

Temi commentati da Scuola 7

Dicembre 2021

Settimana del 6 dicembre 2021

Una scuola di qualità che prepara e accoglie

1. *Le nuove modalità concorsuali da mettere alla prova. Un buon reclutamento fa una buona scuola (Mariella SPINOSI)*
2. *La prova scritta agli esami di Stato. Perché non deve essere abolita: scrivere è pensare (Silvana LOIERO)*
3. *Il tutor per i neo assunti. Una scuola accogliente anche per i docenti (Paola DI NATALE)*
4. *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale. L'Audiofonetica di Mompiano: un'eccellenza scolastica italiana (Elio DAMIANO)*

Settimana del 13 dicembre 2021

Una scuola che fa crescere tutti

1. *Finalmente gli Orientamenti per lo 0-3. Al via la campagna nazionale di consultazione (Rosa SECCIA)*
2. *Il curriculum del bello. Apprendere e sapere stare al mondo (Luciano RONDANINI)*
3. *La maturità ai tempi della pandemia. Fare sintesi di tutti gli stimoli ricevuti (Gian Carlo SACCHI)*
4. *PNRR-Scuola: al via i primi investimenti. Un primo "pacchetto" di fondi per ambienti di apprendimento sostenibili (Domenico TROVATO)*

Settimana del 6 dicembre 2021

Una scuola di qualità che prepara e accoglie

1. *Le nuove modalità concorsuali da mettere alla prova. Un buon reclutamento fa una buona scuola (Mariella SPINOSI)*
2. *La prova scritta agli esami di Stato. Perché non deve essere abolita: scrivere è pensare (Silvana LOIERO)*
3. *Il tutor per i neo assunti. Una scuola accogliente anche per i docenti (Paola DI NATALE)*
4. *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale. L'Audiofonetica di Mompiano: un'eccellenza scolastica italiana (Elio DAMIANO)*

1. Le nuove modalità concorsuali da mettere alla prova. Un buon reclutamento fa una buona scuola

Mariella SPINOSI - 06/12/2021

La prima condizione perché la scuola funzioni bene è che, il primo settembre di ogni anno che riparte, ogni istituzione scolastica, al Nord, al Centro, al Sud e nelle Isole, possa avere a disposizione gli insegnanti che servono, con la garanzia che questi siano all'altezza del loro compito. Una delle cause di disuguaglianza sociale risiede proprio nella differenza della qualità professionale dei docenti.

La precarietà delle scuole

Abbiamo visto negli anni passati le tante difficoltà delle scuole ad avviare le normali attività. Anche se per l'anno in corso sono stati stabilizzati, tra concorsi straordinari e GPS[1], circa 70.000 docenti, la situazione delle scuole resta ancora molto instabile, specialmente nelle regioni del Nord. Ci sono classi di concorso totalmente scoperte dove, per sopperire alla carenza di personale formato, da alcuni anni si sta ricorrendo usualmente alle MAD. Sono candidature spontanee e informali da parte di aspiranti docenti, alcuni dei quali non hanno neanche completato il percorso formativo. La precarietà si fa drammatica se si aggiunge la storica carenza di docenti di sostegno specializzati.

Accelerare le procedure di reclutamento

Si comprende quindi la preoccupazione dei decisori politici da cui l'impegno a semplificare il più possibile le procedure concorsuali proprio al fine di stabilizzare, nel tempo più breve, il numero più alto di docenti, e ciò vale anche per il personale tecnico e amministrativo.

È così che va letto anche il decreto Brunetta (44/2021). Tra le dichiarazioni ufficiali si dice, infatti, che l'articolo 10[2] (che prevede una sola prova scritta con l'utilizzo di strumenti informatici e digitali) ha quattro finalità: 1. sbloccare i concorsi rimasti fermi anche a causa della pandemia, 2. digitalizzare e semplificare le procedure (anche a regime), 3. velocizzare i tempi di realizzazione delle selezioni, 4. valorizzare le competenze e non le semplici conoscenze.

Un nuovo modello concorsuale

Tutti e quattro i punti sono apprezzabili e condivisibili. I primi tre appaiono anche di facile attuazione e perfettamente in sintonia con la scelta concorsuale. Per il quarto punto, invece, che è fondamentale per garantire la qualità del reclutamento, "valorizzare - cioè - le competenze e non le semplici conoscenze", si fa fatica ad immaginarlo come conseguenza automatica della procedura semplificata computer based.

