* (prossimità) e il *non ancora* (ulteriorità) a significare che la condizione umana oscilla costantemente tra il *desiderio-verso* e l'*andare oltre* come immagine di un "ulteriore" che potrebbe acquisire un volto.

[3] U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, prima pubblicazione 1986.

[4] A. Giddens, *Identità e società moderna*, 1999.

[5] L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, 2003.



#### 4. Saman Abbas, l'atroce prezzo della libertà. Un simbolo per l'integrazione e la lotta alla violenza di genere



**Luciano RONDANINI**

11/12/2022

La comunità reggiana (e non solo) è stata particolarmente colpita dall'atroce fine della giovane pachistana Saman Abbas, ragazza diciottenne uccisa dal clan familiare per essersi rifiutata di sottostare ad un matrimonio combinato.

Il ritrovamento del suo povero corpo in un casolare abbandonato della Bassa padana e l'intera vicenda non possono essere archiviati come un fatto di cronaca. Il timore però che questo accada è molto forte.

#### **La voce delle ragazze straniere deve diventare la voce del Paese**

Il gesto compiuto da Saman esprime una forza dirompente e un coraggio difficilmente rintracciabili nelle pur dure storie di tanti migranti. L'unica sua colpa, come dicevamo, è stata quella di rifiutare un matrimonio forzato, programmato e voluto dalla famiglia.

La direttrice del quotidiano *La Nazione*, Agnese Pini, domenica 20 novembre 2022, ha scritto parole che tutte le persone, in particolare coloro che operano in un contesto educativo, dovrebbero fare proprie. Io dico una cosa in più: e cioè che questi giovani – che vanno a scuola con i nostri figli, che giocano a pallavolo con loro, che frequentano le stesse strade, gli stessi quartieri, gli stessi negozi – sono spesso i più soli, i più esposti e i più fragili. Ma sono anche l'unica vera chance per un'integrazione possibile, per un riscatto possibile.

Sì, il grido di Saman deve diventare la voce di tutte le donne delle seconde generazioni, ancora oggi vittime di sottoculture violente, che misconoscono i diritti fondamentali della vita dell'essere umano. La sua testimonianza ci dice che i processi di socializzazione giovanile sono molto più profondi e radicati di quanto il mondo degli adulti e di certi decisori politici vanno sbandierando.

#### **Purtroppo... si uccide ancora "per onore"**

La tragica vicenda della giovanissima pachistana rievoca, purtroppo, storie che il nostro Paese ha conosciuto e conosce da secoli. L'onore ha inciso in profondità nella cultura patriarcale italiana e la distinzione sessuale ha svolto e continua a svolgere un ruolo fondamentale in certi contesti familiari. Alla donna, scrivono, Ares Mateos e Lorena Rojas Avalos su *Avvenire* del 3 novembre 2022, "è affidato il compito di preservare il "sangue", ossia la purezza della discendenza". Nel momento in cui tale principio viene violato, la donna si ritrova in una condizione di brutale reificazione, "sottoposta a una violenza tale che non soltanto diventa un modo di marchiare il suo corpo, ma se ne cerca addirittura la distruzione". Su questo terreno, l'Italia, ahinoi, può esibire una situazione ben poco edificante: un femminicidio ogni tre giorni!

E quello di Saman è stato un femminicidio "per onore". L'ha confessato il padre. "Ho ucciso mia figlia per il mio onore!".

#### **Ancora l'onore**

L'onore appartiene a quel grappolo di parole in cui campo semantico è difficile da definire. È un complesso di opinioni culturali, di comportamenti sociali, di norme processuali e penali che indicano il convincimento di sottostare ad una convenzione sociale, quasi sempre giuridicamente fondato. Nel nostro quadro normativo, in primis nel codice Rocco (1930), l'onore giustificava il fatto che, per salvare la reputazione della famiglia, l'uxoricidio e il figlicidio rientravano in un quadro giuridico che prevedeva pene attenuate rispetto ad un analogo delitto con movente diverso. Era il caso della moglie che veniva uccisa dal marito per adulterio o del "matrimonio riparatore" per il giovane che aveva infranto la verginità della donna. Il mormorio che si determinava nell'ambiente sociale legittimava questa primitiva usanza. Pochi sanno che in Italia questo dispositivo giuridico è stato abrogato nel 1981, ben 33 anni dopo l'entrata in vigore della Costituzione repubblicana!

### **La sfida delle seconde generazioni**

L'assassinio di Saman Abbas si inquadra in questa cornice culturale: un retaggio di arcaiche convenzioni supportate da pseudo concezioni culturali e tribali, infarcite da fantasticherie religiose che con la religione vera non hanno nulla a che vedere.

Saman apparteneva alla variegata realtà adolescenziale delle cosiddette *seconde generazioni*. Si tratta, per intenderci, dei figli di genitori entrambi stranieri, nati in Italia o giunti nel nostro Paese da piccoli per ricongiungimento familiare.

L'espressione "*seconde generazioni*" compare per la prima volta, nel vocabolario delle scienze sociali, agli inizi del 1900, all'interno dello scenario delineato dal paradigma dell'assimilazione e dalle sue ottimistiche aspettative suggellate dalla metafora del *melting pot*, il crogiolo in cui le differenze si fondono fino a scomparire[1].

Queste bambine e questi bambini, quando raggiungono l'adolescenza, si trovano spesso a sperimentare vissuti conflittuali riguardanti il rapporto con le proprie origini. Il processo di costruzione dell'*identità personale*, già complesso anche per i ragazzi italiani, lo diventa ancor di più per chi deve scegliere tra due stili di vita: della famiglia d'origine o della comunità accogliente. Inoltre, l'adolescente, figlio di immigrati, vive spesso un rapporto conflittuale con i genitori, in quanto questi ultimi vedono l'integrazione come un tradimento delle originarie tradizioni culturali.

### **Il rifiuto della coercizione**

La bambina Saman è arrivata in Italia vestendo i panni di una tradizione culturale primitiva e oscurantista. A contatto però con la nostra realtà ha conosciuto un livello di acculturazione "superiore" a quello dei familiari, i quali si sono proposti come un modello debole all'interno del suo nuovo vissuto.

Più in generale, negli adolescenti di seconda generazione si determina una "*dissonanza generazionale*" tra modelli di vita dello Stato di provenienza e quelli del Paese di accoglienza. Nel caso di Saman questo dissidio è sfociato in un conflitto aperto con la famiglia composta, oltre che dai genitori, da cugini, zii, parenti, tutti ugualmente in grado di prendere decisioni sulla sua sorte o quanto meno di condizionarla.

La difficoltà principale relativa alla costruzione dei processi identitari degli adolescenti stranieri sta proprio nel trovare un equilibrio tra il senso di *appartenenza* e il senso di *differenziazione*. In Saman è sicuramente prevalso il secondo e questo ha scatenato la reazione del clan patriarcale.

### **Doppia separazione, doppia fragilità**

Il difficile equilibrio tra appartenenza e differenziazione può causare una "*doppia separazione*", sia dalla famiglia (Saman se n'era andata), sia anche dalle pratiche della propria terra (il rifiuto di un matrimonio deciso contro la sua volontà). Di conseguenza, la ragazza è andata incontro ad una "*doppia fragilità*", recisa in modo traumatico dalla pseudocultura delle sue origini.

