

Temi commentati da Scuola 7

DICEMBRE 2023

04 12 2023

Una scuola che sa leggere il mondo

1. *Sapere disgiunto e rischio educativo. Il pensiero è nello scrigno delle discipline (Maurizio MURAGLIA)*
2. *Che scuola sar-AI? Scenari possibili di una scuola aperta all'intelligenza artificiale (Gabriele BENASSI)*
3. *Quale potere hanno i giochi digitali? Verso un futuro di Life Long Gaming (Roberto BALDASCINO)*
4. *Liceo del Made in Italy. Una nuova (o vecchia) opportunità? (Domenico CICCONE)*

11 12 2023

Prepariamoci a cambiare la scuola

1. *Alle porte i concorsi per i docenti. Dalle disposizioni del PNRR ai nuovi percorsi semplificati (Mariella Spinosi)*
2. *Nuovo progetto nazionale di sperimentazione. Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale (Domenico Ciccone)*
3. *Poli per l'infanzia. Una scommessa per il sistema integrato zero-sei (Laura Donà)*
4. *Distance Learning. Uno strumento per migliorare la qualità della scuola (Marco Macciantelli)*

18 12 2023

Professionisti si diventa: dal concorso alla formazione continua

1. *Concorsi per l'accesso ai ruoli docenti. Posti comuni e posti di sostegno nelle scuole di ogni ordine e grado (Alberto BOTTINO)*
2. *Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico. Un nuovo quadro di sistema per migliorare la scuola? (Paola SERAFIN)*
3. *Risultati dell'indagine OCSE-PISA 2022. Traiettorie (quasi) positive (Domenico TROVATO)*
4. *Orientamento e architetture curriculari. Le discipline come spazio formativo e di consapevolezza (Maurizio MURAGLIA)*

04 12 2023

Una scuola che sa leggere il mondo

1. Sapere disgiunto e rischio educativo. Il pensiero è nello scrigno delle discipline



Maurizio MURAGLIA

03/12/2023

“Socializzazione, apprendimento, funzione conoscitiva e poi ancora cognitivo, emotivo, non sono elementi da contrapporre: c’è uno specifico scolastico che li fa dialogare in un equilibrio continuamente ricostruito; uno specifico dello stare a scuola non totalizzante ma significativo, in cui il dilemma educazione-istruzione non si risolve nell’apprendimento come atto di socializzazione, nell’apprendimento situato in precisi ambiti di relazioni sociali, emotive e di stimoli culturali” [1].

Senso comune della separatezza

Più di vent’anni fa, Domenico Chiesa, insegnante, esperto di scuola, già consulente ministeriale, già presidente nazionale del CIDI, ragionava sulla tendenza del senso comune alla separatezza. Quel che egli scrive può tranquillamente adattarsi all’attuale modo di trattare la scuola sia a livello ministeriale che a livello del dibattito pubblico. La separatezza è il modo più semplice per non risolvere i problemi. Ma fa effetto.

Vito Mancuso può dire in tv che la scuola istruisce ma non educa, mentre Paola Cortellesi propone l’aggiunta ai curricoli dell’educazione sentimentale, col seguito inevitabile di direttiva ministeriale che mette in campo ulteriori attività extracurricolari sull’educazione all’affettività.

A far giustizia di quest’attitudine semplicistica – e pertanto inefficace – alla separatezza dovrebbe provvedere un approccio *complesso* a questo genere di problemi, che, come recita lo stesso etimo, è capace non di “integrare”, che sarebbe ancora un fare rientrare dalla finestra la separatezza, ma di riconoscere nella presenza della cultura in classe la risorsa principe per affrontare *tout court* quella che chiamerei la questione umana.

Dove si annida il pensiero

Le discipline infatti rappresentano veri e propri scrigni al cui interno si annidano pensiero, discussione, emozione, esperienza, problematizzazione, insomma l’intero spettro delle possibilità di cui gli esseri umani dispongono per riflettere su quanto accade nella vita di ogni giorno e per mettere alla prova se stessi e la propria visione del mondo.

Dobbiamo riconoscere che anche la parola orientamento segue la stessa sorte dell’educazione affettiva. Cioè la sorte dell’aggiuntivo e del burocratico legato al famoso “numero di ore”. Si tratta di due facce della stessa medaglia. La medaglia del disgiunto che per essere ben venduto all’opinione pubblica deve restare tale. E si sa che un sapere disgiunto non può avere spessore formativo, perché è impossibile separare il cognitivo dall’affettivo, il culturale dall’esperienziale. Davvero la scuola è il luogo in cui si intellettualizza l’esperienza.

Sensibilità umana vs sensibilità culturale

Occorrerebbe un vero proprio e sforzo pluridisciplinare per dimostrare quanto un uso formativo e culturale delle discipline scolastiche basterebbe e avanzerebbe per produrre effetti virtuosi negli studenti in ordine all’autorientamento e a tutte quelle “educazioni” che sono destinate al fallimento proprio per il loro carattere aggiuntivo rispetto al panorama culturale che i curricoli ordinari già sono in grado di offrire. Se solo si rilegessero le *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo e la filosofia pedagogica che le ispira si troverebbe ampio spazio per lo sviluppo di quella sensibilità umana auspicata dalle recenti “sparate” dei vip e dell’attivismo legislativo ministeriale. Ove per “sensibilità umana” si intenda, quale doveroso sinonimo, “sensibilità culturale”, dacché per *homo sapiens* non si dà scissione possibile tra natura e cultura.

Ogni disciplina contribuisce alla crescita umana

Ciò premesso, l'interrogativo che ci si porrà è se tutte le discipline siano in grado di generare da sé stesse processi di crescita umana (in essa inglobando quanto separatamente viene enunciato, crescita emotiva, sentimentale, sessuale ecc.). Le esperienze pluridecennali di lavoro formativo a contatto con docenti di ogni ordine e grado e di ogni area geografica portano a rispondere in modo affermativo. Sì, ogni disciplina, condivisa con i discenti in virtù di un'adeguata mediazione didattica, è in grado di contribuire alla crescita umana.

Un campo di ricerca enorme sarebbe quello capace di coinvolgere i docenti sul proprio terreno disciplinare, che in fondo è quello a cui sono più affezionati, quando non restano risucchiati da carte, moduli e registri elettronici da compilare.

Laboratori di ricerca e nuclei concettuali

Laboratori di ricerca disciplinare potrebbero essere attivati proprio con lo scopo di trovare insieme quei nuclei concettuali e quei dispositivi di mediazione culturale capaci di sostenere il percorso di crescita umana degli allievi. Se l'ora di questa o quella disciplina fosse sempre spazio di approfondimento intellettuale e di confronto emotivo tra ragazzi e docenti, forse si sanerebbe anche quella logora dicotomia tra conoscenze e competenze che ha avvelenato almeno tre decenni di ragionamento sulla scuola. Non si opporrebbero più sapere e saper fare o conoscenza dichiarativa e conoscenza pratica perché l'ora di questa o quella disciplina sarebbe sempre un laboratorio di pensiero e di pratiche.

Cultura dell'insegnamento

Non si vedono, però, all'orizzonte politiche scolastiche che centrino decisamente il compito della scuola su un'idea di riqualificazione *culturale* dell'insegnamento. Aggiungere educazioni alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, all'affettività, alla finanza, alla legalità, alla sessualità, all'ambiente o immaginare tautologici "curricoli orientativi" sembra più produttivo che avviare un ripensamento complessivo del progetto culturale della scuola, necessariamente di più lungo respiro, che invece sarebbe davvero quel che serve a rimettere la scuola e i suoi insegnanti al centro dello sviluppo del Paese.

[1] D. Chiesa, *Dimensione culturale e formativa del sapere disciplinare*, in: "La funzione orientativa delle discipline", IRRE Piemonte 2001, 8ss.

2. Che scuola sar-AI?. Scenari possibili di una scuola aperta all'intelligenza artificiale



Gabriele BENASSI

03/12/2023

L'impatto dell'intelligenza artificiale (AI) e delle tecnologie emergenti sull'istruzione è un tema di crescente rilevanza. L'avvento di queste tecnologie sta ridefinendo e ridefinirà sempre di più il paradigma educativo, portando ad un'evoluzione (forse meglio dire "una rivoluzione") dei modelli più consolidati e tradizionali.

Non siamo, infatti, in presenza di un semplice lancio di un'App che "fa cose", ma di uno strumento sempre più evoluto e sofisticato che non sostituirà, ma affiancherà l'uomo in molte azioni e in un modo talmente pervasivo da modificarne ruoli ed operatività.

Questo intimorisce le riflessioni che possiamo fare sul futuro, perché possono essere condizionate anche da contaminazioni fantascientifiche sul rapporto fra intelligenza umana e macchina.

In realtà, la sfida del futuro sarà quella di curare il rapporto fra l'intelligenza razionale e la sua parte relazionale ed emotiva. Anche in termini educativi questa dovrebbe essere una priorità: in una dimensione asimoviana, abbiamo proprio bisogno di riappropriarci del nostro essere terrestri, per usare al meglio anche l'intelligenza artificiale.

Apprendimento personalizzato adattivo

Anche nel mondo della scuola si aprono scenari di assoluto interesse, completamente destrutturanti di una realtà consolidata.

Ad oggi si cominciano a considerare gli impatti che l'AI ha già ed avrà sempre di più sulla didattica ordinaria, come strumento di analisi, di ideazione, di "sfida" creativa, di inclusione. Eppure l'intelligenza artificiale ci porterà a breve a superare l'approccio omogeneo delle classi tradizionali introducendo il cosiddetto *Apprendimento Personalizzato Adattivo* che consentirà un apprendimento su misura, individuale, utilizzando algoritmi di apprendimento automatico per adattare i materiali didattici in tempo reale, considerando le caratteristiche e i progressi di ogni studente, tenendo conto dei ritmi di apprendimento diversi. Ciascuno potrebbe beneficiare di un approccio didattico su misura grazie proprio al docente affiancato dall'AI, in grado di analizzare enormi quantità di dati sugli apprendimenti e utilizzare algoritmi avanzati per adattare le risorse educative in tempo reale.

Tutor e materiali

Proviamo ad immaginare questa prospettiva dell'apprendimento personalizzato adattivo nelle classi di un ipotetico futuro, da qui a pochi anni.

Gli studenti accederanno a piattaforme educative online in grado di adattarsi ai loro stili e ritmi di apprendimento. Si interfaceranno a tutor artificiali (sono già realtà i *Chat bot* personalizzati) basati sull'AI, capaci di dare una prima e routinaria assistenza personalizzata in tempo reale, adattandosi alle esigenze individuali.

I tutor artificiali potranno avere le sembianze di simpatici robot antropomorfi capaci di comunicare e dialogare con loro, riconoscendoli e associandoli ai "data based" individuali.

I materiali didattici saranno personalizzati in base alle capacità e alle esigenze specifiche di ognuno. Saranno sempre più interattivi e volti a stimolare esperienze di apprendimento virtuali che simulino scenari del mondo reale o attuino percorsi di attività autentiche, creative, attraverso lo sviluppo di micro progetti modulabili e standard. I libri di testo saranno sostituiti da lezioni sincrone e asincrone condotte da docenti divulgatori virtuali o reali.

Comprendendo le preferenze e gli stili di apprendimento, l'AI personalizzerà i contenuti e richiederà processi specifici per ciascuno studente: fornirà continue "batterie" di attività graduate e mirate, continui stimoli calibrati alle reazioni statisticamente prevedibili, al fine del

superamento delle zone prossimali rilevate con il continuo monitoraggio e la continua registrazione dei feedback, in un approccio principalmente e algoritmicamente cognitivista.

Oltre i confini fisici

La comunicazione online, con il superamento delle barriere linguistiche, sarà incoraggiata ben oltre lo spazio fisico della classe anche su scala globale, realizzando attività secondo modelli simili all'attuale esperienza di e-twinning.

Le piattaforme digitali, sempre più intelligenti, agevoleranno la connessione e il lavoro di squadra in progetti europei e mondiali raggruppando gli studenti di più scuole, anche lontane, tenendo conto dei livelli di apprendimento.

La classe si estenderà oltre i confini fisici abbracciando gli ambienti virtuali, simulando esperienze pratiche e stimolando un apprendimento esperienziale.

L'AI consentirà un apprendimento onnipresente, accessibile da diversi dispositivi e adattato al contesto e alle preferenze dello studente.

La flessibilità temporale e spaziale diventerà caratteristica chiave del processo educativo. Simulazioni e ambienti virtuali offriranno esperienze in discipline che richiedano praticità: gli studenti applicheranno le conoscenze in contesti realistici simulati senza necessità di strutture fisiche specializzate.

Valutazione e orientamento

L'AI sarà in grado di fornire dati per valutazioni continue e formative, eliminando di fatto le valutazioni tradizionali sommative legate a performance o interrogazioni. L'attenzione si sposterà verso un'analisi dettagliata delle competenze e dell'applicazione delle conoscenze, garantendo un feedback immediato, personalizzato e continuo.

Gli insegnanti potranno utilizzare questi dati per valutare e adattare le strategie di insegnamento in tempo reale. Per certi aspetti i docenti, supportati attraverso l'AI, opereranno costantemente una selezione dinamica e guidata degli studenti stessi, orientando in modo flessibile le proposte didattiche. Si andrà quindi sempre più verso un approccio "per livelli", superando l'idea di annualità (e di bocciatura).

Questa trasformazione non coinciderà con un addio all'istruzione in presenza, ma ad un cambio di paradigma vero e proprio nella struttura e nella fruizione dell'apprendimento, ad una destrutturazione del modello attuale di aula, classe, docente, discenti.

Quale docente?

Anche il ruolo del docente sarà destinato a cambiare, sarà prevalentemente un coach e un mediatore all'interno di un ecosistema sempre più integrato fra analogico e digitale. Quale impatto avrà questo nuovo modello sulle relazioni, sugli aspetti sociali ed emotivi, sulla valorizzazione olistica di ogni studente?

Quali cambiamenti l'ingresso strutturale dell'AI porterà al nuovo profilo? Quali nuove competenze lo contraddistinguono? Quali nuove modalità di lavoro, quali nuove mediazioni con i contenuti, quali competenze cognitive e non cognitive saranno richieste?

Sapendo già che l'intelligenza artificiale permetterà di facilitare molti processi, non possiamo non riflettere sui cambiamenti che ci saranno nel futuro della professionalità docente. Il tema vero è quello di intuire in anticipo come l'AI potrà valorizzare ruolo e funzioni.

Il docente, sicuramente, non sarà più colui che trasmette solo conoscenze (e questo lo stiamo già verificando da qualche anno) ma diventerà il regista dell'apprendimento, colui che dispone gli ambienti e gli strumenti, gli spazi e gli arredi, ma soprattutto è colui che disporrà di robot capaci di attuare operazioni complesse. Sicuramente le competenze relazionali e tecniche del docente dovranno essere sempre più evolute, e saranno prevalenti rispetto alle competenze disciplinari. Continuerà ad assumere ruoli guida, di supporto e di facilitazione mentre la tecnologia gestirà i compiti più routinari. Dovrà imparare a fruire di dati statistici per differenziare, in senso inclusivo, le attività e i contenuti; in tal modo, grazie all'AI, potrà liberare tempo prezioso per la relazione e per l'accompagnamento. Sempre più importante sarà la fase di progettazione condivisa dei percorsi e sempre meno peso avrà la lezione frontale.

Il bicchiere mezzo vuoto da non sottovalutare

Ogni novità impattante, come ben evidenziato nel documento UNESCO sull'AI, di cui abbiamo già trattato sul numero 352 di Scuola 7[1], porta benefici ma anche nuove problematiche. Ci sono anche dei rischi su cui è opportuno pensare anticipatamente per programmare soluzioni concrete e politiche virtuose. L'intelligenza artificiale deve essere governata fin dall'inizio, per non trovarci poi impreparati su alcuni fronti importanti.

Sbilanciamento della didattica verso una dimensione artificiale

Sarà necessario trovare il giusto equilibrio fra intelligenza artificiale, dimensione digitale, dimensione analogica, dimensione umana, relazionale, emotiva. La crescita delle nuove generazioni non può avvenire in un mondo mediato e artificiale ma autentico. Oggi si parla di "digitale on life", cioè di una dimensione vitale, vista come frutto di una continua interazione tra la realtà materiale e analogica e la realtà virtuale e interattiva. Occorre aiutare le giovani generazioni ad avere quella "compostezza" di cui parla Ken Robinson, nel "Manifesto per una nuova educazione".

Una scuola lasciata ad una disumanizzazione dei processi è una scuola alienante. Va dunque trovato un equilibrio fra l'utilizzo dei nuovi strumenti e le forme migliori della didattica attuale: esplorazioni, esperienze, ascolto di sé e dell'altro, intraprendenza, solidarietà... Sono questi gli aspetti più importanti del processo di crescita che nessun algoritmo sarà mai in grado di gestire.

Rischio privacy

La raccolta e l'uso dei dati sollevano questioni etiche e di privacy legittime su cui già il Garante sta ponendo opportune limitazioni. Oltre ai dati sull'identità si andrebbero ad aggiungere dati sui processi di apprendimento, sui meccanismi cognitivi, sulle performance, sulle reazioni agli stimoli. Un processo di apprendimento monitorato in ogni sua fase ed istante produce una mole di dati che, se da un lato è fortemente ambita in ambito commerciale e scientifico, dall'altro, essendo fortemente pervasiva e invasiva, può diventare anche, a tratti, lesiva della persona, può limitarne la libertà, può invadere la privacy e le intimità delle relazioni.