Il modello concorsuale nazionale non ha avuto mai un forte radicamento nella cultura del testing. Il suo uso per noi è abbastanza recente e molto limitato il campo di applicazione. Se da un lato ci sembra apprezzabile la dichiarazione di intenti, dall'altro ci sembra altresì ingenuo attribuire alle nuove procedure (che dovranno ancora essere messe alla prova) il potere di realizzare, sic et simpliciter, tale obiettivo. L'articolo 5 del Decreto 325 del 5 novembre 2021[3] concretizza le indicazioni del decreto "Brunetta" in azioni concorsuali per i docenti della scuola primaria e per l'infanzia. Prevede, come unica prova scritta, 50 quesiti a risposta multipla di cui 40 volti all'accertamento delle "competenze e delle conoscenze in relazione alle discipline oggetto di insegnamento nella scuola primaria e ai campi di esperienza nella scuola dell'infanzia". Tale formulazione, oltre ad aver buttato nel panico le migliaia di persone interessate a superare la prova concorsuale, ha posto alcuni interrogativi sia sul test come

strumento privilegiato per accertare le competenze, sia anche sulle tipologie di competenze che devono essere verificate attraverso i cinquanta quesiti.

Il profilo professionale del docente

La normativa attinente allo stato giuridico del docente, i contratti nazionali, la letteratura in merito, ma anche lo stesso allegato A richiamato nell'articolo 9 del Decreto citato sono concordi nel disegnare un profilo docente molto articolato in cui si intrecciano competenze culturali, didattiche, organizzative, istituzionali, ma anche competenze di tipo formativo che attengono alla cura della propria professionalità.

La dimensione culturale di un docente si manifesta sicuramente nella piena padronanza dei saperi disciplinari. Ma non solo. Un insegnante è tale se è riconosciuto come persona ricca di umanità, se sa mantenere un rapporto vivo e dinamico con il mondo della cultura in tutte le sue forme (umanistiche, scientifiche, tecnologiche, artistiche), se sa testimoniare alle nuove generazioni il valore della conoscenza, il piacere del dubbio, il rigore dello studio e della interpretazione critica delle informazioni. Quindi deve padroneggiare in maniera impeccabile e appropriata la lingua italiana nelle forme orali e scritte, deve esprimersi correntemente in almeno una lingua comunitaria, conoscere l'evoluzione e le potenzialità delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione[4].

La dimensione didattica si esplica nella capacità di proporre un insegnamento pianificato e strutturato in coerenza con gli obiettivi di apprendimento e i contenuti della lezione. Il docente deve sicuramente conoscere molto bene le discipline, ma non basta: deve essere anche in grado di coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento, quindi sapere utilizzare i mediatori didattici per strutturare i contenuti, riconoscere contestualmente i diversi bisogni degli alunni e adattare l'insegnamento e le attività in base alle loro differenze motivazionali, cognitive e metacognitive.

La dimensione organizzativa riguarda la partecipazione alla vita della scuola e della comunità. Quindi: lavoro collaborativo, attenzione ai processi di autovalutazione, al miglioramento, alla rendicontazione. Il docente deve conoscere il funzionamento dell'organizzazione della scuola, il contesto socio culturale di riferimento; deve saper gestire le relazioni con i diversi interlocutori, sviluppare relazioni professionali con i colleghi.

La dimensione istituzionale è l'area che implica la conoscenza degli aspetti normativi che regolano la professione, la conoscenza dei documenti di lavoro, della progettazione strategica, delle regole di funzionamento delle attività scolastiche. Ciò permette di dare il proprio contributo al sistema delle decisioni, di fare rete con gli altri attori istituzionali, di migliorare, quindi, la qualità dell'offerta formativa[5].

Tali dimensioni sono in realtà tutte rinvenibili nei programmi di esame sintetizzati nell'allegato A, richiamato nell'articolo 9 del decreto 325/2021 sopra citato e bene esplicitate nei quadri di riferimento.

Il rebus delle competenze da accertare

Venerdì 3 dicembre sono stati resi pubblici i quadri di riferimento per la valutazione della prova scritta per i posti comuni di scuola primaria e infanzia, per i posti di sostegno. Il documento era atteso, non solo perché era stato già annunciato nell'articolo 5 del Decreto, ma perché si sperava, come è di fatto avvenuto, che potesse chiarire meglio i contenuti dei test.

In realtà, nel Decreto, sia per la prova scritta, sia per quella orale, se per un verso veniva ribadito il riferimento all'allegato A (cioè ad un programma di esame molto ricco ed articolato), dall'altro tale riferimento sembrava scomparire laddove si specificavano i contenuti dei test.

Il comma 2 dell'art. 5 (cit), di fatto, diceva che "La prova scritta (...) è composta da 50 quesiti vertenti sui programmi", ma subito dopo si specificava che 40 di essi riguardavano esclusivamente discipline d'insegnamento e campi di esperienza, 5 la lingua inglese e 5 le competenze digitali.

Il dubbio era legittimo, anche perché la stessa contraddizione si ripresentava per la prova orale. Il comma 3 dell'articolo 6 cit. diceva "La prova orale per i posti di sostegno verte sul

programma di cui al medesimo Allegato A”, poi il comma 4 specificava “La prova orale ha una durata massima complessiva di 30 minuti (...) e *consiste* nella progettazione di una attività didattica, comprensiva dell’illustrazione delle scelte contenutistiche, didattiche, metodologiche compiute e di esempi di utilizzo pratico delle tecnologie digitali”. Certamente tale impostazione avrebbe posto al centro la dimensione didattica, mentre tutti gli altri aspetti, ben elencati nel programma di esame, avrebbero potuto rischiare di non essere adeguatamente considerati.