Per lei, come per tutti gli adolescenti stranieri (ma anche italiani), è particolarmente importante incontrare contesti accoglienti in grado di facilitare l'elaborazione di vissuti spesso laceranti.

La *scuola*, in particolare, primo luogo di socializzazione allargata dei minori, deve farsi promotrice di progetti e iniziative capaci di raccogliere emozioni e confidenze, senza che le ragazze che si dispongono a tali intime aperture incorrano nel timore di essere giudicate. Fortunatamente in molte realtà è già così.

### **Saman, cittadina italiana**

Per Saman Abbas si propone da più parti una cittadinanza alla memoria. Non si può non essere d'accordo, a condizione che questa meritoria azione vada oltre un riconoscimento meramente formale. Saman non aveva la cittadinanza italiana. Lei l'avrebbe voluta, perché ha frequentato le nostre scuole. Se fosse stata italiana, questa tragedia, forse, si sarebbe potuta evitare. Ma legge del nostro Paese del 5 febbraio 1992, n. 91 fa prevalere ancora il "diritto del sangue" (*ius sanguinis*). Si tratta di una norma di ben 30 anni fa; nel frattempo l'Italia è completamente cambiata.

Sappiamo bene che la scuola italiana è piena di Saman, ma molti (troppi) preferiscono volgere lo sguardo altrove. Si preferisce che spose-bambine improvvisamente scompaiano dalle nostre classi per finire nel "tritacarne" di sotto-culture feroci.

Personalmente mi auguro che le spoglie di Saman possano riposare in Italia in un luogo facilmente accessibile a tutti, in modo che la sua testimonianza venga costantemente alimentata

e riconosciuta. Il sacrificio di questa ragazza, infatti, va oltre la comunità d'appartenenza. La storia di Saman deve essere vicina alle scuole, alle famiglie e all'intero Paese, perché è il simbolo del riscatto delle donne di una generazione difficile, i cui reali problemi però riguardano tutti. La sua testimonianza può aiutare italiani e stranieri a costruire nuovi orizzonti di vita e ad uscire dalla caverna di platoniana memoria in cui molti si rintanano, pensando ingenuamente di trovare un riparo sicuro.

---

[1] Zanfrini L. *Cittadini di un mondo globale. Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più*, in *Studi Emigrazione*, rivista trimestrale n. 209, 2017. Rondanini L., *Saman Abbas: l'inclusione, conquista incompiuta*, Grandangolo, Erickson, Trento, 2021.

**Settimana del 19 dicembre 2022**

**Far funzionare il sistema a partire dall'infanzia**

## **1. Scuola dei piccoli e sezioni primavera. Una indagine sugli anticipi nel Veneto**



**Laura DONÀ**

18/12/2022

In questi ultimi anni si sta registrando progressivamente un calo delle nascite, già previsto da sociologi, demografi e antropologi. I primi segnali sono rinvenibili proprio nelle iscrizioni alle scuole dell'infanzia, notoriamente attive su tutto il territorio nazionale con una copertura pari a dati leggermente superiori al 95% del benchmark previsto a livello UE.

### **Il mutato quadro sociale e nuovi bisogni**

La crisi pandemica, l'emergenza energetica e il conseguente peggioramento delle condizioni economiche hanno spinto le famiglie a cercare di ridurre i costi per accedere a Nidi e ai servizi 0-3. Non pochi genitori hanno scelto, quindi, di anticipare le iscrizioni alle scuole dell'infanzia, chiedendo contestualmente ai gestori dei servizi e ai comuni di aprire un numero maggiore di sezioni primavera e ulteriori strutture che possano accogliere anche bambini di due anni.

In Veneto, per analizzare tale fenomeno è stato realizzato, nel periodo maggio-settembre 2022, un monitoraggio su tutte le scuole dell'infanzia (statali, paritarie e comunali), a cura dei docenti utilizzate ai sensi del comma 65 della legge 107/2015. Uno degli obiettivi, alla base dell'iniziativa, era quello di fornire spunti utili al tavolo paritetico di confronto con la Regione, agli Enti locali, ai gestori dei servizi, ai Dirigenti scolastici e alla FISM (Federazione Italiana Scuole Materne). Il rapporto finale è stato presentato lo scorso 4 novembre 2022[1] ed è stato oggetto di una newsletter, da poco pubblicata sul sito dell'Ufficio scolastico regionale [2].

### **Il perché del progetto**

Il progetto educativo realizzato nella regione veneta ha riguardato i bambini dai 2 ai 3 anni. È la fascia d'età che dovrebbe fruire dell'offerta educativa dei Nidi e dei servizi integrativi per l'infanzia, laddove presenti. Tali servizi dovrebbero arrivare, secondo i benchmark europei, al 33% ma, come è noto, in Italia è stato raggiunto (e anche superato) solo in alcune regioni del Centro-Nord con un forte divario con il Mezzogiorno.

Le soluzioni previste dalle attuali indicazioni normative sono rinvenibili nei dispositivi degli anticipi relativi alla scuola dell'infanzia per i bambini di 2 anni e mezzo e nelle sezioni primavera. La scuola dell'infanzia può accogliere, infatti, bambini che non hanno ancora compiuto tre anni d'età purché li raggiungano entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. Questa norma è attiva dal 2009 ai sensi del comma 2, art. 2 del DPR n. 89.

La legge 107 del 2015, con la nascita del sistema integrato 0-6 e con il correlato D.lgs. 65/2017, ha inteso assorbire l'opzione degli anticipi in favore dell'apertura di più Nidi e servizi integrativi per l'infanzia lasciando pure la possibilità di formare sezioni primavera come ulteriore dispositivo.

### **Alcuni esiti**

La situazione che è emersa dal monitoraggio può essere considerata attendibile per l'ampiezza del campione e per la percentuale delle famiglie che hanno risposto: la media è stata dell'84,04% comprendente le scuole statali, paritarie e comunali, ma con alcune differenze tra provincia e provincia; in ogni caso con una copertura dal 69% al 90,72% di risposte [3].

La richiesta di iscrizione dei bambini che non hanno ancora compiuto i tre anni di età viene, in genere, accolta da tutte le tipologie di scuole. L'opzione viene realizzata, però, in relazione alla disponibilità dei posti e alla presenza o meno di liste d'attesa. I tempi di inserimento sono simili tra scuole paritarie, statali e comunali: nella maggioranza delle scuole la frequenza è possibile a partire da settembre; c'è un discreto numero di scuole dove è accettata solo da gennaio, e un gruppo minore dove i bambini possono frequentare a partire dal compimento dei 3 anni di età.

La tendenza, comunque, è quella di permettere la frequenza solo se i bambini hanno acquisito alcune autonomie essenziali, in primis il controllo sfinterico. Ci sono, tuttavia, differenze sulle specifiche progettualità come pure sulle azioni educative dedicate ai piccoli accolti nelle sezioni comuni. In genere, le scuole che sono organizzate con sezioni per età eterogenea hanno una maggiore facilità ad inserirli.

A partire da questi dati si è voluto offrire un approfondimento anche normativo sulle sezioni primavera, che restano i servizi più difficili da attivare nelle scuole statali: servono dotazioni organiche dedicate, educatori formati, spazi e allestimenti adatti a quella fascia di età. Serve soprattutto un rapporto sinergico tra scuole ed Enti locali.