Aumento della distanza fra scuola ricca e scuola povera

L'ingresso dell'AI porterà a notevoli investimenti in questa direzione che non tutte le scuole del Paese potranno, forse, permettersi. Il rischio di un aumento delle differenze di opportunità educative fra una istituzione e l'altra sarà sempre più frequente. Occorrerà una politica di investimento oculata e sensata, guidata e accompagnata a livello centrale e regionale per offrire strumenti, formazione e opportunità omogenee a tutte le scuole. Poi c'è la questione delle risorse. L'intelligenza artificiale sarà realmente sostenibile per la scuola o ci saranno isole sperimentali, scuole di élite e scuole ordinarie o marginali? I costi per lo sviluppo delle tecnologie sono destinati ad aumentare ed un uso sempre più massiccio e distribuito dell'AI porterà a bilanci di sostenibilità anche ambientale di cui si parla ancora troppo poco.

Concludendo

Il vento del progresso e dell'innovazione non può non coinvolgere la scuola. La velocità dei cambiamenti non ha precedenti ed è sempre più urgente lavorare per lo sviluppo delle competenze digitali unitamente a quelle cognitive e non cognitive.

Occorre ripensare la didattica, ridare un peso alle priorità educative, che oggi sono molto diverse rispetto a quelle del secolo scorso. Se non ci sarà un sistematico lavoro di riconsiderazione dei processi e di consapevolezza sulle urgenze educative, l'ingresso dell'intelligenza artificiale sarà occasione di una ulteriore delegittimazione del ruolo dei docenti e della scuola. L'intelligenza artificiale sarà un preziosissimo alleato con cui collaboreremo, se saremo capaci di ridefinire il design di ciò che insegniamo, di come lo insegniamo, e di ritrovare il senso pieno di una scuola che fa crescere le persone.

Confidiamo in un governo che non consideri l'intelligenza artificiale come il *trending topic* da inseguire, ma che orienti invece l'educazione verso una visione di futuro che migliori la vita di tutti.

Temo che, questa volta, non ci possa essere una terza via.

Il prossimo numero 8/9 di Notizie della scuola del 16 dicembre 2023 è interamente dedicato all'integrazione del digitale a scuola.

Ci sono approfondimenti sulle principali tappe storiche e normative, sulle competenze digitali di studenti e personale, sul ruolo delle tecnologie nella Scuola 4.0 del PNRR, con specifici contributi sui Framework europei, sul computational thinking e computational tinkering, sull'Intelligenza Artificiale, con proposte didattiche operative.

Il fascicolo è particolarmente consigliato anche a chi voglia avere a disposizione un articolato e completo bagaglio contenutistico e lessicale per affrontare le procedure di reclutamento in ambito scolastico.

[1] [GenAI: intelligenza artificiale generativa](#)

3. Quale potere hanno i giochi digitali? Verso un futuro di Life Long Gaming



Roberto BALDASCINO

03/12/2023

La possibilità di integrare attività ludiche digitali nei processi educativo-didattici è qualcosa ormai sperimentata da diversi anni e da molti docenti. Il termine ben conosciuto *edutainment* che fonde i due termini inglesi *education* (istruzione) e *entertainment* (divertimento) è stato coniato per evidenziare proprio tale intrinseca relazione. In realtà, a parte l'iniziale entusiasmo che l'abbinamento gioco-apprendimento aveva generato in molti addetti ai lavori, i risultati ottenuti non sono stati quelli sperati. Non si sono verificati quei radicali cambiamenti tanto auspicati nella didattica e nel miglioramento delle relazioni comportamentali con gli studenti. In particolare sono mancate alcune cose.

Un punto debole dell'edutainment

Dal punto di vista dei docenti è mancata la consapevolezza dell'importanza della reale e continua integrazione degli aspetti ludici con quelli didattici tradizionali. Quindi, non si trattava tanto se il particolare gioco era più o meno adatto alle esigenze didattiche, ma più in generale di sfruttare in maniera continuativa i meccanismi presenti nei giochi che generano attenzione, coinvolgimento e interesse all'interno delle lezioni. Solo in questo modo si possono ottenere reali valori aggiunti, sia in termini di motivazione, sia in termini di apprendimento. Stabilire un continuum didattico-ludico in cui fare sedimentare i diversi approcci legati al gioco con gli elementi didattici "tradizionali" – che diventano anche essi parte del gioco – permette di determinare nei partecipanti un impatto duraturo e produttivo. In sintesi è mancato ciò che viene definito con il termine *gamification*.

Non attrattività dei giochi ludici

Sul piano tecnico è mancato, fino a qualche anno fa, l'uso di piattaforme online in cui le diverse attività ludiche e non, potevano stabilmente convivere e di fatto costituire una parte del continuum educativo fruibile, sia in classe, sia a casa.

Dal punto di vista dei produttori e dei programmatori è emersa una palese difficoltà nel fondere in maniera trasparente, continua e didatticamente significativa il mondo del divertimento con quello dell'apprendimento. Quest'ultima considerazione è facilmente comprensibile in quanto nei videogiochi di successo che i giovani usano, le evoluzioni sono pressoché continue grazie agli enormi investimenti che grandi gruppi multinazionali compiono. Tali giochi sono palesemente sempre molto più avanti e coinvolgenti rispetto a qualsiasi tentativo di emulazione proposte dai software ludico-didattici. Di questa vera e propria dicotomia i primi a rendersene conto sono gli studenti. Essi non riconoscono nella maggior parte dei software educativi usati in classe quei meccanismi di giocosità, di sfida-ricompensa e soprattutto di "coinvolgimento" che invece sono abituati a trovare nei videogiochi tradizionali.

Giocando si impara, ma è sempre vero?

I prodotti più usati in classe appartengono quasi sempre alla categoria dei "trivial game" ovvero giochi a quiz. Gli studenti-concorrenti vengono posti di fronte a domande temporizzate su fatti/argomenti relativi alle discipline studiate, supportati da alcuni suggerimenti che possono essere video, audio e/o testi. Uno dei format più conosciuti nelle scuole è quello offerto dalla piattaforma Kahoot![1]. Altri giochi educativi digitali utilizzati in maniera minore appartengono invece alla categoria dei "casual games" didattici. Si tratta di videogame "leggeri" e semplificati a livello di programmazione software, accessibili a tutti, con regole molto semplici e immediatamente giocabili. Essi coprono quasi tutti gli argomenti disciplinari e vengono impiegati in classe il più delle volte come riempitivo alla fine delle lezioni, per interrompere la routine tradizionale o durante le sostituzioni per tentare di migliorare il clima poco collaborativo della classe e calmare gli animi di studenti disinteressati e rumorosi.

Involontarietà educativa

Il valore aggiunto che i videogame didattici possono offrire è di norma legato alla presenza nativa di una volontà educativa ben evidente e ben strutturata. In definitiva è necessario solo avere dal lato docente alcune accortezze su come utilizzarli e su che cosa possono offrire in più rispetto alle azioni didattiche tradizionali. Ma alle volte anche i videogiochi puramente ludici come ad esempio quelli di avventura, di azione e/o di strategia possono nascondere una "involontarietà educativa" che è interessante fare emergere e sfruttare. Se si attua un lavoro di sperimentazione è indispensabile comprendere esattamente come utilizzarli, andando a cogliere proprio l'involontarietà educativa. Il più delle volte essa è relativa ad alcune abilità trasversali che è essenziale sviluppare negli studenti.

Videogiochi e sviluppo delle capacità attentive

Una di queste abilità che con tali giochi è possibile sollecitare riguarda lo sviluppo e il mantenimento delle capacità attentive, tanto carente negli studenti, nelle tre forme evidenziate dalla psicologia cognitiva e conosciute come:

- *attenzione sostenuta* – Questa forma di attenzione coinvolge la capacità di mantenere la concentrazione su una determinata attività o compito per un periodo prolungato di tempo. Ad esempio, la capacità di leggere un libro o seguire una attività senza distrazioni;
- *attenzione selettiva* – Si riferisce alla capacità di concentrarsi su una fonte di informazione specifica, ignorando "il rumore" derivante da distrazioni di qualsiasi tipo. Ad esempio, essere in grado di ascoltare un insegnante in classe mentre si ignorano rumori di sottofondo;
- *attenzione divisa* – Coinvolge la capacità di dedicare l'attenzione a più di un compito simultaneamente, una sorta di multitasking cognitivo attentivo. Questo può essere importante in situazioni in cui è necessario gestire più informazioni contemporaneamente, come durante la guida di un'auto o mentre si segue una conversazione.

La ricerca compiuta dallo psicologo Joe Cutting[2], pubblicata recentemente, ha mostrato dei risultati particolari: alcuni videogiochi di strategia migliorano notevolmente la memoria di lavoro e soprattutto l'attenzione nei giovani, mentre videogiochi basati su puzzle o simili hanno un impatto positivo nella memoria di lavoro e nell'attenzione degli anziani. Qualcosa di parzialmente simile era già risultato nella ricerca del Politecnico di Chengdu, in Cina, pubblicata. Nella rivista Nature Scientific Reports nel 2015[3], ma rivolta esclusivamente ai videogiochi di azione.

Videogiochi e DSA

I videogiochi d'azione in cui il ragazzo protagonista si trova a partecipare a sfide, combattimenti e gare all'ultimo respiro sono il più delle volte considerate negativamente dagli adulti. Uno studio condotto qualche anno fa dall'Università di Padova suggerisce invece che tali videogiochi possono essere veri alleati per gli studenti dislessici. Le intense e continuative esperienze sensoriali e l'alto livello adrenalinico di attenzione richiesti durante il gioco sembrano influire positivamente sulla lettura, la comprensione del testo e persino sulla memorizzazione a lungo termine[4]. Questa non è solo una pura e semplice compensazione, ma un vero e proprio "upgrade" nella condizione neuro-cognitiva degli studenti. In un esperimento in cui hanno partecipato a sessioni di gioco quotidiane venti bambini con problemi di dislessia, si sono visti dei miglioramenti significativi nella velocità e precisione della lettura. Questa scoperta apre nuove porte per interventi innovativi, offrendo prospettive promettenti per il miglioramento duraturo delle abilità cognitive dei bambini con DSA. Il videogioco di azione può quindi costituire un "allenamento" seppur generico ma utile per migliorare l'esperienza di lettura nei dislessici; come tale, però, deve essere compiuto nelle sedi opportune e non certo in classe.

Quando il gioco si fa duro... i serious game

Lo sviluppo di videogiochi con un altissimo grado di immersività, interattività e di verosimiglianza con la realtà, sono sempre più percepiti dai giocatori, inconsciamente ed emotivamente, quasi alla stregua di un'esperienza vissuta nel mondo reale. Tali cambiamenti –

in particolare quando riguardano giochi sviluppati per la realtà virtuale e la realtà aumentata[5] – stanno ponendo le basi a futuri sviluppi innovativi in campo formativo.

Alle simulazioni di situazioni, eventi e condizioni è affidata la riproduzione del meccanismo del gioco in sede di apprendimento. I serious game appartengono a questa categoria immersiva e sono giochi progettati con l'obiettivo principale di insegnare, addestrare o sensibilizzare gli utenti tramite simulazioni realistiche. Questi giochi combinano elementi ludici con scopi educativi o informativi espliciti, cercando di coinvolgere i giocatori in un'esperienza interattiva unica plurisensoriale che va ben oltre il semplice divertimento e intrattenimento puro. Tali esperienze proiettano l'utente a confrontarsi in ambienti interattivi riprodotti digitalmente, del tutto simili alle condizioni e problematiche che si potrebbero trovare nella realtà, ma senza rischi e pericoli e soprattutto senza paura di sbagliare. Infatti i feedback che i giocatori ricevono durante l'esperienza del gioco e sulle loro azioni, consente loro di imparare dagli errori e quindi di migliorare le proprie competenze. L'elemento emozionale è determinante nei *serious game* ed è quello che rende il gioco estremamente coinvolgente.

Lo psicologo Daniel Freeman autore del libro *Creating Emotion in Games: The Craft and Art of Emotioneering*[6] identifica ben trentadue tecniche per sviluppare emozioni nei videogame.

Campi di applicazione dei Serious Game

In estrema sintesi i campi di applicazione dei serious game includono diversi settori sociali.

- *Educazione*: serious game progettati per insegnare argomenti accademici o sviluppare competenze specifiche.
- *Formazione professionale*: giochi che simulano scenari di lavoro per addestrare professionisti in settori specifici.
- *Salute*: applicazioni che promuovono la salute e il benessere, ad esempio incoraggiando uno stile di vita attivo o educando su malattie.
- *Simulazioni aziendali*: serious game che simulano situazioni aziendali per allenare decisioni manageriali e strategiche.
- *Consapevolezza sociale*: giochi che affrontano temi sociali o ambientali, cercando di sensibilizzare e promuovere la comprensione.
- *Addestramento militare*: simulazioni utilizzate per l'addestramento delle forze armate su strategie e tattiche.
- *Sicurezza*: giochi per insegnare pratiche sicure sul lavoro o in situazioni di emergenza.
- *Prevenzione*: giochi progettati per prevenire comportamenti indesiderati, come il bullismo o l'abuso di sostanze.

Gli sviluppatori dei serious game cercano sempre di bilanciare l'aspetto ludico con il valore educativo, creando ambientazioni coinvolgenti che trasmettano esperienze in modo efficace, sicuro e duraturo.

[1] Il sito di riferimento è il seguente: <https://kahoot.it/>

[2] Joe Cutting, Bethany Copeland, Fiona McNab, *Higher working memory capacity and distraction-resistance associated with strategy (not action) game playing in younger adults, but puzzle game playing in older adults*, *Heliyon*, Volume 9, Issue 8, 2023 e19098, ISSN 2405-8440, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19098>.

(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844023063065>).

[3] Gong, D., He, H., Liu, D. et al. *Enhanced functional connectivity and increased gray matter volume of insula related to action video game playing*. *Sci Rep* 5, 9763 (2015). <https://doi.org/10.1038/srep09763>.

[4] Franceschini S., Gori S., Ruffino M., Viola S., Molteni M, Facoetti A. (2013). *Action Video Games Make Dyslexic Children Read Better*. *Current Biology*, 23 (6), pp. 462-466.

[5] Attualmente la società Meta sembra essere la più attiva nel campo educational con i propri visori 3d.

[6] Freeman D., *Creating Emotion in Games: The Craft and Art of Emotioneering™*, New Riders Publishing, Indianapolis, 2003.

4. Liceo del Made in Italy. Una nuova (o vecchia) opportunità?



Domenico CICCONE

03/12/2023

Lo scorso gennaio, la senatrice di Fratelli d'Italia Carmela Bucalo ha depositato in Commissione Cultura e Istruzione un disegno di legge che proponeva l'istituzione del liceo del Made in Italy. La proposta sembra sia partita dall'idea di dare una ulteriore riconoscibilità ai prodotti del nostro Paese attraverso l'istituzione di un'apposita scuola volta a formare giovani intenzionati ad impegnarsi, anche a livello lavorativo, nella promozione e nella diffusione della cultura dei prodotti italiani.

Il Made in Italy al posto del Liceo economico sociale?

Nel secondo testo del disegno di legge, approvato in Consiglio dei ministri il 31 maggio 2023, si leggeva però questo passaggio: *"A partire dalle classi prime funzionanti nell'anno scolastico 2024-2025, l'opzione economico sociale del percorso del liceo delle Scienze umane confluisce nel percorso liceale Made in Italy, ferma restando, per le classi successive alla prima, la prosecuzione ad esaurimento dell'opzione economico sociale. Di conseguenza, con effetto dall'entrata in vigore del regolamento di cui al comma 2 è abrogato il comma 2 dell'articolo 9, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, numero 89"*.

La lettura di questo testo ha provocato una serie di reazioni perché non si immaginava che la nuova istituzione del liceo del "Made in Italy" comportasse la soppressione del LES (Liceo economico sociale). Dalla protesta del liceo "Fogazzaro" di Vicenza è nato il Comitato "Salviamo il LES", composto da genitori e docenti, interessati al mantenimento dell'opzione economico sociale del liceo delle Scienze Umane, da dirigenti scolastici dei Licei interessati, a loro volta rappresentanti della Rete nazionale LES.

Un sacrificio poco gradito

Diverse sono le motivazioni che hanno spinto il Comitato a difendere il Liceo Economico sociale. La prima riguarda gli esiti a distanza e i risultati universitari degli ex studenti che sembrano molto incoraggianti. La seconda è che il LES risulta molto apprezzato sia dagli allievi sia dalle famiglie. In modo particolare non è stata gradita la scelta di istituire un nuovo liceo, tra l'altro profondamente differente, a danno di un altro con una sua storia e un suo percorso già consolidato (DPR 89/2010).

Il LES è stato sostenuto da associazioni di economisti come l'AEE Italia (Associazione europea per l'educazione economica), dalla Fondazione Rosselli, da diverse Università del Paese.

Nel tempo, seguendo il trend dei licei che ormai annoverano oltre la metà degli iscritti alla secondaria di II grado, il LES ha anche aumentato il numero degli iscritti: nell'anno scolastico 2023-2024 gli studenti che frequentano il primo anno sono 20.948 contro i 12.452 studenti che frequentano il quinto anno (fonte ministeriale).

Il LES viene, di fatto, ritenuto un liceo di forte attualità e in perfetta sintonia con le richieste del Paese e con le esigenze delle giovani generazioni.