I quadri di riferimento e l’accurtabilità attraverso il test

I quadri di riferimento hanno riportato al centro il profilo docente nella sua completezza, ricordando le aree di competenze che saranno oggetto di accertamento nella prova scritta. È presumibile che tale precisazione venga fatta, a tempo debito, anche per la prova orale.

Resta il dubbio se veramente il test, come ha dichiarato Brunetta, sarà lo strumento in grado di valutare le competenze e non le semplici conoscenze. E questa è una grande scommessa.

Anche se dovessimo rimanere nell’ambito delle competenze disciplinari, accertarle non è sicuramente un’operazione facile. Un test dovrebbe discriminare le capacità dei candidati di:

- saper analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità;
- saperli tradurre in oggetti di studio (accessibile e comprensibile), attraverso appropriate mediazioni didattiche;
- saper collegare le discipline tra di loro, leggerle nella loro complessità cogliendone sia il valore ermeneutico sia le possibili applicazioni operative.

Un test dovrebbe far emergere la padronanza del candidato rispetto ai contenuti fondamentali, alla conoscenza dei dispositivi metodologici di ogni disciplina, alle sue strutture linguistiche e lessicali, nonché alla capacità di “tradurre” i saperi disciplinari in termini di conoscenze, abilità e competenze, di individuare i compiti di apprendimento e i traguardi che stanno alla base di un insegnamento attivo e partecipato da parte degli allievi.

Il test dovrebbe mettere l’aspirante docente nelle condizioni di poter dar prova di tutto ciò dimostrando di saper padroneggiare le pratiche educative ispirate alla ricerca psicopedagogica e agli sviluppi delle conoscenze dei vari settori disciplinari.

L’ultimo step per prepararsi alla prova

Il programma d’esame veicola, dunque, un’idea complessa ed articolata di professionalità. Nel breve tempo a disposizione, il candidato potrà solo consolidare gli studi già effettuati partendo dalle proprie esperienze di lavoro.

Sarà utile ripercorrere l’iter che ha accompagnato la precedente preparazione, anche attraverso la rilettura e l’approfondimento:

- delle Indicazioni per il curriculum (“[Fare scuola con le Indicazioni](#)” a cura di S. Loiero, M. Spinosi);
- del documento di lavoro “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” (“[Competenze chiave per la cittadinanza](#)” a cura di G. Cerini, S. Loiero, M. Spinosi);
- del programma d’esame attraverso manuali aggiornati (come “[Manuale per la Scuola primaria](#)” a cura di M. Spinosi con G. Cerini e S. Loiero);
- di buoni testi sulle discipline di studio e sulle didattiche disciplinari. Potrebbe anche essere utile una rilettura dei quadri di riferimento delle prove Invalsi di Italiano e di matematica.

Tuttavia, una preparazione completa è possibile se non si trascurano libri che diano il quadro generale del nostro sistema scuola, come per esempio il volume postumo di Giancarlo Cerini “[Atlante delle riforme \(im\)possibili](#)”.

[1] Con GPS si intende Graduatorie Provinciali per le Supplenze, una lista provinciale di docenti, aperta nel 2020, per agevolare l’assegnazione di cattedre vacanti.

[2] Misure per lo svolgimento delle procedure per i concorsi pubblici e per la durata dei corsi di formazione iniziale.

[3] Disposizioni concernenti il concorso per titoli ed esami per l’accesso ai ruoli del personale docente della scuola dell’infanzia e primaria su posto comune e di sostegno, ai sensi

dell'articolo 59, comma 11, del decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73, recante "Misure urgenti connesse all'emergenza da covid-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali", convertito, con modificazioni, dalla legge 23 luglio 2021, n. 106.

[4] Vedi documento di lavoro "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio", pp. 15-16.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0&t=1523896491572

[5] Per una analisi più approfondita dei saperi professionali dei docenti, vedi documento di lavoro "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio". cit.

2. La prova scritta agli esami di Stato. Perché non deve essere abolita: scrivere è pensare

Silvana LOIERO - 06/12/2021

"Formalizzare i pensieri attraverso le parole è estremamente importante; le parole sono potenti, si concatenano l'una all'altra e si attirano tra loro. Hanno in fondo la stessa funzione dell'algoritmo in matematica. Come l'algoritmo porta avanti quasi da solo il ragionamento matematico, così le parole hanno una vita loro, evocano altre parole, ci permettono di fare astrazioni, deduzioni, utilizzare la logica formale"[1].

Scrivere per ragionare

Lo scrive il premio Nobel 2021 per la Fisica Giorgio Parisi esponendo le proprie riflessioni su come nascono le idee; non si riferisce soltanto alle grandi idee ma pensa anche alle piccole idee di tutti i giorni, che nell'ambito scientifico sono fondamentali per andare avanti.