### **Perché realizzare scuole dei piccoli**

È un tema questo che rinvia ad una riflessione più ampia. C'è, in primo luogo, la necessità di rivedere il sistema degli anticipi. Nonostante il D.lgs. 65/2017, le Linee pedagogiche e gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia li azzerino nelle intenzioni, nei fatti restano praticabili perché il DPR 89/2009, collegato al disegno ordinamentale della legge 53/2003, è ancora vigente.

Nel 2003 la politica scolastica si era posta il problema di far terminare gli studi secondari di secondo grado a 18 anni, in linea con alcuni Paesi UE, senza peraltro alterare i diversi gradi di scuola funzionanti con il sistema "5+3+5". Anticipare la frequenza a 2 anni e mezzo permetteva di soddisfare parzialmente questa necessità e nel contempo permetteva alle famiglie di ridurre i costi, piuttosto consistenti, per le rette dei Nidi. Con il DPR 89/2009 l'assetto ordinamentale ha recepito questa opzione tuttora vigente.

L'esperienza di questi anni non ha dimostrato, però, che l'anticipo rappresenti una soluzione educativa di qualità. Anche il monitoraggio veneto ha evidenziato alcuni punti fragili, tra cui la mancanza di garanzia della frequenza che è condizionata dal numero delle iscrizioni, dalle autonomie personali, dalla presenza di fratelli o sorelle. La stessa dimensione progettuale e la cura educativa specifica non sempre sono mirate ed intenzionali. È necessario quindi ripensare a nuove forme di integrazione del nido nel caso non fossero sufficienti tali servizi nel territorio.

### **Le sezioni primavera**

Le sezioni primavera [4] nascono in Italia con la legge finanziaria n. 296 del 27 dicembre 2006 come progetti sperimentali di ampliamento qualificato dell'offerta formativa rivolti ai bambini da 24 a 36 mesi. Le diverse iniziative che si sono sviluppate nel corso degli anni e nelle varie realtà territoriali poggiavano su criteri di qualità pedagogica, flessibilità e rispondenza alle caratteristiche specifiche di quella fascia d'età. Successivamente le sezioni primavera sono state confermate dal DPR 89/2009 distinguendole dagli "anticipi". Vengono poi messe a sistema nel 2013 con l'accordo quadro 83/CU/2013 in Conferenza unificata Stato-Regioni, tuttora vigente, che ne definisce i criteri essenziali, dettando anche le fondamentali linee di indirizzo.

Le sezioni primavera hanno una loro specificità progettuale di raccordo e connessione dei processi educativi. Il rapporto numerico educatori/ bambini non deve essere superiore a "1 a 10"; il gruppo omogeneo per età può variare da 10 a 20 bambini.

I fondi complessivamente assegnati per le sezioni primavera vanno gestiti unitariamente, secondo le intese regionali. L'assegnazione di risorse finanziarie del Ministero si realizza come co-finanziamento della programmazione regionale, che costituisce la condizione essenziale per accedere al finanziamento statale. I contributi statali sono ripartiti a livello regionale per il 50% sulla base della popolazione in età 24-36 mesi residente nel territorio regionale e, per il restante 50%, in relazione alle sezioni autorizzate in ogni Regione.

### **Le sezioni primavera nel sistema integrato 0-6**

Con il D.lgs. 65/2017 le sezioni primavera entrano a far parte del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Si riconducono così ad unità due percorsi che avevano seguito strade parallele – quello dei Nidi d'infanzia e quello della scuola dell'infanzia – riconoscendo il diritto all'educazione di tutti i bambini e le bambine a partire dalla nascita.

Lo Stato promuove e sostiene l'offerta mediante un Piano di Azione Nazionale pluriennale[5] per la cui attuazione lo stesso decreto 65/2017 ha istituito il fondo nazionale per il sistema integrato che finanzia alcune azioni strategiche: 1) interventi edilizi; 2) una quota parte delle spese di gestione; 3) la formazione continua del personale e la promozione dei neoistituiti, coordinamenti

pedagogici territoriali. Alle Regioni compete la programmazione e la definizione delle modalità di riparto delle risorse assegnate in Conferenza unificata.

Nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6[6] si sottolinea che le sezioni primavera, a differenza di quanto avviene con l'iscrizione anticipata alla scuola dell'infanzia, offrono ai bambini di questa fascia d'età:

- un progetto educativo;
- un ambiente strutturato in relazione ai loro bisogni e alle loro autonomie;
- personale con formazione appropriata;
- l'inserimento in un gruppo ridotto nelle dimensioni.

La loro collocazione ordinaria presso le scuole dell'infanzia rende questo servizio un importante laboratorio per favorire esperienze di continuità tra i due segmenti dell'offerta educativa 0-3 e 3-6.

Negli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia [7] si ribadisce che le sezioni primavera possono ampliare l'offerta educativa a partire dai due anni per garantire ai bambini un'esperienza di socialità e apprendimento fuori dal contesto familiare e per contrastare l'ingresso anticipato nella scuola dell'infanzia, in un contesto di cura ed educazione calibrato su tempi e stili di sviluppo dei bambini dai 24 ai 36 mesi.

### **Prospettive di sviluppo dei servizi**

Dalla ricerca veneta, effettuata attraverso il monitoraggio, è emersa in maniera evidente la necessità di riprendere in considerazione il disegno ordinamentale, escludendo gli anticipi e ricollocando le sezioni primavera all'interno del sistema integrato 0-6, a prescindere dalla riduzione di un anno del percorso del 1° e 2° ciclo di istruzione, come era nelle intenzioni della legge 53/2003.

È importante, inoltre, una ridefinizione della diffusione dei Nidi, considerato pure le risorse del PNRR per l'apertura di nuove strutture[8]. È necessario togliere i Nidi dai servizi a domanda individuale e garantire un maggior numero di sezioni primavera nei territori che ancora non hanno Nidi e servizi integrativi per l'infanzia, capaci di garantire l'accesso alla popolazione infantile residente. Le sezioni primavera necessitano di un riesame dell'impianto, anche a fronte della fotografia emersa dal monitoraggio veneto che mostra, per esempio, come sia più facile aprirle nelle scuole paritarie rispetto a quelle statali. Nella rilevazione emerge, infatti, che nel 2021-2022 su 269 sezioni primavera attive solo una è collocata in una scuola statale. Il dato è probabilmente diverso nelle regioni che hanno pochi Nidi e minori scuole paritarie; ciò non toglie, tuttavia, che le difficoltà ad attivarle nel servizio statale siano maggiori. Un primo passaggio potrebbe essere quello di eliminare la configurazione sperimentale ancora vigente delle sezioni primavera, garantire un finanziamento stabile e, per le scuole statali, un organico aggiuntivo congiunto con figure di educatori fornite dall'ente locale. Ciò permetterebbe una progettualità in linea con i bisogni e le attese di questa importante fascia d'età.

---

[1] Erano presenti all'iniziativa Anna Bondioli a nome della Commissione nazionale per il sistema integrato 0-6 e Loretta Lega, moglie di Giancarlo Cerini, già presidente della Commissione nazionale, ispiratore del lavoro con i suoi apporti pedagogici e la sua visione strategica.

[2] [https://istruzioneveneto.gov.it/20221207\\_22735/](https://istruzioneveneto.gov.it/20221207_22735/)

[3] [https://istruzioneveneto.gov.it/20221104\\_21836/](https://istruzioneveneto.gov.it/20221104_21836/) si rinvia ai materiali di sintesi del rapporto di monitoraggio.

