

Temi commentati da Scuola 7

Novembre 2021

Settimana del 2 novembre 2021

Atlante delle riforme (im)possibili

1. *Atlante delle riforme (im)possibili. Suggerimenti e prospettive per una strategia sulla scuola (Maria Teresa STANCARONE)*
2. *"RiGeneriamo" la scuola. Pubblicati gli avvisi relativi ai bandi ex legge 440/1997 (Roberto CALIENNO)*
3. *Ripartiamo dalla formazione dei neo dirigenti. Nuovo piano di accompagnamento (Giorgio CAVADI)*
4. *Valorizziamo le professionalità dei docenti. Formazione, reclutamento ed avanzamento di carriera (Loto V. - MONTINA)*

Settimana dell'8 novembre 2021

Riprogettare l'offerta formativa

1. *Ripartiamo dai numeri. Come sta cambiando il nostro sistema scolastico (Reginaldo PALERMO)*
2. *Scegliere gli esperti giusti. Procedure, modalità e criteri per il conferimento degli incarichi (Giambattista ROSATO)*
3. *Comunicare bene per migliorare l'apprendimento. Il vestito professionale del docente esperto (Laura BERTOCCHI)*
4. *Le nostre azioni sono il nostro futuro. La Giornata Mondiale dell'Alimentazione (Angela GADDUCCI)*

Settimana del 15 novembre 2021

Un nuovo curriculum per una scuola sostenibile

1. *Il Piano RiGenerazione Scuola. La sfida per una reale transizione ecologica e culturale del Paese (Biancarosa IOVINE)*
2. *La filosofia tra cultura umanistica e cultura professionale. La strategia più efficace per aiutare gli studenti a pensare e a scegliere (Gian Carlo SACCHI)*
3. *L'educazione motoria nella scuola primaria. Una proposta nella legge di bilancio 2022 (Chiara PRIORE)*
4. *Dai diritti negati ai diritti riconosciuti. Cinquant'anni fa, la grande svolta (Luciano RONDANINI)*

Settimana del 22 novembre 2021

Investire sul futuro dell'istruzione

1. *La lezione della pandemia. Dai Global Education Meetings 2021 alla Dichiarazione di Parigi (Filomena NOCERA)*
2. *Gli apprendimenti che servono. Dalle classifiche di Eduscopio al valore aggiunto (Daniele SCARAMPI)*
3. *La scuola come antidoto al malessere. Quando la fragilità può diventare forza distruttiva (Angela GADDUCCI)*
4. *Semplificare le pratiche amministrative. Un nuovo quaderno per l'affidamento dei Servizi assicurativi (Susanna GRANELLO)*

Settimana del 29 novembre 2021

Insegnare e dirigere nella scuola di tutti

1. *Concorso ordinario per i docenti. Finalmente la prova scritta per la scuola primaria e per l'infanzia (Roberto CALIENNO)*
2. *Non c'è scuola migliore dei propri insegnanti. Dall'Atlante delle riforme (im)possibili, di Giancarlo Cerini (Nilde MALONI)*
3. *Le strategie didattiche che potenziano l'apprendimento. Miti e credenze nei linguaggi della scuola (Loto V. MONTINA)*
4. *Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Come promuovere comunità di apprendimento professionale (Serena GRECO)*

Settimana del 2 novembre 2021

Atlante delle riforme (im)possibili

1. **Atlante delle riforme (im)possibili. Suggestioni e prospettive per una strategia sulla scuola**

Maria Teresa STANCARONE - 02/11/2021

Il 9 novembre prossimo al Liceo G.B. Morgagni di Forlì sarà presentato l'ultimo lavoro di Giancarlo Cerini, "Atlante delle riforme (im)possibili", a cui l'autore aveva iniziato già a lavorare nell'estate del 2020, spinto dal "fortuito (fortunato?) ritrovamento di alcune schede del Rapporto Colao". È così che per sua stessa ironica ammissione, aveva intitolato dieci delle 20 schede che ora fanno parte del volume.

Il libro è stato edito per volontà della famiglia dopo la prematura scomparsa di Giancarlo nell'aprile scorso e testimonia, ancora una volta, la capacità di visione in prospettiva dell'autore.

Un ironico espediente

L'espediente che ha fatto nascere il libro risale, infatti, al periodo del governo Conte 2, quando l'allora Presidente del Consiglio affidò a Vittorio Colao l'incarico di redigere un Rapporto contenente le possibili riforme a cui lavorare. Giancarlo, che evidentemente voleva che per la scuola ci fossero ben altri approfondimenti, aveva raccontato che un giardiniere, per l'appunto "G.C.", avesse ritrovato casualmente nei giardini di Villa Pamphili (luogo in cui nel frattempo si stavano svolgendo gli Stati Generali) un plico con dieci schede relative ai temi della scuola perdute dal dottor Colao. Il ritrovamento veniva descritto instillando nel lettore il dubbio (o forse la speranza...) che davvero ci fosse stata una "dimenticanza" non voluta per la scuola, meritevole senza ombra di dubbio di un orizzonte di riforme di più ampio respiro e fondatezza. Riforme, appunto, che per un gioco di parole, di quelli tanto cari a Giancarlo, era facile trasformare da "impossibili" a "possibili", sostanziandole di riflessione culturale, obiettivi precisi e possibili coperture finanziarie supportate da dati.

La struttura del volume

L'"Atlante delle riforme (im)possibili" è diviso in tre parti, ciascuna pensata sia per coloro che si occupano di scuola e di educazione delle giovani generazioni sia per chi ha l'onere politico di assumere decisioni che rendano realizzabili le attese e gli obiettivi del mondo dell'istruzione.

- La prima parte del volume è organizzata in 20 schede che focalizzano i temi non più rinviabili se si vuole davvero migliorare la qualità del sistema scolastico in vista di un domani migliore.
- La seconda parte riprende i temi delle schede proponendo approfondimenti e commenti che ne favoriscono una lettura organica e consequenziale, ponendo in relazione tra loro le riforme immaginate dall'autore.
- La terza parte corredo ognuno dei 20 temi di dati e documenti che servono ad evidenziare la concretezza e la percorribilità delle proposte suggerite.

I temi dell'Atlante

La visione riformista di Giancarlo, dunque, si è concentrata su temi ritenuti *urgenti* perché la scuola, ma prima ancora il Paese, possano vincere le sfide del futuro garantendo ai giovani in età scolare percorsi di istruzione efficaci.

Edilizia scolastica

Il primo tema focalizza la necessità di rinnovare il patrimonio edilizio della nostra scuola, non solo per garantire i dovuti standard di sicurezza, ma soprattutto per garantire la qualità dell'offerta formativa in tutti i segmenti scolastici.

Autonomia scolastica

A distanza di più di venti anni dal riconoscimento costituzionale dell'autonomia delle scuole, è necessario ed urgente rivederne le variabili per comprendere come si è *evoluta* (o comunque *modificata*) rispetto al disegno originario, per darle nuovo slancio e concretezza.

Patti educativi

Il rapporto tra la scuola e il territorio è stato sempre un tema caro a Giancarlo Cerini, che ha incentrato sulla dimensione della *reciprocità* e delle *alleanze possibili* la qualità dell'agire scolastico, ad ogni livello. La riflessione su un possibile disegno riformista della nostra scuola non poteva, pertanto, prescindere dalle potenzialità offerte dai patti educativi instaurabili tra la scuola e il territorio.

Curricoli

Altrettanto urgente appare la necessità di ripensare i saperi e i curricoli scolastici che, nonostante gli studi internazionali che ci spingono a lavorare in vista del raggiungimento di competenze culturali, personali, sociali e metacognitive, appaiono ancora eccessivamente enciclopedici e strutturati su base disciplinare.

Educazione civica trasversale

L'introduzione del curricolo trasversale di educazione civica interroga le scelte di etica pubblica da compiere per affrontare le sfide della contemporaneità all'insegna dei valori della cittadinanza.

Digitale

Le competenze digitali appaiono, oggi, fondamentali per lo sviluppo di ogni Paese. La considerazione che l'Italia, purtroppo, nel 2020 ancora una volta si colloca in maniera non positiva nel confronto internazionale, impone un percorso di riforma su come il digitale possa essere supportato e curato nelle nostre scuole.

Asili nido

Il target proposto dall'Europa di garantire al 33% di bambini l'accesso garantito e gratuito agli asili nido è ancora lontano e risulta necessario coinvolgere l'opinione pubblica, i decisori, gli educatori sul significato educativo della frequenza del nido per rimuovere ogni ostacolo che ne impedisce ancora il raggiungimento.

Scuola dell'infanzia

Così come per il nido, anche per la scuola dell'infanzia è necessario un *supplemento* di impegno per garantirne la qualità e non disperdere quanto realizzato in Italia, che fa registrare la percentuale di frequenza più alta in Europa, ma con differenze non più trascurabili tra le aree geografiche del Paese.

Tempo pieno

Dall'istituzione del tempo pieno grazie alla Legge 820/1971 ad oggi non si è riusciti a diffondere questo modello a livello nazionale, poiché il tempo pieno manca proprio in contesti, come le grandi periferie del Sud, dove sarebbe più necessario. L'impegno del decisore politico, quindi, dovrebbe essere proprio quello di invertire tale tendenza.

Scuola media

Partendo dalle critiche della Fondazione Agnelli nei rapporti 2011 e 2021 alla scuola secondaria di primo grado, considerata, da molti, *anello debole* del sistema scolastico, l'autore propone di ripensare alle modalità per coniugare l'obiettivo dell'inclusione con il consolidamento dei saperi di base e le esigenze di personalizzazione.

Scuole secondarie superiori

L'analisi sulla scuola superiore suggerisce la costruzione di una scuola *campus* basata sul tutoraggio, sul superamento del sistema delle bocciature, su una articolazione più flessibile del ciclo quinquennale/quadriennale e finalizzato all'estensione dell'obbligo di istruzione fino a 18 anni.

Istruzione tecnico-superiore (ITS)

Il tema è trattato suggerendo di sviluppare un modello di ITS alla tedesca, in grado di rendere maggiormente coerente l'impostazione delle filiere superiori dell'istruzione (licei, tecnici, professionali) rispetto alle domande del mondo del lavoro.

Disabilità e scuola inclusiva

La dimensione inclusiva della scuola italiana è riconosciuta ed apprezzata a livello internazionale, ma risultano indispensabili interventi capaci di rendere stabili le figure professionali per il sostegno, incentivare le collaborazioni tra agenzie formative e garantire davvero la qualità inclusiva degli ambienti di apprendimento individuandone i reali indicatori.

Valutazione

Il dibattito sulla valutazione richiede di continuare ad investire, in primo luogo, sulla cultura della valutazione, per superare definitivamente la valutazione *degli* apprendimenti a vantaggio di una valutazione *per* l'apprendimento, in grado di valorizzarne la dimensione formativa per il percorso di crescita e di acquisizione delle competenze di alunni e studenti.

Il profilo professionale dei docenti

Il valore sociale dei docenti impone un ripensamento sul loro profilo professionale, partendo dalle considerazioni avviate con il "Libro Bianco" del 2007, rimaste sostanzialmente invariate, e sulla formazione in servizio, a dispetto della sua mancata obbligatorietà.

Reclutamento

La qualità del sistema scolastico passa senza ombra di dubbio attraverso la garanzia di organici completi e stabili fin dal primo giorno di scuola. Perché questa condizione, che sarebbe scontata se di fatto non venisse negata ogni anno, sia davvero realizzata, occorrerebbe riformare il sistema di reclutamento dei docenti, ripensando, ad esempio, alla tempistica della mobilità ed a sistemi come quello del "doppio canale".

Formazione dei docenti

Manca ancora un modello formativo strutturato su cui contare in maniera sistematizzata, partendo dalle esperienze condotte negli Ambiti, investendo risorse per migliorare la qualità dei percorsi attraverso, ad esempio, azioni di secondo livello per futuri formatori, accordi con Università, enti di ricerca, associazioni professionali e disciplinari, forme di verifica sia della qualità delle proposte formative sia delle loro reali ricadute didattiche.

Dirigente scolastico

Investire sulle modalità di reclutamento e sulle iniziative di formazione professionale dei Dirigenti scolastici, partendo anche da forme di autovalutazione dell'agire professionale, è necessario per portare a sintesi il profilo di *manager* e quello di *leader*, tra cui da sempre il Dirigente scolastico appare in bilico.

Prima, durante, dopo la pandemia

Le soluzioni adottate dalle scuole per rispondere all'impatto della pandemia sui processi organizzativi e didattici, impongono di riflettere sulle nuove competenze richieste al personale scolastico per non disperdere le innovazioni che, in fase emergenziale, sono risultate indispensabili per continuare il dialogo educativo con gli alunni.

Lo zainetto dello studente

Per sostenere l'utilizzo da parte degli alunni dei molteplici linguaggi (ad esempio verbali, iconici, creativi, tecnologici) attraverso cui fissano le conoscenze e sperimentano la realtà, è possibile immaginare di arricchire l'offerta formativa attraverso la messa a sistema di esperienze mirate per tutti gli studenti italiani.

2. "RiGeneriamo" la scuola. Pubblicati gli avvisi relativi ai bandi ex legge 440/1997

Roberto CALIENNO - 02/11/2021

Il Dipartimento per le risorse umane, finanziarie e strumentali del Ministero dell'Istruzione ha pubblicato 12 avvisi relativi a bandi ex Legge 440/1997, stanziando 12 milioni di euro in favore delle istituzioni scolastiche interessate all'attivazione di iniziative legate al Piano "RiGenerazione scuola".

Dodici nuove opportunità per i nostri studenti

Di seguito i bandi:

1. Potenziamento delle competenze linguistiche nel primo ciclo di istruzione
2. Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta da parte dei CPIA
3. Progetti di ampliamento dell'offerta formativa attraverso l'attività sportiva
4. Potenziamento dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'istruzione degli adulti da parte dei CPIA, Centri regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo
5. Pratica corale nella scuola primaria
6. Self-consciousness per l'orientamento e la motivazione scolastica
7. Potenziamento delle competenze logico-matematiche nel primo ciclo di istruzione
8. Promozione dell'innovazione pedagogica plurilingue attraverso l'apprendimento on line e in presenza
9. Progetti di ampliamento dell'offerta formativa
10. Potenziamento degli sportelli per l'autismo esistenti e istituzione di nuovi sportelli
11. Supporto al percorso di transizione digitale delle Istituzioni scolastiche
12. Supporto al percorso di transizione ecologica delle Istituzioni scolastiche

Bando 1 – Potenziamento delle competenze linguistiche nel primo ciclo di istruzione

Beneficiari	Costi ammissibili
<i>Istituti comprensivi con funzione di Scuola capofila di reti di scuole regionali. Ciascun istituto capofila può presentare una sola proposta progettuale. Sarà finanziato un progetto per regione per un massimo di € 47.250</i>	<i>a. coordinamento e progettazione; b. gestione amministrativa; c. rimborso spese per eventuali spostamenti per la organizzazione e partecipazione a seminari nazionali e regionali; d. attrezzature, materiali, forniture e beni di consumo specifici per il progetto; e. attività previste dal progetto per personale interno ed esterno.</i>

Bando 2 – Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta da parte dei CPIA

Beneficiari	Costi ammissibili
<i>Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Ciascun CPIA può presentare una sola proposta progettuale. Il massimo finanziabile è di € 6.550</i>	<i>a. spese di personale (interno e/o esterno) per: direzione, coordinamento, organizzazione; gestione amministrativo-contabile; formazione, ricerca, sperimentazione; monitoraggio, valutazione; b. attrezzature; c. servizi (sito web, pubblicità, ecc.); d. beni di consumo.</i>

Bando 3 – Progetti di ampliamento dell'offerta formativa attraverso l'attività sportiva

Beneficiari	Costi ammissibili
<i>Istituzioni scolastiche e educative di ogni ordine e grado. Ciascuna Istituzione scolastica può presentare una sola proposta progettuale. Il massimo finanziabile è di: 1. € 17.000 per progetti di promozione alla socialità o contrasto alla dispersione scolastica 2. € 170.000 per progetti di adozione delle "Pause attive", "Pedibus", "Bicibus"</i>	<i>a) progettazione e gestione amministrativo-contabile; b) acquisti di beni e servizi; c) spese di personale interno ed esterno; d) costi di monitoraggio e divulgazione.</i>

Bando 4 – Potenziamento dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l’istruzione degli adulti da parte dei CPIA, Centri regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo

Beneficiari	Costi ammissibili
Centri provinciali per l’istruzione degli adulti, individuati come Centri regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo, capofila di reti regionali. Ciascun CPIA individuato come Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo può proporre la propria candidatura con una sola proposta progettuale. Il massimo finanziabile è di € 23.350	<ul style="list-style-type: none"> a. spese di personale (interno e/o esterno) per: direzione, coordinamento, organizzazione; gestione amministrativo-contabile; formazione, ricerca, sperimentazione; monitoraggio, valutazione; b. attrezzature; c. servizi (sito web, pubblicità, ecc.); d. beni di consumo.

Bando 5 – Pratica corale nella scuola primaria

Beneficiari	Costi ammissibili
Istituzioni scolastiche del primo ciclo. Il massimo finanziabile è di € 3.400	<ul style="list-style-type: none"> a. a) coordinamento e progettazione; b. gestione amministrativa; c. rimborso spese per eventuali spostamenti per la organizzazione di eventi collegati alla progettualità; d. attrezzature, materiali, forniture e beni di consumo specifici per il progetto; e. attività previste dal progetto per personale interno ed esterno.

Bando 6 – Self-consciousness per l’orientamento e la motivazione scolastica

Beneficiari	Costi ammissibili
Istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione, capofila di reti di scuole regionali. Ogni rete sarà composta da almeno 15 Istituzioni del primo ciclo, per un totale di almeno 50 docenti della scuola secondaria di primo grado per ciascuna rete, che dovranno impegnarsi a realizzare il progetto e le attività. Sarà finanziato un progetto per regione per un massimo di € 47.250	<ul style="list-style-type: none"> a. a) coordinamento e progettazione; b. gestione amministrativa; c. rimborso spese per eventuali spostamenti per la organizzazione e partecipazione a seminari nazionali e regionali; d. attrezzature, materiali, forniture e beni di consumo specifici per il progetto; e. attività previste dal progetto per personale interno ed esterno.

Bando 7 – Potenziamento delle competenze logico-matematiche nel primo ciclo di istruzione

Beneficiari	Costi ammissibili
Istituti comprensivi con funzione di Scuola capofila di reti di scuole regionali. Sarà finanziato un progetto per regione per un massimo di € 47.250	<ul style="list-style-type: none"> a. a) coordinamento e progettazione; b. gestione amministrativa; c. rimborso spese per eventuali spostamenti per la organizzazione e partecipazione a seminari nazionali e regionali; d. attrezzature, materiali, forniture e beni di consumo specifici per il progetto; e. attività previste dal progetto per personale interno ed esterno.

Bando 8 – Promozione dell’innovazione pedagogica plurilingue attraverso l’apprendimento on line e in presenza

Beneficiari	Costi ammissibili
Istituti comprensivi con funzione di Scuola capofila di reti di scuole regionali. Ogni rete sarà composta da almeno 15 Istituti comprensivi, per un totale di almeno 50 docenti di lingua straniera della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado per ciascuna rete, che dovranno impegnarsi a realizzare il progetto e le attività in classe. Ciascun istituto capofila può presentare una sola proposta progettuale. Saranno finanziati 3 progetti:	<ul style="list-style-type: none"> a. a) predisposizione della piattaforma; b. formazione a distanza dei docenti; c. formazione in presenza dei docenti; d. tutoraggio; e. consulenza scientifica; f. creazione dei materiali; g. monitoraggio delle varie attività; h. coordinamento e progettazione;

uno al nord e che coinvolga 15 Istituti comprensivi; uno al centro e che coinvolga 15 Istituti comprensivi e uno al sud che coinvolga 15 Istituti comprensivi. Il massimo finanziabile è di € 53.350	<ul style="list-style-type: none"> i. gestione amministrativa; j. rimborso spese per eventuali spostamenti per l'organizzazione e partecipazione a seminari nazionali e regionali; k. attrezzature, materiali, forniture e beni di consumo specifici per il progetto.
--	--

Bando 9 – Progetti di ampliamento dell’offerta formativa

Beneficiari	Costi ammissibili
<p>Istituzioni scolastiche e educative di ogni ordine e grado. Ciascuna Istituzione scolastica può proporre la propria candidatura con una sola proposta progettuale. Il massimo finanziabile è di:</p> <p>€ 12.500 per progetti di riduzione della dispersione scolastica,</p> <p>€ 20.000 per progetti di miglioramento dell’orientamento scolastico o riduzione del fenomeno del bullismo e del cyber-bullismo,</p> <p>€ 13.000 per progetti di approfondimento su tematiche legate a ricorrenze e appuntamenti di carattere nazionale e internazionale,</p> <p>€ 50.000 per progetti di integrazione dell’offerta formativa attraverso grandi progetti sviluppati su scala nazionale ed internazionale, con particolare riferimento all’educazione alla salute e all’educazione stradale</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. a) progettazione e gestione amministrativo-contabile; b. acquisti di beni e servizi; c. spese di personale interno ed esterno; d. costi di monitoraggio e divulgazione.

Bando 10 – Potenziamento degli sportelli per l’autismo esistenti e istituzione di nuovi sportelli

Beneficiari	Costi ammissibili
<p>Istituzioni scolastiche e educative di ogni ordine e grado. Ciascuna Istituzione scolastica può presentare una sola proposta progettuale. Il massimo finanziabile è di € 7.400</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. a) progettazione e gestione amministrativo-contabile; b. acquisti di beni e servizi; c. spese di personale interno ed esterno; d. costi di monitoraggio e divulgazione.

Bando 11 – Supporto al percorso di transizione digitale delle Istituzioni scolastiche

Beneficiari	Costi ammissibili
<p>Istituzioni scolastiche statali di ogni ordine e grado, capofila di reti di scuole. Ogni rete sarà composta da almeno 6 Istituzioni scolastiche, di cui 2 situate in regioni del nord Italia, 2 situate in regioni del centro Italia, 2 situate in regioni del sud Italia (comprese le isole). Ciascuna Istituzione capofila può presentare una sola proposta progettuale per un importo massimo di € 200.000</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. a) coordinamento e progettazione; b. gestione amministrativa; c. rimborso spese per eventuali spostamenti per l'organizzazione e partecipazione a riunioni di progetto, seminari e iniziative info/formative; d. attrezzature, materiali, forniture e beni di consumo specifici per il progetto; e. attività previste dal progetto per personale interno ed esterno.

Bando 12 – Supporto al percorso di transizione ecologica delle Istituzioni scolastiche

Beneficiari	Costi ammissibili
<p>Istituzioni scolastiche statali di ogni ordine e grado, anche capofila di reti di scuole. Ciascuna Istituzione scolastica può presentare una sola proposta progettuale. Il massimo finanziabile è di € 25.000</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. a) coordinamento e progettazione; b. gestione amministrativa; c. rimborso spese per eventuali spostamenti per l'organizzazione e partecipazione a riunioni di progetto, seminari e iniziative info/formative; d. attrezzature, materiali, forniture e beni di consumo specifici per il progetto; e. attività previste dal progetto per personale interno ed esterno.

Le caratteristiche comuni a tutti gli avvisi

Tutti i progetti dovranno essere innovativi e favorire il successo formativo di tutti gli alunni, con particolare attenzione alle condizioni di disagio, alla piena partecipazione alla vita scolastica di studenti e famiglie, al contrasto al bullismo e alla salvaguardia dell’ambiente.