La nuova opzione del Made in Italy

La rete dei Licei Economico sociali, mediante un'audizione della propria rappresentante alla X commissione della Camera (Attività produttive, commercio e turismo) e grazie al sostegno della VII Commissione Cultura della Camera è riuscita a far accogliere le proprie indicazioni di modifica della norma originaria che prevedeva l'abolizione del LES a favore di una nuova opzione: il "Liceo del Made in Italy" ora che va ad aggiungersi alle opzioni già esistenti.

Nel nuovo disegno di legge, infatti, non si propone più di abolire il percorso LES ma di aggiungere al sistema di istruzione liceale il nuovo liceo del Made in Italy, che potrà essere avviato all'inizio delle attività per l'anno scolastico 2024/2025.

Il provvedimento, attualmente in discussione alla Camera, richiede l'approvazione finale del Senato.

In attesa di un regolamento specifico del Ministro dell'Istruzione e del Merito, le prime classi saranno istituite su richiesta delle istituzioni scolastiche che hanno già, nel loro ordinamento, l'opzione economico sociale del Liceo delle scienze umane.

L'intento di promuovere e valorizzare le conoscenze e le competenze legate al prestigioso marchio Made in Italy avrà quindi bisogno, specialmente nella fase iniziale, di molta collaborazione delle scuole e del Paese.

Il "Made in Italy" dal percorso professionale a quello liceale

Tutelare il valore e la riconoscibilità dei nostri prodotti nel mondo attraverso una scuola dedicata è sicuramente un obiettivo importante: il Made in Italy va tutelato in tutte le forme. Ma tali intenti erano già palesi nelle precedenti legislazioni quando con il Decreto legislativo n. 61 del 13 aprile 2017 sono stati istituiti undici indirizzi di studio tra cui "Industria e artigianato per il Made in Italy".

È pur vero che le iscrizioni al Liceo hanno una percentuale molto più alta delle iscrizioni agli indirizzi professionali (51% contro il 16,9%, nell'anno scolastico 2023-2024). È pur vero che il settore manifatturiero, che caratterizza il Made in Italy nel mondo, richiede un intreccio di competenze plurime e variegate costituite da conoscenze e abilità complesse ed articolate. Ciò non significa, tuttavia, che tali competenze siano valide solo se acquisite attraverso percorsi liceali.

Forse si poteva ripartire da ciò che esiste già e che ha come obiettivo proprio quello di far acquisire ai propri studenti competenze nei settori artigianali e industriali che innervano la produzione e l'economia del Paese.

La scelta sembra purtroppo orientata a rafforzare gli indirizzi liceali a scapito di quelli professionali. Il liceo Made in Italy non sarà, infatti, solo un'opzione, ma un istituto liceale a pieno titolo, equiparabile ai licei artistico, classico, linguistico, musicale, scientifico e delle scienze umane, compresa l'opzione del Liceo Economico Sociale (LES) che non verrà abolita, ma potrà coesistere con il nuovo percorso, con la sola condizione finanziaria che vieta l'aumento del numero totale di classi.

Un quadro orario senza novità rilevanti

Oltre alle discipline di base, che caratterizzano l'istruzione liceale, il quadro orario del nascente liceo si caratterizza per la presenza del Diritto, dell'Economia politica, della seconda Lingua e Cultura straniera mentre la Matematica comprenderà l'Informatica. Nella logica della valorizzazione delle discipline STEM, il Latino e la Filosofia, mancheranno all'appello.

La scelta, dunque, dovrebbe rappresentare un cambio di rotta per la difesa dell'italianità, ma ciò sembra avvenire applicando gli stessi paradigmi che hanno delineato un sistema scolastico secondario di secondo grado fortemente frammentato e diviso e senza alcuna osmosi.

Ci si aspettava una maggiore attenzione alle esperienze costruite faticosamente attraverso l'impegno formativo e di elaborazione metodologico-didattica dell'istruzione professionale. Il timore è anche quello che la licealizzazione del percorso possa ignorare o porre in secondo piano le infrastrutture laboratoriali, le competenze tecniche e il patrimonio di esperienza professionale acquisito nel tempo.

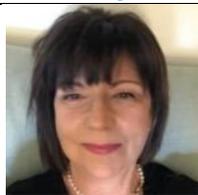
La parola "liceo", sicuramente sarà molto attrattiva in termini di iscrizioni, ma la scelta difficilmente risolverà i problemi che ci trasciniamo da decenni. Se da un lato noi vantiamo il primato degli iscritti ai percorsi liceali, perché considerati i più solidi, contestualmente abbiamo anche il disonorevole primato nell'esiguo numero di laureati rispetto ai Paesi UE. Ci troviamo forse di fronte allo stesso senno che ispirava la scuola di nuoto, sulla quale ironizzava J. Dewey, poiché funzionante "a secco" al trentesimo piano di un grattacielo di New York[1]?

[1] G. Reale – D. Antiseri – M. Laeng "Filosofia e Pedagogia dalle origini ad oggi", 1986, La Scuola, Brescia.

11 12 2023

Prepariamoci a cambiare la scuola

1. Alle porte i concorsi per i docenti. Dalle disposizioni del PNRR ai nuovi percorsi semplificati



Mariella SPINOSI

11/12/2023

Per capire le nuove regole che governeranno il funzionamento dei concorsi per l'accesso ai ruoli dei docenti di tutti gli ordini di scuola, bisogna leggere attentamente i Decreti 205 e 206 del 26 ottobre 2023 perché è lì che sono riassunte, a dire il vero in maniera non sempre di facile lettura, tutte le nuove disposizioni. Prima, però, di entrare nel merito dei Decreti e delle leggi di riferimento, ricordiamo a grandi linee cosa prevede il PNRR su questo settore.

Il PNRR in merito alle assunzioni per la scuola

La riforma M4C1R2.1 della Missione 4 – Istruzione e Ricerca del Piano nazionale di ripresa e resilienza così recita: "L'attuale sistema di reclutamento degli insegnanti richiede una revisione finalizzata a poter coprire, con regolarità e stabilità, le cattedre disponibili con insegnanti di ruolo. Tale misura ha l'obiettivo strategico di comportare un significativo miglioramento della qualità del sistema educativo del nostro Paese che non può non passare attraverso un innalzamento delle professionalità del personale scolastico. Il processo normativo sarà avviato nel 2021 e concluso nel 2022".

Sappiamo, però, che il termine del 2022 è stato di fatto spostato in avanti. Inoltre va anche ricordato che il target MAC1-14 prevede che si arrivi ad assumere almeno 70.000 docenti con il nuovo sistema di reclutamento.

Decreti di riferimento

I decreti del 26 ottobre 2023, che dobbiamo leggere con molta attenzione, riguardano, quindi, i concorsi per titoli ed esami per l'accesso ai ruoli:

- del personale docente della scuola secondaria di primo e di secondo grado su posto comune e di sostegno (Decreto 205/2023);
- del personale docente della scuola dell'infanzia e primaria su posto comune e di sostegno (Decreto 206/2023).

L'analisi va effettuata già a partire dalle considerazioni preliminari che occupano oltre sei pagine dell'intero documento. Da queste sei pagine vanno estrapolati alcuni punti che ci permettono di capire come le indicazioni del PNRR sono state trasformate, prima attraverso le leggi, poi attraverso i suddetti Decreti, in indicazioni operative che poi, tramite appositi bandi (Decreti 2575 e 2576 del 6 dicembre 2023), daranno l'avvio a tutte le operazioni concorsuali.

È possibile interpretare in maniera corretta le nuove disposizioni se partiamo dal presupposto che la situazione attuale riveste carattere di "transitorietà". Tuttavia, l'analisi delle norme di riferimento non è particolarmente facile perché nell'arco di due anni hanno subito diverse modifiche in fase di conversione. Cercheremo, comunque, di entrare nel meccanismo e di capire ciò che è essenziale, ponendoci alcune domande.

Norma su cui vengono banditi i concorsi

Tre sono i Decreti-legge a cui i regolamenti fanno riferimento, tutti e tre convertiti in legge con modificazioni:

- Decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73 (in particolare l'articolo 59), convertito, con modificazioni, dalla legge 23 luglio 2021, n. 106;
- Decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36 (che ha modificato il decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73), convertito, con modificazioni, dalla legge 29 giugno 2022, n. 79;

- Decreto legge 22 giugno 2023, n. 75, convertito, con modificazioni, dalla legge 10 agosto 2023, n. 112.

Non è semplice per un aspirante docente destreggiarsi con disinvoltura tra i diversi rivoli di tali norme, anche perché le leggi di conversione non riportano la norma integrata, ma solo le aggiunte e le soppressioni. È sempre consigliato, quindi, consultare in Gazzetta Ufficiale il testo del decreto-legge originario coordinato con la legge di conversione, che viene successivamente redatto dal Ministero della giustizia ai sensi del Testo Unico (DPR 1092/1985) delle disposizioni sulla promulgazione delle leggi, sulla emanazione dei decreti del Presidente della Repubblica e sulle pubblicazioni ufficiali della Repubblica italiana, proprio per facilitare la lettura delle disposizioni eventualmente integrate o modificate.

Frequenza annuale e semplificazione

Ciò che appare, a nostro parere, di primaria importanza, è il comma 10 dell'articolo 59 (Decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73) perché prevede il ritorno, di antichissima memoria, alla "frequenza annuale" di tutti i concorso per accedere all'insegnamento, con l'introduzione, però, della "semplificazione" delle procedure: "Al fine di assicurare che i concorsi ordinari per il personale docente per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria per i posti comuni e di sostegno *siano banditi con frequenza annuale (...)* garantendone comunque il carattere comparativo, le prove di detti concorsi si svolgono secondo le seguenti modalità semplificate (...)".

Possiamo, invece, definire il comma 11, con una parola impropria, come una indicazione "di servizio" perché è quello che demanda ad un Decreto del MIM tutta la disciplina su "le modalità di redazione dei quesiti della prova scritta anche a titolo oneroso, la commissione nazionale incaricata di redigere i quadri di riferimento per la valutazione della prova scritta, programmi delle prove, i requisiti dei componenti delle commissioni cui spetta la valutazione della prova scritta e della prova orale, i titoli valutabili e il relativo punteggio".

Prova scritta

Sulle procedure e sulle tipologie delle prove concorsuali torna il Decreto-legge n. 36 del 30 aprile 2022, sempre relativo alle misure urgenti per l'attuazione del PNRR, convertito con modificazioni dalla legge 29 giugno 2022, n. 79. L'articolo 46, "Perfezionamento della semplificazione della procedura di reclutamento degli insegnanti", apporta modifiche all'articolo 59 del decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73 (prima citato) recante appunto "Misure straordinarie per la tempestiva nomina dei docenti di posto comune e di sostegno e semplificazione delle procedure concorsuali del personale docente". Nel punto a) al comma 10[1] vengono, di fatto confermati i criteri e le modalità già utilizzate nei precedenti concorsi che poi saranno cambiati con il successivo provvedimento (Decreto-legge 22 giugno 2023, n. 75)

Prova scritta a risposta multipla

Quindi, per avere la certezza di come si svolgerà di fatto la prova scritta in questa prima tornata concorsuale, l'aspirante docente deve fare riferimento all'articolo 20 del Decreto-legge 22 giugno 2023, n. 75, convertito, con modificazioni, dalla legge 10 agosto 2023, n. 112.

Cosa dice questo articolo? Il sostenimento (...) "per i concorsi banditi a decorrere dalla data di entrata in vigore della presente disposizione e per tutto il periodo di attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, (avviene) mediante l'ausilio di mezzi informatizzati, di *una prova scritta con più quesiti a risposta multipla* volta all'accertamento delle conoscenze e competenze del candidato in ambito pedagogico, psicopedagogico e didattico-metodologico, nonché sull'informatica e sulla lingua inglese".

È naturale che le prove a risposta multipla, rispetto a quelle a risposta aperta, riducono di molto i tempi concorsuali.

La legge 112/2023, partendo sempre dalla particolare situazione storica in cui viviamo, non tralascia, però, di mettere in evidenza nel medesimo comma che "al termine del periodo di attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza" ci potrà essere "la possibilità di optare per una prova scritta con più quesiti a risposta aperta volta all'accertamento delle medesime competenze di cui al primo periodo".

Queste indicazioni, come altre, sono state riprese nell'articolo 4 dai Decreti 205 e 206 del 26 ottobre 2023[2].

Decreti 205 e 206 del 26 ottobre 2023

L'articolo 1 di entrambi i Decreti mette in evidenza che i concorsi saranno banditi "in attuazione della Riforma M4C1R2.1 della Missione 4". Come è noto tale missione riguarda il "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università". Nell'articolo si ribadisce altresì l'assunzione di almeno 70.000 docenti con il nuovo sistema di reclutamento proprio ai fini di raggiungere il target M4C1-14.

Naturalmente, come è nella natura di ogni regolamento su cui poi si va a costruire un bando concorsuale, anche qui vengono disciplinate le modalità di redazione dei quesiti della prova scritta e vengono definiti i compiti della commissione nazionale. In tal caso la commissione sarà incaricata di redigere:

- i quadri di riferimento per la valutazione della prova scritta;
- i programmi delle prove;
- i requisiti dei componenti delle commissioni cui spetta la valutazione della prova scritta e della prova orale;
- i titoli valutabili e il relativo punteggio.

Va precisato che tali Decreti non disciplinano solo i concorsi che saranno banditi, per la fase transitoria, presumibilmente entro il mese di dicembre dell'anno in corso, ma disciplinano in via ordinamentale tutti i concorsi per titoli ed esami per l'accesso ai ruoli docente ai sensi delle leggi su cui abbiamo prima ragionato.

Posti messi a concorso

I posti disponibili, per questa prima tornata concorsuale 2023-2024, sembrano essere 30.216 (tra quelli comuni e quelli per il sostegno). Tale numero deriva dalla differenza tra i posti vacanti e disponibili dopo le operazioni di mobilità al netto degli esuberi (81.023) e il numero di immissioni in ruolo necessarie per coprire le vacanze di organico nell'anno scolastico 2023/2024, che sono state calcolate in 50.807.

I 30.216 posti attualmente disponibili sono così distribuiti:

- 1.315 nella scuola dell'infanzia (di cui 608 di sostegno);
- 8.326 nella scuola primaria (di cui 5.463 di sostegno);
- 7.646 nella secondaria di I grado (di cui 2.480 di sostegno);
- 12.929 nella secondaria di II grado (di cui 564 su sostegno).

A questi vanno aggiunti, con tutta probabilità, ulteriori 14.438 posti, con apposito decreto, se autorizzati dal MEF. In tal caso i candidati potranno far riferimento a 44.654 posti per l'anno scolastico 2023-2024.

Procedure concorsuali transitorie

Un altro aspetto importante è che i concorsi saranno indetti a livello regionale in maniera tale da permettere la copertura dei posti che si renderanno vacanti e disponibili nell'anno scolastico successivo a quello in cui è previsto l'espletamento delle prove concorsuali.

Il comma 6 dell'articolo 3 del Decreto 205 del 26 ottobre 2023 (scuola secondaria primo e secondo grado) specifica che sono previste, nel periodo transitorio, una o più procedure concorsuali proprio al fine di assicurare il conseguimento dell'obiettivo assunzionale del PNRR.

Il comma 7 precisa che per la prima procedura è ammessa la partecipazione dei candidati che abbiano già conseguito 24 CFU/CFA entro il 31 ottobre 2022. Il comma 8 ricorda, però, che nell'anno accademico 2023/2024 sono stati avviati i percorsi universitari di formazione iniziale e che, a partire da questi, potrà essere bandita una seconda procedura concorsuale transitoria. I candidati che, in questa seconda tornata, concorreranno su posti comuni dovranno aver conseguito almeno 30 CFU/CFA del percorso universitario e accademico di formazione iniziale.

Aree di competenza previste nella prova scritta

L'articolo 6 del Decreto 205 (scuola secondaria primo e secondo grado) e del Decreto 206 (scuola infanzia e primaria), entrambi del 26 ottobre 2023, specifica nel dettaglio in che cosa consiste la prova scritta.

È composta da cinquanta quesiti, così ripartiti:

- a. quaranta quesiti a risposta multipla volti all'accertamento delle conoscenze e competenze del candidato in ambito pedagogico, psicopedagogico e didattico-metodologico, vertenti sui programmi contenuti nella "Parte generale" dell'Allegato A (Programmi), così distribuiti:
- 10 quesiti di ambito pedagogico;
 - 15 quesiti di ambito psicopedagogico, ivi compresi gli aspetti relativi all'inclusione;
 - 15 quesiti di ambito metodologico didattico, ivi compresi gli aspetti relativi alla valutazione;
- b. cinque quesiti a risposta multipla sulla conoscenza della lingua inglese al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue;
- c. cinque 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.

Novità rispetto ai precedenti concorsi

La novità più importante è che tale prova sembra essere analoga per tutti gli ordini scuola, sia per posti comuni sia per posti su sostegno. Tuttavia va ricordato che i due Decreti fanno riferimento a due specifici allegati (A) che costituiscono i programmi concorsuali relativi distintamente alla scuola dell'infanzia e primaria e alla scuola secondaria. All'interno di entrambi gli allegati troviamo poi le indicazioni specifiche.

Nell'allegato A al Decreto 205/2023 abbiamo:

- una "parte generale" (A1)
- una parte relativa ai posti di sostegno e ai posti comuni suddivisi per classi di concorso (A2).