[4] I due paragrafi che seguono costituiscono un adattamento del contributo pubblicato nella newsletter n. 5 di cui alla nota 1 a firma di Fiorangela Giampaolo Gallo, dirigente scolastica utilizzata presso USR del Veneto ai sensi della legge 448/1998.

[5] <https://miur.gov.it/piano-di-azione-nazionale-pluriennale>.

[6] DM 22 novembre 2021 n. 334 – Linee pedagogiche per il sistema integrato "0-6".

[7] DM 24 febbraio 2022 – Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.

[8] <https://www.miur.gov.it/-/pnrr-oltre-3-1-miliardi-per-asili-nido-e-scuole-dell-infanzia-pubblicate-le-graduatorie-bianchi-un-investimento-senza-precedenti>;  
<https://www.miur.gov.it/-/pnrr-su-nidi-e-infanzia-rispettate-le-scadenze->



## 2. Sessanta anni fa, la scuola media unica. 31 dicembre 1962, legge 1859



**Luciano RONDANINI**

18/12/2022

Sono poche le riforme scolastiche che, nel dopoguerra, hanno realmente cambiato il nostro sistema d'istruzione. La più importante tra le poche è stata sicuramente l'istituzione della scuola media unica. Dopo vari tentativi esperiti nell'arco di un decennio, tutti miseramente falliti, il Parlamento riuscì ad approvare, il 31 dicembre del 1962, una legge "di struttura" del sistema educativo italiano, che ha contribuito a cambiare radicalmente la storia del Paese.

### La grande svolta

A 15 anni dall'entrata in vigore della Costituzione repubblicana (primo gennaio 1948), veniva attuato quanto affermava l'art. 34 della Carta costituzionale: "*La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita*".

La legge 1859 del 31 dicembre 1962 avviò di fatto la stagione dei governi di centro-sinistra, nei quali, per la prima volta, la democrazia cristiana ampliò il suo raggio d'azione coinvolgendo il partito socialista nel governo del Paese.

Contro questo provvedimento votarono le destre (movimento sociale e partito liberale) e, chi l'avrebbe mai detto, anche il partito comunista! Il voto contrario di quest'ultimo fu (in parte) determinato dall'abolizione del latino ma, più in generale, per l'avversione del PCI ad avallare la nascita del centro-sinistra.

### Latino sì, latino no

Oggi questa contrapposizione può fare sorridere. In realtà il problema, su un piano diverso, si pone anche ora. Nelle file del partito comunista, aveva militato fino al 1957 (anno della sua morte), uno dei maggiori esponenti della nostra cultura classica, il deputato siciliano Concetto Marchesi, considerato il più raffinato latinista della tradizione letteraria italiana.

L'autorevole esponente del PCI, e con lui l'intero partito, aveva strenuamente difeso le posizioni del pensiero comunista, a cominciare dalle riflessioni di Antonio Gramsci, grande intellettuale sardo e fondatore del PCI, elaborate nelle galere fasciste.

Gramsci sosteneva le ragioni del latino nella scuola media, in quanto in questa fase dell'età evolutiva "lo studio deve essere disinteressato, formativo e intellettuale".

Dunque, l'innalzamento a 14 anni dell'obbligo scolastico, secondo l'orientamento difeso dai comunisti, doveva coincidere con la "formazione della mente", non con l'introduzione di insegnamenti utilitaristici e di immediata spendibilità, come quelli tecnico-scientifici.

Poi, come già sottolineato, nello scontro politico di quegli anni, va messa in conto l'opposizione del PCI all'entrata nel governo del partito socialista di Pietro Nenni. Di fatto, la scuola media unica e la statalizzazione dell'energia elettrica furono i capisaldi delle condizioni poste dal PSI per rompere l'alleanza frontista con i comunisti che durava dal Dopoguerra.

### La scuola media unica ha cambiato la storia del Paese

Dal primo ottobre 1963, alla vecchia scuola media subentrò il nuovo ordinamento. Ai docenti veniva affidata la grande opera educativa che, per la prima volta, dall'Unità, metteva tutti, "nell'età dagli 11 ai 14 anni, in egual posizioni di partenza di fronte alla vita". La scuola media unica si poneva, nelle scelte del legislatore, come strumento principale per la formazione delle nuove generazioni e per il "loro inserimento nella vita spirituale, sociale ed economica della comunità italiana".

Nel giro di un decennio l'auspicio formulato dai sostenitori del nuovo corso si realizzò quasi completamente. Infatti, nel periodo 1963-1973, il tasso dei quattordicenni in possesso del diploma di licenza media passò dal 46% ad oltre l'82%. Si gettarono in tal modo le fondamenta per allargare la base sociale del nostro modello educativo, che ha visto fino agli anni Sessanta del Novecento intere generazioni andare a lavorare a 11-12 anni di età (in qualche caso, anche prima).

Ma l'effetto dell'istituzione della scuola media fu dirompente per l'ampliamento dell'istruzione superiore, riservata storicamente solo ad una minoranza di adolescenti. Grazie a questa riforma, negli anni Settanta e Ottanta, la scuola secondaria di secondo grado si avviò a diventare una scuola di massa. E, per la prima volta nella storia del Paese, anche le ragazze cominciarono ad affollare un segmento scolastico a loro precluso.

### **Le classi differenziali**

L'avvio della nuova scuola coincise con la mancanza degli insegnanti che spesso venivano reclutati tra gli studenti universitari. A loro era richiesto un duplice compito:

- vivere con passione e partecipazione la nuova "missione" politica, quella cioè di garantire una *giustizia educativa* nei confronti di fasce di preadolescenti storicamente esclusi dall'istruzione post-elementare;
- promuovere le condizioni favorevoli ad "un'alfabetizzazione di massa" rivolta a ragazzi che si stavano misurando, per la prima volta, con i problemi di una lunga scolarità.

Per favorire queste condizioni, nella legge si prevedevano le *classi differenziali* e le *classi di aggiornamento*. Oggi possono apparire scelte discriminanti (in parte lo furono). Allora però l'intento era diverso. Nelle classi differenziali venivano inseriti i cosiddetti "alunni disadattati" con ritardo cognitivo. Erano composte fino ad un massimo di 15 allievi e potevano contare su un organico "potenziato" rispetto a quelle ordinarie.

Le classi di aggiornamento riguardavano il primo e l'ultimo anno. Nelle prime classi venivano accolti gli alunni bisognosi di cure particolari per un avvio regolare del triennio; alle classi terze, invece, accedevano gli alunni ripetenti che non avevano conseguito la licenza media.

Sia le prime che le seconde furono soppresse dalla legge 517 del 1977 (altra riforma portante della scuola italiana), che avviò l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie frequentate da tutti.

### **Tre importanti obiettivi**

L'istituzione nel 1962 della scuola media unica ha perseguito tre importanti obiettivi:

- l'*espansione* del nostro sistema di istruzione, assicurando l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età;
- l'affermazione del principio di *equità educativa*, mitigando la dispersione di risorse intellettive dei ragazzi provenienti dalle classi meno abbienti;
- il rafforzamento dell'*uguaglianza delle opportunità di accesso*, assicurando a ragazze e ragazzi diritti fino a quel momento negati.