Ciò che dice Parisi è vero anche per noi comuni mortali: quando riflettiamo su un problema possiamo risolverlo soltanto formalizzando il ragionamento in parole. E se poi le parole le mettiamo per iscritto i nostri processi mentali ne traggono notevole beneficio.

In proposito citiamo una nota frase dello scrittore Edward Morgan Forster che nel suo saggio *Aspetti del romanzo* fa dire a una vecchia signora: "Come posso capire ciò che penso, finché non vedo ciò che dico"? Il volume ha quasi cento anni, ma il significato dell'espressione conserva tutta la sua intensità.

Scrivere è importante per esprimersi e comunicare ma lo è altrettanto perché ci aiuta a ragionare, ad analizzare, a sviluppare i processi logico- astrattivi e quindi a pensare meglio. Ci aiuta insomma, come scrive Walter Ong, a ristrutturare i nostri pensieri.

Linguistica testuale e psicologia cognitiva

Nel campo della scrittura ci sono stati notevoli passi avanti della ricerca negli ultimi decenni. Citiamo in proposito soltanto due filoni di studio.

- Da una parte la linguistica testuale ha messo in evidenza le caratteristiche dei testi e la struttura delle diverse tipologie testuali. "Per imparare a scrivere lo studente deve possedere conoscenze (che vanno oltre la competenza grammaticale) relative a ciò che fa di un gruppo di frasi un testo: coesione e coerenza, continuità tematica, gerarchia delle informazioni, strutture dei tipi e delle forme di testo"[2].
- Dall'altra parte le ricerche di psicologia cognitiva hanno evidenziato la complessità delle operazioni legate al processo di scrittura. Operazioni che chiamano in causa la motivazione e la memoria, richiedono una specifica procedura (dalla pianificazione alla scrittura vera e propria e alla revisione), coinvolgono anche aspetti metacognitivi legati alla riflessione sul proprio processo di scrittura.

La scrittura e la scuola

Dei diversi apporti in campo psico-linguistico oggi troviamo tracce nei vari documenti ministeriali relativi alla scuola. Lo scrivere, ad esempio, è visto ormai come un processo e "insegnare a scrivere è condurre gli allievi a essere consapevoli di che cosa accade mentre si scrive, perché infine essi riescano a gestire ogni aspetto del processo, dall'ideazione alla correzione"[3].

Superata l'idea del *tema* tradizionale, i vari documenti attestano inoltre la necessità che a scuola, dopo la fase dell'apprendimento tecnico nelle prime due classi di scuola primaria, si insegni a scrivere una pluralità di testi di diversa tipologia e forma, in modo graduale e sistematico dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. Si parla in tal senso di testi

continui, non continui e misti, realizzati per una molteplicità di scopi e per diversi destinatari. Si sottolinea la necessità di una pratica di scrittura legata ai bisogni comunicativi e l'importanza di integrare lettura e scrittura.

L'insegnamento deve realizzarsi mediante attività organizzate in un vero e proprio curriculum verticale e il prodotto della scrittura deve essere un testo che abbia caratteristiche di chiarezza, scorrevolezza ed efficacia. Per realizzarlo lo studente deve poter effettuare una serie di scelte che possono essere riassunte nello schema seguente di Dario Corno[4].



I cambiamenti della prova scritta dell'esame di Stato

Alla fine degli anni '90 del secolo scorso c'è stato un grande ripensamento del lavoro sulla scrittura a scuola. Si sentiva l'esigenza, scrive Emanuela Piemontese, di "pratiche di scrittura efficaci, cioè funzionali alle esigenze comunicative del mondo produttivo del paese, delle amministrazioni pubbliche e delle aziende private"[5].

Tale bisogno di migliorare le pratiche di scrittura ha portato alla riforma dell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado, con la modifica della prova scritta di italiano. La riflessione sulla didattica, ricorda ancora Piemontese, è andata però "ben oltre la necessità imposta dalla contingenza della nuova prova finale d'italiano" e ha interessato docenti del triennio e del biennio, di materie letterarie e di altre discipline.

Il lavoro di ricerca in quegli anni è avvenuto proprio ad opera di docenti, sensibili e competenti, generalmente appartenenti ad associazioni disciplinari. Si ricordi, per tutti, il lavoro di Adriano Colombo[6], che ha definito un quadro tipologico, ricco e vario, delle attività di scrittura possibili e/o auspicabili a scuola, utile anche come orientamento alla preparazione all'esame, "nella convinzione che lo studente che abbia imparato a padroneggiare una varietà di forme testuali potrà essere preparato abbastanza rapidamente ad affrontare quelle richieste all'esame".

E, sempre Colombo, ha richiamato l'attenzione su un problema relativo all'analisi e commento di un testo in quanto prova d'esame: la qualità delle consegne, decisiva per la validità di una prova. Scriveva infatti che "si possono dare valutazioni attendibili quando le consegne sono chiare e definite"[7].