L'obiettivo di fondo è verificare la possibilità di estendere a tutto il sistema d'Istruzione le iniziative sperimentate dalla singola scuola, in una logica di diffusione delle esperienze e di condivisione della conoscenza.

È importante che siano coinvolti altri soggetti pubblici e Enti del Terzo Settore. Le attività si devono realizzare a partire dall'a. s. 2021/2022, salvo motivata richiesta di proroga

Modalità e termini di partecipazione.

Le scuole possono rispondere ai bandi a partire dal 21 ottobre 2021 fino al 15 novembre 2021 (entro e non oltre le ore 23:59). Decorso tale termine il sistema non consentirà l'invio della candidatura. Vanno seguiti i seguenti *passaggi*:

- a. compilazione della scheda anagrafica;
- b. compilazione della scheda progettuale;
- c. caricamento della scheda progettuale sottoscritta digitalmente: al termine della procedura di compilazione, la scheda progettuale deve essere scaricata sul PC, sottoscritta digitalmente dal Dirigente Scolastico e caricata nuovamente sul portale. Il sistema riconosce automaticamente la regolarità della sottoscrizione e, in caso di esito positivo di tale controllo automatico, consente di accedere alla sezione di invio al Ministero;
- d. invio della scheda progettuale.

Una volta effettuato l'invio, il sistema trasmette alla e-mail dell'istituzione scolastica la ricevuta di regolare candidatura. Non sono necessari ulteriori adempimenti e non sono previste modalità diverse o ulteriori di candidatura, pena l'esclusione dalla Procedura.

I criteri di valutazione

Si basano su principi che mirano a valorizzare la qualità degli interventi proposti e i potenziali benefici in termini di impatto sul sistema Istruzione. Viene poi introdotto "il principio di rotazione" in virtù del quale è prevista l'attribuzione di uno specifico punteggio in favore delle scuole che non abbiano avuto accesso, nel triennio precedente, ad attività progettuali finanziate a valere sui fondi destinati all'ampliamento dell'offerta formativa.

3. Ripartiamo dalla formazione dei neo dirigenti. Nuovo piano di accompagnamento

Giorgio CAVADI - 02/11/2021

Con una nota del Ministero dell'Istruzione del 13 ottobre 2021 (n. 31852) vengono trasmesse le *Linee operative per la formazione e la valutazione dei dirigenti scolastici neoassunti per l'anno scolastico 2021-2022*, con le quali viene avviato il percorso di accompagnamento al periodo di formazione anche ai fini del superamento dell'anno di prova.

Le iniziative formative

Le iniziative formative fanno riferimento alle attività connesse con il profilo del dirigente scolastico, che secondo le aree definite dal D.M. n. 956/2019, riguardano in particolare tre aree:

- a. Area dell'ordinamento scolastico
- b. Area giuridico amministrativa
- c. Area professionale e formativa.

La nota del 13 ottobre u.s. conferma gli ambiti, i criteri e i descrittori, già individuati nel D.M. 956/2019, da utilizzare per la valutazione del periodo di prova. Dalla lettura delle tre sezioni (vedi tab. 1) si evincono le azioni sulle quali il neo dirigente deve essere supportato dal tutor, che sono però anche punti di osservazione utili per fornire indicazioni agli Uffici scolastici regionali nella fase di progettazione delle attività formative a loro carico (50 ore).

Tab. 1 – Ambiti, criteri e descrittori

Ambiti e criteri per la valutazione D.M. 965/2019		Descrittori
<i>a) Possesso ed esercizio delle competenze gestionali ed organizzative finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale</i>	<i>Capacità di ottemperare alle attività gestionali connesse con l'incarico dirigenziale e alle procedure previste dalla normativa vigente, in relazione agli atti di pertinenza del dirigente scolastico, nonché la correttezza nella gestione delle risorse economiche, finanziarie e strumentali</i>	<i>Adempimento delle attività gestionali connesse con l'incarico dirigenziale Adempimento delle procedure previste dalla normativa vigente, in relazione agli atti di pertinenza del dirigente scolastico Correttezza nella gestione delle risorse economiche, finanziarie e strumentali</i>
<i>b) Possesso ed esercizio delle competenze per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane</i>	<i>Capacità di promozione, gestione e valorizzazione delle risorse umane a disposizione (organizzazione del lavoro, sicurezza degli ambienti di lavoro, formazione in servizio, sistema degli incentivi, motivazione e partecipazione, ecc.); svolgimento delle funzioni dirigenziali concernenti il periodo di formazione e di prova del personale neoassunto o in tirocinio; corretto esercizio dell'eventuale azione disciplinare</i>	<i>Promozione, gestione e valorizzazione delle risorse umane Svolgimento delle funzioni dirigenziali concernenti il periodo di formazione e di prova del personale neoassunto o in tirocinio Corretto esercizio dell'eventuale azione disciplinare</i>
<i>c) Possesso ed esercizio delle competenze concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio ed i referenti istituzionali</i>	<i>Capacità di gestione degli organi collegiali, delle relazioni sindacali, del lavoro di rete, dei rapporti tra scuola, famiglie, comunità, territorio e istituzioni di riferimento</i>	<i>Gestione degli organi collegiali Gestione delle relazioni sindacali Gestione del lavoro di rete, ove presente Gestione dei rapporti tra scuola, famiglie, comunità, territorio e istituzioni di riferimento</i>
<i>d) Possesso ed esercizio delle competenze concernenti l'analisi della realtà scolastica di assegnazione, nonché della progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento</i>	<i>Capacità di analisi del contesto, delle esigenze e delle aspettative della comunità educante, a partire dal Rapporto di autovalutazione e dal Piano triennale dell'offerta formativa, capacità di sviluppo del Piano di Miglioramento e delle azioni di rendicontazione sociale.</i>	<i>Svolgimento dell'analisi del contesto, con attenzione alle esigenze ed alle aspettative della comunità educante Promozione e accompagnamento nella definizione del Rapporto di autovalutazione e nella realizzazione del Piano triennale dell'offerta formative Sviluppo del Piano di Miglioramento e delle azioni di rendicontazione sociale</i>

La tempistica

La nota del 13 ottobre 2021 contiene una tabella, che si riporta di seguito, con la tempistica delle attività che si concluderanno con la valutazione finale espressa dai Direttori generali o dai Dirigenti titolari degli Uffici scolastici regionali.

Tab. 2 – Attività, Soggetti interessati, Data di conclusione delle attività

ATTIVITÀ	SOGGETTI INTERESSATI	DATA DI CONCLUSIONE DELLE ATTIVITÀ
Videoconferenza con neoassunti DS	MI	Entro ottobre 2021
Nomina tutor	USR	Entro il 22 ottobre 2021
Formazione tutor	USR	Entro il 29 ottobre 2021
Attività di formazione DS	USR	Dal 29 ottobre 2021 al 2 maggio 2022
Documentazione delle attività svolte all'interno del servizio "Cartella Ds in anno di formazione e prova"	Dirigenti scolastici neoassunti	Dal 2 novembre 2021 al 31 maggio 2022
Redazione relazione all'interno del servizio "Cartella DS in anno di formazione e prova"	Dirigenti scolastici con funzioni di tutor	Entro il 30 giugno 2022
Espressione del giudizio finale all'interno del servizio "Cartella Ds in anno di formazione e prova"	Direttori generali/ Dirigenti titolari USR	Entro il 31 agosto 2021

Le azioni che devono essere messe in campo dagli Uffici scolastici regionali riguardano due differenti percorsi: l'attività di accompagnamento e l'attività di formazione (artt. 4 e 5 D.M. n. 956/2019).

L'accompagnamento e i tutor

Le attività di accompagnamento dovranno essere realizzate dagli Uffici scolastici regionali attraverso azioni specifiche di tutoraggio e consulenza professionale. Dovranno essere previste esperienze collaborative, confronto tra pari nell'ottica della costruzione di comunità di pratiche. Per tale compito, gli Uffici scolastici regionali si avvarranno della collaborazione di dirigenti scolastici in servizio con funzione di *tutor*.

Il tutor dovrà esercitare ogni utile forma di ascolto per migliorare la qualità e l'efficacia dell'azione dirigenziale, dovrà prevedere momenti di reciproca osservazione, ma anche azioni di supporto professionale relativamente a compiti e a responsabilità connesse con la funzione dirigenziale.

Le attività da supportare

I neo dirigenti dovranno essere affiancati nelle principali attività che scandiscono la vita di ogni istituzione scolastica, con particolare riferimento a:

- le operazioni connesse con l'avvio dell'anno scolastico;
- l'organizzazione del lavoro del personale (piano annuale delle attività, funzionigramma, ecc.);
- la definizione della contrattazione di Istituto e delle forme di incentivazione del personale;
- l'elaborazione del Piano delle azioni formative di istituto, compresi gli impegni per l'anno di formazione del personale docente neoassunto;
- la predisposizione dei documenti strategici della scuola (PTOF, RAV, Piano di miglioramento, Rendicontazione sociale);
- la cura per la sicurezza e la prevenzione dei rischi e per la gestione di situazioni di emergenza;
- i rapporti con il DSGA;
- la gestione amministrativo-contabile dell'istituto;
- la gestione giuridico-amministrativa del personale e la gestione del contenzioso;
- la trasparenza, la pubblicità legale e la tutela della privacy;
- la gestione degli Organi Collegiali e i rapporti con le OO.SS.;
- la predisposizione delle diverse fasi relative alle iscrizioni degli alunni;
- la definizione degli organici del personale;
- la gestione delle diverse fasi della valutazione, dal sistema degli scrutini e degli esami ai rapporti con l'INVALSI.

La durata complessiva del percorso è di 25 ore. Al termine delle attività il tutor è tenuto a redigere una relazione che documenti le attività di accompagnamento svolte ed è tenuto ad

esprimere un parere circa l'esercizio delle competenze professionali richieste (art. 7 c. 4 del D.M. 956/2019).

Le nuove tematiche da affrontare

Gli Uffici scolastici regionali, oltre alle tre aree richiamate dall'art. 5 del D.M. 956/2019 (ordinamento scolastico; giuridico-amministrativa; professionale e formativa), nell'anno in corso dovranno affrontare anche nuove questioni collegate all'emergenza pandemica e alle innovazioni legislative, quali:

- iniziative e provvedimenti legati alla gestione delle istituzioni scolastiche in situazione di emergenza e alle problematiche inerenti alla sicurezza;
- piano per la formazione dei docenti con riferimenti anche al nuovo curriculum di educazione civica (Legge 20 agosto 2019, n.92);
- nuove modalità di insegnamento/apprendimento;
- valutazione periodica e finale degli apprendimenti nelle classi della scuola primaria (OM n. 172 del 4 dicembre 2020).

Innovazione didattica e digitale

Inoltre, particolare attenzione dovrà essere prestata all'acquisizione e accrescimento della leadership del dirigente scolastico nei processi di innovazione didattica e digitale. Sulla base dei concreti fabbisogni formativi rilevati a livello regionale nella gestione complessiva dell'istituzione scolastica, si possono immaginare particolari approfondimenti su:

- strumenti e metodologie per una Didattica digitale integrata e per favorire accessibilità e inclusione;
- sviluppo delle competenze digitali, uso responsabile di Internet, protezione dei dati personali, contrasto al cyberbullismo;
- utilizzo, disponibilità e accessibilità dei servizi pubblici digitali (SPID, PEC, APP IO, PAGOPA, etc.);
- consapevolezza digitale degli studenti, che sia leva per l'espressione della cittadinanza attiva nel modello dell'amministrazione aperta (Trasparenza, Accountability, Open Data e Open Government);
- conoscenza dei nuovi lavori e delle opportunità legate al digitale correlate con il quadro economico globale con riferimenti ai nuovi modelli di business, alla sharing e gig economy e alle ricadute sui comportamenti sociali.
- Per questo obiettivo si possono coinvolgere le associazioni aderenti alla Coalizione nazionale di Repubblica digitale[1].

Il processo valutativo

Nel processo valutativo sono coinvolti: il dirigente scolastico neo assunto, il tutor e il Direttore regionale.

Dirigente scolastico neoassunto

A seguito dell'azione di tutoraggio, delle attività formative svolte, delle concrete dinamiche del proprio contesto di lavoro, produce una sintetica documentazione delle azioni più significative intraprese. Per ognuno dei quattro ambiti di valutazione (art. 3, DM il DM 956/2019)[2] redige un breve report (max 3.000 battute) correlato ad una attività di tipo organizzativo (o a un progetto, un focus, una azione strategica). Il report è integrato dalla presentazione di un atto, curato direttamente dal dirigente neoassunto (atto di indirizzo, delibera di organi collegiali, disposizione organizzativa, atto negoziale ecc.), che possa illustrare "la padronanza delle competenze professionali", così come richiesto dal D.M. 956/2019. Va esclusa la riproposizione di documenti generali (RAV, PTOF, PdM, RS, Programma annuale, ecc.) già normalmente disponibili sui siti web della scuola.

Tutor

Produce una documentazione delle attività di accompagnamento svolte e rilascia, al termine della azione di tutoraggio, una relazione dettagliata comprensiva del parere istruttorio (favorevole/non favorevole) circa il superamento del periodo di prova. Se il parere non è favorevole, deve essere accompagnato da circostanziate motivazioni circa le criticità rilevate. La relazione deve contenere l'espressione di un giudizio in termini sintetici per ciascuno dei

quattro ambiti in cui si articola il profilo valutativo del dirigente ed eventualmente anche alcuni suggerimenti per il miglioramento dell'azione dirigenziale del dirigente neoassunto, così come emergono dall'azione di tutoraggio svolta.

Direttore Regionale

Esprime un giudizio finale (favorevole/non favorevole) sul superamento del periodo di formazione e prova del dirigente scolastico neoassunto, sulla base di:

- parere fornito dal tutor;
- documentazione relativa alle attività di formazione realizzate;
- eventuali risultanze di verifiche effettuate;
- ulteriori elementi conoscitivi acquisiti in caso di parere sfavorevole o comunque nel corso del periodo di formazione e prova.

La documentazione del periodo di formazione e prova sulla piattaforma M.I.

La documentazione relativa all'anno di formazione e prova dei dirigenti scolastici neoassunti avviene attraverso l'apposito servizio denominato "*Cartella Ds in anno di formazione e prova*", attivo dal 18 ottobre 2021, all'interno dell'area riservata del Ministero. Tale servizio, con modalità comuni su tutto il territorio nazionale, consente:

- al *dirigente neo-assunto* di documentare le attività svolte;
- al *tutor* di redigere una relazione comprensiva del proprio parere circa il superamento del periodo di formazione e prova (e attestare l'assolvimento degli impegni di *tutoring* e di accompagnamento previsti dall'art. 4 del D.M. 956/2019);
- al *Direttore generale* dell'USR di esprimere il giudizio finale ai fini della conferma in ruolo.

All'interno della piattaforma saranno messi a disposizione dei dirigenti scolastici neoassunti e dei tutor materiali di accompagnamento (guida operativa e slide di presentazione delle principali funzioni).

[1] Iniziativa del Dipartimento per la trasformazione digitale – Presidenza del Consiglio dei Ministri
<https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it>

[2] 1. possesso ed esercizio delle competenze gestionali ed organizzative finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale; 2. possesso ed esercizio delle competenze per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane; 3. possesso ed esercizio delle competenze concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio ed i referenti istituzionali; 4. possesso ed esercizio delle competenze concernenti l'analisi della realtà scolastica di assegnazione, nonché della progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento.

4. Valorizziamo le professionalità dei docenti. Formazione, reclutamento ed avanzamento di carriera

Loto V. MONTINA - 02/11/2021

Si riconosce ormai l'importanza del fatto che la formazione[1] degli insegnanti debba anche includere una solida base socio-pedagogica e didattica. Ma in che modo offrire tale formazione? L'idea prevalente, dai modelli originari della SISS ad oggi, è che occorra dedicare uno o due anni di formazione universitaria a questi ambiti prima di consentire ai futuri insegnanti di entrare in classe.

Una vecchia concezione accademica

C'è tuttavia chi è nettamente contrario a questa soluzione. Secondo l'Associazione S.Ap.I.E (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informata da evidenze) questa impostazione è il riflesso di una vecchia concezione accademica, il cui unico effetto è quello di ritardare l'ingresso – indispensabile per un reale cambiamento – di nuove generazioni di docenti nella scuola.

All'idea di una formazione da attuare tutta e subito (e quindi una formazione che rischia di essere astratta) è da preferire, secondo l'Associazione S.Ap.I.E.:

- un'azione iniziale più agile, basata sulle abilità e nozioni fondamentali che consentono ad un docente di gestire una classe;
- una formazione distribuita razionalmente negli anni successivi, in un'ottica di life-long learning, e che sia ancorata ai problemi reali della scuola e della didattica, con precisi traguardi di avanzamento di carriera basati sulle reali competenze acquisite e adeguatamente documentate.

Le criticità di oggi: sistema formativo e reclutamento

Per entrare più nello specifico nella descrizione di tale proposta occorre partire dall'esigenza di dare una risposta alle principali criticità tanto del sistema formativo quanto del sistema di reclutamento degli insegnanti.

1. I laureati iniziano ad insegnare troppo tardi e l'età media dei docenti nella scuola è significativamente più alta di quella degli altri paesi: è dunque urgente abbassare l'età di ingresso dei nuovi insegnanti nella scuola.
2. L'insegnante gode di bassa reputazione sociale e quindi la professione insegnante non attrae abbastanza i giovani capaci.
3. La scuola italiana si caratterizza per l'impegno verso una piena inclusione ma l'insegnante di sostegno rimane una sorta di insegnante "di serie b": occorrono soluzioni che favoriscano l'equivalenza dei ruoli.
4. I modelli di formazione degli insegnanti sinora applicati sono stati caratterizzati da eccessiva astrattezza, scarsa rispondenza ai problemi reali e da un tirocinio per lo più inerte, inteso come periodo da "consumare" in un contesto scolastico.

Se si vuol fare della scuola un agente forte per il rinnovamento del paese occorrono svolte coraggiose, basate su un cambiamento di rotta rispetto ai modelli e ai modi di pensare che purtroppo si sono anche radicati nel senso comune, senza però mai dimostrare la loro efficacia.

Una proposta per superare le criticità

È opportuno pensare ad un percorso di formazione e avanzamento di carriera che intervenga su questi aspetti attraverso un modello organico di formazione che si estenda nel tempo con una progressione basata sul merito. Tale percorso potrebbe prevedere:

- un primo step pre-service di formazione di base, necessario per far acquisire al futuro docente un set di abilità minime per metterlo in condizione di insegnare;
- un secondo step di formazione in servizio di tre anni, suddiviso in due percorsi paralleli, entrambi di 36 cfu, il primo per diventare insegnante disciplinare, il secondo per diventare insegnante per il sostegno.

A questi due livelli obbligatori per diventare insegnante di ruolo possono far seguito altri perfezionamenti facoltativi focalizzati sulla didattica ordinaria o sulla inclusione, con un livello finale di certificazione di expertise, conseguibile solo se il docente è stato in grado di portare la

propria classe a livelli superiori di apprendimento apprezzabili attraverso criteri esterni di riferimento.

Se entriamo nel dettaglio ci si rende conto dei passaggi che portano il giovane laureato ad affacciarsi al mondo della scuola come nuovo insegnante.

Spostare la formazione nell'ottica del life long learning

Il primo passaggio è quello ridurre significativamente la formazione preservice con spostamento sistematico della maggior parte delle azioni formative durante il servizio stesso, in un'ottica strutturata di life-long learning.

È preferibile optare per la soluzione di distribuire la formazione soprattutto (ma non solo) nei primi anni di insegnamento, ancorandola ai problemi reali, in un quadro razionale di livelli di competenze via via più complesse che si possano conseguire, accrescere e valutare nel tempo.

La proposta si basa sull'ipotesi di una formazione iniziale per il laureato (già in possesso di laurea magistrale) di 60 cfu, divisi in:

- 24 cfu prima di iniziare ad insegnare,
- 36 che si aggiungono nei primi anni di servizio.

I primi 24 cfu, da riconfigurare rispetto a quelli esistenti, devono riguardare, per così dire, il "kit di sopravvivenza" che mette l'insegnante in grado di gestire una classe (norme sulla responsabilità, sugli atteggiamenti da assumere, conoscenze fondamentali per fare una lezione e verificare i risultati). Questi 24 cfu dovrebbero poter essere sostenuti anche prima della laurea magistrale.

Conseguito tale livello di expertise basilare, il laureato può già insegnare ma deve completare la sua formazione con altri 36 cfu (12 per ogni anno) prima di conseguire il ruolo. Questi 36 cfu non devono essere intesi come "tirocinio" nell'accezione tradizionale, ma come momenti di ricerca azione ancorati a problemi reali da risolvere e legati a precise ipotesi concordate e verificate con le commissioni didattiche dell'università di riferimento, al cui interno sono compresenti competenze disciplinari e pedagogiche

Pari dignità tra insegnante di classe e insegnante di sostegno

È fondamentale che il percorso di formazione riguardi parallelamente in sia l'insegnante di classe sia insegnante per l'inclusione.

Se i 24 cfu forniscono una base comune, l'insegnante dovrebbe avere due possibili percorsi da affrontare, quello che porta a conseguire il ruolo come insegnante di classe e quello che gli permette di conseguire il ruolo come insegnante per l'inclusione. Con un andamento normale può percorrere uno di questi due percorsi in tre anni, con la possibilità di completarli entrambi in cinque anni. Questa equivalenza è necessaria per consentire poi una reale interscambiabilità dei ruoli nelle classi in cui siano presenti insegnanti di sostegno.

Un'opzione: l'avanzamento di carriera

La scarsa attrazione verso la professione dell'insegnamento non è solo riportabile al basso livello di retribuzione; influisce anche l'impossibilità di ottenere riconoscimenti ed avanzamenti di carriera chiaramente definiti secondo criteri espliciti ed affidabili.

Si propone di istituire un esame professionale "alto" attraverso un concorso nazionale periodico (simile a quanto accade per ASN per i docenti universitari) con una rigorosa selezione preliminare dei candidati; a questo concorso dovrebbero poter accedere solo insegnanti che presentino una documentazione in cui si dimostra che sono stati capaci di conseguire negli anni miglioramenti negli apprendimenti degli alunni della propria scuola, comprovandoli con criteri di terzietà (risultati oggettivi ottenuti nei piani di miglioramento, avanzamenti riscontrabili attraverso parametri Invalsi ecc.). Questi insegnanti conseguono un riconoscimento di "esperto di didattica e per la condivisione delle buone pratiche" e possono diventare formatori e consulenti per i decisori didattici al livello locale e nazionale.

[1] L'ipotesi qui presentata viene espressa e articolata all'interno del documento "COSA FARE PER LA SCUOLA: Indicazioni per cambiamenti in un'ottica evidence-based. Norme, orientamenti e atteggiamenti didattici", disponibile sul sito SAPIE: www.sapie.it Scaricando il documento si può leggere il rationale della proposta con il titolo: "Formazione, reclutamento e avanzamento di carriera degli insegnanti" alle pagine 14-20, mentre le indicazioni per la sua implementazione sono disponibili nell'allegato 4 alle pagine 56-60. Per ulteriori informazioni e commenti è possibile contattare il Presidente dell'Associazione, prof. Roberto Trinchero, Università di Torino (roberto.trinchero@unito.it).

Settimana del 8 novembre 2021

Riprogettare l'offerta formativa

1. Ripartiamo dai numeri. Come sta cambiando il nostro sistema scolastico

Reginaldo PALERMO - 07/11/2021

Il 6 ottobre scorso il Ministero ha pubblicato il consueto rapporto annuale con una sintesi dei principali dati relativi alla scuola statale.