Nell'allegato A al Decreto 206/2023 abbiamo:

- una prima "parte generale" (A1)
- una seconda parte relativa alla scuola dell'infanzia (A2)
- una terza parte relativa alla scuola primaria (A3)

Tale distinzione può far presupporre che i test possono essere calibrati proprio in relazione alla specificità del settore scolastico a cui ogni candidato fa riferimento, almeno relativamente a quelli sui quali sono stati predisposti i bandi, cioè "scuola dell'infanzia e primaria" e "scuola secondaria" (di primo e secondo grado).

Non si tratta, quindi, né di una differenziazione a livello disciplinare, perché tale competenza verrà poi verificata nella prova orale, né di una differenziazione per gradi e ordini di scuola, quanto piuttosto di come i principi psicologici, pedagogici, metodologici e didattici possono essere applicati nelle due macro situazioni di apprendimento ("infanzia e primaria" e "secondaria").

L'ipotesi sembrerebbe confermata dall'avviso pubblico del 22 novembre 2023 (prot. 69684) per la fornitura dei quesiti[3]. Alle università, ai consorzi universitari, agli enti pubblici di ricerca, al Foromez PA sono stati chiesti, per i posti comuni e di sostegno, 300 quesiti per la scuola primaria e dell'infanzia e 1000 quesiti per la scuola secondaria di primo e di secondo grado, ripartiti ai sensi dell'articolo 6 del Decreto 205 e del decreto 206 del 26 ottobre 2023.

All'avviso è stata acclusa solo la "parte generale" dei programmi (allegati A ai decreti 205 e 206 suddetti), ciò fa presupporre che gli enti, che rispondono al bando, dovranno attenersi scrupolosamente a tali indicazioni.

Tipologie di partecipanti alla prima procedura concorsuale transitoria

Nell'articolo 3 del Decreto 205/2023 si ribadiscono i requisiti di ammissione, per la scuola secondaria, previsti D.lgs. 59/2017 (articolo 5, comma 1), cioè, possono partecipare:

- i candidati che sono in possesso congiuntamente di Laurea magistrale e di abilitazione all'insegnamento nella specifica classe di concorso;
- i candidati che sono in possesso congiuntamente di Laurea, diploma AFAM di I livello o titolo equipollente e di abilitazione all'insegnamento per la specifica classe di concorso, relativamente ai posti di insegnante tecnico pratico;
- i candidati che, fermo restando il possesso del titolo di studio necessario con riferimento alla classe di concorso, nei cinque anni precedenti abbiano svolto, entro il termine per la presentazione della domanda, un servizio presso le

istituzioni scolastiche statali di almeno tre anni scolastici, anche non continuativi, di cui almeno uno nella specifica classe di concorso per la quale si concorre.

Da alcune informative del Ministero ai Sindacati, sembra che per quest'ultima categoria ci potrà essere la riserva del 30% dei posti disponibili, così come prevede il comma 10 bis dell'articolo 59 del Decreto-legge 73 del 25 maggio 2021[4].

Va precisato, inoltre, che ai sensi del comma 7 dello stesso articolo 3 del Decreto 205/2023 si aggiunge un'altra tipologia di possibili candidati (che forse è la più ampia). Si dice, infatti, che "possono altresì partecipare, ai sensi dell'articolo 18-bis, comma 1, secondo periodo del Decreto Legislativo 59/2017[5], coloro i quali, entro il 31 ottobre 2022, abbiano conseguito i 24 CFU/CFA previsti quale requisito di accesso al concorso secondo il previgente ordinamento".

[1] Nel punto a) al comma 10 del Decreto legge n. 36 del 30 aprile 2022 si parla di "sostenimento di una *prova scritta con più quesiti a risposta aperta* per i concorsi banditi a decorrere dalla data di entrata in vigore della presente disposizione, volta all'accertamento delle conoscenze e competenze del candidato sulla disciplina della classe di concorso o tipologia di posto per la quale partecipa, nonché sulle metodologie e le tecniche della didattica generale e disciplinare, sull'informatica e sulla lingua inglese".

[2] Qualora ricorrano le condizioni previste dall'articolo 59, comma 10, lettera a), secondo periodo, del Decreto legge, i bandi di cui all'articolo 13 esplicitano le ragioni della scelta della prova scritta a risposta aperta con la possibilità, in tal caso, di prevedere lo svolgimento di un test di preselezione che precede le prove scritte di cui all'articolo 6, qualora a livello regionale e per ciascuna distinta procedura, il numero dei candidati sia superiore a quattro volte il numero dei posti messi a concorso e, comunque, non inferiore a 250.

[3] Direzione generale per il personale scolastico – Prot. 69684 del 22 novembre 2023 – Avviso pubblico per l'assegnazione, anche a titolo oneroso, a una o più università o consorzi universitari ovvero enti pubblici di ricerca nonché al Formez PA della fornitura dei quesiti della prova scritta dei Concorsi per titoli ed esami per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado su posto comune e di sostegno, ai sensi dell'articolo 59, comma 10.1, del Decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73, convertito con modificazioni dalla legge 23 luglio 2021, n. 106.

[4] Testo del decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73, coordinato con la legge di conversione 23 luglio 2021, n. 106, Articolo 59, comma 10-bis. I bandi dei concorsi di cui al comma 10, emanati a decorrere dalla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto, prevedono una riserva di posti, pari al 30 per cento per ciascuna regione, classe di concorso e tipologia di posto, in favore di coloro che hanno svolto, entro il termine di presentazione delle istanze di partecipazione al concorso, un servizio presso le istituzioni scolastiche statali di almeno tre anni scolastici, anche non continuativi, nei dieci anni precedenti, valutati ai sensi dell'articolo 11, comma 14, della legge 3 maggio 1999, n. 124. La riserva di cui al periodo precedente vale in un'unica regione e per le classi di concorso o tipologie di posto per le quali il candidato abbia maturato un servizio di almeno un anno scolastico. Nel calcolo della percentuale dei posti riservati si procede con arrotondamento per difetto. La riserva si applica solo nel caso in cui il numero dei posti messi a bando, per ciascuna regione, classe di concorso o tipologia di posto, sia pari o superiore a quattro".

(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/07/24/21A04536/sg>).

[5] Art. 18-bis – (Norme transitorie per l'accesso al concorso e per l'immissione in ruolo) "1. Fino al 31 dicembre 2024, fermo restando il possesso del titolo di studio necessario con riferimento alla classe di concorso, sono comunque ammessi a partecipare al concorso per i posti comuni di docente di scuola secondaria di primo e secondo grado e per i posti di insegnante tecnico-pratico coloro che abbiano conseguito almeno 30 CFU/CFA del percorso universitario e accademico di formazione iniziale di cui all'articolo 2-bis in coerenza con il Profilo conclusivo delle competenze professionali del docente abilitato di cui al comma 6 dell'articolo 2-bis e a condizione che parte dei CFU/CFA siano di tirocinio diretto.

Fino alla data di cui al primo periodo, sono altresì ammessi a partecipare coloro i quali, entro il 31 ottobre 2022, abbiano conseguito i 24 CFU/CFA previsti quale requisito di accesso al concorso secondo il previgente ordinamento".

2. Nuovo progetto nazionale di sperimentazione. Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale



Domenico CICCONE

11/12/2023

È arrivato alla fase attuativa il nuovo progetto nazionale di sperimentazione della filiera tecnologico-professionale. Il 7 dicembre 2023 è stato pubblicato il decreto ministeriale n. 240 e l'avviso del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione che reca pari data.

Il parere del CSPI

Prima di analizzare il disposto normativo è utile rammentare che, sempre in data 7 dicembre 2023, il CSPI, massimo organo consultivo della scuola, aveva appena rilasciato un parere sostanzialmente negativo sullo schema di decreto motivandone ampiamente le ragioni.

I rilievi si possono riassumere sia nell'eccessiva ristrettezza dei tempi per avviare una sperimentazione nazionale molto impegnativa e rilevante per le scelte di cui è portatrice sia nell'incompiutezza di alcune condizioni, come ad esempio la riforma degli ITS Academy o la realizzazione dei PCTO a partire dal secondo anno del percorso quadriennale ancora interessato dall'obbligo scolastico. Peraltro, il CSPI aveva anche sottolineato come attivandosi la sperimentazione tra meno di nove mesi (a partire quindi dall'anno scolastico 2024-2025) avrebbe impedito di fatto una opportuna quanto rigorosa azione di orientamento verso i nuovi iscritti.

Ma che cos'è questa nuova filiera?

La sperimentazione della filiera formativa tecnologica-professionale prevede la stipula di un *accordo di rete* che coinvolga istituzioni scolastiche statali e/o paritarie dell'istruzione tecnica e professionale, istituti tecnologici superiori ITS Academy di cui alla legge 15 luglio 2022, n. 99, istituzioni formative accreditate dalle Regioni, laddove presenti, anche in partenariato con Università, istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, rappresentanti del settore produttivo di riferimento e delle imprese e delle professioni, altri soggetti pubblici e privati.

Le reti devono avere alcuni requisiti minimi rispetto alla composizione, devono pertanto essere costituite:

- da almeno un istituto tecnico o professionale;
- da una istituzione formativa accreditata a livello regionale per l'erogazione dei percorsi di IeFP, laddove esistenti e validati ai sensi dell'art. 8 comma 2;
- da un ITS Academy.

Come si accede

Per accedere alla sperimentazione dovrà essere presentato un progetto in tempi molto ristretti, segnatamente entro il 30 dicembre 2023, redatto in co-progettazione tra i vari partner e mirato alla attivazione delle classi prime dei percorsi sperimentali quadriennali di istruzione tecnica e professionale che saranno autorizzati a seguito di accoglimento della candidatura nonché dei percorsi erogati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni selezionati dalle stesse.

Gli ITS Academy che si cimenteranno nella sperimentazione aderendo alle relative reti dovranno adeguare i loro percorsi sulla base dell'offerta formativa integrata, delle esigenze rilevate e delle vocazioni produttive del territorio. Il compito degli Istituti tecnici superiori dovrà puntare alla realizzazione di interventi a favore degli studenti, a partire dalle iniziative di orientamento.

Il primo ciclo sperimentale sarà completato e monitorato con una vera e propria valutazione finale, dell'Osservatorio nazionale per l'istruzione tecnica e professionale. Tale valutazione,

qualora positiva, consentirà il rinnovo della sperimentazione per la singola rete che l'avrà realizzata.

Cosa devono fare le Istituzioni scolastiche che vogliono aderire?

La candidatura delle istituzioni scolastiche che avranno intenzione di partecipare alla sperimentazione deve prevedere una serie di passaggi obbligati che rappresentano, a livello burocratico, l'impegno e la capacità di gestire un ambizioso progetto:

- la dichiarazione di impegno a costituirsi in rete ai sensi dell'art. 2 comma 3 del DM 240/2023;
- la progettazione di almeno un percorso quadriennale di istruzione tecnica o professionale e l'integrazione con almeno un percorso per il conseguimento del diploma professionale di IeFP, ove esistente e affine o correlato alla filiera, e un percorso biennale di ITS Academy di area tecnologica coerente con l'indirizzo di riferimento;
- l'attivazione del partenariato con almeno una impresa.

I fattori di una buona progettazione sono riassunti dall'avviso dipartimentale 2608 del 7 dicembre 2023 quali elementi indispensabili ma è dalla proposta progettuale nel suo complesso che si evincerà la qualità o meno del percorso proposto.

Elementi e caratteristiche di una buona progettazione

Gli elementi che potranno essere inseriti nelle proposte progettuali sono svariati. Proviamo a schematizzarli per comodità di lettura mantenendo però l'ordine proposto dal documento.

Elemento progettuale	Caratteristiche
<i>Progettazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> • integrata di percorsi di istruzione tecnico-professionale e di ITS Academy; • ampia e articolata, per agevolare l'accesso ai percorsi dell'istruzione terziaria;
<i>Strutturazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> • di processi di continuità e orientamento all'interno della filiera degli accordi di partenariato tra la scuola secondaria di secondo grado, le imprese, gli ordini professionali, l'università e i percorsi terziari non accademici;
<i>Consolidamento e potenziamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • esperienze on the job; • apprendistato formativo;
<i>Potenziamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ore dedicate ai PCTO; • avvio già dal secondo anno di studio;
<i>Potenziamento delle discipline STEM</i>	<ul style="list-style-type: none"> • linee guida adottate con decreto ministeriale 15 settembre 2023; • moduli curriculari orientati ai temi della transizione ecologica e dello sviluppo sostenibile;
<i>Processo di internazionalizzazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> • conseguimento di certificazioni internazionali di competenza linguistica; • contenuti formativi in lingua straniera (CLIL) con conversatori di lingua in compresenza con i docenti di tutte le discipline;
<i>Introduzione di moduli didattici e attività laboratoriali</i>	<ul style="list-style-type: none"> • soggetti provenienti dai settori delle imprese e delle professioni; • contratti di prestazione d'opera per adeguare l'offerta formativa ai fabbisogni del territorio; • evoluzione delle conoscenze e delle tecnologie di settore;
<i>Flessibilità didattica e organizzativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • didattica laboratoriale; • adozione di metodologie innovative e rafforzamento dell'utilizzo in rete di tutte le risorse professionali, logistiche e strumentali disponibili.

Le reti dovranno essere costituite d'intesa tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali tenendo conto delle rispettive priorità presenti nelle programmazioni dell'offerta formativa e in stretto rapporto con la filiera degli ITS Academy nei diversi ambiti territoriali.

L'offerta formativa condivisa e integrata, delineata dai soggetti aderenti alla rete, si raccorderà, se necessario, con quella dei campus multiregionali e multisettoriali.

Le istituzioni scolastiche aderenti alla rete dovranno impegnarsi ad implementare e potenziare relazioni stabili con aziende e realtà produttive del territorio tramite uno o più accordi di partenariato volti a definire le modalità di co-progettazione dell'offerta formativa, di attuazione dei PCTO e di stipula dei contratti di apprendistato di primo e terzo livello.

La redazione del progetto

Leggendo il formulario allegato all'avviso si evince che occorre tenere presenti alcune caratteristiche nella redazione del progetto:

- il contesto di riferimento
- la struttura della filiera
- la tipologia dei percorsi
- la pianificazione dei partenariati, le attività trasversali
- le risorse
- i soggetti che costituiscono la rete.

Il progetto deve chiarire il modello curricolare, con attenzione particolare alle competenze di base, e la progettazione dei singoli percorsi di istruzione e formazione. In particolare, per quanto riguarda la riorganizzazione del curriculum, secondo il modello sperimentale quadriennale. Su quest'ultima esigenza organizzativa occorre una riflessione legata al numero di ore da realizzare in un percorso quadriennale che deriva da un ordinamento quinquennale strutturato su 1156 ore all'anno per un totale di 5780 ore nel quinquennio.

Un progetto quadriennale assai oneroso

Lo svolgimento dell'intero curriculum in 4 anni sarà mediamente caratterizzato da un monte ore annuale di ben 1445 ore che, sulla base convenzionale di 33 settimane quale durata dell'anno scolastico, dà come risultato un orario settimanale superiore alle 40 ore. Questo parametro, sebbene comprensivo delle ore di PCTO che nelle progettazioni saranno verosimilmente acquisite dal curriculum obbligatorio, imporrà ritmi e condizioni molto stringenti, dal punto di vista didattico, tenuto conto che non cambieranno le disposizioni relative all'esame di Stato conclusivo se non in alcuni aspetti tecnici (credito attribuito fin dal secondo anno, impossibilità di candidati esterni e divieto di abbreviazione per merito.)

Questi nodi saranno probabilmente sciolti dalle soluzioni progettuali delle scuole che prevederanno un corposo utilizzo dell'autonomia scolastica in merito alla flessibilità didattica e organizzativa consentita, alla didattica laboratoriale, all'adozione di metodologie innovative, al potenziamento delle discipline STEM, alla didattica digitale, ai processi di orientamento e all'utilizzo di tutte le risorse disponibili, tenendo conto delle dotazioni organiche complessive attribuite per i corrispondenti percorsi quinquennali.

Il progetto potrebbe trovare anche nelle azioni di raccordo e di orientamento finalizzate all'accesso ai percorsi dell'istruzione terziaria degli ITS Academy un corposo impegno orario teso a spalmare su una serie di attività l'altrettanto denso monte orario previsto.

Tempi e modalità della progettazione

Possono presentare proposte progettuali un istituto tecnico e/o professionale, ma anche un raggruppamento di istituti tecnici e/o professionali utilizzando l'apposito formulario contenuto nell'Allegato 1 all'avviso del 7 dicembre 2023. Le candidature, sottoscritte con firma digitale dal rappresentante legale dell'istituto o degli istituti, vanno inoltrate all'indirizzo PEC del Direttore Generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione[1] e le date di presentazione consentite vanno dall'11 dicembre 2023 con ultima scadenza entro le ore 23.59 del 30 dicembre 2023.

Le proposte progettuali oggetto di una valutazione da parte dell'apposita commissione saranno valutate positivamente qualora conseguano un punteggio di almeno 50/100.

Occasione da non perdere?

L'istruzione tecnica e quella professionale italiane hanno bisogno di una ventata di novità per sostenere il passo con i tempi, che cambiano continuamente paradigmi e modalità di approccio alle professioni. Questa stagione inaugurata dalla sperimentazione sulla filiera tecnologica e professionale dovrebbe essere lunga e fruttuosa. Non cambiano infatti solo i tempi ma si dilatano anche gli spazi delle professioni che diventano sempre più globali e impegnativi. Le scuole sono disponibili al confronto, al cambiamento ed alla novità di fronte a studenti esigenti

sul piano metodologico-didattico e spesso portatori di bisogni educativi sempre più complessi e plurali.