Per un dominio maturo della competenza di scrittura

Che cosa ne è stato del fermento di quegli anni? Tutto il processo di ripensamento sulle tecniche didattiche di scrittura più efficaci avrebbe dovuto correlarsi con una preparazione specifica degli insegnanti, chiamati a gestire in prima persona i percorsi sui quali instradare gli allievi per farli arrivare al dominio maturo della competenza di scrittura. Competenza che, se analizzata non soltanto a partire dal prodotto finale e cioè dal testo scritto, ma dal processo necessario ad una scrittura controllata, comporta una serie di fasi: raccogliere e scegliere le informazioni, ordinarle in una scaletta scegliendo il modo di metterle in progressione, passare dalla scaletta ai veri e propri paragrafi scritti con la distribuzione delle informazioni in porzioni di testo e la scelta delle forme linguistiche da usare, molteplici riletture, revisioni e riscritture con attenzione anche ai segni interpuntivi.

Ma gli allievi scrivono poco

Qual è stata la gestione, da parte degli insegnanti di scuola secondaria, dei processi di scrittura dei propri allievi negli ultimi venti anni? Ci sono stati percorsi specifici di insegnamento-apprendimento funzionali all'acquisizione di una vera e propria competenza di scrittura?

Purtroppo non ci sono rilevazioni scientifiche che ci diano informazioni su quanto è avvenuto e avviene nelle diverse classi di tutta la scuola italiana. Se gli insegnanti hanno lavorato bene oppure non hanno lavorato bene non lo sappiamo. Possiamo basarci soltanto sul *sentito dire* e sull'esperienza che ognuno di noi ha. E l'esperienza empirica ci rimanda l'immagine di allievi, soprattutto quelli della secondaria di secondo grado, che scrivono poco e, quando lo fanno, lo fanno male. E ciò avviene nonostante le Indicazioni nazionali e Linee guida parlino di una molteplicità di forme di scrittura e diano suggerimenti su come praticare una pluralità di percorsi.

La valutazione del prodotto finale

Non abbiamo dunque dati sui processi che si attivano nell'insegnamento della scrittura; ci può comunque essere utile fare riferimento a un Rapporto dell'INVALSI del 2010[8] che presenta i risultati e i materiali del lavoro di analisi compiuto su un campione di 499 elaborati della prima prova nell'esame di Stato raccolti nella sessione 2010 (Il *Saggio breve* e l'*Articolo di giornale* era stato scelto dal 70% del totale degli studenti).

Per la correzione di ogni elaborato è stata usata una scheda di rilevazione degli errori ricorrenti nella produzione scritta, scheda in linea di continuità con la scheda di valutazione realizzata dall'Accademia della Crusca in collaborazione con l'INVALSI, utilizzata nelle precedenti rilevazioni (Esami di Stato 2006-2007 e 2008-2009). Nella scheda sono presenti descrittori riferiti alle seguenti competenze:

1. *Testuale* (Impostazione e articolazione complessiva del testo)
2. *Grammaticale* (Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo)
3. *Lessicale- semantica* (Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica)
4. *Ideativa* (Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee)

Il professor Luca Serianni, già ordinario di Storia della lingua italiana, nel commentare i dati dell'indagine riflette sui "punti dolenti" dell'italiano a scuola e individua due aree di maggiore sofferenza, aree di tipo diverso: l'interpunzione e la competenza ideativa.

L'interpunzione e la capacità di costruire un testo

Nell'«Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo» la percentuale di errori sfiora l'80%: solo uno studente su cinque è in grado di scrivere un testo in cui non ci sia nemmeno un errore. Serianni dice che si tratta di un elemento importante e cita le parole dell'esperta Bice Mortara Garavelli: «un uso insufficiente o improprio dei segni di punteggiatura è un sintomo di quel male oscuro che è l'incapacità di costruire un testo».

Per l'apostrofo e l'accento la percentuale di errore si aggira intorno al 20%: Serianni nel suo commento indica delle possibili interpretazioni quando dice che gli insegnanti forse non si sono dedicati troppo all'apostrofo e all'accento perché occupati su aspetti più importanti della scrittura, oppure perché pensano che nella punteggiatura ognuno si regola come crede. Sollecita quindi l'attenzione degli insegnanti affinché non trascurino questi aspetti e non lascino gli allievi all'improvvisazione.

La capacità ideativa di elaborare idee

Sull'importanza della competenza ideativa Serianni rileva che gli allievi fanno errori soprattutto in relazione a due descrittori: "Presenza di affermazioni a vario titolo imprecise, che tradiscono una preparazione lacunosa o affrettata ovvero indulgente supinamente ai luoghi comuni" e "Presenza di affermazioni estemporanee o non meditate, che rivelano scarso approfondimento di un argomento e talvolta scarsa disciplina mentale". In entrambi i casi la quota di errori supera l'80%. Questa cifra è troppo grande per essere lasciata correre da qualsivoglia insegnante, quale che sia il suo approccio alla scrittura.