Abbiamo messo a confronto questi numeri con quelli dei due anni precedenti per provare a capire cosa sta cambiando nel nostro sistema scolastico.

I macro dati

Nella prima tabella i dati si riferiscono al numero di Istituzioni statali principali sedi di direttivo.

Istituzioni statali principali	2019/2020	2020/2021	2021/202
Direzioni didattiche	3855	355	348
Ist. Comprensivi	4.867	4.878	4.869
Ist. Principali I grado	158	142	140
II ciclo e istit. educative	2.684	2.679	2.672

Nella seconda tabella i dati fanno riferimento alle sedi scolastiche statali distinte per livello scolastico.

Sedi scolastiche	2019/2020	2020/2021	2021/202
Scuola infanzia	13.286	13.234	13.217
Scuola primaria	14.896	14.842	14.804
Scuola sec. 1° grado	728	7.239	7.234
Scuola sec. 2° grado	5.339	5.343	5.326

La diminuzione della "scuola di base"

Il primo elemento che balza agli occhi riguarda l'evoluzione più recente della "scuola di base": in due anni i circoli didattici si sono ridotti da 385 a 348 e cioè del 10%; stessa cosa si è verificata per le secondarie di primo grado passate da 158 a 140. Se si mette questo dato insieme con quello sulla sostanziale invarianza del numero dei comprensivi, si può ragionevolmente dedurre che il decremento demografico sta avendo anche qualche conseguenza sulla struttura del sistema scolastico. Negli altri ordini di scuola le variazioni sono minime e del tutto fisiologiche.

Diffusione quasi generalizzata dell'Istituto comprensivo

Può essere interessante osservare che ormai il modello dell'istituto comprensivo appare ampiamente diffuso: su un totale di 5.357 istituzioni scolastiche di primo ciclo i comprensivi sono 4.869 e cioè il 90%; ma si registrano importanti differenze a livello territoriale.

- In Umbria, per esempio, i comprensivi sono 65 su un totale 94 istituzioni di primo ciclo
- In Campania 519 su 659, in Sicilia 461 su 562.
- In Puglia 307 su 412.

Al contrario in Liguria, Friuli Venezia Giulia, Molise e Basilicata tutte le scuole del primo ciclo fanno capo a istituti comprensivi. In Lombardia si registra un piccolo record: 770 istituti su 771 sono comprensivi; in Veneto c'è una sola direzione didattica su un totale di 387 scuole di primo ciclo. Si tratta di un dato interessante perché – come è facile intuire – gli istituti comprensivi favoriscono la costruzione di percorsi di continuità dall'infanzia alla secondaria di primo grado con tutte le conseguenze del caso anche in termini di orientamento e prevenzione della dispersione scolastica.

Il calo demografico

Un ulteriore indice che evidenzia le conseguenze del calo demografico lo si ricava da un altro dato, legato alla diminuzione degli alunni che nell'anno in corso frequentano le diverse classi, dalla prima della scuola primaria fino alla quinta della secondaria di secondo grado.

Primaria

Classe	Alunni
Prima	441.524
Seconda	449.825
Terza	459.936
Quarta	476.468
Quinta	486.170

Secondaria I grado

Classe	Alunni
Prima	518.688
Seconda	526.861
Terza	539.209

Secondaria II grado

Classe	Alunni
Prima	565.959
Seconda	535.207
Terza	554.591
Quarta	517.134
Quinta	488.965

Gli alunni con disabilità

Di grande interesse è l'evoluzione del numero e della distribuzione degli alunni con disabilità messi anche a confronto con la dinamica più complessiva della popolazione scolastica.

Nella tabella che segue vengono riportati i dati relativi all'intera popolazione scolastica (scuole statali) negli anni 2019/20 e 2021/22 nonché quelli relativi agli alunni con disabilità. Nella penultima colonna viene indicata la differenza fra il numero di alunni dei due anni considerati: il valore è negativo per tutte le regioni perché dovunque si è registrato un calo di popolazione scolastica. Nell'ultima colonna, infine, viene indicata la differenza relativa al numero degli alunni con disabilità. Si ha così conferma di un dato ormai noto: il numero degli alunni con disabilità sta aumentando costantemente; dal 2019/20 all'anno in corso l'incremento è stato del 7%. In alcune regioni (Piemonte e Toscana) si tratta di un incremento a due cifre e in Lombardia ci siamo molto vicini. L'unica regione in cui non si registrano variazioni è l'Abruzzo.

	Alunni 2019/20	Alunni con disabilità 2019/20	Alunni 2021/22	Alunni con disabilità 2021/22	Diff. Totale alunni	Diff. Alunni con disabilità
Piemonte	525.993	15.049	514.644	17.488	-2,2	16,2
Lombardia	1.183.493	43.621	1.161.781	47.856	-1,8	9,7
Veneto	586.938	17.594	575.712	18.557	-1,9	5,5
Friuli Venezia Giulia	142.716	3.942	138.825	4.186	-2,7	6,2
Liguria	171.220	6.739	168.183	6.980	-1,8	3,6

Emilia Romagna	548.187	18.581	544.675	19.996	-0,6	7,6
Toscana	475.564	14.948	465.711	16.661	-2,1	11,5
Umbria	116.516	4.217	114.006	4.385	-2,2	4,0
Marche	208.144	6.940	202.422	7.422	-2,7	6,9
Lazio	729.294	26.394	714.638	28.646	-2,0	8,5
Abruzzo	171.470	6.693	167.615	6.696	-2,2	0,0
Molise	37.170	1.147	35.777	1.202	-3,7	4,8
Campania	866.699	29.828	834.721	30.370	-3,7	1,8
Puglia	572.772	18.660	551.238	19.832	-3,8	6,3
Basilicata	76.009	1.934	72.294	2.049	-4,9	5,9
Calabria	270.474	8.143	262.615	8.808	-2,9	8,2
Sicilia	717.202	27.623	690.203	28.662	-3,8	3,8
Sardegna	199.398	7.704	192.252	8.044	-3,6	4,4
ITALIA	7.599.259	259.757	7.407.312	277.840	-2,5	 7,0

Gli alunni con cittadinanza italiana

Un ulteriore dato disponibile nel Focus del Ministero riguarda il numero degli alunni con cittadinanza non italiana. Il valore riportato nell'ultima colonna riguarda la percentuale di stranieri nelle scuole della regione corrispondente rispetto al totale degli stranieri, di poco inferiore a 800mila unità.

Se poi si considera che l'intera popolazione scolastica è di circa 7,5 milioni se ne ricava che gli alunni stranieri sono circa l'11% del totale.

	infanzia	Primaria	1° grado	2° grado	Totale	%
Piemonte	12.037	28.194	16.794	16.563	73.588	9,2
Lombardia	26.293	86.709	49.970	41.895	204.867	25,7
Veneto	10.571	37.239	21.785	17.529	87.124	10,9
Friuli-V G	2.935	7.572	4.322	4.053	18.882	2,4
Liguria	3.723	8.646	5.309	6.381	24.059	3,0
Emilia-R	13.925	39.196	21.870	23.027	98.018	12,3
Toscana	12.194	25.676	15.656	17.119	70.645	8,8
Umbria	2.800	5.643	3.823	4.357	16.623	2,1
Marche	4.281	8.747	5.281	6.355	24.664	3,1
Lazio	9.767	27.561	17.046	19.309	73.683	9,2
Abruzzo	2.587	4.907	2.777	3.138	13.409	1,7
Molise	272	477	301	436	1.486	0,2
Campania	4.647	8.952	5.587	6.724	25.910	3,2
Puglia	3.605	6.253	4.083	4.799	18.740	2,3
Basilicata	568	987	598	929	3.082	0,4
Calabria	1.918	3.838	2.717	3.429	11.902	1,5
Sicilia	4.608	8.647	5.820	7.314	26.389	3,3
Sardegna	697	1.657	1.134	1.732	5.220	0,7
Italia	117.428	310.901	184.873	185.089	798.291	100,0

2. Scegliere gli esperti giusti. Procedure, modalità e criteri per il conferimento degli incarichi

Giambattista ROSATO - 07/11/2021

In questi primi mesi dell'anno scolastico 2021/2022, di apparente normalità, seppure ancora in stato di emergenza pandemica da Covid-19, le scuole sono chiamate a rilanciare l'azione amministrativo-contabile quale naturale conseguenza dall'adozione del PTOF.

Perché far ricorso agli esperti esterni

Una problematica assai diffusa riguarda la scelta e all'individuazione degli esperti che deve essere coerente con la vigente normativa di riferimento. Ciascuna Istituzione scolastica può stipulare contratti con esperti per particolari attività ed insegnamenti al fine di:

- garantire l'arricchimento dell'offerta formativa;
- realizzare particolari progetti didattici;
- realizzare specifici programmi di ricerca e di sperimentazione.

Le attività per le quali l'istituzione scolastica può ricorrere ad esperti esterni devono essere coerenti col PTOF e in sintonia con le disponibilità finanziarie programmate.

Finalità, principi e ambito di applicazione

Il nuovo regolamento di contabilità (art. 45, comma 2, lett. h, D.I. 129/2018) definisce e disciplina le procedure, le modalità, i criteri e i limiti per il conferimento di incarichi individuali da parte del Dirigente Scolastico.

Tale conferimento è svolto nel rispetto dei principi di trasparenza, pubblicità, parità di trattamento, buon andamento, economicità, efficacia e tempestività dell'azione amministrativa, e nel rispetto delle previsioni contenute nel D.lgs. 165/2001, nello stesso regolamento di contabilità (D.I. 129/2018) nonché nella Contrattazione collettiva nazionale ed integrativa.

Il percorso deve escludere gli affidamenti in cui l'apparato strumentale di persone e mezzi, e il carattere imprenditoriale della prestazione prevalgono sull'attività individuale dell'Incaricato, ovvero gli appalti di servizi. Rientrano nella disciplina, gli Incarichi conferiti dalle Istituzioni Scolastiche a:

- personale interno;
- personale di altre Istituzioni scolastiche;
- personale esterno appartenente ad altre PA;
- personale esterno (privati).

Individuazione del fabbisogno e fasi di selezione

Il Dirigente Scolastico, nell'ambito della propria capacità negoziale, analizza il fabbisogno e valuta la possibilità di soddisfarlo, nel rispetto del seguente iter:

1. ricognizione del personale interno all'Istituzione scolastica;
2. in caso di impossibilità di individuazione di personale interno, è possibile ricorrere all'istituto delle cosiddette "collaborazioni plurime", affidando, cioè, l'attività a personale di altre scuole (ai sensi dell'art. 35 del CCNL per il personale docente e dell'art. 57 del CCNL per il personale ATA);
3. in via ulteriormente subordinata, nel caso in cui le due procedure descritte abbiano dato esito negativo, si può ricorrere all'affidamento tramite un contratto di lavoro, ai sensi dell'art. 7, comma 6, D.lgs. 165/2001 nell'ordine al personale dipendente di altra Pubblica Amministrazione (c.1) e solo in via residuale, a soggetti privati (c2).

L'Istituzione Scolastica può espletare l'iter selettivo pubblicando un avviso per ciascuna fase o un avviso unico per più fasi o per tutte le fasi.

Affidamenti interni o a personale di altre istituzioni scolastiche

L'Istituzione Scolastica, ove individui il personale idoneo al suo interno, procederà all'affidamento senza ulteriori azioni. Nell'ipotesi in cui si ricorra a docenti di altre scuole, ai sensi dell'art. 35 del CCNL 2007, la stessa collaborazione deve essere finalizzata alla realizzazione di specifici progetti deliberati dai competenti organi, per i quali è necessario disporre di particolari competenze professionali che non presenti o non disponibili all'interno della scuola. Deve essere altresì autorizzata dal Dirigente Scolastico della scuola di

appartenenza, non deve comportare esoneri, neppure parziali, dall'insegnamento e non deve interferire con gli obblighi ordinari di servizio.

Affidamento a soggetti esterni al mondo della scuola

Il conferimento degli Incarichi a professionisti esterni, ai sensi dell'art. 7, comma 6, del D.lgs. 165/2001, si fonda sui seguenti presupposti:

- a. l'oggetto della prestazione deve essere predeterminato, alla stregua del compenso, e deve corrispondere alle competenze attribuite dall'ordinamento all'amministrazione conferente, ad obiettivi e progetti specifici e determinati e deve risultare coerente con le esigenze di funzionalità dell'amministrazione conferente;
- b. la prestazione deve essere di natura altamente qualificata;
- c. la prestazione deve avere natura temporanea e predeterminata;
- d. gli incaricati devono essere esperti di particolare e comprovata specializzazione prioritariamente di livello universitario.

Si può prescindere dal requisito della comprovata specializzazione universitaria in caso di affidamento di incarichi:

- a) in favore di professionisti iscritti in ordini o albi;
- b) in favore di professionisti che operino nel campo dell'arte, dello spettacolo, dei mestieri artigianali, dell'attività informatica o a supporto dell'attività didattica e di ricerca;
- c) per i servizi di orientamento, compreso il collocamento, e di certificazione dei contratti di lavoro di cui al D.lgs. 276/2003, purché senza nuovi o maggiori oneri a carico della Società.

La procedura per il conferimento degli incarichi

Il Dirigente Scolastico procede alla valutazione comparativa dei curricula presentati, anche attraverso commissioni appositamente costituite, secondo i criteri esplicitati nella procedura di selezione.

La valutazione delle candidature dovrà rispettare i contenuti indicati nell'avviso. A titolo indicativo, ma non esaustivo, si dovrà tener conto di:

- titoli di studio, valutati anche in relazione al punteggio conseguito;
- altri titoli e specializzazioni (corsi post laurea, master, corsi di aggiornamento, certificazioni linguistiche);
- esperienze già maturate nel settore di attività di riferimento;
- eventuali precedenti esperienze professionali presso Istituzioni Scolastiche;
- qualità della metodologia che si intende adottare nello svolgimento dell'Incarico;
- pubblicazioni e altri titoli.

Non è esclusa la possibilità di effettuare un colloquio orale, qualora l'istituzione scolastica lo ritenga opportuno. La graduatoria, redatta dalla commissione e approvata dal Dirigente Scolastico, deve essere pubblicata nell'apposita sezione di "Albo on-line" del sito internet dell'Istituzione Scolastica.

Le eventuali deroghe alla procedura comparativa

L'Istituzione Scolastica può conferire Incarichi in via diretta, derogando alla procedura comparativa, quando ricorrono le seguenti situazioni:

- assoluta urgenza determinata dalla imprevedibile necessità di conferire l'Incarico;
- prestazione che non consente forme di comparazione;
- precedente procedura comparativa andata deserta;
- collaborazioni meramente occasionali, nel rispetto dei limiti e dei presupposti previsti dall'ordinamento.

Tipologie di rapporti negoziali

L'Istituzione Scolastica può stipulare con i soggetti esterni diverse tipologie di rapporti:

- *contratti di lavoro autonomo* (art. 2222 c.c.): devono espletarsi in attività svolte con lavoro prevalentemente proprio, senza vincolo di subordinazione, né potere di coordinamento da parte dell'Istituzione Scolastica, in qualità di committente;

- *contratti di prestazione d'opera intellettuale* (art. 2229 c.c.): per eventuali prestazioni frutto dell'elaborazione concettuale e professionale di un soggetto competente nello specifico settore di riferimento. L'Istituzione Scolastica può stipulare contratti di prestazione d'opera con esperti per particolari attività ed insegnamenti, purché non sostitutivi di quelli curricolari, al fine di garantire l'arricchimento dell'offerta formativa, nonché la realizzazione di specifici programmi di ricerca e di sperimentazione, ai sensi dell'art. 43, comma 3, del D.I. 129/2018 e dell'art. 40, comma 1, della Legge 449/1997;
- *collaborazioni coordinate e continuative* (art. 409, n. 3, c.p.c.): devono concretizzarsi in una prestazione di opera continuativa e coordinata, prevalentemente personale, di carattere non subordinato e non organizzata dal committente.

Regolamento per il conferimento di incarichi individuali

La strada verso la scelta degli esperti idonea per la gestione ottimale passa attraverso l'adozione di un regolamento che definisce e disciplina le procedure, le modalità, i criteri e i limiti per il conferimento di incarichi individuali da parte del Dirigente Scolastico redatto ai sensi e con le modalità previste dall'art. 45, comma 2, lett. h), del D.I. 129/2018.

Esso deve definire una pista-guida per il conferimento degli incarichi agli esperti nel rispetto dei principi di trasparenza, pubblicità, parità di trattamento, buon andamento, economicità, efficacia e tempestività dell'azione amministrativa.

3. Comunicare bene per migliorare l'apprendimento. Il vestito professionale del docente esperto

Laura BERTOCCHI - 07/11/2021

Il nostro corpo, la nostra voce, i nostri sguardi, il modo in cui ci muoviamo, l'ambiente che allestiamo, persino i nostri silenzi, tutto parla, anche quando non vorremmo ascoltare. Citando Wlatzlawick[1] possiamo dire che "non si può non comunicare". Non solo attraverso le parole passano i messaggi, tutto il contesto nel quale la relazione si instaura contribuisce alla costruzione del senso, alla tessitura della trama di una conversazione che si fa irripetibile proprio perché nata dal rapporto di contributi mai uguali.

Curare l'efficacia della comunicazione

Esistono modalità più efficaci di altre per far passare un messaggio? Certo che sì: sono quelle caratterizzate dalla coerenza comunicativa. Le nostre parole e i nostri atteggiamenti devono muoversi in armonia affinché ciò che diciamo non venga smentito dagli sguardi, dai gesti, dai toni di voce.

Riprendendo Goffman[2], possiamo immaginarci come attori sul palcoscenico della vita, all'interno del quale ciascuno recita una parte, più o meno consapevolmente, e la maschera che indossiamo dipende dalle situazioni e dagli interlocutori che incontriamo: "Uno, nessuno, centomila", ci ricorda Pirandello. I ruoli che interpretiamo ogni giorno sono molteplici e variano a seconda dell'età, del sesso, della professione, della posizione sociale, delle convenzioni che la società impone, degli interlocutori presenti, del messaggio che vogliamo trasmettere, dello scopo che ci prefiggiamo.

A scuola... come a teatro

Ovviamente nemmeno la scuola sfugge a questo fenomeno. A differenza del teatro però, dove generalmente il pubblico è passivo, gli studenti sono estremamente interattivi, partecipano e determinano la bontà o meno del copione e della scenografia scolastica. Diventa quindi interessante investigare gli aspetti che influenzano la rappresentazione del *docente-attore*, l'atmosfera della classe, le reazioni degli alunni a determinati atteggiamenti e ambienti.

Il vestito professionale

Le norme che regolano il ruolo docente ne definiscono il comportamento atteso, che caratterizza ogni insegnante.

Da un punto di vista prettamente professionale, ci si aspetta che dimostri "competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione" (art. 27 CCNL Scuola 2016-2018).

Da un punto di vista comportamentale l'insegnante deve poi tenere una condotta improntata ai principi di diligenza, lealtà, imparzialità, rispetto della legge e perseguimento dell'interesse pubblico, senza abusare della posizione che occupa (DPR 62/2013, Codice di comportamento dei dipendenti pubblici). E ancora, egli è tenuto a esercitare i propri compiti orientando l'azione alla massima economicità, efficienza ed efficacia e assicurando la piena parità di trattamento senza adottare comportamenti discriminatori. Infine, sul piano deontologico ci si aspetta che il docente si ponga nei confronti degli studenti come colui che facilita, sostiene, incoraggia il processo di apprendimento, e dunque che utilizzi forme relazionali e comunicative improntate a questi principi. L'insieme di questi comportamenti attesi rientra appunto nelle aspettative inerenti al ruolo che il docente esercita all'interno dell'istituzione scolastica. Nel loro insieme queste norme di comportamento costituiscono una sorta di vestito professionale astrattamente inteso, che l'insegnante è invitato ad indossare nel momento in cui "recita" la parte del docente.

Una sorta di drammaturgia scolastica

Questa concezione, che si può far risalire a Weber, dimentica però di considerare le peculiarità dell'individuo all'interno dell'organizzazione. Nella realtà è quindi facile osservare che il modo in cui viene concepito e interpretato un ruolo è molto diverso e spesso alquanto distante da quanto previsto dalle richieste ufficiali. Tutto ciò diventa chiaro se ci soffermiamo su come viene agita la comunicazione verbale e non verbale, entrando nel cuore della *drammaturgia scolastica*, perché l'insegnante-attore si esprime tanto con le parole, delle

quali generalmente si fa un uso continuo e pervasivo, quanto con i gesti, le intonazioni, gli sguardi.

Gli elementi della comunicazione non verbale

Sono numerosi gli aspetti che caratterizzano la comunicazione non verbale:

- *La voce*: è il modo in cui qualcosa viene detto. Le qualità vocali che caratterizzano un discorso – altezza, timbro, velocità di eloquio, ritmo, intensità – possono arrivare a stravolgere il significato delle parole: l'esclamazione "ma bravo!" può essere tanto un incoraggiamento quanto un rimprovero o, addirittura, una presa in giro.
- *La postura*: è determinata dal vissuto di ognuno di noi e cambia in funzione dei momenti e degli stati d'animo che viviamo. Coulson[3] dimostra che determinati atteggiamenti posturali vengono decodificati e associati a precisi stati d'animo dalla maggioranza degli interlocutori. A mero titolo esemplificativo, una postura militaresca -petto in fuori e pancia in dentro – trasmette l'idea di una certa rigidità anche mentale e di una persona poco incline al confronto.
- *Il movimento*: è il modo in cui ognuno di noi occupa lo spazio a propria disposizione. Al di là delle contingenze dettate da momentanee esigenze, il docente che si avvicina agli studenti, cercando un contatto, è percepito in modo molto differente dall'insegnante che, per scelta, decide di restare in cattedra.
- *La mimica facciale*: basta pensare agli emoticon che usiamo sui cellulari per capire quanto le espressioni del viso e gli sguardi siano veicolo di sentimenti ed emozioni.
- *I gesti*: braccia e mani costituiscono un'appendice molto significativa dei nostri discorsi. Esistono gesti estremamente eloquenti, che comunicano da soli, senza bisogno di parole: pensiamo all'indice che ruota sulla guancia e ci dice quanto appetitoso sia un piatto! Esistono poi gesti che possono facilitare o ostacolare la comprensione di un discorso, che accompagnano le parole o, al contrario, si pongono in conflitto con il messaggio.

L'abito... fa il docente?

Non solo gli aspetti paraverbali comunicano, anche il nostro abbigliamento parla per noi. Un detto popolare ricorda che «l'abito non fa il monaco»; in realtà in tante occasioni e relazioni, è proprio l'abito a definire il ruolo. Pensiamo, ad esempio, a professioni come il medico, il poliziotto, il soldato... A differenza di quanto succede all'estero, in Italia raramente gli alunni indossano una divisa – ad eccezione del grembiule ancora in uso in alcune scuole dell'infanzia – ancor meno ciò accade per gli insegnanti. Eppure ogni istituto ha un proprio *dress code* non scritto. Scegliere di uniformarsi o meno a tale convenzione trasmette innegabilmente un messaggio.

Lo spazio per comunicare

Infine, riprendendo Hall[4], non possiamo certo ignorare che anche l'ambiente parla. L'esperienza quotidiana di ognuno di noi conferma certamente quest'affermazione: lo spazio non è mai solo un luogo fisico ma, per come è organizzato e vissuto, rimanda una serie di messaggi, sensazioni, emozioni. Ci sono spazi che percepiamo come «caldi» o «freddi», «accoglienti» o «repulsivi», «familiari» o «impersonali». Lo spazio non rappresenta dunque un mero «contenitore» delle esperienze di vita, di lavoro o di apprendimento, ma incide fortemente sulla qualità delle relazioni e delle esperienze che si vivono.