[1] <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-dipartimentale-n-2608-del-7-dicembre-2023>. L'indirizzo PEC è il seguente dgosv@postacert.istruzione.it.

3. Poli per l'infanzia. Una scommessa per il sistema integrato zero-sei



Laura DONÀ

11/12/2023

Dal 2017 ad oggi il sistema integrato zero-sei sta gradualmente prendendo forma nel territorio nazionale con configurazioni, modi e tempi diversificati, con modelli plurimi in una governance che dovrebbe essere ispirata ad una vision evolutiva, ossia di tenuta nel tempo delle scelte organizzative sulle strutture dei servizi.

A livello regionale si sta discutendo su documenti condivisi tra le parti coinvolte nella governance. Ossia lo Stato con gli uffici scolastici regionali, i comuni con l'ANCI, la Regione, insieme alle associazioni delle strutture paritarie o private, stanno esaminando come potrebbero essere, di fatto, i Poli per l'infanzia e come, concretamente, dovrebbero essere realizzati.

Cosa sono?

Le normative a supporto descrivono queste strutture da diverse angolazioni: la prima fonte che troviamo è la legge 107/2015 che, all'art. 1 comma 181, lettera e, punto f prescrive: *'la costituzione di Poli per l'infanzia per bambini di età fino a sei anni, anche aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi'*.

L'art. 3 del D.lgs. 65/2017 nel menzionare i Poli ricorda che: *'i Poli per l'infanzia accolgono, in un unico plesso in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno...I Poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali'*.

La nota MIUR n. 404 del 2018, nel fornire indicazioni operative per realizzare quanto contenuto nel D.lgs. 65/2017, riprende il concetto dei Poli e sottolinea: *"Tra le iniziative previste dal decreto merita la dovuta attenzione la costituzione dei Poli per l'infanzia, nel duplice significato di: [...] programmazione e istituzione di Poli per l'infanzia, definendone le caratteristiche gestionali (che possono coinvolgere anche direzioni didattiche o Istituti comprensivi) per assicurare la continuità del percorso educativo e scolastico"*.

Diventa allora una priorità di questi tempi delineare i significati e le modalità di condivisione delle risorse, dal punto di vista delle progettualità e delle pratiche, come pure sviluppare e articolare alcuni concetti chiave per la definizione concreta dei Poli, a partire dal concetto stesso di Sistema Integrato e dal paradigma della comunità educante.

Come sono composti?

La composizione dei Poli è un problema aperto perché, al netto di quanto troviamo nelle indicazioni normative prima richiamate, le Regioni hanno realtà diverse, storie diverse e servizi distribuiti in modo variegato.

Ci si chiede se ci sia differenza tra un centro di infanzia e un Polo. Per esempio, ci si chiede se quest'ultimo possa essere identificato nell'unione di un nido e una scuola dell'infanzia vicini, di una sezione primavera e una scuola dell'infanzia, di nido, servizi educativi con più scuole dell'infanzia dello stesso territorio[1]. Per capire bene, appare utile soffermarsi sui modelli dei servizi per l'infanzia delle diverse regioni. Alcune, ad esempio, in particolare la Toscana[2] e l'Emilia Romagna[3] già prima della legge 107/2015 avevano strutture afferenti a centri dell'infanzia e a Poli, pertanto in questi territori il problema della composizione resta sullo

sfondo in quanto il D.lgs. 65/2017, di fatto, ha semplicemente ridisegnato una realtà che già esisteva.

In Toscana, i Poli sono spesso definiti nel piano di dimensionamento regionale, sono composti da nidi comunali o a gestione delegata associati a scuole dell'infanzia statali e spesso coordinati dagli Istituti comprensivi.

In Emilia-Romagna, i Poli hanno strutture differenti, in quanto la numerosità e il fatto che fossero già costituiti ed operanti prima del D.lgs. 65/2017, non rendono facile una ricognizione puntuale.

Alcune altre regioni si stanno occupando della questione prevedendo la costituzione di Poli misti, ossia nidi, servizi educativi e scuole dell'infanzia anche a gestione diversificata uniti da un protocollo di intesa o convenzione sulle progettualità e sui servizi erogabili. È il caso della Sardegna[4] e in parte dell'Umbria[5].

In altre realtà viene lasciata una composizione plurima, ossia di Polo a gestione specifica, ad esempio: comune-Stato oppure ente privato, FISM o altro. In tutti i casi, si chiede la presentazione di una progettualità d'insieme che dichiari gli spazi in uso, le finalità e le tipologie di servizi erogabili.

La questione è delicata anche per un'altra variabile collegata, ossia i finanziamenti che potranno essere assegnati ai Poli in futuro, per l'implementazione del sistema integrato.

Al momento, i finanziamenti sono stati concessi per le strutture edilizie senza stabilire a monte cosa sia effettivamente un Polo e quale composizione garantisca al meglio l'equità di accesso e la qualità dell'offerta formativa.

Criteri per determinare un Polo

Nonostante le differenze descritte, dalla lettura di alcune Delibere di Giunte regionali emergono alcuni criteri comuni per il riconoscimento dei Poli, quali: i soggetti partecipanti; la tipologia di Polo (se privato, pubblico o misto); le finalità e gli elementi caratterizzanti. Questi criteri potrebbero essere utilizzati anche in quelle Regioni in cui la discussione è aperta e si stanno definendo le regole o fornendo indicazioni per la loro costituzione.

Questi criteri vanno arricchiti da una serie di indicatori utili a dare 'corpo' al Polo come unità culturale dei servizi per l'infanzia.

Di seguito se ne citano alcuni, mutuati dalle Linee Pedagogiche e dal D.lgs.65/2017, sui quali gli organismi deputati alla governance, come i Tavoli paritetici di confronto e i Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT), potrebbero soffermarsi e fornire suggerimenti:

- progettazione educativa e didattica congiunta tra segmenti 0-3 e 3-6 come laboratorio permanente di ricerca, in una dimensione di innovazione pedagogica;
 - curricolo verticale 0-6, erogato da personale qualificato in strutture viciniori oppure nello stesso edificio;
 - formazione congiunta dello staff almeno sulla continuità e sull'idea di sviluppo del bambino;
 - presenza di una figura di coordinamento del Polo da parte di un Dirigente scolastico/Coordinatore e raccordo con il Coordinamento Pedagogico Territoriale di riferimento;
 - sede fisica con un logo per costruire un'identità comune del Polo, con sedi già esistenti, oppure nuove sedi in costruzione con i finanziamenti del piano pluriennale e del PNRR, possibilmente con spazi condivisi, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali;
 - luogo aperto a tutti i bambini, a quelli con le diverse situazioni di fragilità, a quelli provenienti da famiglie svantaggiate;
 - parità di accesso da parte dei bambini e delle loro famiglie con interventi perequativi da prevedere;
 - esperienza di continuità vissuta dal bambino nel Polo 0-6 in una comune e condivisa cornice pedagogica. Potrebbe risultare utile pensare a forme di mantenimento di frequenza dei bambini in un Polo.

Questo impianto si dovrebbe sorreggere su una convenzione e un protocollo di rete che preveda la costituzione di un gruppo di lavoro a livello di singolo Polo per gli aspetti pedagogici e organizzativi.

Azioni in divenire

A conclusione di questa analisi, possiamo affermare che il suggerimento implicito per far decollare i Poli è quello di partire da una mappa dei servizi nei territori, comprenderne le specificità e disegnare composizioni che possano rispondere ai benchmark europei. Per raggiungerli occorre che i Poli garantiscano l'accessibilità a tutti i bambini della fascia 0-6, in coerenza con i *benchmark*[6] del 45% di accesso per bambini da zero a tre anni e almeno del 96% per i bambini dai tre anni fino all'età della scuola primaria.

Una priorità, inoltre, deve essere l'attenzione alla sostenibilità economica di questi servizi per le famiglie e l'equità nella composizione dell'utenza, partendo dalla consapevolezza dei divari presenti sul territorio relativamente alle fasce di fragilità e delle esigenze delle zone più periferiche che chiedono maggiore flessibilità organizzativa.

Elemento imprescindibile deve essere la condivisione della progettualità educativa, in una logica di sensibilizzazione della comunità rispetto alla cultura dell'infanzia, in funzione della salvaguardia del benessere, dello sviluppo, dell'apprendimento e della cura della fascia 0-6. L'alleanza tra tutti i partner educativi che potrebbero comporre un Polo è un indicatore di qualità, poiché garantisce una coerenza educativa ed equità dell'offerta formativa.

Infine, sarebbe auspicabile tendere verso la costituzione di Poli misti, che prevedano nidi, servizi integrativi e scuole dell'infanzia con la presenza di gestori privati e pubblici. La varietà di servizi dei Poli misti, infatti, potrebbe essere l'indispensabile condizione per la specificità, la ricchezza e la qualità dell'offerta formativa territoriale.

[1] Cfr. L. Donà, *Poli per l'infanzia: un cantiere aperto*, in *La scuola* 7 n. 329 del 16.04.2023.

[2] Cfr. Toscana con DGR 1414/2017 e DGR 1427/2018.

[3] Cfr. Emilia-Romagna con DGR 1961/2017.

[4] Cfr. Sardegna con DGR 50-25/2017.

[5] Umbria con DGR 618/2018 e Avviso pubblico – Esercizio finanziario 2023.

[6] Raccomandazione del Consiglio della Commissione europea del 7.09.2022 relativa alla revisione degli obiettivi di Barcellona in materia di educazione e cura della prima infanzia.

4. Distance learning. Uno strumento per migliorare la qualità della scuola



Marco MACCIANTELLI

11/12/2023

Dal clima di massima allerta, per la vicenda pandemica provocata dal Covid tra la primavera 2020 e la primavera 2022, siamo presto passati al convincimento, non sappiamo quanto fondato, di aver definitivamente lasciato il problema alle nostre spalle. Nel contempo si va ripetendo il mantra del sospirato ritorno alla normalità.

Ma quale normalità? Non certo quella che avevamo. Semmai si tratta, più ragionevolmente, di cercare una nuova normalità che ancora, però, non abbiamo trovato.

La questione riguarda molto da vicino la scuola. La "nostalgia del prima" deve fare i conti con i limiti della scuola del passato, per quanto prossimo. L'enfasi posta sul rimpianto della scuola in presenza non deve far perdere di vista che i limiti della scuola italiana erano già tutti dispiegati prima del Covid.

L'alibi della pandemia

Il Covid non può diventare un alibi per dimenticare la missione che deve impegnare la scuola italiana nel superare la dispersione, il divario digitale, la disparità tra territori e condizioni sociali. Deve invece diventare uno strumento per imprimere un'accelerazione a innovazioni profonde e di sistema: dalle metodologie didattiche alle architetture scolastiche.

La scuola non deve subire i cambiamenti in atto, ma esserne promotrice partecipe e consapevole. In questo senso vanno utilizzati tutti i contributi che ci fanno riflettere e che ci indicano strade inedite da percorrere.

È così che possiamo leggere il libro di Cesare Rivoltella "*Apprendere a distanza*"[1], pubblicato un istante prima dell'affievolirsi dell'emergenza, nel 2021, ma nel pieno presagio dei compiti di cui farsi carico all'indomani dell'emergenza. Un lavoro che rappresenta una piccola enciclopedia sulla *Distance Learning*. Un merito del volume consiste proprio nello sforzo di superare la disputa tra presenza e distanza.

Dall'oralità alla scrittura

Nella prima parte del volume[2] si riprende il gran libro di Walter J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (Bologna, il Mulino, 1982). Rivoltella osserva come nel *Fedro* di Platone "il dio Theuth, nell'olimpico egizio figura di mediazione tra l'uomo e gli dei proprio come Hermes in quello greco, si presenta al re d'Egitto Thamus per proporgli la sua ultima invenzione", la scrittura, *phàrmakon tès mnémosynes*, la medicina della memoria.

Secoli più tardi, con l'Umanesimo, il libro si pone al servizio del recupero del passato. Quindi l'invenzione gutenberghiana della stampa a caratteri mobili. La traduzione in tedesco della *Bibbia*, il libro dei libri, da parte di Lutero, tra i primi best seller della modernità.

Galileo fonda la scienza moderna scrutando il *gran libro della natura*. Con l'Illuminismo lo scibile viene ordinato per voci nell'*Encyclopédie*. Tramite il libro, la scrittura può meglio esprimere una sua intima aspirazione: trasmettersi attraverso una comunicazione a distanza.

Il libro è già, esso stesso, veicolo di questa relazione. Attraverso i secoli e i continenti. Centrale, non nonostante l'innovazione tecnica, ma grazie ad essa[3].

Non vi è motivo per schematiche fratture tra didattica a distanza e tradizione educativa: il libro è già, esso stesso, veicolo di una relazione a distanza, nel tempo e nello spazio. Dalla stampa a Internet.

Le tappe più recenti della comunicazione a distanza

Poche righe più avanti compare un'espressione che è stata cara a Giancarlo Cerini a proposito del ruolo del dirigente tecnico: quella dell'"amico critico". Si ricostruisce, per tappe, la trama dei presupposti, culturali ed epistemologici, che hanno preparato la comunicazione a distanza. La Scuola Radio Elettra (SRE) fondata a Torino nel 1951: l'idea di un chimico, Vittorio Veglia, e

di un ingegnere polacco che si era stabilito in Italia qualche anno prima, Tomasz Carver Paszkowski. In convenzione con il Ministero della Pubblica Istruzione, il 25 novembre del 1958 la RAI avvia un servizio sperimentale di "televisione scolastica sostitutiva": *Telescuola*. Grazie al successo di *Telescuola*, la RAI promuove, dal 15 novembre 1960, un nuovo programma: *Non è mai troppo tardi*, con 484 puntate, sino al 10 maggio 1968. Lo conduce Alberto Manzi, "maestro elementare con due lauree, in biologia e in pedagogia, e una specializzazione in psicologia".

Con un salto cronologico di qualche decennio, arriviamo ad una tappa ulteriore, quando INDIRE avvia il primo laboratorio di e-Learning per la formazione degli insegnanti, *Puntoedu*, dall'anno scolastico 1999-2000.

Migrazione da cartaceo al digitale

Nel capitolo 4, *Comunità di pratica*, Alessandra Carenzio e Stefano Pasta ricordano la decisione della Ministra dell'Istruzione Stefania Giannini, a partire dall'anno scolastico 2014/2015, di sostituire i libri di testo tradizionali con materiali autoprodotti. Già negli anni precedenti la normativa aveva cercato di favorire una progressiva migrazione dal libro cartaceo a quello digitale.

La questione è ripresa e rilanciata nel comma 58 della Legge 107 del 13 luglio 2015, lettera h): "definizione dei criteri e delle finalità per l'adozione di testi didattici in formato digitale e per la produzione e la diffusione di opere e materiali per la didattica, anche prodotti autonomamente dagli istituti scolastici"[4]. Passaggio da porre al fianco dell'art. 36 del Decreto Interministeriale 29 del 28 agosto 2018 dedicato alle *Opere di ingegno*.

La nuova figura dell'e-tutor

Nel capitolo 5, *Adaptive learning, AI*, Andrea Garavaglia ricorda come l'intelligenza artificiale abbia avuto origine nelle discipline informatiche e ingegneristiche e come la sua nascita risalga al 1956 in occasione di un seminario promosso da John McCarthy.

Nel capitolo 4, *Il tutor: profilo e funzioni*, Simona Ferrari e Serena Triacca prendono in esame la funzione della figura dell'e-tutor: da un lato, è chiamato a creare le condizioni per l'avvio e per un corretto svolgimento della lezione, dall'altro, deve condividere con il docente l'agenda della lezione e facilitare l'accesso a eventuali materiali di supporto.

Durante la lezione, l'e-tutor svolge diverse funzioni: *tecnologica, sociale, concettuale-pedagogica e valutativa*. Modera i flussi comunicativi da e verso l'aula remota, "sollecitando o contenendo gli interventi degli studenti e sintetizzandoli al docente". La funzione *valutativa* si concretizza in un report di sintesi dove vengono segnalate anche "eventuali domande inevase".

Per una nuova valutazione

Nella parte quinta, dedicata alla valutazione, Pier Cesare Rivoltella si chiede se l'atto valutativo non si limiti ad accertare delle conoscenze ma sia esso stesso uno strumento euristico in ordine non solo agli standard di apprendimento, ma anche ai possibili "errori commessi dal docente nella costruzione della prova (...) Una prova per essere significativa deve avere senso per lo studente".

Non prive di interesse, a questo proposito, sono le considerazioni svolte, nel capitolo 2, in cui Simona Ferrari e Livia Petti spiegano il significato di *assessment* e *evaluation*. Nel primo caso ci si riferisce al conseguimento dei traguardi di apprendimento (nei termini di conoscenze, abilità e competenze); nel secondo caso si considera la "qualità complessiva di un percorso formativo". La valutazione dovrebbe accompagnare tutte le fasi di sviluppo del processo formativo "senza limitarsi a un particolare momento" o a "fotografare una situazione", offrendo spunti "per migliorare il processo formativo".

Cambiare paradigma valutativo

La valutazione sommativa risulta tardiva e concerne prove volte alla "certificazione degli apprendimenti", collocate, in genere, "alla fine di un periodo didattico o di una porzione di attività curricolare". Questo tipo di valutazione non serve a sviluppare apprendimento: "perché l'errore, diagnosticato in ritardo, non consente all'insegnante di intervenire dato che l'attività didattica è pregressa e quindi non è più modificabile".