Questi dati, sebbene riferiti a un campione parziale di studenti e focalizzati sul prodotto finale anziché sul processo di scrittura, ci possono essere utili per affermare, ancora una volta, la necessità della gestione dei processi di scrittura da parte degli insegnanti, a partire dall'insegnamento della capacità di elaborare le idee e ordinarle, per proseguire poi con l'impostazione e l'articolazione complessiva del testo, con la disponibilità di risorse lessicali e il dominio della semantica, con l'uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo.

Per scrivere bene "imparate a nuotare"

Nulla dies sine linea: la nota frase in latino viene attribuita da Plinio il vecchio al pittore greco Apelle del IV sec. a. C., che pare non lasciasse passare un giorno senza dare una pennellata. Questa frase viene riportata dallo scrittore Giuseppe Pontiggia[9] in un volume dal titolo significativo: *Per scrivere bene imparate a nuotare*. Chi non ha imparato l'arte del nuoto, dice lo scrittore, rischia di annegare perché fa una serie di movimenti disordinati. "Allo stesso modo il linguaggio disordinato si ritorce su chi non sa rielaborarlo [...] Per mantenersi a galla bastano movimenti minimi, ma, se uno li ignora e segue la naturalezza, farà movimenti catastrofici. Il nuoto asseconda la natura, solo lo fa in un modo che non è immediato. È mediato dalla acquisizione di una tecnica. Alla fine chi l'ha appresa nuoterà in modo spontaneo".

Anche per la scrittura succede la stessa cosa del nuoto. Ecco perché un buon motto potrebbe essere: *Nulla dies sine linea*, nel senso di *non lasciar passare nessun giorno senza scrivere almeno una riga*.

Gli studenti dovrebbero scrivere sempre: non solo testi continui, ma anche testi non continui e misti, quali ad esempio le scritture per lo studio da praticare ogni giorno: appunti, schemi, scalette, tabelle, annotazioni, sintesi di vario tipo ecc.

La petizione di 45.000 studenti

Eppure, nonostante la necessità di imparare a scrivere sia fondamentale per non annegare, non solo a scuola ma nella vita e nel lavoro, possiamo affermare che *mala tempora currunt*: si invoca da più parti l'eliminazione della prova scritta di italiano all'esame di stato. In particolare tutti abbiamo letto una richiesta firmata da circa 45.000 studenti sotto forma di petizione su Change. Org. Le impressioni che si ricavano leggendo il testo della petizione sono varie: da una parte gli studenti non hanno capito l'importanza dello scrivere, non ne colgono l'aspetto costruttivo, non attribuiscono alla scrittura il ruolo che riveste; dall'altra parte, il richiamo alla DAD dimostra indirettamente il fatto che gli studenti si sentono incompetenti, non capaci di sostenere questa prova: forse la DAD non ha consentito di sviluppare percorsi adeguati per il controllo della scrittura, non ha consentito di consolidare gli apprendimenti.

Le prove concorsuali a quiz

Ma gli studenti non sono gli unici a non aver capito che la scrittura è importante per dimostrare la maturità acquisita alla fine di un percorso scolastico: le nuove norme, varate anche per effetto dell'articolo 58 del Decreto sostegno bis (legge 106 del 22 luglio 2021) e dell'articolo 10 del decreto Brunetta (D.L. del 1° aprile 2021, n. 44 convertito in legge del 28 maggio 2021, n. 76), prevedono infatti che molti concorsi, tra i quali quelli per l'accesso al ruolo dei docenti, si svolgano non più con prove scritte ma con domande e risposte a scelta multipla. Se la scelta è comprensibile per altri comparti, appare poco perspicua per l'accesso al ruolo dei docenti: la rinuncia alla prova scritta in qualche modo fa perdere di valore anche la scrittura in generale e questo per gli insegnanti non va bene.

Documento Giscel del 19 novembre 2021

In attesa che il Ministro dell'istruzione prenda la decisione sulle modalità di svolgimento dell'esame di Stato, l'associazione GISCEL (Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), che nel corso degli anni ha lavorato moltissimo sul piano della scrittura, sul piano teorico e operativo, ha diffuso un documento, approvato nell'assemblea del 19 novembre 2021[10] su "La prova scritta all'esame di stato del secondo ciclo".

"Nel corso dei lavori del suo XXI convegno nazionale 'La scrittura nel terzo millennio', che si svolge in modalità a distanza ma ha il suo centro a Locarno, il Gruppo di Intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica (GISCEL) sottolinea con forza la necessità che la scrittura si diffonda come strategia di elaborazione del pensiero in ogni campo di esperienza di vita e di studio, dalla scuola primaria all'università.

Il convegno registra molte buone pratiche di scrittura diffuse in ogni ordine di scuola, non relegate peraltro nelle sole ore di italiano e relative a un'ampia varietà di testi. Al contempo, risulta confermato un quadro in cui l'esercizio della scrittura diminuisce progressivamente nella scuola secondaria di secondo grado, dove invece queste pratiche dovrebbero e potrebbero intensificarsi in modo più maturo.