Sicuramente non tutto è andato come previsto. L'immagine della scuola media è passata da una rappresentazione del successo del riformismo democratico al fanalino di coda del sistema scolastico italiano. I due Rapporti della Fondazione Agnelli (2011 e 2021) hanno evidenziato significative criticità negli apprendimenti di base dei nostri preadolescenti imputabili anche all'organizzazione di questo segmento educativo, considerato l'*anello debole* della nostra scuola.

### **Una ricorrenza dal forte valore simbolico**

Con questo contributo non si vuole entrare nel merito di una valutazione complessiva della scuola secondaria di primo grado. Si vuole semplicemente richiamare alla memoria una ricorrenza dal forte valore simbolico che ha cambiato la storia non solo della scuola ma anche dell'intera società italiana.

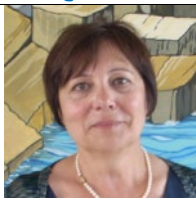
Si sarebbe potuto fare meglio? Certamente sì. Ad esempio, accompagnare la nuova stagione riformatrice con un piano di formazione obbligatorio per i docenti, come fu fatto successivamente, dal 1985 al 1990, per i maestri elementari.

Personalmente, pur riconoscendo gli errori commessi, non condivido le posizioni di coloro che attribuiscono all'istituzione della scuola media unica le cause del decadimento del nostro sistema di istruzione. A questi critici vorrei ricordare le storie delle migliaia di bambini che, prima del 1962, per continuare gli studi, dovevano lasciare a 10-11 anni la famiglia per disperdersi in un'infinità di istituti religiosi, in quanto non esistevano altre possibilità.

Va ricordato, a questo proposito, che la "vecchia" scuola media, alla quale si accedeva previo esame di ammissione dopo aver conseguito il diploma di scuola elementare, era presente solo nelle città e nei centri maggiori. Per i bambini dei piccoli paesi di montagna, delle aree periferiche e per i figli delle classi più svantaggiate (contadini, braccianti, operai...), terminata la scuola

elementare, si aprivano esclusivamente le porte del lavoro nei campi o nelle officine. Per non parlare delle bambine che a 12-13 anni lasciavano i genitori per andare a servizio nelle famiglie benestanti delle città! Mai come nei primi decenni del Dopoguerra valeva la massima che *“uno era dove nasceva”*. La scuola media del 1962, finalmente, ruppe questo circolo perverso.

### 3. Quale obbligo scolastico in Europa? Istruzione precoce e curricolo di base continuo



**Nilde MALONI**

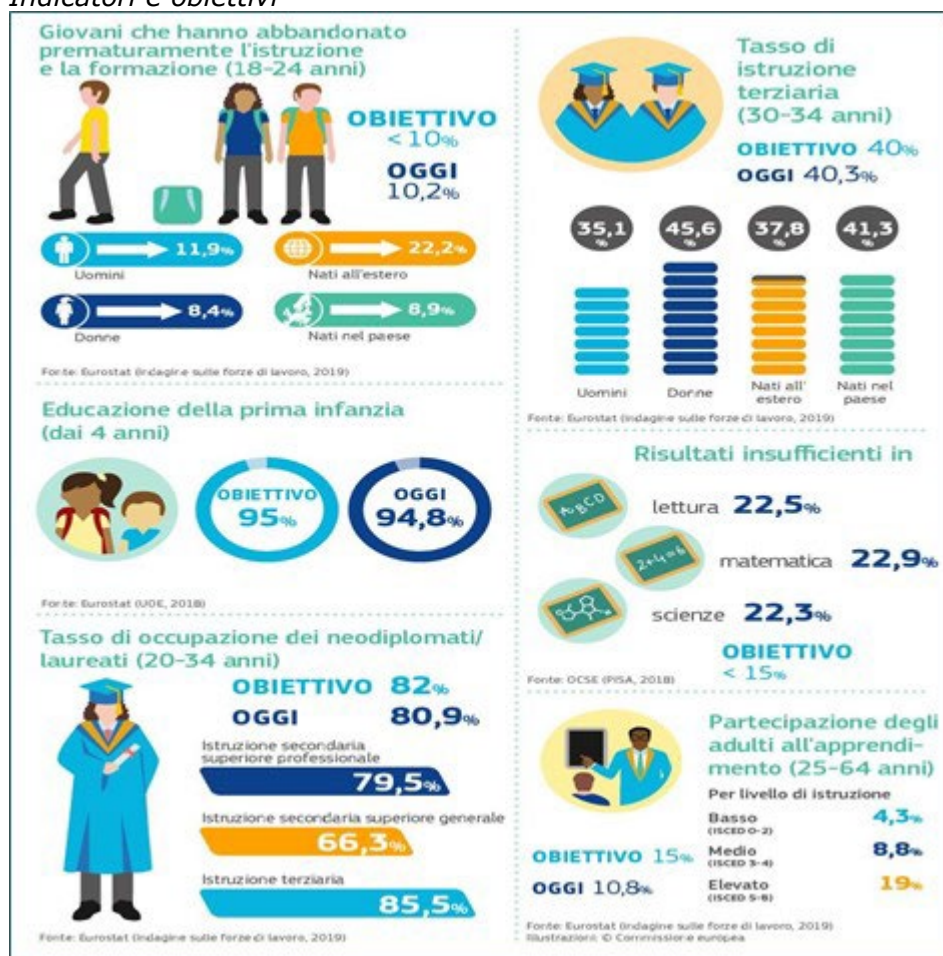
18/12/2022

“L’istruzione è essenziale per la vitalità della società e dell’economia europee. Lo spazio europeo dell’istruzione mira a fornire alle comunità dell’istruzione e della formazione il sostegno di cui hanno bisogno per svolgere la loro missione fondamentale in tempi difficili e stimolanti”. Sono queste le dichiarazioni della presidente della Commissione europea Ursula von der Leyen, in premessa al documento europeo del 30 settembre 2020, pubblicato in piena fase pandemica, volto a realizzare uno spazio europeo dell’istruzione entro il 2025.

#### L’obbligo di istruzione/formazione e la qualità dell’istruzione

L’innalzamento della qualità dell’istruzione è uno dei fattori di qualità di un sistema scolastico. Per capirne la funzionalità e gli effetti reali può essere monitorato attraverso gli indicatori e gli obiettivi proposti proprio dalla Commissione Europea nella “Comunicazione” del 30 settembre 2020. Qui vengono indicati i sistemi di istruzione su cui i decisori politici debbono porre particolare attenzione e vengono elencati i risultati ottenuti dalla cooperazione in tema di istruzione e formazione anche grazie alle riforme nazionali realizzate e in progress.

*Indicatori e obiettivi*



Su questi indicatori, infatti, si sono basate e si basano le politiche scolastiche più recenti di tutti i Paesi UE e su questi indicatori si può procedere ad un’analisi critica degli stessi sistemi scolastici. I Paesi UE che sono intervenuti, riformando l’obbligo, lo hanno fatto prevalentemente sulla base dei dati riferibili a 3 indicatori:

- il tasso di abbandono;

- i risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze dei quindicenni;
- la percentuale di frequenza dell'educazione della prima infanzia.

Gli studi longitudinali condotti sul fenomeno della dispersione scolastica hanno ampiamente corroborato la tesi che risultati di apprendimento soddisfacenti a 15 anni poggiano su un curriculum di base continuo a partire dalla frequenza (obbligata) di almeno uno o due anni dell'ECEC (Early Childhood Education and Care).