A partire da queste considerazioni, Mario Maviglia e Laura Bertocchi[5], in un recente libro scritto a quattro mani, cercano di disvelare gli elementi di teatralità presenti nell'agito educativo di ogni docente e che però, troppo spesso, rimangono inconsapevoli. Solo la coscienza delle nostre caratteristiche professionali ci consente di governare il nostro agire e di non esserne governati, affinché "l'impossibilità di non comunicare" non sia mai ostacolo al dialogo educativo che ogni insegnante cerca di creare.

[1] P. Watzlawick, J. H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Edizioni Astrolabio Ubaldini, Roma, 1978.

[2] E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1997.

[3] M. Coulson, *Attributing emotion to static body postures: recognition accuracy, confusions, and viewpoint dependence*, *Journals of Nonverbal Behavior*, 28 (2), 2004.

[4] E.T. Hall, *Il linguaggio silenzioso*, Garzanti, Milano, 1972.

[5] M. Maviglia, L. Bertocchi, *L'insegnante e la sua maschera. Comunicazione e teatralità nell'insegnamento*, Mondadori Editore, Milano, 2021.

4. Le nostre azioni sono il nostro futuro. La Giornata Mondiale dell'Alimentazione

Angela GADDUCCI - 07/11/2021

Anche quest'anno, il 16 ottobre – in occasione del 42° anniversario della fondazione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'alimentazione e l'agricoltura (FAO) – si è celebrata la Giornata Mondiale dell'Alimentazione (GMA), istituita nel novembre 1979 e da allora celebrata ogni anno in oltre 150 Paesi.

Le iniziative del Ministero dell'Istruzione

In occasione della suddetta ricorrenza, la Direzione Generale per lo Studente del Ministero dell'Istruzione, di concerto con le competenti Direzioni del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, ha proposto alle istituzioni scolastiche di creare occasioni di approfondimento sul tema "Le nostre azioni sono il nostro futuro. Produzione migliore, nutrizione migliore, ambiente migliore e vita migliore". L'obiettivo è quello di stimolare un vero e proprio *atteggiamento esistenziale*, da assumere non solo per la soddisfazione dei bisogni soggettivi personali, ma responsabilmente anche per quelli della comunità di appartenenza.

L'emergenza alimentare interpella la scuola per un futuro migliore

Per promuovere tra i giovani attività dedicate al problema dell'alimentazione come impegno sociale di portata planetaria, la FAO ha curato e indirizzato agli insegnanti un Libro di Attività per la GMA 2021, intitolato appunto "Le nostre azioni sono il nostro futuro".

Si tratta di azioni orientate ad incrementare una sempre più proficua attenzione nutrizionale, sia attraverso una buona conoscenza di ciò che si mangia e delle relative ripercussioni sullo stato di salute sia dei prodotti di maggiore consumo. Questo secondo aspetto appare fondamentale in una società, come quella attuale, nella quale i comportamenti alimentari sono generalmente stimolati dal consumismo e dalla conseguente gratificazione invece che da corrette risposte ai bisogni. Lo scopo delle azioni suggerite nel Libro è fornire ai consumatori le informazioni necessarie per definire regole di condotta e buone abitudini alimentari che consentano di garantire e promuovere uno stile di vita sano e corretto.

La prevenzione prima di tutto

Appare, inoltre, necessario rafforzare il concetto di prevenzione, come tappa fondamentale nella lotta contro le patologie tipiche delle società industrializzate, le cosiddette società del benessere (sovrappeso, obesità, diete dimagranti finalizzate alla sola immagine estetica). Ma, soprattutto, si tratta di azioni finalizzate alla ricerca di una soluzione a lungo termine dell'annoso problema della fame, della sottanutrizione e della povertà nel mondo, affinché il cibo per tutti divenga un diritto, sia per la generazione presente che per quelle a venire.

La FAO ha previsto riconoscimenti per quei giovani che si saranno distinti nell'elaborazione di un progetto alimentare innovativo e sostenibile teso a perseguire, come obiettivo, il *significato sociale* del nutrirsi e, come finalità, la formazione di un cittadino attento, consapevole, attivo, capace di padroneggiare e orientare responsabilmente la propria vita verso un futuro alimentare di benessere, sia per il singolo che per la collettività.

Il ruolo della scuola per la sostenibilità alimentare

Ed è qui che entra in gioco la scuola, chiamata ad attivarsi per consentire ai giovani di offrire il loro contributo, in termini di creatività ed energia, in modo da sfidare, mediante soluzioni olistiche e azioni concrete, le cause strutturali dell'attuale crisi alimentare. Basti pensare ai prolungati conflitti armati, agli effetti devastanti del cambiamento climatico responsabile della riduzione dei raccolti e di una sensibile flessione nella produttività del bestiame, della pesca e dell'agrosilvicoltura; al degrado dei suoli causato dall'agricoltura intensiva, alla distruzione di foreste per poter convertire a pascolo o a produzione agricola paesaggi naturali con conseguente drastica riduzione della biodiversità; al verificarsi di una serie di scandali alimentari, all'attuale emergenza sanitaria da covid-19 che ha duramente colpito il sistema agroalimentare su scala globale, evidenziando l'importanza di riprogrammare il modo di vivere, di adattarsi a nuove realtà e adottare sistemi alimentari sostenibili.

Sconfiggere la fame si può

Favorire il ripristino dell'ecosistema e plasmare un futuro alimentare più adeguato, caratterizzato da "una produzione migliore, una nutrizione migliore, un ambiente migliore e una vita migliore" per tutti e per ciascuno, nessuno escluso, è il tema specifico dell'odierna edizione della GMA.

Così si è espresso il Direttore Generale della FAO, Qu Dongyu, nel suo discorso alla cerimonia di apertura del Forum mondiale sull'alimentazione, alla quale, oltre al Presidente dell'Assemblea Generale dell'ONU e alla Regina Letizia di Spagna, ambasciatrice FAO per la nutrizione, è intervenuto in video anche Papa Francesco. Il messaggio del Santo Padre, letto dal Segretario di Stato e indirizzato ai giovani, li sollecita ad estrinsecare la peculiare energia da cui sono animati trasformandola in consapevolezza diffusa: le nuove generazioni devono coraggiosamente impegnarsi in modo da azzerare l'antico problema della fame e migliorare la nutrizione apportando soluzioni innovative, senza lasciarsi intimidire "da un pensiero miope che si rifiuta di cambiare" ma essere intrepidi, decisi e uniti nella missione di garantire a tutti un futuro migliore.

L'entusiasmo, la passione, la combattività e la lungimiranza sono esattamente ciò che viene richiesto ai giovani per scuotersi dal letargo che ci ha accompagnato durante questa pandemia e tornare ad affrontare le principali sfide del 21° secolo con maggiore determinazione.

Traguardo Fame Zero

Ovviamente, cambiare le abitudini alimentari, a partire dalla trasformazione del modo in cui produciamo, distribuiamo e consumiamo il cibo, gioca un ruolo fondamentale nel perseguire l'obiettivo di un mondo a *Fame Zero*. Questo è il traguardo che i giovani si prefiggono di raggiungere per poter accelerare i progressi sull'Agenda 2030, che fissa in 17 punti gli obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile. Adottata dai 193 stati dell'Assemblea Generale dell'ONU il 25 settembre 2015, l'Agenda esprime un chiaro giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, non solo ambientale ma anche economico e sociale. Lo sviluppo diventa, invece, sostenibile se permette a tutti gli esseri umani di disporre di una buona qualità di vita entro i limiti ecologici del nostro pianeta, oggi e in futuro, con obiettivi che riguardino non solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la scelta di modi di vivere rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, come la salute e la corretta nutrizione per tutti e a tutte le età.

Cibo per tutti. L'appello del pianeta

Ma per ottenere alimenti nutrienti a lungo termine sono necessari ecosistemi sani. Purtroppo gli attuali sistemi agroalimentari, disestati e guasti, offrono il fianco ad una preoccupante dicotomia, esponendo l'intera popolazione a profonde disuguaglianze e ingiustizie. Da un lato, infatti, circa 2 miliardi di persone soffrono la fame o non hanno accesso regolare a quantità sufficienti di cibo nutriente, per cui risultano denutrite (malnutrizione per difetto). Dall'altro, circa 3 miliardi di persone presentano gravi problemi di sovra-alimentazione, lamentando peso eccessivo e obesità (malnutrizione per eccesso). Si assiste così ad un'allarmante situazione speculare: da una parte, un infinito numero di persone deve ricorrere a banche alimentari o aiuti alimentari d'emergenza; dall'altra, emergono stili di vita scorretti e situazioni di alimentazione in eccesso dovuti al consumo abituale di prodotti ad alta densità calorica. Pertanto, paradossalmente, accanto a chi soffre di deficienze proteiche, caloriche e vitaminiche o muore per scarsità di cibo, c'è chi è assillato dal problema opposto, il sovrappeso e l'obesità, in cui rivestono un ruolo di primaria importanza le scelte alimentari, l'ampiezza dell'offerta e le tecniche adottate dall'industria per la produzione, preparazione, raffinazione, conservazione e trasformazione dei prodotti alimentari stessi. Ne consegue che negli ambienti più urbanizzati ed economicamente avanzati si assiste allo spreco di enormi quantità di risorse alimentari, o perché vanno perdute o perché sperperate, gettate nei cassonetti da famiglie, dettaglianti o ristoratori. A questo danno, si aggiunge la necessità di smaltire gli sprechi alimentari, che provocano emissioni di gas serra, più nocivo della CO₂.

Lo spreco che inquina e affama

Da qui, un unico e universale imperativo categorico: ridurre al minimo le perdite, combattere lo spreco di cibo e limitarne il consumo al proprio fabbisogno, in un rapporto equilibrato e secondo un'equa distribuzione nell'arco della giornata. Risparmiare il cibo, infatti, non è solo un

problema etico, ma determina effetti devastanti anche sul piano economico e ambientale per l'impatto negativo sul dispendio energetico e sullo smaltimento dei rifiuti: lo spreco insensato di cibo inquina e affama il mondo.

Eppure, cinque anni fa era entrata in vigore una norma, la Legge n. 166 del 2016, che oltre a regolare la donazione e distribuzione gratuita di generi alimentari e farmaceutici a fini di solidarietà sociale, prevedeva anche la riduzione degli sprechi. Nel 2020 l'ONU aveva promosso un'ulteriore iniziativa, la "Giornata Internazionale di Consapevolezza sulle perdite e sprechi alimentari", quale occasione di ulteriore riflessione e invito alla sensibilizzazione su un tema di spessore sociale e umanitario all'interno del più generale rimedio green e della salvaguardia del futuro del Pianeta.

La gestione dei rifiuti

"Ridurre lo spreco alimentare, le parole per dirlo": è così che la Redazione ANSA ha titolato un articolo diffuso il 29 settembre, in occasione della seconda edizione della "Giornata Internazionale di Consapevolezza", celebrazione sulla quale si sono poi innestate numerose campagne divulgative. A tal proposito merita di essere ricordata l'operazione "Spreco Zero", sostenuta sempre nel 2020 dall'economista e agronomo Segrè, per il quale l'impegno a favore della prevenzione nella gestione dei rifiuti rappresenta l'apice nella gerarchia delle priorità, al punto da sollecitare il coinvolgimento di cittadini, imprese e istituzioni esortandoli a farsi carico del problema, perché solo un'azione sinergica può rieducare la collettività ad abitudini di acquisto e consumo più consapevoli e virtuose.

Occorrono comportamenti critici e responsabili

Da qui la necessità, a livello globale e locale, di affidarsi all'adozione di approcci integrati in modo da accelerare e rendere più proficue le azioni da porre in essere per massimizzare l'uso del cibo che produciamo, anche perché mancano meno di nove anni per raggiungere gli obiettivi 2030 dettati dall'Agenda ONU, con riferimento particolare agli obiettivi 12 e 13 che fanno riferimento ai cambiamenti climatici, al cibo e alla prevenzione dello spreco.

In un mondo in cui "il virus della fame" (Rapporto OXFAM Italia, 2020) miete vittime tanto quanto il covid e tonnellate di cibo commestibile vengono quotidianamente sprecate o vanno perdute durante la catena di distribuzione, diventa essenziale assumere comportamenti critici e responsabili, perché oltre al cibo perso o sprecato, risultano disperse anche le risorse utilizzate per produrlo - acqua, terra, energia, lavoro e capitale inclusi - con un conseguente impatto negativo sulla disponibilità e sicurezza degli alimenti e sul loro costo.

Come potremmo, altrimenti, celebrare la resilienza per garantire ininterrottamente la funzionalità dei nostri sistemi alimentari in aree soggette a conflitti o disastri naturali se non fossero sostenibili?

Settimana del 15 novembre 2021

Un nuovo curriculum per una scuola sostenibile

1. Il Piano RiGenerazione Scuola. La sfida per una reale transizione ecologica e culturale del Paese

Biancarosa IOVINE - 14/11/2021

Il 3 novembre scorso, nella bella cornice di Villa Piccolomini nel cuore di Roma, ha preso il via la prima edizione della "Settimana nazionale della RiGenerazione". L'iniziativa, presentata dal Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi e dalla Sottosegretaria e Senatrice Barbara Floridia, nasce nell'alveo della attuazione del Piano "RiGenerazione Scuole, della transizione ecologica e culturale della scuola".

Le date della svolta ambientale

La svolta ambientale della scuola italiana è partita ufficialmente il 3 novembre 2021 a Roma per proseguire il 5 novembre a Glasgow nell'ambito della COP26.

L'iniziativa di lancio del Piano si è svolta alla presenza di alcuni tra i numerosi partner istituzionali e della società civile che il Ministero ha coinvolto per avviare una collaborazione concreta con le scuole. A Glasgow, poi, il Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi ha aperto l'evento, che ha coinvolto tutti i Ministri dell'Istruzione e dell'Ambiente, "Together for tomorrow: Education and Climate Action", presentando il Piano. Le sue parole: "Possiamo raggiungere una maggiore consapevolezza sui cambiamenti climatici e adottare modelli di sviluppo più sostenibili solo rafforzando le politiche educative. Per questo ci impegniamo a far sì che l'educazione allo sviluppo sostenibile diventi la spina dorsale dei percorsi di studio e che le scuole e gli ambienti di apprendimento siano maggiormente collegati al contesto naturale, economico e culturale del Paese".

I collegamenti con l'Agenda 2030

Il piano "Rigenerazione scuole" vuole introdurre in modo strutturale nelle scuole italiane gli insegnamenti dell'Agenda 2030 per la formazione di nuove generazioni in grado di abitare il mondo in armonia con esso grazie alla costruzione di nuovi modelli sostenibili di interazione. E per fare questo mira a ri-generare le conoscenze, le abitudini, le infrastrutture ed il modo di vivere dei ragazzi e, quindi, della società tutta.

Una partenza incoraggiante

In questa prima edizione della Settimana Nazionale della RiGenerazione sono state già innumerevoli le istituzioni scolastiche che hanno risposto alla chiamata della nota n. 2289 del 13 ottobre 2021, con cui la Direzione Generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico ha invitato le scuole a "promuovere azioni educative inerenti la sostenibilità ambientale" e a manifestare la propria adesione alla istituenda iniziativa del mese di novembre. Le scuole, che da anni si muovono silenziosamente ma assai operosamente, hanno avuto così l'opportunità di scendere in campo per dimostrare quanto la sensibilità ecologica sia una *competenza agita*, intorno alla quale si costruiscono innumerevoli esperienze che segnano, positivamente ed indelebilmente, la coscienza civica dei nostri ragazzi, cittadini del mondo. Sono pronte, altresì, a coniugare tale bagaglio di esperienze con uno sguardo al futuro per aiutare la transizione ecologica e culturale, consapevoli ormai di un nuovo concetto armonico di sviluppo sostenibile che si deve, conditio sine qua non, inquadrare nella sua tridimensionale portata economica, sociale e ambientale.

Una squadra con tanti partner

Se si scorrono le immagini della mappa interattiva pubblicata sul sito Ministero[1], è subito evidente l'ampia partecipazione delle scuole a questa prima edizione, segno tangibile che sentivano solo bisogno di essere messe a sistema, essere parte attiva e centrale di una comunità perché l'agire in autonomia non significhi, giammai, agire in solitudine!

Nel corso dell'evento di Villa Piccolomini molto interessanti sono state le numerose testimonianze dei partner che hanno presentato i loro contributi per la realizzazione del Piano.

Solo per citare alcuni degli interventi, il Generale di Corpo d'Armata, Antonio Pietro Marzo, Comandante Unità Forestali, Ambientali e Agroalimentari dell'Arma dei Carabinieri ha messo in evidenza il progetto "Un albero per il futuro", la messa a dimora cioè degli alberi su tutto il territorio nazionale, scuole comprese. L'Ammiraglio Ispettore Antonio Basile, Vice Comandante generale del Corpo delle Capitanerie di porto-Guardia Costiera che ha presentato il progetto "Cittadinanza del mare", per far diventare i ragazzi consapevoli dei danni al mare e della necessità di agire di conseguenza come cittadini attivi[2].

Serve una Green community

Primo elemento di qualità del piano è la creazione di una "Green Community" di *Ri-generatori*, una vera e propria rete, un network. A questa rete hanno aderito tantissime istituzioni, amministrazioni pubbliche, istituzioni culturali, scientifiche, di ricerca, organizzazioni nazionali ed internazionali, no profit e profit che hanno già negli anni collaborato e collaboreranno con il Ministero e tutte le scuole. Non sono collaborazioni occasionali ma, come si legge dal sito ufficiale del Piano, esse avranno il compito di supportare il mondo scuola nella realizzazione delle tematiche inerenti ai seguenti temi: "transizione ecologica, educazione civica, ambientale, alimentare, sviluppo sostenibile, salute e corretti stili di vita, anche collegate ai diversi contesti ambientali delle istituzioni scolastiche".

Un piano sistematico per sfidare il tempo

La sistematicità con la quale innumerevoli esperienze si andranno a collocare in maniera strutturale all'interno del Piano RiGenerazione scuole, della transizione ecologica e culturale è un elemento di grande valore per il mondo della scuola che potrà contare su strumenti, risorse, supporti ed esperienze messi in campo dal Ministero. Queste misure dovrebbero essere sufficienti ad evitare il rischio dello spontaneismo, della frammentazione o della stessa perdita di tenuta nel tempo; più volte, negli anni, abbiamo visto come iniziative di gran pregio si siano esaurite, purtroppo, nell'arco temporale della "singola" esperienza, disperdendo preziose energie.

Comitato Tecnico Scientifico e Cabina di regia

Questa volta no, non sarà un "bla, bla, bla..." perché dalla lettura e dallo studio del Piano RiGenerazione emerge chiaramente un impianto scientifico organico che dispiegandosi su quattro direttrici – che divengono pilastri ed architravi portanti – rende realizzabili azioni durature e significative di grande valore e spessore, capaci di rigenerare il pensiero sulla sostenibilità per il lungo periodo. A garanzia della organicità e complessità del Piano che la sottosegretaria Floridia ha ideato, elaborato e fortemente voluto, vi sono un Comitato Tecnico Scientifico e una Cabina di Regia, Il primo, in coerenza con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e con le politiche europee in materia di transizione verde, ha il compito di studiare e proporre progetti, piani, programmi e iniziative volti a sostenere le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. La Cabina di regia supporta l'Amministrazione per definire e strutturare le iniziative da realizzare.

La fuga in avanti dell'Italia

L'Italia è di fatto il primo paese ad avere un piano organico e strutturale per la sostenibilità con il quale, dice la Sottosegretaria Floridia, si va ad implementare la disciplina trasversale dell'educazione civica. Il Piano, infatti, supporterà le scuole nel lavorare sul settore dell'educazione ambientale ricompreso nell'Educazione civica. L'augurio è che la scuola italiana partecipi con convinzione all'"ultima chiamata" per salvare il Pianeta portando il nostro Paese, come ultimamente sta avvenendo in tanti campi, ad affermarsi come esempio di successo e di lavoro di squadra.

II quattro pilastri del piano "RiGenerazione"

I pilastri del piano sono:

- la rigenerazione dei saperi,
- la rigenerazione dei comportamenti,
- la rigenerazione delle infrastrutture
- la rigenerazione delle opportunità.

Tutti e quattro questi pilastri si collocano in una posizione dialogica che spazia dal "cosa imparare a scuola" alle "nuove abitudini da acquisire a scuola, nuovi comportamenti", dai "nuovi luoghi da abitare, nuove scuole e nuovi spazi" fino all'ambito delle opportunità che la scuola deve offrire ai giovani, "nuovi percorsi da strutturare" per la vita di domani.

La rigenerazione dei saperi

Il primo pilastro pone al centro i "Saperi Vissuti", con progetti quali "A scuola di ambiente", "Il bosco a scuola", "Amico mare", "Io riuso", "La transizione in TV" dove già scendono in campo i primi partner. Ma agirà anche sui "Saperi Appresi" con azioni di monitoraggio e implementazione delle attività di Educazione civica, ambientale e digitale e implementazione delle attività di educazione alimentare, alla salute e alla legalità.

La rigenerazione dei comportamenti

Il secondo pilastro prevede di portare la comunità scolastica ad adottare comportamenti virtuosi per convertire le abitudini e gli stili di vita. I temi riguarderanno la cittadinanza alimentare e la creazione di mense biologiche e sostenibili, il consumo di prodotti a Km 0, la diminuzione dei consumi non riciclabili e la mobilità sostenibile nei percorsi casa-scuola anche con la creazione di strumenti quali "Mobility Management".

La rigenerazione delle infrastrutture

Il terzo pilastro è riferito sia ad infrastrutture fisiche che digitali, traccia le direttrici per la realizzazione di nuove scuole sostenibili con spazi verdi e nuovi ambienti didattici rimodulati nella loro configurazione. Saranno realizzate 200 nuove scuole ad elevata efficienza energetica, saranno bonificate le scuole, ci saranno scuole verdi con creazioni di orti, aule all'aperto e implementazione di giardini ed aree verdi. Si aiuteranno, inoltre, le scuole ad avviare percorsi di autorigenerazione e ne sarà previsto il cablaggio.

La rigenerazione delle opportunità

Il quarto pilastro evidenzia l'opportunità di istituire nuovi percorsi per la scuola secondaria di secondo grado, coerenti e preparatori di questa transizione ecologica e culturale, quale, per esempio, il Liceo ambientale. Ma soprattutto tende alla implementazione degli ITS ad indirizzo sviluppo sostenibile, come chiave di volta per offrire nuovi e validi sbocchi lavorativi ai giovani nei settori di grande espansione, quali la bio-agricoltura, l'agricoltura rigenerativa, l'economia circolare, la finanza sostenibile, la chimica verde, la mobilità sostenibile, la progettazione e l'elaborazione di nuovi materiali.

Una nuova consapevolezza per una reale transizione ecologica

Attraverso i quattro pilastri del Piano si potranno sostenere, facilitare ed accelerare nei giovani tutte le attività di apprendimento ed esperienziali per vivere la nuova e futura società. La *scuola RiGenerata* potrà così alimentare e sostenere una vera transizione ecologica del Paese con una solida base di conoscenze, di comportamenti e di attività in comune.