L'assemblea del GISCEL, all'unanimità, esprime pertanto grande preoccupazione e tutta la sua contrarietà verso la ventilata abolizione della prova scritta all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione, che rappresenta il momento di sintesi della pratica di una varietà di forme in cui possono incanalarsi produttivamente anche le diverse esperienze di scrittura che i giovani praticano dentro e fuori dalle mura scolastiche".

Auspichiamo che la voce dell'associazione non resti inascoltata.

[1] G. Parisi, *In un volo di storni*, Rizzoli, Milano, 2021.

[2] D. Bertocchi, G. Ravizza, L. Rovida, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Edises, Napoli, 2013.

[3] D. Bertocchi, G. Ravizza, L. Rovida cit.

[4] D. Corno, *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*. Ediz. Pearson Mylab, Milano 2019.

[5] M. E. Piemontese, *La scrittura: un caso di problem solving*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), "Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum", Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

[6] Tra il 1998 e il 2001 il GISCEL (Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell'educazione linguistica) che fa capo alla Società di Linguistica Italiana) condusse in convenzione col Ministero dell'istruzione un vasto progetto formativo intitolato "Laboratorio di scrittura". Alcuni risultati furono raccolti nel volume *Laboratorio di scrittura*, a cura di A.R. Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, In *Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura* Colombo fa una rassegna delle forme testuali praticabili nella scuola secondaria di secondo grado, utilizzando l'esperienza di molti colleghi raccolta nei gruppi di lavoro del Laboratorio. Il contributo può essere scaricato all'indirizzo: <https://giscel.it/adriano-colombo/>

[7] A. Colombo, L'analisi di testi: la formulazione delle consegne, in Guerriero cit; reperibile all'indirizzo <https://giscel.it/adriano-colombo/>

[8] <https://www.invalsi.it/Estato2-0910/pagine/italiano.php>

[9] Giuseppe Pontiggia, *Per scrivere bene imparate a nuotare*, a cura di e con Postfazione di Cristiana De Santis, Introduzione di Paolo di Paolo, Milano, Mondadori, 2020.

[10] <https://giscel.it/la-prova-scritta-allesame-di-stato-del-secondo-ciclo/>

3. Il tutor per i neo assunti. Una scuola accogliente anche per i docenti

Paola DI NATALE - 06/12/2021

Attualmente in Italia la formazione iniziale degli insegnanti (fatta eccezione per quelli della Scuola dell'infanzia e primaria) è per così dire confinata all'esiguo perimetro dell'anno di prova. Ben diverse e ben più significative erano, a parere di chi scrive, le prospettive delineate dalle esperienze delle Scuole di Specializzazione all'insegnamento secondario, istituite dalla Legge 19 novembre 1990, n. 341.

Oltre le conoscenze

Delle esperienze maturate e dalle pratiche sperimentate in quella sede, comunque, sono derivati alcuni punti fermi, che, sia pure in una forma più "contratta", sopravvivono tuttora, almeno nella formazione dei docenti: in primis, il superamento della tradizionale convinzione che per insegnare occorra unicamente il sicuro possesso di contenuti, di conoscenze dichiarative e abilità procedurali *"solo predittive rispetto a competenze professionali lasciate alla soggettività individuale e rispetto a transfert operativi, assolutamente aleatori, nei processi di contestualizzazione lavorativa"*[1]. Per questo, il nucleo centrale della formazione dei docenti neo-assunti è rappresentato dai laboratori, incentrati su problematiche trasversali, anche relative ad innovazioni normative, ma soprattutto di carattere pedagogico e didattico, e dall'osservazione in classe, attività che prevedono entrambe la presenza di un tutor. In questa sede ci soffermiamo su quest'ultima parte del percorso, per cercare di delinearne brevemente il senso e per tratteggiare il profilo del tutor "della scuola".

L'osservazione in classe e il ruolo del tutor

In effetti l'affiancamento di un tutor al docente in anno di prova esiste da molti decenni. La differenza sostanziale rispetto al passato consiste nel fatto che l'art. 9 del D.M. 850/2015 ne restringe formalmente il campo dal punto di vista temporale, 'stipando' in 12 ore l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche di un insegnante esperto da parte del neo-assunto da un lato e l'attività valutativa del tutor rispetto alle competenze culturali e metodologiche del docente in formazione dall'altro. Ci si può accusare di *laudatio temporis acti*, ma non possiamo fare a meno di sottolineare che nelle "vecchie" Scuole di specializzazione i futuri docenti erano tenuti a svolgere 300 ore di tirocinio, in parte diretto, in istituzioni scolastiche convenzionate ed affiancati da un insegnante/tutor, in parte indiretto, con la guida di un supervisore che vantava anni di esperienza, selezionato ad esito di una specifica procedura per titoli e prove. I limiti sono dunque notevoli. Tuttavia, un tutor che prenda sul serio il suo ruolo dovrebbe cercare di superarli, accompagnando chi gli è stato affidato in un itinerario di miglioramento e perfezionamento.