### **La durata dell'obbligo scolastico in Europa**

Il documento della Commissione Europea, "Compulsory education in europe 2021/2022"[1], a cui è possibile fare riferimento, ci consente di avere un quadro delle scelte europee sull'obbligo scolastico mettendoci a disposizione tre informazioni fondamentali:

- la durata complessiva dell'obbligo scolastico;
- l'anno di avvio e di fine obbligo con il relativo livello scolare in base alla classificazione ISCED (International Standard Classification of Education) dell'UNESCO;
- i concetti di istruzione/formazione obbligatoria a tempo pieno e a tempo parziale per ciascun Paese.

In tutta Europa l'istruzione obbligatoria dura almeno 8 anni; tuttavia nella grande maggioranza dei Paesi la durata è di 10 anni come in Italia. Poi ci sono quelli in cui la durata è maggiore: 11 anni in Lettonia, Lussemburgo, Malta; 12 anni in Portogallo; 13 anni in Ungheria, nei Paesi Bassi e in alcuni Länder tedeschi; 15 anni in Francia grazie alla riforma del 2019.

Le risposte dei sistemi scolastici vanno dunque prevalentemente in tre direzioni: *il rafforzamento del curriculum di base, l'anticipo al segmento ECEC e/o il prolungamento dell'istruzione / formazione obbligatoria.*

*Tavola sinottica dell'obbligo di istruzione nei 27 Paesi UE*

Paese	Età inizio obbligo					Età fine obbligo					Durata in anni
	3	4	5	6	7	15	16	17	18	19	
Austria			x			x					10
Belgio			x						x		13
Bulgaria			x				x				11
Repubblica Ceca			x			x					10
Cipro			x			x					10
Croazia					x	x					8
Danimarca				x			x				10
Estonia					x		x				9
Finlandia				x					x		12
Francia	x								x		15
Germania				x					x	x	12/13
Grecia		x				x					11
Irlanda				x			x				10
Italia				x			x				10
Lettonia			x				x				11
Lituania				x			x				10
Lussemburgo		x					x				12
Malta			x				x				11
Paesi Bassi			x				x				11
Polonia				x		x					9
Portogallo				x					x		12
Romania			x					x			12
Slovacchia			x				x				11
Slovenia				x		x					9
Spagna				x			x				10
Svezia				x			x				10
Ungheria	x						x				13

### Rafforzamento del curriculum di base nella scuola dell'obbligo a ciclo unico

In alcuni Paesi il focus della riforma è il percorso della scuola di base a ciclo unico, dalla scuola primaria alla secondaria fino ai 16 anni. Qui gli obiettivi sono quelli di:

- garantire ad una platea sempre più larga di cittadini il possesso delle competenze di base, indispensabili alla cittadinanza attiva;
- prevenire l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione;
- consentire un processo di orientamento e auto orientamento reale alla scelta del percorso secondario superiore.

In questa direzione vanno interpretati sia l'utilizzo delle indagini internazionali (IEA-OCSE PISA) sul rendimento scolastico degli allievi (e quelle delle agenzie nazionali incaricate) sia l'impegno



costante ad aggiornare il corredo delle competenze necessarie al cittadino del XXI secolo. Le riforme dell'obbligo sono infatti sempre accompagnate da una contestuale revisione dei curricula scolastici e, soprattutto, da una impostazione della valutazione e certificazione delle competenze sulla base dei livelli dell'European Qualification Framework (EQF). Sicuramente anche la riduzione progressiva nell'ultimo decennio del tasso di dispersione scolastica precoce va ascritta alla tipologia delle riforme attuate in questa direzione. I sistemi scolastici che meglio interpretano questa idea di continuità sono quelli del nord Europa.

### **Anticipo dell'obbligo e successo scolastico**

“L'educazione e cura della prima infanzia (Early childhood education and care – ECEC), ovvero la fase precedente all'istruzione primaria, è sempre più riconosciuta come quella che fornisce le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo. Il Pilastro europeo dei diritti sociali dichiara che i bambini hanno diritto all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità. Al fine di avere una definizione condivisa di ciò che questo significa, il Consiglio ha adottato una raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia nel maggio 2019”[2]. La divisione netta tra servizi di cura e servizi educativi si fa sempre più sfumata e il tema dei contenuti educativi nel segmento 0-6 accentua l'esigenza di arrivare ad un sistema integrato. Lo scopo dell'ECEC è dichiaratamente duplice: ha una funzione sociale importantissima nel garantire da una parte ai genitori di svolgere proficuamente un lavoro e dall'altra ai bambini di essere accolti in strutture adeguate alla loro cura e sicurezza. Ha, altresì, una funzione educativa importante per i risultati conseguiti in termini di sviluppo olistico dei bambini. Il parametro del 95% dei bambini di quattro anni in ECEC è dunque un parametro credibile, ma che va accompagnato dall'innalzamento delle percentuali dei bambini e delle bambine della fascia 0-3 in strutture ECEC.

Nella direzione dell'anticipo si sono mosse le recenti riforme attuate in Francia e Ungheria che fanno iniziare l'obbligo a 3 anni; in Grecia e Lussemburgo l'obbligo inizia a 4 anni; in Belgio, Lettonia, Cechia, Slovacchia, Romania, Malta e Cipro inizia a 5 anni.

### **Prolungamento dell'obbligo scolastico tra istruzione terziaria e occupazione**

La fine dell'istruzione obbligatoria spesso coincide con il passaggio dal livello inferiore (ISCED 2) a quello superiore (ISCED 3) dell'istruzione secondaria. Tuttavia, in alcuni Paesi (Belgio, Bulgaria, Francia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Slovacchia) il passaggio dal livello inferiore al livello superiore dell'istruzione secondaria avviene uno o due anni prima della fine della scuola dell'obbligo. La scelta di alcuni Paesi UE di prolungarne la durata oltre i 16 anni è da collegare ai dati desumibili da altri due indicatori proposti nella Comunicazione della Commissione del 30 settembre 2020: il *tasso di istruzione terziaria* e il *tasso di occupazione dei neodiplomati e neo laureati*. Nella maggior parte dei Paesi tedeschi da anni l'obbligo termina a 18 anni (il termine a 19 anni è limitato all'istruzione generalista dei licei) e così anche in Francia, in Portogallo e in Finlandia.

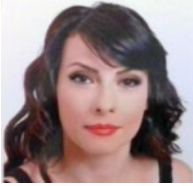
Al prolungamento dell'obbligo anche nell'istruzione professionalizzante oltre che nell'istruzione generalista viene affidato il compito di innalzare soprattutto il tasso di occupati e laureati in Europa. Non sono infatti incoraggianti i dati riferibili alla percentuale delle lauree brevi professionalizzanti entro i 34 anni (settore VET) e la percentuale degli occupati tra i neo diplomati. Non sfugge sicuramente il legame tra l'Istruzione e Formazione Professionale e la ricerca di nuove competenze per i nuovi lavori.

---

[1] Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Istruzione obbligatoria in Europa – 2021/2022*. Eurydice Informazioni e dati. Lussemburgo Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

[2] Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 edition*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. La Raccomandazione a cui si fa riferimento è la Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (GU C 189 del 5.6.2019, p. 4-14).