Possiamo in definitiva affermare che dal 3 novembre si è aperto un nuovo scenario per le scuole italiane, che saranno protagoniste della transizione ecologica di saperi, comportamenti, spazi ed opportunità di vita dei nostri giovani, con la garanzia di trovare nel Piano, nei suoi partner e nell'Amministrazione il sostegno l'energia necessari per affrontare le sfide, quella stessa energia positiva e quell'entusiasmo che il Ministro e la Sottosegretaria hanno trasmesso a tutti a Villa Piccolomini.

[1] <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/mappa-delle-iniziative.html>

[2] Si rimanda, per chi voglia approfondire, al link della registrazione dell'evento: <https://www.youtube.com/watch?v=lu9iIoGZHUw>

2. La filosofia tra cultura umanistica e cultura professionale. La strategia più efficace per aiutare gli studenti a pensare e a scegliere

Gian Carlo SACCHI - 14/11/2021

Erano i tempi della Commissione "Brocca", dal nome di un sottosegretario alla Pubblica Istruzione che negli anni Ottanta del secolo scorso tentò una riscrittura dei programmi delle scuole superiori, nei quali si voleva introdurre l'insegnamento della filosofia negli istituti tecnici e professionali. Una "filosofia per tutti" che poteva trattare questioni di argomentazione in termini di valore, giustizia, a partire dai temi dei diritti-doveri, della cittadinanza, muovendo da testi accessibili qualunque fosse l'indirizzo prescelto.

Una proposta che ritorna

La proposta rimase nel novero delle innovazioni mai realizzate, in quanto si alzarono gli scudi in difesa di una disciplina inserita nell'esame della classicità e non proponibile in un contesto totalmente altro se non a rischio di banalizzarne i contenuti.

Il dibattito all'epoca sembrava avesse una valenza prettamente politica, tesa a riaffermare la pari dignità di tutti gli indirizzi di studio. Nel dibattito, che oggi ricompare, la filosofia dovrebbe entrare anche nel curriculum della scuola primaria ed essere prospettata con una valenza metodologica per lo sviluppo di quelle "competenze trasversali" che consentono:

- di strutturare la capacità di pensare secondo una pluralità di modelli;
- di acquisire gli strumenti per un pensiero critico e consapevole che la filosofia è in grado di promuovere in maniera significativa;
- di saper affrontare un problema da diversi punti di vista, imparando dal confronto con altri e dalla cooperazione nel pensare.

Alla ricerca di un curriculum trasversale

Tali competenze sono sempre più necessarie anche nel mondo del lavoro in continua trasformazione, dominato dalle tecnologie, in cui tendono a prevalere le aziende 4.0, le scienze dell'organizzazione, dove le relazioni nel mondo globalizzato sono alla base della competitività e del successo produttivo e dove la preparazione professionale si deve integrare con quella umanistica.

Il ministro Bianchi intende collegare i due versanti culturali attraverso la filosofia? Il recente annuncio manifesta un'intenzione piuttosto decisa, ma è importante capire il modo in cui questo avverrà (se avverrà); bisogna capire se la nuova offerta formativa debba ampliarsi solo per discipline chiuse in loro stesse e autoreferenziali o se si possa finalmente intravedere un curriculum flessibile e adattabile che metta al centro la persona, il capitale umano, e non i prodotti.

Filosofia e soft skills

Un documento pubblicato dal MIUR (oggi MI) nel 2017[1] mostrava come già i laureati in filosofia fossero occupati in campo commerciale, gestionale e tecnico anche ad elevata specializzazione e come un apprendimento per competenze contribuiva a dotare tutti i giovani di strumenti concettuali adeguati alla ragionevole costruzione di una soggettività propositiva e critica. Non si tratta di riproporre nozioni e valori calati dall'alto, ma di sviluppare l'esigenza interiore di riflettere e di esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero. La domanda che viene dal mondo del lavoro infatti è sempre più legata alle soft skills: abilità personali collegate all'intelligenza emotiva e abilità sociali che permettono di interagire con gli altri, di affrontare i problemi e di risolverli con minore stress. Sono abilità necessarie nella vita di ogni giorno, ma anche importanti per il successo professionale. Nel curriculum di ogni studente le soft skills costituiscono uno strumento utile per trovare lavoro così pure per avanzare più facilmente nella carriera. Ciò che conta è preparare le persone ad adattarsi a diversi contesti e fronteggiare tempestivamente i problemi.

Un metodo per cercare le risposte ai problemi

Nel nostro Ordinamento scolastico l'insegnamento della filosofia è, generalmente, ancora di tipo cattedratico, concepito cioè come trasmissione, seppure colta, di un sapere già dato. Ci sono tuttavia alcune scuole che, nell'ambito della propria autonomia funzionale, hanno provato ad utilizzare la filosofia per avvicinarsi di più alle esigenze degli allievi, anche di quelli dove il

successo scolastico e la motivazione sono più a rischio. Sono noti alcuni interventi metodologici, adottati in alcuni istituti tecnici e professionali, che partendo da brainstorming, attraverso la maieutica hanno fatto capire agli studenti come cercare le risposte ai loro problemi e come affrontare i loro dubbi e le loro incertezze.

Un esercizio di cittadinanza attiva

Il lavoro di brainstorming parte da testi recenti, ogni gruppo espone le sue riflessioni mentre il docente le indirizza con domande di tipo "clinico" e attraverso un dialogo pedagogico. Se ben condotto, porta i ragazzi a fare riflessioni, a mettersi in discussione attraverso lo scambio di idee e di pensieri. Alla fine capiscono che dietro a tante affermazioni che si danno per scontate c'è un pensiero più profondo che emerge attraverso un ragionamento. Per molti di loro questo tipo di laboratorio può servire per comprendersi meglio e per capire alcuni aspetti della realtà che prima restavano oscuri, può favorire la capacità di argomentare, può aiutare a risolvere problemi e a prendere decisioni.

Oltre al rinforzo di queste competenze trasversali viene offerto agli studenti un esercizio di cittadinanza attiva aperta ad una visione interculturale.

Un laboratorio di filosofia anche nel primo ciclo

La filosofia, anche in un Istituto caratterizzato da discipline tecnologiche, diventa un mezzo efficace perché gli allievi riescano a capire cosa li appassiona veramente e cosa vogliono fare nella vita. Può essere un aiuto per l'orientamento e un antidoto contro le fragilità, la dispersione e l'abbandono.

Anche per gli alunni del primo ciclo si va diffondendo il laboratorio di filosofia. Qui i bambini diventano protagonisti attraverso una riflessione di gruppo. Partendo da testi e situazioni stimolo approfondiscono nel dialogo i temi che più toccano la loro sensibilità. Le categorie filosofiche vengono così recuperate in maniera implicita, dinamica e creativa e messe in relazione con la realtà dei ragazzi. Il laboratorio favorisce la capacità di esprimere il proprio pensiero e di misurarlo con quello degli altri nel rispetto reciproco, aiuta a costruire una comunità di persone fondata sul confronto.

Scendere dalla cattedra

La filosofia scende così dalla cattedra per entrare nella vita di tutti. È questa la vera rivoluzione della proposta del Ministro Bianchi: ampliare i confini delle discipline e portarsi più direttamente sulla realtà nel vissuto degli studenti.

Negli istituti tecnici e professionali andare oltre l'addestramento al mestiere significa comprendere i processi tecnologici e, attraverso un metodo efficace, riuscire a fare sintesi tra conoscenza e azione. Da qui si possono trarre tutte le risorse per sostenere il processo formativo e fornire le basi per fare il salto successivo, quello dell'approfondimento culturale e specialistico.

[1] Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza:
<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/12/Documento-Orientamenti.pdf>

3. L'educazione motoria nella scuola primaria. Una proposta nella legge di bilancio 2022

Chiara PRIORE - 14/11/2021

Nel 1986, anno in cui terminavo il percorso di studi all'ISEF di Napoli, era comune la condivisione tra i colleghi di corso che, di lì a poco, *l'educazione motoria* insegnata dai Diplomatici ISEF, sarebbe entrata a regime fra le attività didattiche della "scuola elementare". Era chiamata così in virtù dell'essere *luogo* dove vigevano gli insegnamenti alla base della conoscenza, della scienza, dell'arte, dello studio e dove si promuoveva lo sviluppo psico-fisico degli alunni.

Un'idea di scuola che ha radici lontane

L'attuale denominazione di "scuola primaria", si ricorderà, fu introdotta solo nel 2003 con l'emanazione della legge n. 53 del 28 marzo 2003 che, nel riformare l'ordinamento scolastico italiano, identificò lo specifico ordine di scuola con l'*école primaire* francese e con la "primary school" dei paesi anglosassoni.

La legge n. 53 maturò in Italia in un periodo ricco di provvedimenti legislativi che, dagli anni Novanta, introdussero modifiche sostanziali nell'assetto organizzativo dello Stato e, quindi, anche nella Scuola italiana, chiamata a porre al centro dei processi educativi la *persona* e le sue peculiarità quali: la singolarità, l'irripetibilità, l'unicità, l'irrinunciabilità, l'inviolabilità, l'eccezionalità, la diversità.

Una nuova concezione psico-pedagogica che, inevitabilmente, investì anche il mondo delle *attività fisiche e motorie* cui l'atto educativo doveva rivolgersi, entrando in vigore il nuovo principio ispiratore atto a garantire lo "sviluppo integrale della persona".

Da un input europeo

In quegli anni, altri input provenivano anche dall'Europa Unita e rinforzavano il valore inestimabile dell'attività motoria, fisica e sportiva in ambito scolastico. Non tardò ad esplicitarlo la Raccomandazione n. 6 del 2003 della Commissione dell'Unione Europea[1] che etichettò la specifica attività quale "ambito disciplinare privilegiato per la trasmissione di valori inerenti alla tolleranza, al fair play, all'esperienza di vittoria e sconfitta, alla coesione sociale, al rispetto per l'ambiente e all'educazione alla democrazia".

Raccomandazione che fu accolta in pieno nella legge n. 53/2003 per la realizzazione delle cui finalità si definì la predisposizione di un piano programmatico di interventi finanziari anche a "sostegno dello sviluppo delle attività motorie e delle competenze ludico-sportive degli studenti".

I primi progetti

Fu così che, a partire dell'anno scolastico 2005/2006, si diede avvio alle annuali *progettualità/progetti nazionali* di potenziamento e di valorizzazione delle attività motoria nella scuola primaria, tutt'oggi ancora in essere (si citano: *Alfabetizzazione motoria, Sport di classe, Scuola Attiva Kids*), intervenuti nel rafforzamento della cultura e della pratica del sapere motorio e nel riconoscimento quali snodi strategici con gli altri linguaggi e con le altre discipline ed educazioni.

Da piano programmatico ad iter legislativo

Progettualità di potenziamento e di valorizzazione delle attività motorie che negli anni hanno contribuito a conclamare la valenza delle attività ludiche/motorie quale corretto stile di vita in età infantile e *progetti nazionali* che possono essere considerati i precursori dell'iter legislativo (cfr. DDL n. 992), allo studio della VII Commissione del Senato, di delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria.

"Al fine di promuovere nei giovani fin dalla scuola primaria, le assunzioni di comportamenti e stili di vita funzionali alla crescita armoniosa, alla salute, al benessere psicofisico e al pieno sviluppo della persona, riconoscendo l'educazione motoria quale espressione di un diritto personale e strumento di apprendimento cognitivo, il Governo è delegato ad adottare un decreto legislativo recante disposizioni per disciplinare l'insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria da parte di insegnanti forniti di titolo...", è quanto si legge al comma 1 dell'articolo 1 del DDL n. 992.

L'insegnamento dell'educazione motoria, obbligatoria per due ore la settimana in alcune classi o in tutte della scuola primaria da parte di personale laureato in Scienze Motorie o Diplomi Isef, rappresenta, non a caso, l'auspicio di tanti docenti titolati, di tante famiglie e di tanti italiani che da sempre credono nell'incidenza preventiva e positiva delle attività motorie, nel sano sviluppo psicofisico dei bambini e delle bambine, nella risoluzione delle tante problematiche sociali e relazionali dei nostri tempi.

La legge di bilancio 2022: forse una svolta decisiva

Un miraggio per tanti docenti titolati, tante famiglie e tanti italiani che ora vedono una nuova possibilità nel riconoscere l'educazione motoria quale *"espressione di un diritto personale e strumento di apprendimento cognitivo"*. È quanto si legge all'art. 103 del recente schema di legge di bilancio 2022, approvato dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 28 ottobre u.s., dove. Qui viene previsto che l'insegnamento curricolare dell'educazione motoria, già a decorrere dal 2022/2023, possa essere inserito nel curriculum delle classi quarte e quinte della scuola primaria.

L'educazione motoria nelle ultime due classi della scuola primaria

Lo schema di legge di bilancio, di fatto, annuncia l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione motoria per la classe quinta della scuola primaria a partire dall'anno scolastico 2022/2023 e per la classe quarta a partire dall'anno scolastico 2023/2024, da cui sono escluse le classi che adottano il modello del tempo pieno. Il che fa ben sperare che nuove assunzioni potrebbero essere in arrivo per i docenti afferenti la nuova classe di concorso *"Scienze motorie e sportive nella scuola primaria"*.

Si legge, difatti, al comma 3 dell'art. 103 dello schema della legge finanziaria 2022 *"Si accede all'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria a seguito del superamento di specifiche procedure concorsuali abilitanti. Possono partecipare alle procedure concorsuali i soggetti in possesso di laurea magistrale conseguita nella classe LM-67 «Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattative» o nella classe LM-68 «Scienze e tecniche dello sport» o nella classe di concorso LM47 «Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie» oppure titoli di studio equiparati alle predette lauree magistrali ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 luglio 2009, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 7 ottobre 2009, n. 233, che abbiano, altresì, conseguito 24 CFU/CFA, acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psicopedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche "*.

Stato giuridico ed economico del docente di educazione motoria

Finalmente un dispositivo legislativo formalizza che l'insegnante di educazione motoria sarà impegnato nella scuola primaria in modo *"equiparato, quanto allo stato giuridico ed economico, agli insegnanti del medesimo grado di istruzione"*.

Il docente specializzato in scienze motorie dovrà svolgere un orario di 24 ore settimanali (di cui 22 ore frontali e 2 ore di programmazione) e, nella considerazione che in Italia ci sono più di 50.000 classi quarte e quinte nella scuola primaria statale (senza contare le pluriclassi e le classi quarte e quinta della scuola paritaria), a breve nuove assunzioni potranno essere bandite per la copertura di almeno un 5.000 posti necessari.

L'art. 103 dello schema di bilancio al comma 7, prevede inoltre che, nel caso le graduatorie di concorso non siano approvate in tempo utile per l'assunzione in ruolo dei docenti nell'anno scolastico 2022/2023, il Ministero dell'istruzione è autorizzato ad attribuire contratti di supplenza anche ai soggetti già collocati nelle graduatorie provinciali per le supplenze classi di concorso A048 e A049.

Una speranza che forse si avvera

La bacchetta di una fata morgana ci fa ben sperare che nella vita non bisogna mai perdere la fiducia. Dal 1986, anno in cui terminavo il mio corso di studi all'ISEF di Napoli, sono trascorsi solo 35 anni. Ma mai dire mai: nei prossimi mesi, finalmente in tanti, potremmo forse gioire che quel che un tempo era un sogno, magari presto diventerà realtà!

[1] [https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2003/291\(1\)/oj](https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2003/291(1)/oj)

4. Dai diritti negati ai diritti riconosciuti. Cinquant'anni fa, la grande svolta

Luciano RONDANINI - 14/11/2021

Il 1971 ha segnato un cambiamento epocale nella storia della scuola italiana e dei servizi educativi della prima infanzia. In quell'anno infatti il nostro parlamento approvò tre provvedimenti ancora oggi di fondamentale importanza: la legge 1044 riguardante gli asili nido, la legge 820 istitutiva del tempo pieno nella scuola elementare e la legge 118 di cui ci occupiamo in questo contributo.

Il cambio di scenario

La contestazione giovanile scatenatasi nella seconda metà degli anni Sessanta portò l'Italia ad approvare una serie di riforme scolastiche di portata rivoluzionaria.

In particolare, l'inserimento dei bambini con disabilità nelle classi comuni della scuola pubblica rappresentò un vero e proprio rovesciamento di dogmi che fino ad allora avevano caratterizzato la vita delle persone cosiddette minorate.

Quella scelta rimane una pietra miliare della cultura dell'inclusione apprezzata e valutata in modo molto positivo da tutti gli organismi europei e internazionali.

Il cambio di paradigma educativo è contenuto nella legge 30 marzo 1971, n. 118 di conversione di un decreto legge del 30 gennaio dello stesso anno recante come titolo "*nuove norme in favore dei mutilati e degli invalidi civili*". Nell'art. 28 di quel provvedimento si affermava che lo Stato era tenuto ad assicurare l'istruzione dell'obbligo ai mutilati e agli invalidi civili nelle classinormali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

L'istruzione garantita a "tutti"

Si sottolineava altresì che nelle scuole medie superiori ed universitarie, agli studenti con disabilità l'istruzione doveva "*essere facilitata*". Tale espressione sarà poi oggetto della Sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 1987, che la trasformerà in "*sarà assicurata*".

La legge 118/1971 avviò il processo dell'inserimento scolastico degli alunni "handicappati" nelle classi comuni, indicando una strada mai sperimentata in nessun altro Stato.

Conseguentemente nel nostro Paese iniziò il processo di smantellamento delle scuole e delle classi speciali che funzionavano esclusivamente per i bambini in situazione di handicap.

Classi speciali e classi differenziali

La vita delle persone disabili è sempre stata disseminata di infiniti ostacoli. La loro storia si perde in una sorta di porto delle nebbie in cui si sono consumate violenze di indicibile ferocia. In un'Italia contadina nella quale si nasceva e si moriva sulla terra, il bambino *fragile* trascorreva la propria esistenza in famiglia, in una condizione di mera assistenza, spesso di occultamento.

Solo nelle città principali funzionavano *istituti, scuole e classi speciali*; nella restante parte del Paese ai genitori toccava il compito di farsi carico di tutto.

Un primo timido cambiamento si registrò agli inizi degli anni Sessanta: nella scuola media unica (istituita nel 1962) e nella scuola elementare furono organizzate numerose *classi differenziali* destinate ad accogliere bambini e ragazzi disadattati, svantaggiati e con lieve ritardo mentale. Nella circolare del 9 luglio 1962, n. 4525 della Direzione generale dell'istruzione elementare del Ministero della Pubblica Istruzione si affermava che a seconda delle forme e del tipo di minorazioni, gli alunni sarebbero stati avviati alle scuole speciali o alle classi differenziali. Era indispensabile che il personale insegnante preposto alle scuole speciali fosse in possesso del titolo di specializzazione. Ai maestri elementari privi di preparazione specifica potevano essere affidate solo classi differenziali, nelle quali venivano accolti i bambini "normalizzabili".

I due fratelli "Milani": Lorenzo e Adriano

Don Lorenzo Milani, prete e maestro dei figli degli operai e dei contadini di Barbiana, è uno degli educatori che ha maggiormente contribuito a provocare i cambiamenti avvenuti negli anni Settanta. Nella *Lettera a una professoressa* egli ha fatto conoscere il marchio della povertà

educativa e culturale dei bambini del Mugello e, più in generale, delle fasce emarginate della popolazione italiana.

Meno conosciuto è il fratello maggiore Adriano Milani Comparetti, medico e neuropsichiatra infantile, il quale avviò le prime esperienze di terapia riabilitativa dei bambini affetti da tetraparesi e negli anni Cinquanta creò presso la Villa Torreggiani di Firenze un apposito centro per la loro rieducazione.

Questa scuola non durò a lungo, ma fu di straordinaria intensità. Adriano Milani capì che l'unica educazione per questi bambini era l'integrazione scolastica, il cui principio però fu affermato solo nel 1971. Occorrerà aspettare poi la legge 517/1977 perché tale decisione fosse realmente garantita.

Una sola voce

Sia Lorenzo che Adriano, in settori differenti della vita infantile, misero al centro della loro azione il bambino nella sua pienezza educativa, indipendentemente dalle condizioni sociali, culturali, di salute... "Il bambino handicappato, scriveva Adriano Milani, è essenzialmente un bambino, una

persona e il nostro obiettivo nei suoi confronti non è quello di effettuare un trattamento, ma è soltanto quello dell'educazione in senso ampio" (Besio-Chinato, 1996).

Gli fanno eco i ragazzi di Barbiana che in *Lettera a una professoressa* scrivono: "Chi era senza basi, lento o svogliato, si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta per lui" (LP, 1967).

La rivoluzione silenziosa

Nel periodo che precede l'istituzione dei Decreti delegati (1974) si fa dunque strada un disegno politico teso a concepire la giustizia educativa come una dimensione essenziale della più ampia giustizia sociale.

L'inserimento dei bambini in situazione di handicap nelle classi di tutti rappresentò il modello descrittivo di una scuola inclusiva che, a sua volta, ebbe riflessi positivi in tutti i settori della società (famiglia, servizi sanitari e sociali, politiche degli enti locali, associazionismo...).

Gli "addetti ai lavori" più direttamente coinvolti in questo radicale cambiamento sono stati, soprattutto, gli insegnanti e i genitori. Anche gli operatori dei servizi rivolti alla persona (Comuni, aziende socio-sanitarie) e del terzo settore (centri, cooperative sociali, ...) hanno dovuto reinterpretare alla radice ruoli e funzioni.

Gli anni Settanta: dai diritti negati ai diritti riconosciuti

Le persone	
Docenti	Comincia la stagione che dà l'avvio al primo vero incontro con la diversità. Un incontro contrassegnato anche da diffidenze e ostilità.
Genitori	Per loro cambia tutto. Si passa dall'era dello "stigma", dell'"occultamento", e della "vergogna" all'era dell'affermazione dei diritti dei propri figli (fino ad allora negati).
Specialisti	Gli specialisti dei Servizi sanitari abbandonano, non senza difficoltà, la logica imperante del "trattamento" (patologia) facendo spazio alla prospettiva del "progetto" (ricchezza della persona).

Come già sottolineato, l'apertura della scuola italiana ai bisogni dei bambini con disabilità ha messo a fuoco il tema della giustizia educativa, affermata nell'art. 34 della Costituzione ("La scuola è aperta a tutti"), ponendo la diversità a fondamento dell'uguaglianza.

Un primo bilancio su cui riflettere

Il cammino fatto nell'ultimo mezzo secolo ha stravolto dogmi di un sistema educativo "duale" profondamente ingiusto: una scuola per i normali e una, quando c'era, per i "minorati". Il superamento di tale preconcetto ha permesso l'affermazione di un sistema d'istruzione realmente universale e democratico.

Quale bilancio si può trarre da questa straordinaria avventura formativa? Sicuramente positivo, se quanto avvenuto viene confrontato con la realtà che ha preceduto il 1971. Più complesso se tale bilancio viene rapportato alla situazione odierna.

Una scuola inclusiva con qualche problema

Ci limitiamo ad indicare gli aspetti problematici dell'attuale modello di inclusione italiana, seppure all'interno di un quadro normativo tra i più avanzati nel mondo.