Quella formativa, invece, è precoce e consente di verificare "in tempo reale" lo stato di avanzamento degli apprendimenti per cogliere gli errori e "intervenire per correggerli".

Nello *one shot testing*, "un colpo solo", ogni prova rischia di essere decisiva. Da qui la proposta di Pier Cesare Rivoltella: "cambiare paradigma valutativo", passando da "una valutazione sommativa, centrata sul contenuto e legata a un numero contenuto di prove, a una valutazione formativa, centrata sui processi e basata su un numero elevato di riscontri valutabili".

È il *continuous assessment* (o "valutazione diffusa"), in relazione ad una valutazione non separata dall'attività didattica e che poggia su "una base estesa di elementi valutabili", facendo ricorso "a diverse tipologie di prova".

Il valore dell'errore

Si discute da tempo del valore, solo apparentemente paradossale, dell'errore. Secondo Pier Cesare Rivoltella, nella valutazione sommativa, l'errore è solo "la ratifica di qualcosa che non si è compreso o di un difetto procedurale". Nella valutazione diffusa, invece, l'errore diventa qualcosa "da diagnosticare in tempo reale per poter intervenire immediatamente senza aspettare la fine di un periodo". La pratica della didattica da remoto suscita una serie di preoccupazioni dal punto di vista dell'appropriatezza della valutazione. Si sente spesso ripetere: *le verifiche solo in presenza*. Il volume di Pier Cesare Rivoltella affronta la questione prospettando alcune possibili soluzioni.

Innanzitutto occorre ricordare che per tutto il tempo in cui uno studente rimane in piattaforma, fino al momento del logout, le sue attività sono registrate. Questo consente di sapere quando egli partecipa ai corsi, quali diserta, per quanto tempo in media rimane collegato, "se lavora online o preferisce fare download dei materiali e poi lavorarci offline".

Tali informazioni possono consentire di profilare gli studenti e di prevederne comportamenti, di orientarne le scelte didattiche.

Profilazione e tracciamento

Si tratta di questioni delicate, ma che possono favorire la "prevenzione del drop out": vi sono piattaforme che avvisano in posta elettronica l'e-tutor se uno studente non si collega da troppo tempo (il tema è esplicitato nel Capitolo 3, *Valutare a distanza: scritto e orale*).

Rispetto al problema del *plagiarism* (copiare) e *cheating* (suggerimenti) vengono indicate alcune possibili strategie, per esempio l'utilizzo dei sistemi di *proctoring*, applicazioni basate sull'intelligenza artificiale "che prevedono un client da installare sul computer da cui si sosterrà la prova".

Ma c'è anche una strada più semplice, quella che consente di procedere al "riconoscimento dello studente in modo che non si possano verificare casi di sostituzione di persona". La pratica si deve eseguire, sicuramente, all'inizio del colloquio; ma anche durante il colloquio lo studente deve rimanere identificabile, per cui è corretto chiedergli di tenere sempre accesa la webcam, come peraltro consiglia un Piano per la DDI bene impostato.

Tecnologia di comunità

Apprendere a distanza dimostra come l'*emergency remote teaching* (ERT), (*insegnamento da remoto di emergenza*) ovvero il *Distance Learning*, al contrario di quanto sostengono i detrattori, sia un'opportunità per ridurre le distanze, favorire un ampliamento dell'offerta formativa, per un incontro di esperienze diverse e per un arricchimento metodologico.

La competenza digitale offre "tecnologia di comunità". In questo senso, osserva Pier Cesare Rivoltella, "la tecnologia passa dall'essere interpretata come un sostituto depotenziato della relazione a un luogo e prolungamento della relazione stessa". Il *social learning* non è altro che una *community online*.

[1] C. Rivoltella, *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, 2021.

[2] *Storia e concetto*, Capitolo 1, *Dal mito di Theuth alla DAD. Per una storia della formazione a distanza*.

[3] Cfr. Marco Macciantelli, *Il banco tiene ancora banco*, sulla "Rivista dell'istruzione", 1/2021, gennaio/febbraio, pp. 86-9; e *La scuola che verrà*, sulla "Rivista dell'istruzione", 3/2021, maggio/giugno, pp. 72-6; sul libro come cultura a distanza, su Gutenberg e Lutero, cfr. *ivi*, p. 74.

[4] Alcune esemplificazioni concrete di "materiali autoprodotti" si hanno nelle riviste online, come quella promossa nel Liceo Scientifico "Enrico Fermi" di Bologna tra gli aa.ss. 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, dal titolo "un'idea di scuola"; oppure nella rivista online, realizzata tra gli aa.ss. 2019/2020, 2020/2021, 2021/2022, esperienze e riflessioni dall'Istituto Tecnico "Carlo Zuccante" di Venezia-Mestre, dal titolo "scuola aperta".

18 12 2023

Professionisti si diventa: dal concorso alla formazione continua

1. Concorsi per l'accesso ai ruoli docenti. Posti comuni e posti di sostegno nelle scuole di ogni ordine e grado



Alberto BOTTINO

17/12/2023

Nel rispetto di quanto previsto dalla legge[1], il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) il 6 dicembre 2023 ha pubblicato i bandi di concorso per titoli ed esami, per l'accesso ai ruoli della scuola dell'infanzia e primaria (Decreto dipartimentale n. 2576 del 6 dicembre 2023) e della scuola secondaria di primo e secondo grado (Decreto dipartimentale n. 2575 del 6 dicembre 2023) per posti comuni e di sostegno. Complessivamente ci sono 21.101 posti comuni e 9.115 posti di sostegno già autorizzati. A questi potrebbero essere aggiunti ulteriori 14.000 (circa) posti, la cui autorizzazione è già stata chiesta al MEF.

Il MIM aveva già emanato il 26 ottobre scorso il Regolamento per i concorsi nella scuola dell'infanzia e primaria con DM 206/2023 e per i concorsi nella scuola secondaria di primo e di secondo grado con DM 205/2023. I concorsi sono indetti su base regionale[2].

Requisiti di accesso per la scuola dell'infanzia e primaria

Per i posti comuni per la *scuola dell'infanzia e primaria* il primo requisito di accesso è il titolo di abilitazione conseguito presso i corsi di laurea in scienze della formazione primaria (o titolo analogo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia).

Tuttavia sono, altresì, ammessi a partecipare coloro che sono in possesso del diploma magistrale con valore di abilitazione o diploma sperimentale a indirizzo linguistico, conseguiti presso l'istituto magistrale (o analogo titolo di abilitazione conseguito all'estero e riconosciuto in Italia) entro l'anno scolastico 2001/2002, e, in particolare:

- *per la scuola primaria* occorre il diploma conseguito entro l'anno scolastico 2001/2002 al termine dei corsi quadriennali e quinquennali sperimentali dell'istituto magistrale, iniziati entro l'anno scolastico 1997/98 aventi valore abilitante, ivi incluso il diploma di sperimentazione ad indirizzo linguistico, di cui alla C.M. n. 27 del 11.2.1991;
- *per la scuola dell'infanzia* occorre il diploma conseguito entro l'anno scolastico 2001/2002 al termine dei corsi triennali o quinquennali sperimentali della scuola magistrale, ovvero dei corsi quadriennali o quinquennali sperimentali dell'istituto magistrale, iniziati entro l'anno scolastico 1997/1998, aventi valore abilitante, ivi incluso il diploma di sperimentazione ad indirizzo linguistico, di cui alla C.M. n. 27 del 11.2.1991.
- *per posti di sostegno* è necessario che i candidati posseggano uno dei titoli sopra elencati congiunto al titolo di specializzazione per le attività di sostegno specifico dell'ordine di scuola (o analogo titolo di specializzazione conseguito all'estero e riconosciuto in Italia).

Requisiti di accesso per la scuola secondaria

I requisiti di accesso alle procedure concorsuali per la *scuola secondaria di primo e secondo grado* sono diversi se si concorre per posti comuni o per posti di sostegno:

- *per i posti comuni* e per le classi di concorso della Tabella A allegata al DPR 19/2016[3] occorre la laurea magistrale o magistrale a ciclo unico, o laurea di vecchio ordinamento, o diploma AFAM di II livello o titolo equiparato, (o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia) previsti dalla classe di concorso

- richiesta, congiuntamente al titolo di abilitazione per la medesima classe di concorso (o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia);
- *per i posti comuni* e per le classi di concorso della Tabella B allegata al DPR 19/2016[4] occorre l'abilitazione all'insegnamento per la specifica classe di concorso oppure dei requisiti previsti dalla vigente normativa in materia di classi di concorso (o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia), oppure, in assenza dell'abilitazione, fermo restando il possesso del titolo di studio di accesso alla specifica classe di concorso, di cui alle tabelle A e B, uno dei seguenti requisiti:
 - avere prestato servizio di insegnamento nelle scuole statali per almeno tre anni, riconoscibili ai sensi della legge 124/1999, nei cinque anni precedenti rispetto al momento della presentazione della domanda, di cui almeno uno relativo alla classe di concorso richiesta;
 - avere conseguito, entro il 31.10.2022, i 24 CFU/CFA previsti quale requisito di accesso al concorso secondo il previgente ordinamento;
 - *per i posti di sostegno* bisogna avere il titolo di studio di accesso ad una delle classi di concorso, di cui alle tabelle A e B allegate al DPR 19/2016[5], congiuntamente al titolo di specializzazione per le attività di sostegno specifico del grado di scuola (o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia).

Partecipazione con riserva

Coloro che sono in possesso del titolo di accesso conseguito all'estero, partecipano alle procedure concorsuali con riserva, in attesa della dichiarazione di equipollenza da parte del Ministero, nella sola ipotesi che gli interessati avranno prodotto al Ministero la relativa richiesta di equipollenza nei termini di presentazione della domanda di partecipazione al concorso.

Tutti i candidati partecipano comunque con riserva dell'accertamento, da parte dell'Amministrazione, della presenza dei requisiti di accesso alla procedura concorsuale.

Prove previste dalla procedura concorsuale

La procedura concorsuale prevede una prova scritta computer-based, composta da 50 quesiti a risposta multipla da svolgersi in 100 minuti (2 punti per ogni risposta esatta) e da una prova orale, alla quale accedono coloro che alla prova scritta hanno ottenuto un punteggio di almeno 70/100.

La prova orale ha una durata massima di 30 minuti per i concorsi della scuola dell'infanzia e primaria, e di 45 minuti per la scuola secondaria di primo e secondo grado ed è superata con il voto minimo di 70/100.

L'inclusione in graduatoria avviene mediante la somma dei punteggi della prova scritta e della prova orale e del punteggio dei titoli, ai quali possono essere attribuiti fino a 50 punti. In graduatoria sono inclusi i soli candidati che, avendo superato la prova scritta e quella orale, hanno ottenuto un punteggio complessivo tale da essere collocati in posizione utile rispetto al numero dei posti destinati al concorso; si potranno aggiungere anche altri candidati in numero corrispondente ad eventuali rinunciatari.

Termini e modalità di presentazione della domanda

La domanda di partecipazione va presentata dalle ore 14 del giorno 11 dicembre 2023 fino alle ore 23,59 del 9 gennaio 2024.

Il candidato deve presentare una sola domanda anche se chiede di partecipare per posti comuni e di sostegno per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria; altrettanto dovrà fare il candidato che chieda di partecipare per la scuola secondaria per posti comuni e di sostegno. Va precisato che per la scuola secondaria di primo e secondo grado si può partecipare per una sola classe di concorso e che, in ogni caso, la domanda di partecipazione va inoltrata per una sola regione.

Alla domanda va allegata la ricevuta di pagamento del contributo di segreteria, pari a 10 (dieci) euro per ciascuna procedura concorsuale alla quale si intenda partecipare.

Riserva di posti per chi ha già tre anni di servizio

I concorsi prevedono, nel rispetto di quanto contenuto nell'art. 13 (commi 9 e 10) del DM 205/2023, la riserva di posti, pari al 30%[6], da destinare a coloro che, superando la prova scritta e quella orale, vantino il requisito di anni 3 di servizio di insegnamento nelle scuole statali prestato nell'ultimo decennio, di cui almeno uno prestato per il posto di insegnamento per il quale si partecipa al concorso. Il servizio di insegnamento deve possedere le caratteristiche previste dall'art. 11, comma 14 della legge 3 maggio 1999, n. 124, e cioè deve essere stato prestato, con il possesso del relativo titolo di studio, per almeno 180 giorni in ciascun anno oppure il servizio di insegnamento deve avere avuto inizio non più tardi del 1° febbraio con presenza agli scrutini finali. Nel calcolo della percentuale dei posti riservati si procede con arrotondamento per difetto; la riserva si applica solo nel caso in cui il numero dei posti messi a bando, per tipologia di posti e per classe di concorso, sia pari o superiore a quattro.

Altre tipologie di riserve

Oltre a quanto appena illustrato, ogni concorso pubblico prevede altre tipologie di riserva di posti, che vengono di seguito elencate.

- La legge 12.3.1999, n. 68 (Norme per il diritto al lavoro dei disabili) prevede per la categoria degli invalidi la riserva di posti fino al 7% del totale dei posti di organico, mentre per gli orfani di guerra e categorie equiparate è prevista una riserva di posti fino all'1% del totale dei posti di organico.
- Il Codice dell'ordinamento militare, di cui al D.lgs. 15.3.2010, n. 66, prevede, all'art. 1014, per i volontari congedati senza demerito, una riserva di posti pari al 30% dei posti messi a concorso.
- Il D.L. 22.4.2023, n. 44, convertito con modificazioni in legge 21.6.2023, n. 74, all'art. 1, comma 9 bis ha previsto una riserva di posti nei concorsi pubblici pari al 15% dei posti messi a concorso, a favore degli operatori volontari che hanno concluso il servizio civile universale senza demerito.

Appare opportuno precisare che il DPR 9.5.1994, n. 487, come modificato/integrato dal DPR 16.6.2023, n. 82, all'art. 5 dispone che nei pubblici concorsi, le riserve di posti in favore di particolari categorie di cittadini, comunque denominate, non possono complessivamente superare la metà dei posti messi a concorso e che, nell'ipotesi in cui la sommatoria delle riserve dovesse superare tale limite, si procede alla riduzione delle varie aliquote in misura proporzionale, in modo da garantire che almeno il 50% dei posti sia destinato alla graduatoria di merito. Il medesimo DPR 9.5.1994, n. 487, all'art. 5, comma 4, lettera o) prevede la precedenza, a parità di punteggio, all'appartenente al genere meno rappresentato nel tipo di posto o classe di concorso di partecipazione.

A tale proposito, l'allegato B al bando di concorso individua il genere cui va riconosciuta la precedenza a parità di punteggio, rispetto alla presenza in organico del numero di persone appartenenti al genere femminile e al genere maschile, mentre l'allegato A al bando di concorso riporta, per ciascuna classe di concorso e per il sostegno dei due gradi di scuola, il numero dei docenti in servizio in organico ed appartenenti alle categorie di cui alla legge 68/1999 e al D.lgs. 66/2010.

Le prove concorsuali

È prevista una prova scritta computer-based costituita da 50 quesiti a risposta multipla, secondo il programma di cui all'allegato A al DM 206/2023 per la scuola dell'infanzia e primaria e di cui all'allegato A al DM 205/2023 per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Ogni quesito è composto da quattro risposte di cui una sola esatta. Vengono attribuiti 2 punti per ogni risposta esatta. Alla prova orale si viene ammessi se si ottiene il voto di almeno settanta/centesimi nella prova scritta.

La prova orale, come già precisato, ha la durata massima di 30 minuti per l'infanzia e la primaria e di 45 minuti per la scuola secondaria. Per i posti comuni per l'infanzia e la primaria è volta ad accertare le conoscenze e le competenze didattiche generali, la capacità di progettazione didattica efficace, anche con riferimento all'uso didattico delle tecnologie e dei dispositivi elettronici multimediali. Per i posti comuni della scuola secondaria è volta ad accertare le conoscenze e le competenze del candidato sulla disciplina della classe di concorso per la quale partecipa. Per i posti di sostegno di tutti gli ordini di scuola la commissione valuterà le competenze del candidato nelle attività specifiche per l'alunno con disabilità, volte a

garantire l'inclusione e il raggiungimento di obiettivi adeguati alle possibili potenzialità e alle differenti tipologie di disabilità.

Tutti i candidati devono inoltre dimostrare di saper organizzare gli ambienti di apprendimento, di saper realizzare una buona progettazione didattica e curricolare attraverso una lezione simulata (per una durata massima della metà dell'orario della prova), la cui traccia viene estratta dal candidato 24 ore prima della data prevista per la prova stessa.

Anche la prova orale viene superata con il punteggio di almeno settanta/centesimi.

Per la scuola secondaria e solo per alcune classi di concorso è prevista, nell'ambito della prova orale, una prova pratica. Il voto attribuito alla prova pratica e quello attribuito alla prova orale fanno media tra di loro.

Graduatorie di merito

La graduatoria di merito, compilata dalla Commissione giudicatrice, conterrà tanti candidati quanti sono i posti messi a concorso, sulla base della somma dei punteggi ottenuti nelle prove concorsuali e del punteggio ottenuto per i titoli (massimo 50 punti). A parità di punteggio, precede chi vanta delle precedenze.

La graduatoria, che può essere integrata con altri candidati in corrispondenza di eventuali rinunciatari, ha validità per il solo anno scolastico successivo a quello di pubblicazione; nell'ipotesi di incapienza di posti nell'anno di riferimento, i vincitori saranno nominati, comunque, negli anni successivi.