#### 4. Valutazione esterna a confronto. I sistemi portoghese e spagnolo



**Chiara EVANGELISTI**

18/12/2022

Dopo essere salpati da Malta [1], punto di partenza del nostro viaggio alla scoperta della valutazione di sistema delle realtà scolastiche diverse da quella italiana, proseguiamo la nostra rotta via mare verso occidente e facciamo una prima sosta nella Penisola Iberica. Qui, attraverso un approccio comparativo, andiamo a conoscere come vengono valutate le scuole in Portogallo e in Spagna [2].

I due Paesi, sebbene appartenenti alla medesima area geografica, presentano profonde diversità di carattere storico, culturale, politico e organizzativo che si riflettono sui rispettivi sistemi scolastici e, conseguentemente, anche sulla valutazione esterna delle scuole.

Ed è appunto di valutazione esterna che parleremo, evidenziandone gli aspetti più significativi nell'uno e nell'altro Paese.

##### **IGEC in Portogallo**

Il Portogallo, caratterizzato da un sistema educativo molto centralizzato, affida la valutazione esterna delle istituzioni scolastiche a un servizio centrale dell'amministrazione diretta dello Stato, dotato di autonomia amministrativa e molto strutturato, l'*Inspeção General da Educação e Ciência*.

##### *Storia dell'ispezione scolastica in Portogallo*

La storia dell'ispezione scolastica in Portogallo risale al 1771. Le prime visite sono state effettuate dalla *Real Mesa Censória* su richiesta del Marquês de Pombal, ministro di D. José I, con l'obiettivo di conoscere lo stato dell'insegnamento nelle scuole più piccole e avviare la costituzione del sistema educativo nazionale, analogamente a quanto stava accadendo in altri Paesi europei a causa dei nuovi ideali politici, culturali e pedagogici emersi nel corso del XVIII secolo. La Legge del 6 novembre 1772, che istituiva l'istruzione, creava scuole, posti per insegnanti, definiva metodi e discipline da insegnare e affidava i servizi di ispezione alla *Real Mesa Censória*, un'istituzione originariamente creata per riformare il sistema di censura. Da allora e fino ad oggi, i servizi ispettivi hanno subito diversi mutamenti derivanti dai cambiamenti politici, sociali, economici e culturali avvenuti nel Paese e che, naturalmente, si sono riflessi nell'istruzione. L'IGEC, nella sua attuale configurazione, nasce nel 1979.

L'IGEC è guidato da un Ispettore Generale assistito da tre Vice Ispettori Generali e l'attività ispettiva è svolta da 181 ispettori (161 con nomina definitiva e 20 in periodo di prova) [3] che appartengono a un gruppo speciale di funzionari pubblici con uno *status* e una carriera specifici.

##### **Comunità autonome in Spagna**

In Spagna, invece, a conferma della sua forte vocazione autonomistica, sono le Comunità autonome (CA) ad essere responsabili della valutazione esterna delle scuole, attraverso l'Ispettorato dell'educazione.

##### *Le Comunità autonome in Spagna*

Il concetto di Comunità autonoma nasce dal fatto che in Spagna convivono popoli e culture diversi. Il Paese è una monarchia parlamentare suddivisa in 17 CA[4]. Le Comunità e le città autonome sono previste dalla Costituzione Spagnola del 1978, con la quale è stato disegnato un ordinamento di tipo regionale in opposizione al centralismo che aveva caratterizzato il periodo della dittatura franchista. Entro i limiti della Costituzione, che ne sottolinea l'uguaglianza, alle Comunità autonome è lasciato un ampio margine di libertà, che consente ad ognuna di esse di adottare le competenze ritenute necessarie.

Ogni CA ha il proprio Ispettorato dell'educazione, che dipende dal rispettivo Ministero regionale per l'educazione della Comunità e che ha come personale dipendenti pubblici incaricati della funzione ispettiva. A livello centrale c'è un organismo di rappresentanza ispettiva, l'*Alta*

*Inspección del Estado*, che fa parte del Ministero dell'istruzione e della formazione professionale – MEFP; sempre a livello centrale, avviene la valutazione generale del sistema educativo, la cui competenza è dell'*Instituto Nacional de Evaluación Educativa*– INEE.

È utile ricordare che la Spagna ha un sistema di valutazione nazionale ed uno di tipo locale. Il governo centrale ha un ufficio in ogni CA dove lavora un ispettore *dell'Alta Inspección* a garanzia che le leggi sull'istruzione locali, le regole e gli standard adottati per le ispezioni, siano in accordo con i principi costituzionali e con le leggi emanate a livello centrale. L'organismo centrale si occupa anche dell'ispezione delle scuole spagnole all'estero e di alcune istituzioni formative nel territorio spagnolo che sono sotto la responsabilità diretta del Ministero, come le accademie militari e le scuole delle città autonome di Ceuta e Melilla.

### **Criteri e indicatori utilizzati nei due Paesi**

In Spagna le valutazioni esterne si svolgono sulla base di un quadro di riferimento generale per l'ispezione, che ogni CA declina ulteriormente assegnando specifici compiti all'Ispettorato. In autonomia, le Comunità emanano anche linee guida sulle procedure di valutazione, pubblicano regolamenti su obiettivi, aree e finalità, predispongono indicatori da utilizzare per la valutazione. Si evidenzia che le autorità competenti delle CA effettuano delle valutazioni standardizzate degli studenti, dette "valutazioni diagnostiche", che costituiscono uno degli strumenti più importanti della valutazione esterna. L'obiettivo è quello di raccogliere informazioni su scuole e alunni e di proporre un piano di miglioramento.

In Portogallo, invece, i valutatori utilizzano un "Quadro di riferimento" (*Quadro de referência*) comune, sulla base del quale formulano i giudizi da attribuire alle scuole. Quello attualmente in uso si articola in quattro sezioni[5]:

- Autovalutazione;
- Leadership e management;
- Offerta formativa;
- Risultati.

### **Frequenza della valutazione esterna**

Mentre in Spagna la frequenza delle visite e la scelta delle scuole è affidata alle CA sulla base di criteri che variano notevolmente da una comunità all'altra, in Portogallo il modello è ciclico. Allo stato attuale sono stati completati due cicli, mentre il terzo si concluderà entro la fine del 2022, con un numero di scuole valutate variabile da ciclo a ciclo, anche in relazione alla durata di ciascuno.

In Portogallo la rete scolastica è organizzata in raggruppamenti di scuole (*Agrupamentos de escolas*), ossia unità organizzative costituite da scuole di diversi livelli di istruzione (da quella prescolare a quella secondaria) che condividono un progetto pedagogico comune e hanno una gestione autonoma e degli organi amministrativi propri.

#### *I cicli di valutazione in Portogallo*

Il primo ciclo, iniziato nel 2006, si è concluso a giugno 2011, con 1131 scuole/raggruppamenti valutati, mentre il secondo ciclo, iniziato a novembre 2011, si è concluso nel 2017, coprendo 824 scuole/raggruppamenti. Dopo la fase pilota del 2018, ad aprile 2019 è iniziato il terzo ciclo. Entro la fine del 2022, l'intervento dell'IGEC dovrebbe coinvolgere un campione di 82 scuole/raggruppamenti: 30 al Nord, 12 al Centro e 40 al Sud.