- Si avverte una crescente dicotomia tra l'inclusione legale, affermata nel quadro giuridico, e la scuola reale. In molte realtà c'è una scarsa coincidenza tra il *dichiarato* e l'*agito*.
- Spesso nella realtà quotidiana l'inclusione si articola in un sistema duale: gli alunni con disabilità vivono la vita di classe in una condizione di marginalità: la classe da un lato, lo studente in situazione di handicap dall'altro. In non poche situazioni, gli studenti con deficit vengono separati dal gruppo classe e portati in altri spazi della scuola.
- Si assiste spesso ad un'enorme difficoltà da parte dei docenti ad effettuare una corretta valutazione personalizzata degli apprendimenti. Questa criticità riguarda soprattutto l'istruzione di secondo grado in cui il tema dell'equipollenza del percorso scolastico incontra non poche resistenze tra il personale docente.
- L'idea del "gruppo docente", posto alla base di didattiche innovative e inclusive risulta ancora oggi di difficile praticabilità. A qualche anno di distanza dalla legge 517 del 1977, nella C.M. 250/1985 il Ministro della P.I. ribadiva che la responsabilità dell'integrazione dell'alunno in situazione di handicap e dell'azione educativa svolta nei suoi confronti è, al medesimo titolo, dell'insegnante di sostegno, dell'insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme. Sin dai primi anni della nuova stagione educativa, l'allora Ministero della P.I. poneva il tema della collegialità del progetto inclusivo. Purtroppo quel richiamo risulta tuttora estremamente attuale!

Un welfare di prossimità!

Ma la maggiore criticità del nostro processo di inclusione è costituita dall'isolamento degli alunni con disabilità nei tempi dell'extrascuola. L'ingiustizia, afferma Andrea Canevaro, dovrebbe essere insopportabile, soprattutto quando si somma alla sofferenza. È il caso delle persone con disabilità, la cui qualità della vita è connessa all'organizzazione sociale, che in questo momento storico sembra interessare pochi, essendo molto diffusa una percezione della realtà unicamente in rapporto con la propria situazione. È l'individualismo di massa (Canevaro, 2013). Il welfare tradizionale è andato in crisi e la costruzione di un welfare di prossimità presuppone la presenza di *"un intero villaggio per far crescere un bambino"* (Canevaro, 2015). Un antico proverbio degli indiani d'America ricorda che *"per capire veramente un altro bisogna camminare almeno un miglio nei suoi mocassini"*.

Questo viaggio però non deve essere fatto in solitudine, ma coincidere con una *responsabilità diffusa* sia dentro la scuola che nella società. Dispiace constatare che si tratta di un cammino largamente incompiuto; di fatto, in molte (troppe!) realtà non è ancora decollato.

Alcuni approfondimenti

- Besio S. e Chinato M.G. (1996), *L'avventura di Adriano Comporetti*, Roma.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili, processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Rondanini L. (2019), *L'ICF e la progettazione partecipata del PEI. Per una scuola come comunità di sostegno*, Tecnodid, Napoli.

Settimana del 22 novembre 2021

Investire sul futuro dell'istruzione

1. La lezione della pandemia. Dai Global Education Meetings 2021 alla Dichiarazione di Parigi

Filomena NOCERA - 21/11/2021

Se si parla di scuola, non si può non evocare il più classico dei lemmi del frasario di settore che la riguardano: la lezione. A salire in cattedra, in questo contesto, per il terzo anno scolastico consecutivo, è però un ospite assai inquietante, la pandemia.

Ha coinvolto globalmente governi e società, esercitando un enorme impatto sulla vita di ciascuno, colpendo però le popolazioni e i gruppi sociali più vulnerabili ed emarginati in modo sproporzionato, esacerbando così le disegualianze preesistenti, anche nel campo dell'istruzione.

L'ospite inquietante sale in cattedra

La pandemia ha portato alla ribalta fragilità sommerse, non visibili ai più, ha evidenziato quanto è radicata la interconnessione tra i popoli, ha insegnato che equità, inclusione e diritti umani non sono universalmente garantiti, anche nelle democrazie più mature, e che c'è ancora tanto lavoro da fare per promuoverli, sostenerli e metterli in sicurezza.

L'emergenza pandemica, che strutturalmente ha perturbato ogni aspetto della vita privata e sociale, ha smascherato la decantata resilienza degli individui, delle società, dei sistemi economici, facendone emergere tutta la vulnerabilità e dimostrando quanto fossimo impreparati ad accogliere trasformazioni su scala planetaria a lungo annunciate.

L'UNESCO ha inteso raccogliere la lezione della pandemia per trasformare la crisi e l'emergenza in un incubatore nel quale ripensare al futuro dell'istruzione per riscrivere il futuro dell'umanità intera, nella cornice di un contratto sociale globale capace di richiamare i governi del mondo ad un impegno urgente, concreto, solidale, non più rinviabile.

L'UNESCO, i GEM e l'Agenda 2030

Periodicamente, l'UNESCO convoca i *Global Education Meetings* (GEM) con lo scopo di stimolare l'impegno dei governi in un maggiore investimento nelle politiche dell'istruzione, al fine di promuovere, attraverso meccanismi di cooperazione sempre più stringenti, le tappe di avvicinamento al quarto obiettivo dell'Agenda 2030, che prevede di realizzare, a livello globale, un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.

Nel 2021 si sono svolti in due occasioni: in luglio, si è tenuto, in sede virtuale, il *Global Education Meeting* – Segmento ministeriale, in concomitanza con il Forum politico di alto livello sullo sviluppo sostenibile (HLPF); in novembre, si è svolto a Parigi il Segmento di alto livello, allineato con la 41^a Sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO.

Tappe di avvicinamento al SDG 4

Il *Global Education Meeting* dello scorso luglio ha visto la partecipazione di delegazioni di 110 Stati membri, tra cui circa 85 ministri e viceministri, nonché rappresentanti di organizzazioni multilaterali e regionali, esponenti del mondo della formazione e dell'istruzione, giovani e società civile. È emersa la ferma volontà di rafforzare il Meccanismo di Cooperazione Globale in materia di istruzione (GCM). Va considerata che tutti i governi hanno registrato ritardi nella formulazione di parametri progressivi intermedi. È questo un passaggio fondamentale sia per valutare il livello di conseguimento degli obiettivi dell'Agenda, sia anche per affrontare il deficit di responsabilità associato ad obiettivi a lungo termine.

Al fine di accelerare, nel contesto post pandemico, il processo per il raggiungimento del SDG 4 (Sustainable Development Goals) dedicato all'istruzione, in seno al GEM sono state individuate cinque azioni mirate:

- la volontà politica che deve essere incentrata sull'azione, concreta e duratura;
- il monitoraggio potenziato dei risultati;
- il finanziamento globale adeguato ed organico;
- la condivisione delle conoscenze su politiche e pratiche efficaci;

- il sostegno alla capacità di implementazione e rafforzamento dei sistemi.

In questo modo, sono state gettate le basi dei futuri interventi, pertinenti e coesi, nel quadro di una cooperazione rafforzata e significativa.

Relazione della Commissione Internazionale per il Futuro dell'Istruzione

Il *Global Education Meeting* del 10 novembre 2021 è stato preceduto dalla presentazione della relazione della Commissione internazionale per il futuro dell'istruzione dal titolo: "*Reimagining our Futures Together. A new social contract for education*"[1]. Ad aprire i lavori, un messaggio di Audrey Azoulay, Direttrice generale dell'UNESCO, teso a richiamare tutti ad un impegno concreto nella cooperazione alle sfide che ci attendono a livello globale, all'esito della crisi pandemica: "dobbiamo agire con urgenza per cambiare rotta, perché il futuro delle persone dipende dal futuro del pianeta, ed entrambi sono a rischio".

Il Rapporto propone un nuovo contratto sociale per l'istruzione, che mira a ricostruire le relazioni individuali e sociali, con il pianeta e con la tecnologia, quale occasione per riparare alle ingiustizie passate e trasformare il futuro.

I temi cruciali dell'istruzione

Il Rapporto di novembre affronta temi cruciali per il destino dell'istruzione a livello planetario, propone priorità ed esprime raccomandazioni per la costruzione di un nuovo contratto sociale:

- il ripensamento degli approcci pedagogici, che devono essere improntati alla realizzazione di comunità di apprendimento, abitate da costruttori di conoscenza;
- il ripensamento dei curricula, che devono includere l'apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare ed essere capaci di promuovere connessioni tra domini cognitivi e domini sociali ed emotivi;
- la centralità della promozione di *problem solving*, innovazione, creatività e solida alfabetizzazione scientifica quali argini alla diffusione della disinformazione;
- il ruolo cruciale e trasformativo affidato agli insegnanti, la cui professionalità va sostenuta e valorizzata attraverso approcci riflessivi e collaborativi.

Si tratta di indirizzi che, a livello locale, catalizzano già l'interesse delle comunità professionali, ma che rischiano di essere vanificati nell'isolamento e nella frammentarietà dell'impegno, in assenza di una cornice di insieme capace di capitalizzare gli sviluppi e gli esiti conseguiti.

In questa direzione deve essere, dunque, volto l'impegno dei governi e dei ministeri dell'istruzione: nello sviluppo di politiche innovative coerenti e durature, capaci di trasformare l'istruzione affinché prepari i nostri giovani studenti a inventare un futuro migliore.

Verso la Dichiarazione di Parigi

Quest'ultimo *Global Education Meeting* si è concluso proprio con l'adozione della Dichiarazione di Parigi che ha suggellato il rinnovato impegno dei Paesi rappresentati a cooperare per il raggiungimento dei traguardi dell'Agenda 2030 a cui l'obiettivo di un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, può fornire un contributo decisivo.

A tale scopo, nel corso dell'evento, si è discusso dell'impatto della pandemia sui progressi verso SDG 4 e dei ritardi accumulati anche a causa della stagnazione dei bilanci per l'istruzione in molti paesi a reddito medio-basso. A riguardo, sono stati definiti gli ambiti prioritari su cui concentrare l'attenzione:

- aumentare la quota di spesa pubblica per l'istruzione;
- incrementare l'efficienza della spesa in materia di istruzione e i meccanismi per misurarla, rafforzando il legame tra investimenti e risultati;
- garantire l'equità e l'inclusione, promuovendo un accesso all'apprendimento precoce e di qualità nei contesti più svantaggiati e marginali del Pianeta.

La Dichiarazione di Parigi

È un appello globale per investire nel futuro dell'istruzione e per affrontare la crisi educativa al tempo del COVID-19. All'esito del GEM del 10 novembre scorso, i capi di Stato e di governo, i ministri delegati e i leader delle organizzazioni multilaterali, hanno rafforzato l'impegno a cooperare per il futuro dell'istruzione su cui si basa il futuro dell'umanità intera, riconoscendo, in premessa, due principi fondamentali garantire il diritto ad un'istruzione di qualità per tutto l'arco della vita e rafforzare l'idea dell'educazione come bene comune.

A rendere agibili tali principi, sono state individuate alcune misure concrete:

- destinare all'istruzione almeno il 4-6% del PIL e almeno il 15-20% della spesa pubblica complessiva;
- indirizzare una quota adeguata dei pacchetti nazionali di stimolo all'istruzione alle misure inclusive (recupero degli apprendimenti, promozione del benessere socio-emotivo, prevenzione dispersione scolastica, sviluppo delle competenze per l'occupabilità, ecc.);
- ridisegnare il sistema fiscale al fine di aumentare il budget per l'istruzione, promuovere misure di finanziamento innovativo e sostenere la cooperazione pubblico – privato.

I firmatari hanno dato mandato al Comitato direttivo di decidere sulle priorità strategiche a medio termine e di individuare efficaci strumenti per il monitoraggio dello stato di avanzamento del SDG 4, al fine di promuovere una maggiore concretezza nelle scelte politiche dei governi a livello nazionale e incrementare la responsabilità dei leader di tutti i Paesi firmatari a cooperare senza indugio alla riscrittura del futuro del Pianeta.

[1] (<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Reimagining%20our%20futures%20together%20-%20a%20new%20social%20contract%20for%20education%20%28Executive%20Summary%29.pdf>)

2. Gli apprendimenti che servono. Dalle classifiche di Eduscopio al valore aggiunto

Daniele SCARAMPI - 21/11/2021

“Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola. Sbagliano la domanda: non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per *poter fare scuola*”, diceva don Lorenzo Milani.

“Ma si può giudicare la poesia facendo una hit-parade? Domandava provocatoriamente l’immaginario professor Keating, reso immortale da Robin Williams nell’*Attimo Fuggente*. L’intento era quello di smontare l’idea standardizzata o classificatoria del sapere ed incentivare il pensiero critico e la creatività degli studenti della sua classe.

Un paradigma classificatorio

Ottimo proposito, tanto nella finzione cinematografica di quegli anni quanto nella realtà pedagogica didattica attuale. Nella scuola odierna, infatti, ancora sconvolta dalla crisi sanitaria e avvelenata da estenuanti diatribe metodologiche (a proposito, il modello progressista è stato davvero un fallimento?), il dibattito sulla qualità dell’offerta formativa tende a preferire approcci astratti fatti di classifiche, misurazioni o confronti tra dati preoccupanti che si ripetono nel tempo e livelli sistematicamente non raggiunti, sempre con l’intenzione di proporre un paradigma competitivo e classificatorio quale miglior soluzione ai deficit d’apprendimento via via riscontrati nei vari ordini e gradi scolastici.

Eduscopio e le “eccellenze didattiche”

Indubbiamente i dati restituiti da ricerche nazionali come quella di *Eduscopio*^[1], recentemente diffusi dalla Fondazione Agnelli e afferenti alle migliori “eccellenze didattiche” del Paese, hanno certo un’utilità oggettiva perché mettono in guardia dai cosiddetti “diplomifici” e al contempo provano a essere la cartina tornasole degli sforzi profusi da docenti ed educatori. Tuttavia, come bene ha scritto Gianni Zen (2021), nella scuola, così pure nella vita, non contano solo i risultati in assoluto, è invece molto più urgente comprendere come essi sviluppino il *valore aggiunto*, ossia quanto di buono la scuola è riuscita a stimolare in tutti i ragazzi, indipendentemente dalla loro preparazione pregressa o dalla loro estrazione sociale.

La sfida della scuola: la comunità che include

Del resto il paradigma competitivo e non cooperativo – che prelude a una sorta di *darwinismo sociale* – si pone in antitesi con il ruolo principale delle istituzioni scolastiche, ovvero dare una chance a ciascuno, producendo quell’emancipazione sociale sconosciuta ad ogni algoritmo classificatorio.

I nostri tempi sconnessi, più che di una scuola meritocratica e giudicata sulla base di classifiche d’eccellenze da applaudire, hanno bisogno di una scuola accogliente, o meglio di una scuola capace di ospitare tutti nella maniera giusta per ognuno, di intuire ogni esigenza, di identificare i disagi, di controbilanciarli con azioni efficaci e inclusive.

Questa è la vera sfida decisiva, oggi come ieri: arginare l’acuirsi delle disuguaglianze sociali, rese endemiche dalla pandemia ancora in corso, ed estendere il diritto allo studio in modo ecumenico, per creare e diffondere un’idea di scuola quale spazio fatto di relazioni dirette e immediate, attraverso le quali scoprire l’altro e condividere un progetto di vita che s’elevi oltre gli schemi e i programmi che servono alla nascita di una comunità coesa e collaborativa.

La scuola “rende uguali”

La lezione delle *Esperienze Pastorali* di don Milani è basilare e oggi improcrastinabile. Dà a tutti le medesime possibilità, perché permette il riscatto di coloro che sono privi di mezzi o che hanno patito ingiustizie e gravi limitazioni, ponendo le basi per l’esercizio della cittadinanza. L’ambiente d’apprendimento può diventare così il primo luogo d’accoglienza capace di generare la vera “centralità” dello studente, con lo scopo di perseguire la finalità ultima dell’istruzione: emancipare le persone e liberarle dai capestri culturali e sociali, per poi condurle verso lo sviluppo di una coscienza critica indispensabile a far valere quei diritti fondamentali sanciti dalla Costituzione, eppure spesso calpestati o disattesi.

La pedagogia dell'emancipazione

Contro tutte le povertà educative, peraltro, era nato *illo tempore* (nel solco degli insegnamenti di Célestin Freinet) il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) di Bruno Ciari e Mario Lodi. Ancor oggi il MCE non stila classifiche, ma cerca piuttosto di costruire processi educativi e sociali utili a plasmare una società libera e predisposta al cambiamento, garanzia d'uguaglianza e partecipazione democratica e propone un'efficace *pedagogia dell'emancipazione*, che si fonda su una base educativa partecipativa e pluralista, antitetica all'utilizzo di quelle metodologie didattiche tassonomiche e competitive che cercano di individuare l'eccellenza attraverso confronti tra dati numerici piuttosto che intervenire sul reale fabbisogno del singolo.

Al di là delle tassonomie

Del resto il mestiere dell'educare (e dell'insegnare) è gioco forza un processo dinamico in continuo movimento, che per essere efficace deve intervenire in modo decisivo nelle realtà peculiari degli studenti, allo scopo di tutelarne i diritti sociali nella moltitudine delle difficoltà quotidiane. In questo contesto la relazione educativa e la didattica cooperativa sono leve irrinunciabili per la costruzione di una comunità d'apprendimento, al di là delle tassonomie che gli algoritmi classificatori propongono.

Dalle classifiche alla scuola del fare

Purtroppo dati e classifiche di merito, che troppo spesso animano il dibattito pubblico, vengono veicolati come dati oggettivi. Al contrario, se percepiti e soprattutto utilizzati in modo inopportuno, potrebbero alimentare ulteriori disuguaglianze tra Regioni, territori o singoli Istituti.

Un modo diverso per aiutare a crescere e ad evolversi risiede nel modello di Célestin Freinet, connesso alla *scuola del fare*: da un approccio culturale di tipo "trasmissivo", che cerca di stabilire attraverso classifiche di merito i migliori e i peggiori, la didattica che mette al centro il "fare" conduce infatti verso la scoperta dei valori partendo dalle motivazioni di ciascuno e dalla gratificazione di fronte ai risultati.

Alcuni approfondimenti

1. G. Zen, Le classifiche di Eduscopio e il rischio "darwinismo sociale", www.tecnicaldellascuola.it, 2021
2. C. Raimo, La scuola non è un attimo fuggente, www.internazionale.it, 2015.
3. D. Scarampi, L'ottavo sacramento, una scuola che accoglie: la lezione di don Milani, www.giuntiscuola.it, 2021.
4. D. Scarampi, Al centro dell'educazione: MCE, Mario Lodi, Tullio de Mauro, www.treccani.it. 2021.

[1] Vedi: <https://eduscopio.it/news/eduscopio-2021-22-da-oggi-online-la-nuova-edizione>

3. La scuola come antidoto al malessere. Quando la fragilità può diventare forza distruttiva

Angela GADDUCCI - 21/11/2021

"*Dal web alla strada: lo sfogo di un trauma*", così Il Resto del Carlino titolava un articolo apparso il 28 ottobre scorso che trattava di un brutale pestaggio avvenuto, alla luce del sole di Modena, ai danni di un adolescente tunisino: la vittima, dopo essere stata accerchiata da un gruppo di coetanei di origine pakistana, è stata colpita a sprangate, mentre veniva ripresa in video dai cellulari dei tanti ragazzi che stavano assistendo all'accaduto. A dare man forte all'agredito sono poi intervenuti alcuni suoi connazionali, per cui lo scontro, originariamente insorto al solo scopo persecutorio, si è ben presto trasformato in una maxirissa tra due distinti gruppi etnici.

Spleen: la tristezza del vivere

L'episodio, di cui sono ancora in corso le indagini della polizia supportate dalle riprese degli involontari spettatori, si configura come un oramai consueto caso di violenza, espressione dell'incontenibile risentimento dei giovani nei confronti di un mondo caotico e disgregato dal quale si sentono crudelmente traditi e abbandonati.

L'evento in questione, "*per gli esperti, una manifestazione di meccanismi depressivi*", riflette infatti tutti i connotati dello *spleen* di sapore baudelairiano. Parliamo della "tristezza di vivere". genericamente lamentata dagli adolescenti, anche di quelli coinvolti nella zuffa di Modena. Questi stessi, interrogati, hanno dichiarato di "*non riuscire a immaginare un futuro in questo momento*". Consumati da un male invisibile, in bilico tra il disagio esistenziale e il desiderio di un futuro progettuale, sono pervasi dall'angoscia del quotidiano, sospesi in un eterno presente che li rende incapaci di immaginare un futuro come orizzonte di vita.

L'epoca delle passioni tristi

Questo stato di malessere, che ha gettato i nostri giovani in una costante condizione di solitudine, precarietà e paura, discende da una sorta di prostrazione e di impotenza, da una scarsa capacità di immaginare gli anni a venire, dalla percezione di un domani inafferrabile che si delinea in un'epoca, come quella attuale, dominata dall'incertezza, dall'instabilità e provvisorietà. È l'epoca cioè, "*delle passioni tristi*", di spinoziana memoria (B. Spinoza, *Etica*, 1677 – 1^a ed.it. 1880). Un concetto riattualizzato circa un decennio fa da M. Benasayag e G. Schmit[1], due psichiatri del campo dell'infanzia e dell'adolescenza, che hanno voluto interrogarsi sulla reale entità e sulle cause del massiccio diffondersi delle patologie psichiatriche tra i giovani.

In balia delle spinte irrazionali della storia

Viviamo in un'epoca di incertezza e di impotenza. La sensazione è quella di una vita svuotata di significato e caratterizzata da una diffusa sfiducia nella capacità della ragione di orientare la storia verso il progresso, quasi che la speranza storicista di un destino migliore sia assolutamente inconcepibile. La fiducia nello sviluppo ha ceduto il passo all'idea di un avvenire senza prospettive. Molti giovani si percepiscono come se fossero in balia delle spinte irrazionali della storia: catastrofi ecologiche, discriminazioni sociali, disastri economici, esplosioni di violenza, forme di intolleranza, pervasività di egoismi, pratica abituale della guerra, comparsa di nuove malattie e di letali pandemie.

Malessere e disincanto

Sono queste le "*passioni tristi*" che affliggono i giovani di oggi facendo sprofondare le naturali aspettative di crescita nella negatività più esasperata. Queste forme di negatività sono riuscite ad insinuarsi nelle loro menti e nei loro animi con un impeto tale da disarmarli dissecandone ideali, spegnendone iniziative, svuotandone speranze per lasciare spazio a sentimenti di inadeguatezza e demotivazione. È questa la visione del "*disincanto*" con la quale Weber[2] tratteggiava la condizione di malessere esistenziale che associava la condizione di oppressione e di impotenza, che contraddistingue il tempo presente, al sentire profondo delle nuove generazioni.

Quando la sensazione di confusione identitaria e valoriale si complica drammaticamente, i giovani hanno bisogno di dimostrare al mondo di esistere. I comportamenti, intrisi di

sensazioni forti e immediate, si ammantano allora di spettacolarità e travalicano le norme sociali e il rispetto di sé. Allora, per farsi notare e per recuperare visibilità, fanno di tutto affinché le loro azioni possano assumere la forza distruttiva di un uragano. Quando tali condotte sono interiorizzate assumono la fisionomia della devianza.

La perdita degli archetipi

Tutto è cominciato con la "morte di Dio": Heidegger e Nietzsche l'avevano annunciato negli anni Settanta[3] per significare la condizione di scetticismo, agnosticismo, estremo individualismo sia teologico sia teleologico, che ha reso i nostri giovani orfani di Dio. È una metafora che allude non tanto ad una specie di "ateizzazione" della società contemporanea, quanto piuttosto ad un profondo e allarmante dissolvimento dei fondamenti, degli archetipi, dei principi-guida che orientavano il loro essere e agire nel mondo.

Si assiste oggi ad una polverizzazione dei valori, ad una sorta di analfabetismo spirituale delineato da vuoto di eticità e disattenzione alle responsabilità civiche, da immaturità civile e insensibilità verso i problemi sociali in genere. La privazione della dimensione assiologica consegna la vita personale e collettiva al nichilismo, al dissolversi insensato del tempo. Da qui deriva anche la progressiva tendenza dei giovani sia verso l'uso "afinalistico" di Internet e dei videogames, che li vedono protagonisti di battaglie virtuali contro il nulla, sia verso comportamenti che sfociano in forme di devianza più o meno devastanti.