Diario delle prove di esame

Il calendario delle prove scritte sarà pubblicato dal Ministero sul Portale Unico del Reclutamento e sul sito del Ministero, mentre le sedi di svolgimento delle prove scritte saranno pubblicate dall'USR competente sul Portale Unico di Reclutamento e sul sito dell'USR. Il candidato potrà accedere, dal Portale Unico di Reclutamento, tramite link, all'area "Graduatorie" della Piattaforma "Concorsi e Procedure selettive" e visualizzare/salvare il documento relativo alla propria convocazione; tale avviso ha valore di notifica a tutti gli effetti. Invece, per la convocazione alla prova orale, per colui che avrà ottenuto il punteggio di almeno settanta/centesimi alla prova scritta, la comunicazione sarà ricevuta almeno 15 giorni prima della data fissata, attraverso apposita pubblicazione sul Portale Unico del Reclutamento e a mezzo di posta elettronica all'indirizzo indicato sulla domanda di partecipazione.

[1] Decreto-legge 25.5.2021, n. 73, convertito con modificazioni dalla legge 23.7.2021, n. 106, modificato dai decreti-legge 30.4.2022, n. 36 e 22.6.2023, n. 75, convertiti, rispettivamente, da legge 22.6.2022, n. 79 e legge 10.8.2023, n. 112.

[2] Confronta di Mariella Spinosi: "Alle porte i concorsi per i docenti", [Scuola7-362](#), 11 dicembre 2023.

[3] [Regolamento](#) recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento, a norma dell'articolo 64, comma 4, lettera a), del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

[4] Ibidem.

[5] Ibidem.

[6] DM 205/2023, articolo 13, comma 8: I bandi prevedono una riserva di posti, pari al 30 per cento per ciascuna regione, classe di concorso e tipologia di posto, in favore di coloro che hanno svolto, entro il termine di presentazione delle istanze di partecipazione al concorso, un servizio presso le istituzioni scolastiche statali di almeno tre anni scolastici, anche non continuativi, nei dieci anni precedenti, valutati ai sensi dell'articolo 11, comma 14, della legge 3 maggio 1999, n. 124.

Comma 9: La riserva di cui al comma precedente vale in un'unica regione e per le classi di concorso o tipologie di posto per le quali il candidato abbia maturato un servizio di almeno un anno scolastico. Nel calcolo della percentuale dei posti riservati si procede con arrotondamento per difetto. La riserva si applica solo nel caso in cui il numero dei posti messi a bando, per ciascuna regione, classe di concorso o tipologia di posto, sia pari o superiore a quattro.

2023-12-17

Scuola7-363 • 18/12/2023

2. Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico. Un nuovo quadro di sistema per migliorare la scuola?



Paola SERAFIN

17/12/2023

Formazione e aggiornamento permanente delle figure di sistema e dei docenti di ruolo, strutturata in percorsi di durata almeno triennale, a partire dall'anno scolastico 2023/2024: è questo uno dei tanti effetti innovatori del PNRR sulla scuola, una scadenza non rinviabile e ormai pressante per una rivoluzione attesa ma anche ricca di incognite.

Formazione volontaria e incentivata (FOVI)

Quest'anno scolastico deve dunque essere introdotta per i docenti la formazione volontaria ed incentivata (FOVI) nell'ambito della formazione continua prevista per tutto il personale.

Il docente potrà scegliere volontariamente di frequentare tre cicli triennali di formazione e, a seguito di valutazione positiva, dopo ben nove anni, può essere stabilmente incentivato secondo la previsione dell'art. 16 ter c. 4 bis del Dlgs 59/2017.

Nell'ambito di un sistema di progressione di carriera che, una volta a regime, sarà precisato in sede di contrattazione collettiva, il docente formato maturerà il diritto ad un assegno annuale ad personam che si sommerà al trattamento stipendiale in godimento. Potrà accedere al beneficio un contingente di docenti non superiore a 8.000 unità per ciascuno degli anni scolastici 2032/2033, 2033/2034, 2034/2035 e 2035/2036[1].

Linee triennali per la rinnovata formazione del personale scolastico

È questo il contesto nel quale la scorsa settimana la Scuola di alta formazione per l'istruzione (SAFI) ha presentato la bozza delle *Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico*, non limitandosi però alla sola FOVI ma fornendo una cornice interpretativa per tutte le azioni di formazione del personale, con l'obiettivo di creare un sistema formativo coerente, libero dalla frammentarietà degli anni passati.

La bozza affronta in ben 81 pagine la formazione iniziale dei docenti, la formazione continua, inclusa quella volontaria e incentivata, la formazione dei dirigenti scolastici e del personale ATA, anche durante il periodo di prova.

Non viene trascurata l'importanza dell'informazione e della formazione delle famiglie, né la necessità di una formazione trasversale che coinvolga le diverse figure all'interno della comunità educativa. Seguono approfondimenti dedicati all'analisi, alla progettazione, al monitoraggio e alla valutazione dei programmi formativi. Infine, vengono forniti un modello per la descrizione da parte delle scuole del progetto formativo da inserire nel PTOF. mentre le competenze professionali delle diverse tipologie di personale scolastico vengono indicate in una serie di Allegati. Questi ultimi saranno utilizzati per l'autovalutazione e raccolta dei bisogni formativi.

L'annosa questione della formazione del personale scolastico

Era ben noto che vi fosse all'orizzonte la necessità di sciogliere i nodi della formazione e della carriera del personale scolastico, rimasti estremamente aggrovigliati pur con l'emanazione del DL 36/2022. Il tema viene da lontano perché da molti anni si discute circa la necessità di un riordino della formazione del personale della scuola, tanto da divenire oggetto di una delle Riforme nel contesto della Missione 4 Componente 1 del PNRR. La Riforma 2.2 prevede infatti la creazione di una Scuola di alta formazione e la formazione obbligatoria per dirigenti scolastici, docenti, personale tecnico amministrativo. La piena attuazione della riforma deve avvenire entro il 2025. La traduzione normativa di quanto previsto nel PNRR è avvenuta con il DL 36/2022 e la successiva conversione in legge, sebbene alcuni aspetti abbiano assunto nella norma linee operative leggermente diverse da quanto espresso nel PNRR.

La S di SAFI: scuola o struttura?

Nella identità della SAFI definita dalla norma sembra infatti essere del tutto residuale la dimensione di *Scuola*, così come originariamente descritto nella Riforma 2.2. che prevedeva *corsi erogati on line* dalla stessa SAFI[2]. Questa dimensione era stata nel PNRR anche esplicitamente rafforzata: "la Scuola svolgerà funzioni di indirizzo e coordinamento dell'attività formativa, che si svolgerà solo on line, per tutto il personale scolastico"[3].

Invece, il disegno del DL 36/2022 fa pensare più ad una Struttura di indirizzo, monitoraggio e controllo sulle Istituzioni scolastiche che ad una Scuola e, conseguentemente, anche nella bozza delle Linee triennali di indirizzo gli aspetti formativi di una offerta didattica erogata dalla SAFI sembrano essere al momento assenti. Un vero peccato: un'offerta fortemente qualificata a livello centrale avrebbe ben potuto affiancare e coadiuvare l'impegno delle istituzioni scolastiche nella formazione del personale, arricchendo le possibilità e le occasioni di miglioramento professionale. Speriamo che questa dimensione possa essere pienamente recuperata.

Un buon punto di partenza?

Le Linee di indirizzo sposano un modello organizzativo basato sulla sussidiarietà. La SAFI dichiara di voler lavorare "non per la scuola, né tanto meno sulla scuola e sui suoi diversi operatori ma solo e soltanto con la scuola, con tutti i suoi operatori, in uno scambio reciprocamente vantaggioso"[4]. È un approccio che riconosciamo senz'altro positivo, fondato sull'analisi dei bisogni formativi di tutto il personale. In tal modo le istituzioni scolastiche rimangono protagoniste per intervenire con adeguati progetti formativi sulla promozione delle competenze che siano risultate maggiormente carenti o discontinue.

Un buon punto di partenza, dunque, anche se queste premesse sembrano indebolirsi quando nella parte dedicata all'analisi del contesto esterno e del ruolo degli stakeholder si afferma che per costruire una politica formativa efficace *occorre partire* da una attenta analisi degli interessi e delle percezioni degli stakeholder[5]. L'espressione "occorre partire" e la priorità attribuita lasciano più di un dubbio. È un punto delicato e fondamentale anche perché in questi anni abbiamo talvolta visto crescere la domanda individuale delle famiglie rispetto alla considerazione delle esigenze della Comunità scolastica e al necessario contemperamento degli interessi singoli con il bene comune.

Chi fa cosa?

L'azione della SAFI deve necessariamente sostenersi ed appoggiarsi al quadro normativo vigente, al quale imprimere nuove letture ed interpretazioni. Nello stesso tempo occorre definire il confine tra le competenze operative che la SAFI si attribuisce nelle Linee di indirizzo e i restanti attori del processo (Indire, Invalsi, MIM, USR, istituzioni scolastiche, parti sociali).

Si tratta di una vera sfida, di un percorso complesso, perché nei decenni si sono moltiplicate le azioni di regolazione per la formazione del personale scolastico. Su questo quadro talvolta disomogeneo, sono intervenuti anche modelli e format, dai materiali Indire per i docenti neoassunti, al format per l'autovalutazione del dirigente scolastico all'interno del Sistema nazionale di valutazione. Il sistema di autovalutazione delle scuole e i Piani di miglioramento hanno assunto sempre maggiore rilevanza. Questi aspetti non sono richiamati nelle Linee di indirizzo, negli Allegati non sempre sono assunte le indicazioni che potevano essere tratte dal lavoro di ricerca condotto in questi anni da Indire o dal Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione. Anche l'impianto della legge 107/2015 e le competenze del MIM nell'individuare le priorità formative mediante il Piano nazionale di formazione, sembrano non trovare spazio nel nuovo assetto, mentre non mancano incursioni in materia di formazione nel periodo di prova, anche oltre le previsioni contrattuali e normative.

Il ruolo (rinviato) delle parti sociali

Il DL 36/2022 prevede competenze affidate alla contrattazione collettiva rispetto agli aspetti retributivi, ai criteri del sistema di incentivazione e alla definizione del numero di ore aggiuntivo rispetto alla formazione continua. La contrattazione su questi aspetti non è stata neppure avviata e pertanto la SAFI procede facendo riferimento all'allegato B annesso al DL 36/2022 e prevedendo per la formazione continua incentivata percorsi annuali di 40 ore.

Tuttavia, l'ipotesi di CCNL Istruzione e Ricerca, in fase di prossima definitiva sottoscrizione, non solo assegna al confronto e alla contrattazione un preciso ruolo rispetto ai criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale e per la definizione degli obiettivi, ma prevede che le attività di formazione rientrino nel computo delle 80 ore funzionali e che altrimenti siano riconosciute utilizzando risorse MOF. Si determinano perciò problemi di competenza rispetto al ruolo delle parti sociali e anche di carenza di finanziamenti, poiché l'attuale consistenza del MOF difficilmente potrà assolvere a queste esigenze. Sottolineiamo che le OO.SS. hanno chiesto l'attivazione del Confronto sulle Linee triennali di indirizzo, proponendo numerosi emendamenti al testo presentato in bozza, che quindi potrebbe essere suscettibile di revisione e modifiche.

Le famiglie e la formazione del personale

Nelle Linee di indirizzo si insiste molto, forse troppo, sul ruolo delle famiglie nel contesto della formazione del personale, nonostante la normativa non abbia assegnato una particolare competenza alla SAFI su questi aspetti. Le Linee di indirizzo chiedono alle scuole di impegnarsi nella informazione alle famiglie sulla funzione e significato dell'E-portfolio degli studenti, sulla flessibilità organizzativa, circa l'impiego produttivo del digitale, l'orientamento scolastico e professionale, ecc. ma suggeriscono anche "il coinvolgimento dei genitori nella conoscenza delle nuove norme riguardanti la formazione iniziale, il concorso di selezione e l'anno di prova e di formazione dei docenti neoassunti, nonché della loro formazione in ingresso e continua (obbligatoria e volontaria incentivata)"[6], sino a prefigurare persino un discutibile "controllo diffuso sull'operato nei territori, a partire dalle famiglie"[7].

Il Portfolio

Nelle Linee di indirizzo viene introdotto l'uso del Portfolio per tutto il personale, facendo riferimento al decreto 277/2022 a firma del Ministro Bianchi. Il decreto è stato adottato senza informazione alle Organizzazioni sindacali e concerne il modello di valutazione dei percorsi formativi. Nel decreto è scritto che "al fine di promuovere accanto alla valutazione sommativa, una valutazione formativa, che investa sullo sviluppo professionale, con la collaborazione della Direzione generale per il personale scolastico e della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione di questo Ministero, la Scuola di Alta Formazione procede all'elaborazione di un Portfolio docente" [8]. Nelle Linee di indirizzo però questo strumento viene reso operativo per tutto il personale.

Attività di valutazione della SAFI

Ulteriori problematiche sono rilevabili per l'attività di valutazione esercitata dalla SAFI. Ad esempio, Le Linee triennali di indirizzo prevedono che la SAFI "verifica, a campione, la congruenza tematica, metodologica, didattica e valutativa dei piani triennali dell'offerta formativa elaborati dalle scuole"[9] mentre la norma non sembra attribuire poteri di verifica sui PTOF delle istituzioni scolastiche quanto sugli obiettivi formativi dei percorsi di formazione in servizio del personale. Altrettanto occorre segnalare rispetto all'ambizione espressa nelle Linee di indirizzo circa la modifica dei criteri di valutazione del servizio o di superamento dell'anno di prova.

Ombre e luci

Come abbiamo visto in questa rapida rassegna, le Linee triennali di indirizzo presentano molte ombre ed alcune luci. La difficoltà nel definire le competenze della SAFI nel quadro già molto strutturato dai precedenti interventi normativi, le incursioni in assetti ben definiti come la formazione del personale neoassunto, il mancato avvio della contrattazione con le parti sociali, le cui competenze sono ripetutamente richiamate dalla norma, rischiano di ostacolare la portata dell'innovazione in corso e di ridurre l'impatto. Sarebbe stato invece opportuno costruire le Linee di indirizzo in anticipo rispetto alle scadenze incombenti, avvalendosi delle opportunità offerte da un dialogo approfondito con le parti sociali e con le associazioni professionali, tanto più per una riforma così rilevante per la vita della scuola. L'augurio è che questo possa avvenire ora, pur nei tempi così contratti.

[1] Vedi anche di Mariella Spinosi: "Formazione incentivata e carriere", [Scuola7-293](#), 20 febbraio 2022.

- [2] "La Scuola di Alta Formazione sarà una struttura leggera e sarà funzionale all'erogazione on line dei corsi di formazione dotata di un comitato tecnico-scientifico di elevato profilo professionale" PNRR Riforma 2.2. M4C1.2
- [3] PNRR, cit.
- [4] SAFI, Bozza Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico, pag. 7.
- [5] SAFI, cit., pag. 7.
- [6] SAFI, cit., pag. 21.
- [7] SAFI, cit., pag. 8.
- [8] DM 277/2022, art. 4.
- [9] SAFI, cit., pag. 30.

3. Risultati dell'indagine OCSE-PISA 2022. Traiettorie (quasi) positive



Domenico TROVATO

17/12/2023

Il 5 dicembre scorso sono stati presentati a livello internazionale e nazionale i risultati dello studio Pisa 2022 (Programme for International Student Assessment) dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico).

Lo studio internazionale OCSE-PISA, attivo dal 2000, rileva ogni tre anni la capacità degli studenti quindicenni scolarizzati[1] di risolvere problemi complessi, di pensare in modo critico e di comunicare in maniera efficace. Gli ambiti su cui si accertano tali competenze sono la lettura, la matematica e le scienze. L'obiettivo più "politico" è quello di accertare in che misura gli studenti abbiano acquisito conoscenze e competenze fondamentali per partecipare pienamente alla vita sociale ed economica del Paese di appartenenza e per poter affrontare le sfide del futuro.

Scenari generali

Quella del 2022 è stata l'ottava rilevazione, posticipata di un anno a causa della pandemia Covid-19. Vi hanno partecipato quasi 700.000 studenti di 81 Paesi membri dell'OCSE. Il dominio principale di competenza individuato per questa edizione è stato quello della matematica, l'ambito innovativo ha riguardato il pensiero creativo, mentre la *financial literacy* è stata scelta come opzione internazionale.

I dati relativi a queste tre ultime aree saranno pubblicati nel 2024. Le prove proposte, tutte in modalità *computer based*, tranne quella rivolta ai genitori, sono state le seguenti:

- *prova cognitiva*, comprendente un test di matematica, uno di lettura, uno di scienze, un test di pensiero creativo e uno di *literacy finanziaria*, della durata tot. di 2 ore, con domande a scelta multipla e domande a risposta aperta, con varie combinazioni degli ambiti, ma con prevalenza di prove di matematica;
- *questionario studente*, articolato in varie sezioni;
- *questionario scuola*, compilato dal Dirigente Scolastico;
- *questionario genitori*, a cura di uno o entrambi i genitori/tutori.

La partecipazione dell'Italia

Il nostro sistema scolastico vi ha aderito con 345 scuole, 9.000 genitori e 10.552 studenti, di cui il 51% di sesso femminile, la maggior parte iscritti ad un liceo, con una presenza preponderante di studenti frequentanti Istituti del Nord.