### **Caratteristiche che accomunano i due Paesi**

L'attività di valutazione si articola in tre fasi, e sono comuni ai due Paesi: prima, durante e dopo la visita. Mentre in Portogallo la durata della visita va dai 3 ai 5 giorni, a seconda delle dimensioni della scuola e delle sue peculiarità, in Spagna è variabile a seconda degli obiettivi prefissati. Comune è anche l'obiettivo di coinvolgere la comunità professionale nel processo. In Portogallo, per esempio, avviene anche attraverso la presentazione della scuola al *team* effettuata dal capo di istituto e da altri *stakeholder* della comunità educativa. Il fine è quello di costruire un momento partecipato da docenti, non docenti, genitori e studenti; questi soggetti sono gli stessi ad essere poi coinvolti nelle interviste di gruppo.

Anche in Spagna le interviste e la raccolta di informazioni coinvolgono tutti coloro che fanno parte della comunità scolastica; e in tutte le fasi, vi è una collaborazione diretta con il capo di istituto.

### **Procedure ed esiti in Portogallo**

Tuttavia le differenze riemergono nello specifico e appaiono significative. Per il Portogallo, elemento peculiare prima della visita, è la possibilità di effettuare un'osservazione dell'attività educativa e didattica su un insieme di classi di diversi livelli di istruzione, individuati dal *team* di valutazione e comunicati alla scuola due/tre giorni prima. In questa fase iniziale l'analisi si concentra sull'interazione pedagogica, sulle competenze raggiunte e sull'inclusione di tutti gli alunni. Queste osservazioni dirette contribuiscono alla raccolta delle evidenze, nella triangolazione con altre fonti di informazione, quali ad esempio l'analisi documentale e quella delle informazioni statistiche. Nella seconda fase, durante la visita, il controllo è rivolto anche alle strutture, alle attrezzature e agli ambienti educativi. Per raccogliere ulteriori informazioni, il *team* conduce interviste di gruppo; durante quella con il capo di istituto e il suo staff i valutatori forniscono un primo *feedback* sulla valutazione effettuata.

La scuola, alla fine, riceve una valutazione per ciascuna delle quattro sezioni del *Quadro de referência*; i giudizi sono attribuiti sulla base di una dettagliata scala che tiene conto:

- dei punti di forza;
- delle aree che necessitano di miglioramento;
- della qualità dei risultati e delle pratiche messe in atto.

I livelli sono 5 e vanno da insufficiente a eccellente. Una valutazione negativa non comporta né azioni correttive né di carattere sanzionatorio, ma richiede azioni di miglioramento, che potranno essere monitorate attraverso un'eventuale valutazione intermedia.

Dopo la visita, dunque, i valutatori portoghesi redigono una bozza del rapporto di valutazione e lo consegnano alle scuole che dispongono di 15 gg. per presentare eventuali osservazioni. Una volta definito, il Rapporto è comunicato alla scuola interessata che può impugnarlo entro 10 gg. Di rilievo è il fatto che, nel *team* di valutazione, oltre agli ispettori dell'IGEC, sono presenti esperti esterni, università o istituti di ricerca, i quali possono essere insegnanti di istruzione superiore o ricercatori con competenze didattiche, di coordinamento o di direzione nelle scuole. Sia gli ispettori che i valutatori esterni partecipano ad attività di formazione in materia di valutazione.

### **Gli ispettori spagnoli**

Gli ispettori spagnoli effettuano la valutazione esterna sulla base del loro piano pluriennale e secondo un protocollo comune a tutte le autorità educative regionali, che prevede: esame, controllo e analisi dei documenti pedagogici e amministrativi, visite alle scuole, eventuali momenti di osservazione in classe, interviste con le varie componenti della comunità educativa (personale direttivo e scolastico, studenti e genitori).

Aspetto peculiare è che in Spagna i docenti possono essere valutati individualmente: il monitoraggio della qualità professionale degli insegnanti è uno dei compiti svolti dall'Ispettorato dell'istruzione nell'ambito della valutazione esterna delle scuole. Tuttavia, in concreto, ciò non accade di frequente. Lo scopo è comunque soltanto quello di fornire loro un *feedback* sull'andamento della scuola, sui punti di criticità e di positività, non quello di esprimere giudizi sulle persone, non previsti neppure dal quadro di riferimento generale.

### **Procedure ed esiti in Spagna**

In Spagna, le scuole da valutare ogni anno vengono scelte dalle CA sulla base di criteri che variano notevolmente da una Comunità all'altra. Anche la modalità di restituzione degli esiti delle visite dipende dalle specifiche normative. In linea di massima si tratta di un rapporto consegnato ai Consigli scolastici che provvederanno a individuare le azioni di miglioramento da intraprendere, raccolte in un Piano di azione.

L'Ispettorato collabora con le scuole per migliorare quegli ambiti che hanno ricevuto un giudizio negativo e concorda con il *team* direttivo della scuola un calendario di visite per valutare i progressi effettuati.

L'Ispettorato dell'educazione di ogni Comunità autonoma predispone un rapporto annuale (*Memoria final*) che viene sottoposto al *Ministerio de Educación y Formación Profesional*.

### **Un cenno alla valutazione interna**

Per concludere la nostra breve analisi, è opportuno accennare che, anche in rapporto alla valutazione interna, si rilevano significative diversità.

In Portogallo la stessa è obbligatoria dal 2002, ma non esistono né norme né un quadro di riferimento comuni e le scuole sono libere di stabilire le proprie procedure e non devono allineare

il proprio quadro di valutazione interna a quello esterno. Tuttavia, il quadro di riferimento utilizzato dai valutatori esterni contiene vari parametri incentrati sulla valutazione interna. In Spagna valutazione esterna e interna risultano strettamente connesse, si integrano nello stesso processo di valutazione generale, perché è sulla base dei risultati riportati dalla scuola nelle valutazioni esterne e nelle "valutazioni diagnostiche" che procede l'autovalutazione. Inoltre, nella maggior parte delle CA, non c'è distinzione tra valutazione interna ed esterna: sia l'una sia l'altra rientrano nelle attività di routine della scuola stessa e delle autorità educative.

---

[1] Vedi Scuola7-310 del 28/11/2022.

[2] Pur considerando i dovuti riferimenti ai rapporti di Eurydice del 2015 e del 2016: Commissione Europea/EACEA/Eurydice, *Assicurare la qualità dell'istruzione: politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2015 (*La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei, 2016* - eurydice.indire.it - [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/Assicurare\\_qualit%C3%A0\\_istruzione\\_2015.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/Assicurare_qualit%C3%A0_istruzione_2015.pdf)) la presente analisi si arricchisce di altri aspetti costitutivi più aggiornati: *Country Profile - Portugal*, 2018: <https://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles>; *Country Profile - Spain*, 2021: *Ibidem*.

[3] Vedi *Plano de atividades Inspeção General da Educação e Ciência* (IGEC), 2022, p. 28 - [https://www.igec.mec.pt/upload/Instrumentos\\_Gestao/IGEC\\_PA\\_2022.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2022.pdf).

[4] Le CA in Spagna: Andalusia, Aragona, Asturie, Isole Baleari, Isole Canarie, Cantabria, Castiglia-La Mancha, Castiglia e León, Catalogna, Comunità Valenciana, Estremadura, Galizia, La Rioja, Comunità di Madrid, Regione di Murcia, Navarra, Paesi Baschi. Vi sono, inoltre, due città autonome: Ceuta e Melilla che sono situate nel Marocco.

[5] Ciascuna sezione si articola in 12 campi di analisi, a loro volta spiegati da una serie di indicatori e descrittori.