Dal disorientamento personale alla disgregazione sociale

Il sentirsi incapaci di rappresentare correttamente il proprio mondo interiore è una condizione, che fa da sottofondo ad una carenza di "essere". Tale carenza si esplicita in un profilo di personalità i cui tratti salienti rispecchiano stati di frustrazione, disequilibrio e ansia, inadeguata autostima e scarsa disponibilità a stabilire positivi rapporti interpersonali: un'alterazione dell'identità così profondamente radicata all'idea di una desertificazione dell'avvenire, da determinare, nell'intimo esistenziale del giovane, una profonda e lacerante disgregazione sociale. È qui che entra in gioco la scuola come filtro educativo per eccellenza. La scuola ha il compito di continuare a rappresentare una certezza, un fondamento, un punto di riferimento costante nel percorso di crescita dei ragazzi.

La scuola come luogo di emancipazione

Alla luce delle sfide poste in essere dalla globalizzazione, la scuola non può che fornire un'unica congrua risposta: qualificarsi come luogo privilegiato capace di far prendere coscienza dei problemi, di costruire nuovi abiti mentali e nuove routine esistenziali, di promuovere la capacità di scegliere e prendere decisioni. La scuola è quel luogo dove la mente umana può imparare a rapportarsi con l'imprevedibile e il possibile, dove ciascuno può mettersi alla prova, può apprendere come si fa a decidere e a scegliere, come si fa ad interpretare l'incertezza e la transitorietà. Se lo studente è consapevole delle proprie potenzialità, qualunque esse siano, potrà più facilmente recuperare la fiducia in sé stesso, sarà anche in grado di trasformare le esperienze maturate in strategie efficaci per continuare ad apprendere, per migliorarsi e, soprattutto, esserne consapevole.

Il "disincanto", cioè il superamento di una visione deformata della realtà, può rappresentare allora il primo passo di un percorso assai lungo, un passo in cui l'instabilità deve essere vissuta come paradigma da cui ripartire per imparare a confrontarsi con un mondo in continuo cambiamento. Anche con la paura del futuro e con la consapevolezza della vulnerabilità di fronte alle incognite della vita, i nostri giovani potranno cominciare ad aprire varchi nel groviglio di una realtà sempre più caotica, cercando di governare le situazioni di incertezza iniziando a tracciare sentieriche solo il tempo trasformerà in strade più facilmente percorribili.

La scuola come spazio di orientamento

Mutuando da Eco la pregnante metafora del bosco[4], è oggi opportuno che la scuola, anziché indicare agli studenti una strada prestabilita da percorrere, insegni loro ad orientarsi nell'intricato ammasso delle conoscenze. È la condizione necessaria per acquisire le competenze necessarie utili ad esplorare ulteriori contesti di vita, alla stessa stregua del viandante nomade che peregrina smarrito senza una bussola che gli indichi una qualche direzione. Nomadismo, quindi, non solo come emblema di una condizione storico-esistenziale lacerata rappresentata, sia dal pellegrino che erra nel labirinto della vita, sia dal pensiero che

vaga in un mondo che ha perduto certezze e fondamenti assoluti, ma anche come metafora di uno spirito libero che, rifiutandosi di sottostare alla frammentazione e al controllo del tempo imposti dalla società, sente forte l'urgenza di placare l'inquietudine che lo agita attraverso l'uscita dalla propria limitata soggettività.

La scuola come governo della complessità

È inutile, quindi, tentare di esorcizzare la complessità, così com'è illusorio cercare di individuarne strategie di semplificazione: la complessità non va scongiurata, ma piuttosto gestita governandola con paradigmi adeguati. La sfida della complessità, come appartenenza a quel comune fluire dell'esistenza in un intreccio globale di cause e interdipendenze, rivela il senso profondo del nostro tempo, ed è proprio con l'adozione del metodo della complessità che i nostri ragazzi potranno essere educati a gestire la magmatica società della conoscenza e ad individuare in modo consapevole, autonomo e personale la strada da seguire in quella che oggi appare solo negativamente come la deriva dell'essere.

La scuola come etica della solidarietà

Dopo aver sostituito la categoria dell'assertività con quella della problematicità, la scuola avrà poi cura di appellarsi alle ragioni dell'etica in modo da garantire la crescita di ciascuno come persona che si muove nel valore della responsabilità e della condivisione. Nell'attuale dimensione sociale in cui oggi ci troviamo a vivere, la complessità – sostenuta dalla logica del possibile – può essere affrontata solo con lo spirito di solidarietà. Nell'attuale condizione umana globale siamo tutti accomunati dalle medesime asimmetrie dell'esistente, dalla stessa diffidenza nei confronti del futuro, dagli identici problemi di vita e di morte. Ne discende la necessità di costruire, di volta in volta, in un costante e irriducibile incontrarsi e separarsi, il senso dell'esistenza e dello stare insieme.

È questa la grande sfida educativa: conciliare la persona con il proprio destino e con la dimensione di fragilità della condizione umana. Assumere, come proprio, il destino che ci è dato significapromuovere nuovi spazi di socializzazione. È il rapporto solidale con gli altri che aiuta i giovani a trovare quello che desiderano, a costruire legami fondati su affinità elettive, a promuovere pratiche che non abbiano la pretesa di cambiare il mondo, ma sicuramenti di contribuire a migliorarlo.

[1] M. Benasayag e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2013.

[2] M. Weber, *La scienza come professione*, Armando editore, Roma, 1919.

[3] W. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1970; F. Nietzsche, *L'anticristo*, Adelphi, Milano, 1977.

[4] U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano, 1994.

4. Semplificare le pratiche amministrative. Un nuovo quaderno per l'affidamento dei Servizi assicurativi

Susanna GRANELLO - 21/11/2021

Il Ministero ha inviato alle scuole il Quaderno n. 4 *Istruzioni per l'affidamento dei Servizi Assicurativi nelle Istituzioni Scolastiche*. L'intento è quello di avviare una consultazione preliminare sul documento, con lo scopo di acquisire osservazioni e suggerimenti in merito ai contenuti delle istruzioni ivi contenute.

Le consultazioni

Dal 2009 il Dipartimento della Funzione Pubblica ha realizzato diverse consultazioni pubbliche per supportare gli interventi di semplificazione, ad esempio Semplifichiamo (2019), SemplificaPA (2012), Burocrazia: diamoci un taglio (2010). Inoltre, cittadini, imprese, operatori e associazioni rappresentative, a partire dal 28 giugno fino 30 ottobre 2021, hanno potuto partecipare a due nuove consultazioni pubbliche: *"La voce dei cittadini per una PA più semplice"* e *"La voce delle imprese per una PA più semplice"*.

La consultazione prevista dal Quaderno n. 4 del Ministero dell'Istruzione è riservata alle sole Istituzioni Scolastiche. Sorprende che siano esclusi tutti gli stakeholders, in particolare i genitori, che, peraltro, finanziano direttamente i servizi assicurativi delle scuole. Sarebbe stata per loro forse un'occasione preziosa per chiedere, singolarmente o tramite le loro Associazioni, la messa a punto di una procedura trasparente e uniforme in tutto il territorio nazionale. In un processo di scelta consapevole e razionale sarebbe apprezzabile consentire anche ai genitori di comprendere meglio le coperture prescelte, se sono effettivamente le migliori tra quelle rinvenibili sul mercato e capire, conseguentemente, i benefici che ricadono sulla comunità scolastica.

Il quadro normativo di riferimento

La prima parte del Quaderno, quella relativa al quadro normativo di riferimento, descrive in maniera pertinente i profili generali sulla disciplina del contratto di assicurazione, individuando e definendo con chiarezza i vari aspetti della materia, quali ad esempio la natura delle coperture assicurative e le tipologie di polizza.

Nelle scuole si distinguono due principali tipologie di coperture assicurative: quella obbligatoria, di cui godono i lavoratori, e quella integrativa. A differenza del personale, gli alunni sono assicurati soltanto in via eccezionale, mancando il presupposto del rapporto di lavoro con l'Istituzione Scolastica. In caso di infortunio, pertanto, la polizza infortuni integrativa stipulata dalla Scuola è l'unica che consente ai soggetti assicurati (alunni) di far valere il proprio diritto a conseguire l'indennizzo nel caso del verificarsi di un sinistro.

Nell'ambito della polizza per responsabilità civile il soggetto assicurato invece coincide con il soggetto che ha arrecato un danno a terzi. Questa polizza, che peraltro prevede che il Ministero sia assicurato e allo stesso tempo legittimato passivo, tutela l'Amministrazione Scolastica dal rischio di dover pagare, a titolo di risarcimento, i danni procurati involontariamente a terzi a causa di una condotta colpevole.

La modalità di affidamento dei servizi assicurativi

Nella seconda parte del documento ministeriale sono opportunamente delineati alcuni possibili criteri di valutazione tecnica, da parametrare poi sulla base delle specifiche esigenze di ogni scuola, in particolare, sulla tipologia degli episodi che si verificano più frequentemente e sulla gravità media dei sinistri.

Inoltre, il richiamo all'affiancamento delle Tabelle dei Tribunali e a tutti gli altri elementi utili al corretto trasferimento dei rischi, offre parametri oggettivi di valutazione del danno, dando un significativo spessore a questa parte del documento ministeriale.

Infatti, il dirigente scolastico non può scegliere la compagnia di assicurazione su base fiduciaria (come invece fa il privato cittadino), con affidamento diretto, ma deve procedere sulla scorta di criteri oggettivi, trasparenti, razionalmente motivati e verificabili da comparare, anche perché il contratto assicurativo continua ad essere finanziato integralmente dalle famiglie.

Il ruolo del broker nelle istituzioni scolastiche

L'ultima parte del Quaderno n. 4, si occupa della figura del broker, che viene definitivamente confermata, sulla scia di quanto già stabilito dal Ministero con la nota del 27 novembre 2009 (prot. n. 18233): "A tal fine si potrà anche considerare la possibilità, prevista dalle norme vigenti, che i dirigenti scolastici, qualora non siano presenti adeguate professionalità all'interno della scuola, ricorrano a specifica assistenza di intermediari indipendenti e specializzati, in fase di predisposizione e di attuazione delle gare per l'aggiudicazione del pacchetto assicurativo più vantaggioso, non solo sotto il profilo dell'entità del premio, ma anche della copertura risarcitoria".

Merita di essere richiamato il circolo vizioso che può derivare dal mancato presidio, ad esempio a cura del broker, del processo di acquisto di un contratto assicurativo: partendo dall'errata valutazione dei rischi e da un capitolato incompleto si passa ad offerte non congrue giungendo ad un acquisto inefficace; in caso poi di sinistro con una mancata transazione si può giungere al contenzioso, accompagnato da un accertamento di eventuale responsabilità soggettive, con possibile rivalsa.

Remunerazione dei broker

Questa terza parte delle *Istruzioni* del Quaderno limita comunque ad un excursus delle fonti e del quadro normativo. In particolare nel lungo paragrafo relativo alla "clausola broker", che mutua una serie di considerazioni che l'allora AVCP[1] nel 2013 aveva elencato in un'audizione, mai recepite dal mercato né dalle PP.AA. per le quali erano state pensate. Tali riferimenti non aiutano certo le scuole a semplificare e a rendere più efficaci i processi di scelta. Sarebbe stato utile trovare nel paragrafo dedicato, un esempio di determina a contrarre o di determina di aggiudicazione.

Se la materia dell'affidamento dei servizi assicurativi è notevolmente complessa, tanto da richiedere l'affiancamento di un mediatore assicurativo, la procedura di scelta del broker è assolutamente lineare, anche volessimo considerare l'importo di gara virtuale e l'onere indiretto. Attualmente la commissione del broker corrisponde ad una remunerazione percentuale in base al premio imponibile stipulato dall'Ente/scuola; queste incombenze sono svolte completamente fuori dalle scuole, che hanno già, senza aggiunte, notevoli compiti e responsabilità.

Le tre vie per l'affidamento

L'idea dei Quaderni è sicuramente positiva. In realtà sarebbe stato più opportuno chiamarli "Quaderni operativi" perché elaborati con lo scopo di supportare ed orientare le scuole nell'affidamento e nell'esecuzione di contratti pubblici di servizi e forniture. Ci sono però alcuni profili che non si possono tralasciare.

Non si può dimenticare che le scuole in prima battuta sono obbligate al rispetto degli strumenti di acquisto messi a disposizione da Consip S.p.A. (anche MePA pur facoltativo). Solo in mancanza di essi possono espletare procedure di affidamento in forma associata, mediante la costituzione di reti di scuole o l'adesione a reti già esistenti. La possibilità di espletare procedure di affidamento in via autonoma, che potrebbe mettere in campo il D.lgs. 50/2016, è solo la terza tra quelle previste dall'art. 46 del D.I. 129/2018.

Un Quaderno da affinare

Necessariamente per l'attività negoziale oggetto di questo Quaderno (assicurazione alunni e broker) le procedure di affidamento del contratto assicurativo sono in via autonoma (importi prevalentemente al di sotto dei 10.000 euro) e per quanto riguarda il broker sono oneri indiretti. Pertanto, anche questo Quaderno risente di una certa "astrazione" dal mondo della scuola. Semplificare ed uniformare le modalità di affidamento e di esecuzione di contratti di servizi e forniture significa offrire riflessioni normative accompagnate da strumenti gestionali concreti, comunque adatti alle dimensioni finanziarie delle scuole, in considerazione delle quali è stato dato alle stesse un regolamento contabile adeguato ai suoi obiettivi e alle sue dimensioni.

Auspichiamo che nella versione definitiva del Quaderno n. 4 vengano superate le ridondanze e offerti degli strumenti specifici.

Tutta la materia è già stata approfondita nel "*Manuale di Amministrazione e finanza delle istituzioni scolastiche*", anche attraverso esempi di determina da utilizzare per questa specifica attività negoziale.

[1] Autorità per la vigilanza sui contratti pubblici di lavori, servizi e forniture, oggi ANAC: Autorità Nazionale anticorruzione.

Settimana del 29 novembre 2021

Insegnare e dirigere nella scuola di tutti

1. Concorso ordinario per i docenti. Finalmente la prova scritta per la scuola primaria e per l'infanzia

Roberto CALIENNO -28/11/2021

Dopo aver navigato nel mare dell'incertezza per un periodo durato più di un anno, scorgiamo finalmente il porto di approdo. *"Il mare ha questa capacità; restituisce tutto dopo un po' di tempo, specialmente i ricordi"* (Carlos Ruiz Zafón).

Il concorso ordinario bandito nell'aprile del 2020 cominciava a divenire, ormai, un lontano ricordo. Oggi – proprio come fa il mare – è stata finalmente restituita la possibilità a chi da anni investe sulla formazione e lo studio, di sostenere le prove concorsuali per accedere al tanto desiderato ruolo da docente.

L'iter normativo

Il DM 325 del 5 novembre 2021 recepisce le modifiche ai concorsi ordinari, introdotte dal decreto legge "Sostegni Bis", convertito in legge nel luglio scorso, e innova la modalità di svolgimento del concorso ordinario per posti comuni e di sostegno della scuola primaria e dell'infanzia, già bandito nell'aprile del 2020.

Il 18 novembre 2021 è stato pubblicato il decreto dipartimentale n. 2215 con il calendario delle prove scritte. Nella Gazzetta Ufficiale del 23 novembre 2021 (n. 93) sono state pubblicate le "Disposizioni modificative del concorso ordinario, per titoli ed esami, finalizzato al reclutamento del personale docente per i posti comuni e di sostegno della scuola dell'infanzia e primaria" che hanno di fatto modificato il bando pubblicato con il decreto n. 498 del 21 aprile 2020.

Anche se sono stati apportati cambiamenti alle precedenti disposizioni, non è prevista, come alcuni speravano, la riapertura dei termini per la presentazione delle domande di partecipazione, che restano pertanto esclusivamente quelle inoltrate entro il 31 luglio 2020.

La Prova scritta (computer-based)

Le modifiche più sostanziali sono quelle relative alla prova scritta. Non ci sono più i cinque quesiti aperti come nelle passate esperienze, ci saranno invece 50 domande a risposta multipla a cui i concorrenti dovranno rispondere in un tempo massimo di 100 minuti. I quesiti sono differenziati per i posti comuni e per il sostegno.

- Per i posti comuni: 40 quesiti a risposta multipla sulle discipline oggetto di insegnamento nella scuola primaria e sui campi di esperienza nella scuola dell'infanzia.
- Per i posti di sostegno: 40 quesiti a risposta multipla sulle metodologie didattiche da applicarsi alle diverse tipologie di disabilità e sulle procedure volte all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.
- Per entrambi ci sono inoltre: 5 quesiti a risposta multipla sulla conoscenza della lingua inglese (livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue) e 5 quesiti a risposta multipla sulle competenze digitali inerenti l'uso didattico delle tecnologie e dei dispositivi elettronici multimediali più efficaci per potenziare la qualità dell'apprendimento.

Per ogni quesito sono previste 4 possibili opzioni di cui, però, una sola è corretta. Il punteggio massimo attribuibile alla prova scritta è di 100 punti e per superarla occorrerà conseguire almeno 70 punti. I candidati che avranno superato la prova scritta saranno ammessi a sostenere la prova orale.

Prova orale

Ciascuna prova orale avrà una durata massima complessiva di 30 minuti. Le tracce delle prove orali saranno predisposte da ciascuna commissione giudicatrice secondo il programma di cui all'Allegato A del Decreto Ministeriale del 5 novembre 2021, n. 325.

Ciascun candidato, come nelle passate edizioni, dovrà estrarre, 24 ore prima dell'orario programmato per la propria prova, una delle tracce predisposte dalla commissione. La traccia estratta da ciascun candidato sarà esclusa dai successivi sorteggi.

- Per i posti comuni, la prova orale verterà sulle discipline e sulla progettazione didattica efficace, anche con riferimento all'uso didattico delle tecnologie e dei dispositivi elettronici multimediali;
- Per i posti di sostegno, la prova orale è volta ad accertare la competenza del candidato nelle attività di sostegno all'alunno con disabilità. Si valuterà la capacità nella predisposizione di ambienti di apprendimento, di progettazione didattica e curricolare per garantire l'inclusione e il raggiungimento di obiettivi adeguati alle potenzialità di ciascuno e alle differenti tipologie di disabilità, anche mediante l'impiego didattico delle tecnologie e dei dispositivi elettronici multimediali.

Il punteggio massimo attribuibile alla prova orale sarà di 100 punti. Per superare la prova occorrerà conseguire almeno 70 punti.

Valutazione dei titoli

Il punteggio massimo attribuibile per i titoli culturali e professionali è pari a 50 (Allegato B del Decreto 325 del 5 novembre 2021).

Sedi e date d'esame

Il Ministero, attraverso un avviso del 23 novembre, ha pubblicato il calendario delle prove che si svolgeranno tra il 13 e il 21 dicembre, esattamente nei giorni 13, 14, 15, 16, 17, 20 e 21 dicembre.

Tipologia di posto	Data	Turno
Posto comune – scuola dell'infanzia	Lunedì 13 dicembre 2021 Martedì 14 dicembre 2021	Mattutino - Pomeridiano Mattutino – pomeriggio
Posto di sostegno – scuola infanzia	Mercoledì 15 dicembre 2021	Mattutino – pomeriggio
Posto di sostegno – scuola primaria	Giovedì 16 dicembre 2021	Mattutino – pomeriggio
Posto comune – scuola primaria	Venerdì 17 dicembre 2021 Lunedì 20 dicembre 2021 Martedì 21 dicembre 2021	Mattutino – pomeriggio Mattutino – pomeriggio Mattutino – pomeriggio

Le prove scritte (computer-based) avranno luogo nella regione per la quale il candidato ha presentato domanda di partecipazione e nelle sedi individuate dagli Uffici Scolastici Regionali competenti per territorio. L'elenco delle sedi d'esame è comunicato dagli USR tramite avviso che sarà reso pubblico nei rispettivi albi e siti internet. L'avviso ha valore di notifica a tutti gli effetti.

Quali documenti portare

I candidati dovranno recarsi a sostenere la prova scritta muniti dei documenti di rito:

- documento di riconoscimento in corso di validità;
- codice fiscale;
- ricevuta di versamento del contributo di segreteria (effettuato entro il 31 luglio 2020 tramite bonifico bancario o attraverso il sistema "Pago In Rete");
- tutti i dispositivi prescritti dal protocollo di sicurezza, adottato con Ordinanza Ministeriale 21 giugno 2021, n. 187, pubblicato sul sito del Ministero, nonché dalla normativa vigente in materia di "certificazione verde".

Le operazioni di identificazione avranno inizio alle ore 8:00 per il turno mattutino e alle ore 13:30 per il turno pomeridiano. Il tempo effettivo previsto per la prova è, per il turno mattutino, dalle 9:00 alle 10:40 e, per il turno pomeridiano, dalle 14:30 alle 16:10.

Sperando che il mare possa restituirci presto anche "il ricordo" delle procedure concorsuali relative ai Percorsi Abilitanti (PAS), auspichiamo che tutto possa svolgersi in acque calme prive di improvvise tempeste.

2. Non c'è scuola migliore dei propri insegnanti. Dall'Atlante delle riforme (im)possibili, di Giancarlo Cerini

Nilde MALONI - 28/11/2021

La stagione dei concorsi ordinari, quelli imminenti e quelli (speriamo) prossimi, sono una importante cartina di tornasole per la realizzazione della centralità delle politiche scolastiche nel Piano di Ripresa e Resilienza, centralità ben formulata nel titolo delle Linee Programmatiche del Ministro Bianchi "La scuola motore del Paese".

Una professionalità che parte da un buon reclutamento

Il nesso tra qualità del sistema educativo e reclutamento degli insegnanti, più volte richiamato da Giancarlo Cerini nel suo "Atlante delle riforme (im)possibili", è compendiato in una frase di estrema efficacia: "Non c'è una scuola migliore dei propri insegnanti. La presenza di insegnanti preparati e competenti, motivati e fiduciosi, rappresenta una condizione-limite di ogni buona riforma della scuola"[1]. E seguendo la sua mappa, troviamo ancora "Una condizione minima indispensabile per un buon funzionamento della scuola e per assicurare la massima qualità di insegnamento agli allievi è che, in ogni istituzione scolastica, il primo settembre di ogni anno, venga garantita la disponibilità di personale stabile in continuità e, possibilmente, con incarico a tempo indeterminato"[2].

Se proseguiamo nel percorso, dalla Scheda 16 "Come reclutare i docenti" al Commento, si isolano immediatamente due concetti basilari per la qualità del sistema educativo: se gli insegnanti sono stabili e non precari, possono assicurare la continuità dei processi di insegnamento-apprendimento e realizzare la loro piena professionalità. La stabilità (e quindi la eliminazione progressiva della precarietà) diventa la condizione per rendere massimamente efficace il rapporto tra reclutamento, formazione iniziale e formazione in servizio per la qualità dell'intero sistema formativo.

Concorsi e alto profilo dei docenti, un rapporto non scontato

Tuttavia, se vogliamo essere veramente fedeli alla mappa di Giancarlo Cerini, il punto di partenza non è il reclutamento, ma il *profilo desiderato* dell'insegnante che è un profilo professionale elevato[3]. Non a caso, proprio nell'introduzione del suo libro, afferma "È necessario coinvolgere i docenti all'interno di questa strategia, come parte integrante del buon esito di questo disegno, pena la loro estraneità rispetto ai processi di riforma".