Gli studenti partecipanti all'indagine sono stati selezionati tramite *campionamento casuale a due stadi*, stratificato in base alla *tipologia d'Istituto* (Liceo, Istituto Tecnico, Istituto Professionale, Istruzione e formazione professionale, Scuole secondarie di primo grado) e alla *collocazione geografica* della scuola di appartenenza. Il tasso di partecipazione è stato alto, pari al 92% tra gli studenti e al 96% tra le scuole. I risultati italiani sono stati presentati dall'INVALSI il 5 dicembre scorso presso l'Università degli Studi di Roma Tre, insieme ai risultati a livello internazionale.

Uno zoom sui risultati italiani, comparati anche con i dati OCSE[2]

Nella *Letture* gli studenti italiani hanno ottenuto un punteggio medio di 482 punti, superiore alla media OCSE che si attesta a 476 punti.

In *Matematica* hanno ottenuto un punteggio medio di 471 punti, in linea con i 472 punti della media OCSE.

Nelle *Scienze* il punteggio ottenuto è stato inferiore: 477 punti a fronte dei 485 punti della media OCSE.

Per quanto riguarda le differenze tra le aree del Paese, quelle del Nord Italia ottengono punteggi superiori alle aree del Sud in tutti e tre gli ambiti di indagine. Rispetto alle *tipologie*

d'istruzione, i Licei hanno ottenuto punteggi medi superiori agli altri tipi d'istruzione in tutte e tre le discipline indagate.

Osservando la relazione tra lo *status socio-economico* degli studenti e il rendimento nelle prove di Matematica in PISA 2022, è emerso che in Italia circa il 13% della variabilità del punteggio è spiegato dalla condizione di provenienza degli studenti. Questo dato è in linea con la media dei paesi OCSE (15%). Rispetto alle *differenze di genere*, in matematica sono i ragazzi ad avere la meglio sulle compagne, invece, in lettura *la situazione è capovolta*.

Cerchiamo ora di comprendere meglio i risultati, articolandoli *per focus tematici* e confrontandoli con gli esiti della rilevazione del 2018 e i risultati medi dei Paesi dell'OCSE.

Tendenza dei risultati nei tre ambiti indagati

In *matematica* i risultati medi nel 2022 sono diminuiti rispetto al 2018; in *scienze* sono invece aumentati; in *lettura* sono simili a quelli del 2018. Il calo rilevato tra il 2018 e il 2022 ha annullato la maggior parte dei miglioramenti osservati negli anni precedenti e i punteggi medi si sono avvicinati a quelli del 2003 e del 2006.

In *lettura*, il rendimento medio è rimasto vicino non solo al valore osservato nel 2018, ma anche a quello di tutte le rilevazioni precedenti. La tendenza complessiva del rendimento in lettura nell'arco di oltre due decenni può essere descritta come stabile.

In *scienze*, il punteggio medio è aumentato nell'ultimo periodo ed è tornato in linea con quello del 2015, ma a livello inferiore a quello del 2012.

Rispetto al 2012, la percentuale di studenti con un punteggio inferiore al livello base di competenza (Livello 2) è aumentata di quattro punti percentuali in matematica, non è cambiata in modo significativo in lettura, è aumentata invece di cinque punti percentuali in scienze.

Posizionamento dell'Italia

In sintesi, gli studenti in Italia hanno ottenuto punteggi vicini alla media OCSE in matematica, superiori alla media OCSE in lettura e inferiori alla media OCSE in scienze.

Rispetto alla media dei Paesi OCSE, in Italia una percentuale inferiore di studenti ha ottenuto i risultati migliori (Livello 5 o 6) in almeno un ambito di rilevazione. Allo stesso tempo, una percentuale simile di studenti rispetto alla media dei Paesi OCSE ha raggiunto un livello minimo di competenza (Livello 2 o superiore) in tutte e tre gli ambiti.

Gli studenti che hanno livelli eccellenti di competenza (*top performer*) sono meno del 10% in tutti gli ambiti, mentre quelli che non possiedono le competenze minime (*low performer*) sono più del 20%.

Saperi e competenze

Il 70% degli studenti ha raggiunto almeno il Livello 2 (livello base) di competenza in matematica (media OCSE: 69%). Questi studenti sono in grado di rappresentare matematicamente una semplice situazione e/o un compito di realtà (ad esempio, confrontare le lunghezze totali di due percorsi alternativi o convertire i prezzi in una valuta diversa).

Circa il 79% ha raggiunto almeno il Livello 2 di competenza in lettura (media OCSE: 74%). Questi studenti sono in grado di identificare l'idea principale in un testo di media lunghezza, di trovare informazioni sulla base di esplicite indicazioni, anche complesse, e di riflettere sulla forma e sui messaggi dei testi.

Il 76% ha raggiunto almeno il Livello 2 di competenza in scienze (media OCSE: 76%). Questi studenti sono in grado di padroneggiare le coordinate di fenomeni scientifici noti e di utilizzare tali conoscenze per stabilire, in situazioni semplici, la validità di una conclusione sulla base dei dati forniti.

Divari territoriali

Per quanto riguarda le differenze tra le aree del Paese, quelle del Nord Italia ottengono punteggi superiori alle aree del Sud in tutti e tre gli ambiti. La differenza tra studenti più bravi (10% degli studenti con punteggi più alti) e meno bravi (10% dei punteggi più bassi) è simile tra le aree geo- grafiche e corrisponde a circa tre livelli di competenza.

Considerando i livelli di competenza, è risultato che più dell'80% degli studenti delle aree del Nord sono al Livello 2 o superiore, sia in matematica che in lettura e scienze. Nelle aree del Meridione, invece, gli studenti che si sono collocati nel livello 2 o superiore sono poco più del

60% in scienze, circa il 70% in lettura e circa il 55% in matematica. Nel Nord Ovest più del 10% degli studenti si è collocato nella categoria dei top performer in matematica. Nelle aree meridionali, la percentuale invece è di ca. il 3%.

Rispetto agli stessi ambiti esplorati con PISA2018, i risultati di PISA 2022 hanno mostrato delle differenze non rilevanti. In particolare, in matematica, le regioni del Nord Ovest e del Sud-Isole non hanno evidenziato un cambiamento significativo, quelle del Nord Est, Centro e Sud invece hanno fatto rilevare una diminuzione del punteggio medio. In *lettura*, nessuna delle aree ha registrato un cambiamento significativo rispetto al 2018; in *scienze*, solo gli studenti del Sud-Isole hanno ottenuto un punteggio superiore al ciclo precedente.

La condizione dei migranti

In Italia, gli studenti migranti tendono ad avere un *profilo socio-economico più svantaggiato* rispetto agli studenti non migranti. Circa il 59% degli studenti migranti ha riferito che la *lingua parlata a casa* per la maggior parte del tempo è diversa da quella in cui hanno svolto le prove PISA. In *matematica*, gli studenti migranti ottengono un punteggio significativamente inferiore a quello degli studenti non-migranti, con una differenza di 30 punti. Anche in *lettura*, si registra un punteggio notevolmente inferiore a quello degli studenti non-migranti, con una differenza di 31 punti.

Note per (non) concludere

Una prima considerazione viene suggerita da alcune scuole di pensiero di accademici e ricercatori[3] che mettono in discussione la validità pedagogica e conoscitiva dei test PISA ponendo alcune riserve e critiche. La scelta, per esempio, di "testare" solo le dimensioni cognitive e le competenze "chiave", rischierebbe, secondo questi studiosi, di orientare le politiche degli Stati sugli aspetti "prestazionali" della scolarità, con esclusione del contesto educativo.

Una seconda considerazione è che il nostro sistema scolastico, nonostante le diverse patologie esistenti (abbandoni, pluriripetenze, dispersione esplicita ed implicita, fenomeno dei NEET, orientamenti disorientanti, divari territoriali, condizione di svantaggio dei migranti...) riesce a mostrarsi ancora "competitivo" a livello internazionale. Il sistema "tiene" per l'impegno del personale e delle famiglie, ma non è più possibile sottovalutare i segnali di un malessere diffuso. È interessante, a proposito, leggere il capitolo "Processi formativi" del 57° *Rapporto Censis*, 2023 e riflettere sui recenti episodi di *disagio educativo* in classe. Certamente le politiche scolastiche dovrebbero essere più incisive per contrastare i suddetti fenomeni e far crescere finalmente gli investimenti in istruzione ad un livello "decoroso" rispetto agli altri Paesi. Ricordiamo che in Italia la spesa in istruzione è del 4,3 % del PIL contro una media del 5,1 dei Paesi OCSE.

[1] Sono studenti almeno al sesto anno di scolarità, iscritti ad ogni tipo di scuola secondaria di II grado, alle scuole di Formazione Professionale o alle Secondarie di I grado.

[2] Contenuti e dati di quanto segue sono desunti, con adattamenti, da "I risultati degli studenti italiani nell'indagine [OCSE-PISA 2022](#)"

https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/news.asp?news_action=4&news_article_id=680296

<https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2022/>

<https://www.invalsiopen.it/cosa-e-come-funziona-indagine-ocse-pisa/>

[3] Si vedano i numerosi articoli pubblicati dalla rivista universitaria on line [ROARS](#), a partire dal 2012.

4. Orientamento e architetture curriculari. Le discipline come spazio formativo e di consapevolezza



Maurizio MURAGLIA

17/12/2023

Gli studi sull'orientamento formativo datano già alcuni decenni[1]. Costrutti quali "didattica orientativa" o "funzione orientativa delle discipline" hanno costellato il percorso professionale di molti insegnanti, e ciò spiega le ragioni per cui da più parti si è levata una gigantesca perplessità sulle ultime misure ministeriali, volte a spostare il *locus orientans*, si potrebbe dire coniando un neologismo ad hoc, dalla sua sede naturale, che dovrebbe essere l'insegnamento curricolare, a situazioni specifiche, assegnate a specifiche figure incaricate di "accompagnare" singoli percorsi o progetti di vita.

Didattica orientativa e continuità educativa

Restituire la dimensione orientativa all'azione di insegnamento significa attribuire la titolarità dello stesso ai docenti curricolari, ai consigli di classe e al sistema dei saperi disciplinari, così come risultava chiaro nella letteratura prodotta sull'argomento a cavallo dei due secoli, stimolata anche dalla Direttiva ministeriale n. 487/1997, che non casualmente, all'art. 2 comma 1, recitava: "nell'esercizio della loro autonomia, le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono *organicamente* nei curricoli di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa".

È purtroppo evidente che la connotazione orientativa della didattica e del curricolo non può essere data per scontata, ma richiede condizioni specifiche che proprio in questa fase politico-pedagogica – forse alquanto "disorientata", paradossalmente – è opportuno richiamare.

Orientamento specifico e orientamento generale

Intanto, è opportuno premettere che potremmo distinguere l'azione di orientamento, sulla scorta dei già citati studi di oltre due decenni fa, in *orientamento specifico*, che attiene ad uno spazio più circoscritto e necessita di consulenze dedicate, e *orientamento generale o formativo*, che riguarda proprio l'età evolutiva e l'esperienza scolastica. Il secondo, da assegnare alla didattica curricolare, rappresenta il requisito essenziale per elaborare un progetto di vita.

In uno studente "orientato" si possono individuare tre caratteri essenziali: la riflessività, la volitività, e la cooperatività. Un allievo riflessivo, volitivo e cooperativo può rappresentare il profilo in uscita di un curricolo capace di generare negli studenti consapevolezza di sé stessi, del proprio modo di affrontare i problemi, del proprio modo di apprendere (riflessività); fedeltà al proprio compito (volitività); contributo alla crescita della comunità di cui si fa parte (cooperatività).

La disciplina dentro l'aula

A quali condizioni il sistema dei saperi disciplinari può favorire la costruzione di questi caratteri? Risulta necessaria una precisazione sul senso della presenza nelle aule scolastiche delle discipline. Cos'è una disciplina dentro l'aula? Sintetizzando una riflessione antica, che fu certamente molto più in auge – e soprattutto sostenuta a livello ministeriale – alla fine degli anni Novanta (basti pensare soltanto ai lavori della commissione dei Saggi coordinata da Roberto Maragliano), si potrebbero individuare quattro *focus* di attenzione.

Si potrebbe dire che una disciplina scolastica costituisce un modo di osservare criticamente, ma anche di vivere l'esperienza quotidiana; un repertorio di pratiche culturali e di riflessioni sulle pratiche; un allenamento al vincolo conoscitivo del pensiero e del linguaggio; uno spazio costellato di problemi e sfide cognitive da affrontare comunitariamente.

La disciplina come spazio formativo

Quando una disciplina si connota quale spazio formativo, essa dunque è occasione per i discenti di misurarsi di fronte alle difficoltà poste dai vincoli disciplinari (procedure, linguaggi, concetti strutturanti), ma anche:

- di attivare risorse materiali e umane per affrontare le stesse;
- di riflettere sull'uso sociale della disciplina studiata in classe;
- di riscoprire la realtà quotidiana con gli occhi della cultura, ovvero trasformare il vissuto in esperienza riflessa.

Con tutta evidenza soltanto una *mediazione didattica* consapevole – e quindi a sua volta "orientata" – di questa necessità epistemica e formativa consente di mettere in scena l'incontro tra chi impara e le discipline dell'apprendimento. E quindi di suscitare la domanda-chiave: perché sto studiando queste cose? come reagiscono con il mio modo di pensare? con quello della mia famiglia?

Processo graduale di autoconsapevolezza

Si potrebbe sintetizzare il tutto dicendo che l'orientamento è il processo graduale di autoconsapevolezza del proprio modo di reagire agli stimoli culturali che si ricevono in classe e a scuola a cura dei propri insegnanti. L'assunto contiene due focus di attenzione.

- Il primo è dato dal costrutto "stimoli culturali", da considerare concetto-ponte che permette di transitare dalle didattiche disciplinari all'autorientamento. Si tratta del necessario approdo formativo delle discipline scolastiche. Una disciplina nata nell'ambito della ricerca accademica si trasforma in cultura nel momento in cui incontra l'esperienza conoscitiva dei soggetti in formazione. E la regia di questo incontro appartiene ai docenti curricolari perché ad essi compete la mediazione didattica.
- L'altro *focus* è dato dall'idea di *reattività*, che attiene maggiormente al versante degli apprendenti. L'autorientamento è un frutto della reattività ad un fare scuola con determinate caratteristiche culturali, prodotte dalle discipline: problematizzazione, interazione comunicativa, rielaborazione del sapere, modellizzazione del sapere. Sono caratteristiche che sollecitano atteggiamenti di riflessione e di trasferibilità delle competenze, tali da rendere l'esperienza d'aula un vero e proprio *laboratorio culturale*, con evidente saldatura e identificazione tra didattica laboratoriale e didattica orientativa.

Le variabili della competenza orientativa

Cosa avviene pertanto negli alunni che studiano in un ambiente di apprendimento con le caratteristiche culturali qui suggerite? Se si vuole parlare di *competenza orientativa* è possibile declinarla in quattro atteggiamenti cognitivi e metacognitivi:

- consapevolezza dei nuclei portanti e dei concetti strutturanti una disciplina;
- consapevolezza di propri punti di forza e dei propri limiti in un determinato dominio disciplinare;
- capacità di utilizzare gli errori come risorse;
- competenza valutativa sul proprio lavoro.

In questo panorama è possibile scorgere la reattività "autorientante" degli studenti agli stimoli culturali prodotti da un uso operoso e riflessivo dei saperi scolastici, in assetti comunicativamente capaci di rendere gli studenti protagonisti e "manutentori" del proprio apprendimento.

Orientamento come architettura curricolare

In conclusione, non mi parrebbe azzardato affermare che la competenza in gioco per favorire l'orientamento a scuola non sia prioritariamente psicologica, ma epistemologica e pedagogico-didattica. È la tipica competenza professionale dei docenti che operano in modo formativo attraverso l'architettura curricolare. Ora, è possibile che tra i tutor e gli orientatori di recente nomina si annidino proprio i docenti che utilizzano le discipline in funzione formativa e quindi orientativa, ma è evidente che il loro compito si sposta su un versante diverso che, a nostro parere, potrebbe diventare anche ambiguo. Sia la loro presenza che la loro assenza nel consiglio di classe di pertinenza potrebbero entrambe rappresentare un problema per diverse ragioni. Nel primo caso, potrebbe non essere chiaro il contributo che tale figura dovrebbe

aggiungere alla "cura" agita dagli altri colleghi e dal coordinatore di classe. Nel caso di assenza, l'estraneità ai processi formativi del team docente potrebbe creare dinamiche controproducenti che andrebbero auspicabilmente monitorate.

Una nota conclusiva.

Ai consigli di classe viene comunemente assegnata, com'è noto, una figura di coordinamento. Se tale figura è sempre individuata in modo oculato (esperienza e comprovata competenza pedagogico-didattica, corroborata magari da percorsi formativi mirati), e compensata con un adeguato riconoscimento economico, l'orientamento praticato nelle aule scolastiche potrebbe non avere bisogno di ulteriori figure aggiuntive. La stessa *mission* del nuovo tutor, ancora non ben precisata, potrebbe essere essa stessa a rischio di burocratizzazione.

[1] Basti qui rinviare alla documentazione presente sul sito dell'IRRE Emilia-Romagna, www.orientamentoirreer.it, con particolare riferimento ai contributi di Flavia Marostica e al dossier IRRE Piemonte, ivi contenuto, dal titolo "La funzione orientativa delle discipline", 2001.