L'invito, dunque, è quello di guardare ai concorsi dopo essersi collocati con responsabilità, adeguata motivazione e ragionata fiducia all'interno di una professione strategica per il futuro degli studenti, per il proprio benessere e per lo sviluppo del proprio Paese; una professione tra le più difficili, quasi *impossibile*, come ha scritto P. Perrenoud[4], riprendendo Freud.

Ulteriore avvertenza: il disegno di un percorso è convincente solo se conduce realmente alla meta desiderata o ci fa avvicinare il più possibile ad essa; alla visione e alla strategia servono i dati che possono corroborarla mentre è *in azione*.

Da buon pedagogo e maestro, Giancarlo Cerini ci insegna che la *mappa non è il territorio* e che la complessità del reale va letta con un Atlante che sia contestualmente *fisico, storico, politico*, per non essere costretti a navigare a vista.

Un Atlante speciale

Il contenuto specifico di una delle 20 schede dell'Atlante delle riforme (im)possibili può servire per comprendere meglio l'utilità di uno strumento rigoroso e insieme flessibile quale l'atlante, così come proposto da Cerini, per affrontare la complessità dei problemi del sistema educativo italiano. Ogni problema è riportato al suo contesto reale, osservandone specificità, diversità, opportunità e ostacoli, per tracciare percorsi che non tradiscano la storia e sappiano costruire ponti che migliorino la strada verso gli obiettivi fissati. Quello che si ottiene è un atlante speciale, che può orientare l'azione di insegnanti, dirigenti scolastici, ma anche di amministratori locali e che sicuramente rende più *operativi* i lineamenti delle riforme in atto e in progress da parte del Ministero dell'Istruzione.

L'atlante fisico, ovvero lo stato dell'arte

Le 20 schede sintetiche partono tutte dalla *situazione attuale* per ciascuno dei nodi oggetto auspicato di riforma. È un richiamo cogente alla realtà e all'utilizzo consapevole di dati e documenti che aiutano il confronto con altre realtà o con standard oggettivi, pur già posti come obiettivi da raggiungere a livello nazionale e internazionale.

La cartina fisica in un Atlante che si rispetti occupa uno spazio importante e fonda la conoscenza geografica su dati imprescindibili. Il prefisso *geo*, apposto oggi ai diversi campi del sapere (dalla geofilosofia alla geopolitica e alla geostoria) appare come elemento di interesse alla valutazione della *sostenibilità* delle attività umane. L'uso cognitivo e metodologico dell'atlante, proposto da Cerini, ci appare in tutta la sua attualità, soprattutto dove, ed è questo il caso, *l'opinione sulla scuola* prevale nel senso comune sulla *reale conoscenza della scuola*.

Anche se ormai abbiamo più familiarità con Google Earth che con gli atlanti, vale sempre e comunque lo stesso principio: il primo sguardo d'insieme (dall'alto sia per Google Earth sia per la riproduzione dell'atlante) fa risaltare le emergenze fisiche e orienta a zoomare successivamente sui particolari e questi ad approfondire l'analisi e la sovrapposizione dei piani.

L'atlante storico, ovvero la realtà come risultato di un processo che viene da lontano

Tutte le istituzioni hanno una storia. Quella della scuola e della professione insegnante sono storie intrecciate che si sono legittimate nel tempo, a partire dalle caratteristiche stesse delle generazioni a cui, di volta in volta, sono state consegnate conoscenze e valori. Consegne preziose per migliorare il futuro delle nuove generazioni attraverso l'incontro sempre diverso con i contesti di vita e di studio.

La scuola è dunque l'istituzione che più di ogni altra incrocia la politica.

Questa consapevolezza ha connotato in modo forte la professionalità dell'ispettore Cerini e connota in modo incisivo il suo Atlante, in cui non dimentica mai di inserire sia i riferimenti normativi delle riforme attuate, sia i presupposti giuridici delle possibili riforme attese.

La conoscenza storica serve alla previsione credibile del futuro prossimo, come la didattica degli errori serve all'allievo nell'apprendimento. Una grande preoccupazione emerge là dove troppo spesso si è intervenuti senza condividere le ragioni del cambiamento con chi doveva poi operare il cambiamento. Giancarlo Cerini propone la chiave del miglioramento sulla base di dati oggettivi ed osservabili da cui partire.

L'atlante politico, ovvero la rete degli interventi, passati, presenti e futuri

Chi si sia trovato a viaggiare lungo la complessa rete stradale dei nostri territori, in particolare al sud, più che sugli atlanti e sulle cartine stradali, potrebbe sperimentare personalmente l'improvvisa interruzione di un'opera viaria anche ambiziosa, fatta per servire aree depresse (e quindi ritenuta utilissima per il loro sviluppo) che diventa inutilizzabile più a causa di errori di progettazione che per improvvisa e oggettiva mancanza di risorse.

Questo è il rischio che l'Atlante di Cerini rifugge prioritariamente, al riparo della categoria del miglioramento sostenibile e quindi fondato sulla presa in carico solo di rischi ragionati ogni volta che si metta mano a riforme scolastiche, con una pratica altrettanto sostenibile di condivisione etica, politica e organizzativa degli obiettivi da parte di tutte le persone che fanno di scuola e che fanno scuola.

Questi ed altri temi saranno oggetto di approfondimento in due prossimi appuntamenti:

- il 6 dicembre alle ore 17,30, con una intervista video di Reginaldo Palermo a Mariella Spinosi, in diretta sul canale Youtube di "Gessetti colorati" alla pagina: <http://www.gessetticolorati.it/wordpress/?p=8356>;
- il 13 dicembre dalle ore 15,00 alle ore 17,30 con un incontro seminariale presso il Liceo Genovesi di Napoli: <https://www.notiziedellascuola.it/eventi/eventi-2021/per-ricordare-giancarlo-cerini/incontro-seminariale-per-ricordare-giancarlo-cerini>

[1] G. Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, pag.12, Tecnodid Editrice, Napoli, 2021.

[2] Ibidem, Scheda 16, Come reclutare i docenti.

[3] Ibidem, Scheda 15, Un profilo professionale elevato per i docenti.

[4] P. Perrenaud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2010, pag. 9.

3. Le strategie didattiche che potenziano l'apprendimento. Miti e credenze nei linguaggi della scuola

Loto V. MONTINA - 28/11/2021

Le affermazioni che si usano quando si parla di scuola sono sempre espresse con termini chiari? sono suffragate da risultati empiricamente constatati? o sono solo frutto di idee generiche, povere o prive di fondamento?

Sono tanti gli interrogativi che un docente affronta chiedendosi quali siano le strategie e gli atteggiamenti migliori da adottare per rendere efficace la sua pratica didattica. Purtroppo, anche nelle pubblicazioni dedicate, nei libri di testo, negli stessi corsi di aggiornamento circolano spesso parecchie idee confuse e non suffragate da serie ricerche pedagogiche, a volte neanche da evidenze empiriche. Siamo spesso di fronte ad una didattica prigioniera di slogan, a credenze ingenui, a terminologie generiche. È una tendenza molto dannosa che non va nell'ottica del miglioramento reale degli apprendimenti e non aiuta i docenti a riflettere sui processi di insegnamento-apprendimento.

La Evidence Based Education (EBE)

La pratica basata sulle evidenze (Evidence Based Education) è un approccio, sviluppatosi da oltre venti anni (assai diffusa nella cultura anglosassone) che cerca di stabilire, sulla base di comparazioni sistematiche tra diverse indagini, le strategie e gli atteggiamenti didattici che trovano le migliori conferme di efficacia. Uno degli effetti collaterali è anche quello di sollecitare, ai diversi livelli delle decisioni scolastiche, una maggiore consapevolezza critica sulla chiarezza e affidabilità dei modelli culturali e didattici seguiti.

Presentiamo qui cinque miti diffusi, a cui atteggiamenti e pratiche didattiche frequentemente si richiamano ma che entrano in conflitto con le evidenze disponibili[1].

La lezione frontale va abolita?

È un ritornello che ricorre ormai da parecchi decenni e che si presenta da sempre come bandiera dei movimenti "innovativi". La didattica che funziona è quella che sostituisce la lezione frontale con il lavoro di gruppo perché l'apprendimento vero è quello che avviene in maniera autonoma e per scoperta.

Nonostante l'enfasi teorica delle scuole di pensiero che sostengono questo principio (attivismo, costruttivismo), non sono state mai trovate reali applicazioni capaci di dimostrare il miglioramento della qualità dell'apprendimento senza la lezione frontale.

Oggi si è concordi nel sottolineare che la lezione frontale non può né deve essere abolita. Certamente va modificata, non va identificata con la piatta esposizione retorica dominante nei modelli tradizionali, deve assumere il carattere di una interazione meglio strutturata e finalizzata verso obiettivi chiari e bene esplicitati agli studenti.

Nella ricerca scientifica "Evidence-based practice" sembra anche accertato che le strategie prive di guida istruttiva, quelle che lasciano totale autonomia agli studenti possono risultare nel tempo meno efficaci e, qualche volta, possono anche produrre veri e propri danni educativi. I risultati migliori sono quelli in cui i docenti hanno la piena regia della scena educativa. Intervallare la spiegazione con dimostrazioni ad alta voce, fornire frequenti feedback agli alunni, mettere in atto pratiche metacognitive, sono queste le modalità didattiche che i maggiori filoni di ricerca sulle scienze dell'apprendimento ritengono unanimemente più efficaci. Ciò non vuol dire che momenti di "problem solving" o di "apprendimento per scoperta" e "lavori di gruppo" debbano essere aboliti nella didattica ordinaria, ma solo che devono coesistere in contesti in cui la guida istruttiva dell'insegnante venga complessivamente lasciata in primo piano.

Le tecnologie migliorano l'apprendimento?

Per anni è sembrato che l'innovazione della didattica passa necessariamente attraverso l'introduzione di nuove tecnologie e che il passaggio dall'innovazione al miglioramento sia automatico. Su questo tema disponiamo ormai di una base di ricerche sufficientemente vaste da permetterci di uscire fuori dalla logica degli slogan e delle infatuazioni del momento.

Le tecnologie non rappresentano di per sé un fattore di miglioramento degli apprendimenti degli studenti. La ricerca di oltre trent'anni su grandi numeri lo ha dimostrato ampiamente. L'impatto delle tecnologie sul miglioramento degli apprendimenti scolastici non risulta

evidente. Le tecnologie tendono generalmente ad introdurre fattori di distrattività e sovraccarico, con rischi maggiori nella scuola di base. Ne deriva che investire in politiche generali diffuse di finanziamento delle tecnologie aspettandosi che il livello degli apprendimenti migliori è, quanto meno, una aspettativa poco realistica. Alla luce di quanto conosciamo sembra più affidabile avvalersi dell'aiuto tecnologico all'interno di metodologie e di didattiche particolari (sulla disabilità, sull'insegnamento delle lingue straniere, su ambienti di simulazione nelle scuole superiori) oltre che in scuole ad indirizzo tecnico per finalità professionali. Tale riflessione va, tuttavia, tenuta distinta dall'educazione alla competenza digitale, che è un ambito formativo che rimane di primaria importanza.

Un numero minore di alunni per classe innalza la qualità dell'istruzione?

Qui si tocca un tema scottante, quello delle cosiddette "classi pollaio" e bisogna fare attenzione a non essere fraintesi. Non si può che condividere la necessità di investire nell'edilizia scolastica e ampliare gli spazi della scuola, presupposto di base anche per poter realizzare una didattica differenziata e realmente inclusiva.

Di fatto, però, tra i due fattori del rapporto, a lungo studiato, numero di alunni per classe e livello degli apprendimenti, non è stata mai trovata una correlazione diretta. Un esempio facilmente verificabile è dato dalle scuole orientali che ottengono risultati alle prove internazionali solitamente più alti dei paesi occidentali pur avendo numeri elevatissimi di alunni per classe. La spiegazione che fornisce John Hattie, pedagogista australiano e uno dei maggiori esperti di evidence-based education, è da ricercare nel fatto che nelle classi meno numerose i docenti non sempre sfruttano questo vantaggio esercitando, per esempio, una maggiore cura per il singolo alunno, con più interazioni e feedback, con più personalizzazione; spesso continuano ad adottare il medesimo metodo fondato su spiegazione, interrogazione e valutazione convenzionale. Dunque, la semplice riduzione del numero degli alunni per classe non comporterà alcun miglioramento se non accompagnata da una modificazione adeguata dell'approccio didattico

Lo stile di apprendimento degli studenti è il punto partenza per una buona didattica?

È un suggerimento quasi "di rito", che si trova ancora molto diffuso nella divulgazione scolastica istituzionale. Sugli stili di apprendimento sono fiorite in passato tante teorie senza che si sia mai trovata qualche significativa efficacia empirica. La ricerca (EBE) non è mai riuscita a presentare percorsi didattici, ispirati ad uno dei modelli teorici esistenti sugli stili di apprendimento, che abbiano dimostrato di ben funzionare (facendo ovviamente esclusione per i soggetti con limitazioni sensoriali: non udenti, non vedenti). Ovviamente questo non vuol certo dire che non esistano differenze tra i soggetti ma che quelle che interessano a fine didattico, ed in particolare per una didattica individualizzata, sono quelli da sempre indicati nella letteratura: il livello intellettuale e linguistico, il retroterra di conoscenze posseduto sul dominio specifico, la capacità di attenzione e la disponibilità al rapporto educativo.

L'attività progettuale è una chiave per innovare e migliorare la qualità dell'istruzione?

È un aspetto non molto analizzato nella letteratura internazionale dal momento che riguarda un tratto tipico della scuola italiana. L'attività progettuale è diventata una ritualità per ogni singola azione educativa. Ci riferiamo alle pratiche diffuse dei progetti che hanno caratterizzato la vita scolastica degli ultimi anni, anticipate dal mito delle sperimentazioni dagli anni Settanta. La capillarità di tali pratiche ha reso difficile trovare adeguati rendiconti dei risultati, tali da rendere trasferibile il modello.

Quella dell'insegnante che diventa "progettista" si presenta come una mitologia seducente, che potrebbe, tuttavia, essere anche ingannevole. Richiedere alle scuole di progettare, senza una preparazione adeguata o supporti specializzati, significa produrre elenchi di "auspici generici", solitamente mai corrispondenti a ciò che realmente verrà poi realizzato, destinati a non essere sottoposti a controlli affidabili sulla loro efficacia.

La messa a terra di un particolare progetto è possibile se ci sono tutte le condizioni e se le persone coinvolte posseggono le competenze necessarie. Un buon progetto, anche a livello di prima formulazione, dovrebbe rendere subito evidente la sua adeguatezza al contesto; presentare obiettivi chiari e operazionalizzati; mostrare coerenza tra intervento e obiettivo;

elencare i passaggi che permettono la selezione degli elementi ripetibili e disseminabili; essere accompagnato da un sistema di rendicontazione trasparente.

[1] Le riflessioni qui presentate sono riprese in gran parte dal documento "cosa fare per la scuola: Indicazioni per cambiamenti in un'ottica evidence-based. Norme, orientamenti e atteggiamenti didattici", disponibile sul sito SApIE: www.sapie.it e dal volume Calvani, A., Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci, a cui rimandiamo anche per ulteriori approfondimenti.

4. Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Come promuovere comunità di apprendimento professionale

Serena GRECO - 28/11/2021

Nel volume "Governare l'inatteso" (2010), gli autori (Weick e Sutcliffe) affermano che le organizzazioni in grado di affrontare le crisi con successo sono quelle che hanno consapevolezza degli eventi e dei processi, che sanno anticipare e contenere l'inatteso, che sanno sviluppare alte competenze e capacità decisionali potendo contare su conoscenze trasformative e su responsabilità condivise.

Learning Organisation

Applicato al contesto scolastico, questo si traduce in attenzione verso tutti quegli elementi che caratterizzano una scuola come "Learning Organisation" (Kools&Stoll, 2016). È la locuzione che viene utilizzata nei confronti di una istituzione in cui prevale una visione condivisa delle scelte, dove si investe sulla formazione del personale, dove si sviluppano sistemi efficaci di knowledge management, dove l'apertura e le interazioni con il territorio, il sostegno a pratiche di leadership condivisa diventano le cifre fondamentali che identificano quel sistema istituzionale. La leadership, l'innovazione ed il cambiamento organizzativo sono temi sui quali la comunità scientifica si sta interrogando, per comprendere quali modelli organizzativi abbiano consentito un tempestivo adattamento ai cambiamenti di contesto conseguenti al lockdown.

Sul piano organizzativo la pandemia è l'esempio di una situazione emergenziale di eccezionale gravità che ha reso necessaria una discontinuità strategica insieme all'esigenza di gestire il cambiamento su scala collettiva. I legami già deboli dell'organizzazione scolastica hanno richiesto un profondo lavoro di coordinamento per evitare le derive verso un'anarchia organizzativa.

La lezione della pandemia

La pandemia da Covid-19 ha messo in evidenza l'importanza di aspetti come le capacità di leadership didattica del Dirigente Scolastico, la presenza di una leadership distribuita, l'atteggiamento collaborativo degli insegnanti, la propensione all'adattamento, il senso di comunità. Questi aspetti hanno contribuito a determinare il tipo di risposta che le scuole sono state capaci di dare all'emergenza. Alcune sono state infatti in grado di intercettare le istanze e di adattarsi al cambiamento più velocemente e in modo più efficace.

L'assunto che sta alla base di questa riflessione è che la leadership costituisce una qualità distintiva di un'intera comunità: ne ispira le scelte e i valori e ne determina i comportamenti. Valorizzare il ruolo dei middle leaders è prioritario per promuovere un nuovo modello organizzativo, incentrato sulla leadership distribuita e sulla partecipazione attiva degli insegnanti a una comunità professionale che pone al centro gli apprendimenti degli studenti ed è essa stessa orientata all'apprendimento (Professional Learning Community).

La scuola che apprende

Il concetto di «organizzazione orientata all'apprendimento» riveste un ruolo fondamentale negli studi sull'organizzazione (Gronhaug and Stone, 2012). Appare in letteratura alla fine degli anni '80, diventando sempre più diffuso in seguito alla pubblicazione di Senge *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organisation*. Nel 1990, Senge, ed altri, hanno definito la *learning organisation* come una «organizzazione in cui le persone espandono continuamente la loro capacità di creare i risultati che desiderano veramente, dove sono coltivati nuovi e ampi modelli di pensiero, dove l'aspirazione collettiva è libera e dove le persone imparano continuamente a vedere l'intero insieme» (p. 3).

Ma cosa significa per una scuola diventare un'organizzazione orientata all'apprendimento e in che modo esattamente questo processo si può realizzare? Come è possibile, per una scuola, diventare un'organizzazione di apprendimento? Quali sono i passaggi, quali le condizioni necessarie e i processi facilitanti?

Le caratteristiche di una scuola che apprende

È utile richiamare e approfondire il documento OECD relativo alle caratteristiche della scuola come *Learning Organisation*. Qui si può rilevare che il coinvolgimento di tutti gli attori e l'attenta pianificazione e gestione dei processi comunicativi si confermano tra gli elementi che

connotano una scuola capace di cambiare e di adattarsi in risposta a sollecitazioni sempre nuove. Ciò è possibile se alla base tutti i suoi membri, a livello individuale e come comunità, sono in grado di apprendere e agire per la realizzazione di una *vision* comune, di una concezione di scuola condivisa. Lo studio propone un modello integrato di *School as Learning Organisation* (SLO) basato su sette dimensioni:

1. sviluppare e condividere una *vision* focalizzata sull'apprendimento di tutti e di ciascuno capace di coniugare qualità ed equità;
2. creare e sostenere opportunità di formazione continua per tutto il personale scolastico;
3. promuovere occasioni di apprendimento e collaborazione all'interno della comunità scolastica;
4. promuovere una cultura della ricerca e dell'innovazione;
5. creare un sistema integrato di *knowledge management*;
6. creare collegamenti e sinergie con il territorio e con il più ampio sistema di educazione, istruzione, formazione;
7. identificare e sostenere un modello di *leadership* distribuita per l'apprendimento, con lo scopo di supportare la crescita della scuola nell'ottica di un miglioramento continuo.

La cultura dell'apprendimento

Emerge una visione che privilegia l'approccio sistemico ai processi che strutturano il modello di scuola come *Learning Organisation* (SLO). Importante è il fattore squadra nei processi di insegnamento-apprendimento. Si fa squadra quando si collabora, si sperimenta, si riflette insieme, si contribuisce ad apportare soluzione ai problemi, (Schlechty, 2009; Bowen et al., 2006). Sono questi gli elementi chiave grazie ai quali è possibile stimolare il cambiamento e l'innovazione.

Perché questa trasformazione della scuola in organizzazione orientata all'apprendimento sia sostenibile, è necessario intervenire sulle sette dimensioni in maniera integrata favorendo lo sviluppo del capitale professionale. È utile vedere la comunità di apprendimento come un sistema che coinvolge comportamenti individuali, di gruppo e a livello di organizzazione. La scuola deve diventare un luogo in cui le convinzioni, le norme e i valori di tutti sono portati a sostegno dell'apprendimento, dove viene coltivata una "cultura dell'apprendimento" e dove "imparare a imparare" diventa essenziale per tutte le persone coinvolte.

Call for paper: senso e finalità

La rivista [IUL Research](#)[1], collegata all'Università Telematica degli Studi IUL, ha pubblicato, per il suo quinto numero, la "Call for Abstract", dal titolo: "*Leadership, Innovazione e Cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale*". La call è curata da Angelo Paletta, Serena Greco ed Enrique Martín Santolaya.

Obiettivo della Call è quello di raccogliere contributi che permettano di ampliare il confronto in atto, dando spazio sia ad approfondimenti teorici e progetti di ricerca sia alla narrazione di esperienze sul campo.

I contributi e le tematiche

Verranno accolti contributi orientati ad approfondire una delle seguenti tematiche:

1. Esperienze innovative di leadership condivisa;
2. Esperienze di cambiamento organizzativo;
3. Leadership del dirigente scolastico;
4. Il ruolo del middle management nella gestione del cambiamento organizzativo;
5. Qualità, equità e giustizia sociale durante Covid-19
6. Lineamenti delle comunità di apprendimento professionale;
7. Scuola come learning organisation;
8. Apertura scuola-territorio;
9. Rapporti con la comunità educante;
10. Patti educativi di comunità;
11. Innovazione organizzativa.

La IUL Research accetta contributi in italiano e inglese che rientrino in una delle seguenti tipologie:

- Research papers;

- Reflection papers;
- Systematic review;
- Voices from the field.

Modalità di invio degli Abstract

Tutti coloro che intendono partecipare possono inviare l'Abstract seguendo le indicazioni a partire dal link: <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/about/submissions>

Gli Abstract, in forma anonima, dovranno essere in italiano e in inglese, avere una lunghezza compresa fra le 400 e le 600 parole ed essere corredati da 3 a 5 parole chiave in italiano e inglese. Gli Autori dovranno fornire insieme all'abstract un breve profilo biografico (massimo 200 parole) in un file separato.

Dopo l'eventuale accettazione dell'abstract, per la predisposizione del manoscritto si dovrà fare riferimento alle [Linee guida per gli autori](#) disponibili sul sito.

- Gli abstract vanno inviati entro il **10 Dicembre 2021**.
- Le valutazioni degli abstract pervenuti e la comunicazione degli esiti ai proponenti avverranno entro il **7 Gennaio 2022**.
- L'Invio dei manoscritti relativi agli abstract accettati dovrà essere effettuato entro il **18 Febbraio 2022**.

Serena Greco, Ricercatrice INDIRE