La lettura della pratica

Anzitutto, il tutor dovrebbe favorire e sostenere nel neo-assunto la capacità di leggere le pratiche osservate, per risalire da questa alle cornici teoriche ed esperienziali che le informano. L'osservazione, situata nell'azione e al contempo distante da essa, in quella dinamica di affinità/differenza, appropriazione/lontananza che rende possibile ogni genuina comprensione, è il luogo di una teoreticità particolare e specifica, che getta le basi per un'interpretazione fondata.

In tale chiave, al fine di non ridurre i momenti osservativi ad un "vedere" estemporaneo e svagato, sarebbe opportuno predisporre una sorta di griglia o di check-list dei comportamenti "bersaglio" su cui via via incentrare l'attenzione. Per cominciare, le variazioni del tono di voce e in generale la cura degli elementi soprasegmentali della comunicazione, le espressioni del viso e la gestualità, la posizione rispetto alla platea degli alunni: il docente è di fronte a loro, seduto in cattedra? O si muove, circolando tra i banchi? E i banchi, come sono posizionati? Che cosa suggerisce la loro diversa sistemazione (a platea, a isole, a ferro di cavallo, a serpentone, ad anfiteatro ecc.)? Si tratta di aspetti centrali, perché orientano e danno corpo alla qualità delle relazioni in classe.

I mediatori didattici e le metodologie

Ancora, oggetto di osservazione e di successiva discussione con il tutor dovrebbe essere la scelta di mediatori didattici e di metodologie vari e differenziati a seconda dei momenti, per

adattarsi ai bisogni, al profilo di intelligenze, al sistema di rappresentazioni, agli stili cognitivi degli allievi; in particolar modo, il neo-assunto dovrebbe aver modo di comprendere che il nodo di un insegnamento efficace risiede nell'uso calibrato di strategie attive, motivanti, inclusive, dalla lezione dialogata al *cooperative learning*, dal *debate* al *jigsaw* allo *storytelling*, per fare qualche esempio.

Interpretazione e riflessività

In linea generale, nella relazione con il tutor il neo-docente apprende riflettendo anzitutto sull'azione di un professionista che a sua volta opera, per dirla con Donald A. Schön, riflettendo sui vincoli e sulle possibilità posti dalla situazione in cui agisce e, nel far fronte alla molteplicità di significati che la contingenza sviluppa, cercando soluzioni a problemi locali, elabora strategie e rintraccia soluzioni pertinenti ed efficaci, anzi fa emergere addirittura nuova conoscenza, traccia le linee di inedite prospettive, pervase di componenti affettive, emotive, valoriali, "inventa" modalità di condotta[2].

Sul medesimo terreno, il neo-assunto e il tutor potranno toccare lo spazio incerto della "filosofia personale", vale a dire di quel sistema di prospettive ed anche di valori che guida l'agire educativo e che, proprio fondato e contestualizzato nell'esperienza – non ridotto quindi ad una semplice formulazione teorica – rivela il suo intero spessore. La pratica riflessiva di apprendimento dall'esperienza infatti non può non innescare una revisione interpretativa della propria storia personale, una rilettura delle convinzioni intorno al ruolo e alla funzione dell'insegnante, magari un viaggio a ritroso fino all'immagine del "maestro" che ha segnato l'esistenza.

L'analisi della struttura organizzativa

Il tutor dovrebbe invitare il neo-assunto ad una riflessione anche sull'organizzazione della scuola, intesa come comunità di apprendimento in un duplice senso: da un lato, luogo finalizzato a raggiungere specifici obiettivi di apprendimento degli alunni, dall'altro sistema che continuamente apprende dalla propria storia, sottoponendo ad indagine le proprie pratiche e anche le "teorie dell'azione" che sono formulate dagli attori organizzativi. Al livello dell'organizzazione, la scuola si interpreta e si mostra allo sguardo narrando le scelte compiute nel tempo alla luce di una "mission" specifica; i capitoli di questo ideale racconto sono costituiti dai documenti che ne scandiscono riflessivamente e consapevolmente la storia (dal RAV al PTOF alla rendicontazione sociale), oltre che dalle storie delle persone che in quel contesto agiscono, traducendo criticamente in prassi l'idea "pensata" che "è anche il prodotto di una coscienza collettiva che apprende"[3].

Per interpretare queste dimensioni, il docente in formazione deve attivare modalità necessariamente meta-riflessive, con l'aiuto di un *mentor* che sappia articolare il collegamento tra teoria, implicita ed esplicita, e pratica operativa, svolgendo un ruolo di "assistenza cognitiva" basata sull'apprendimento reciproco [4].

Oltre gli adempimenti formali

Ci sono molti altri aspetti che dovrebbero entrare necessariamente nel patrimonio professionale del docente neo-assunto. Per citarne alcuni: la trasformazione dei saperi nella "società della conoscenza" con la nascita di aree di sovrapposizione e di interdipendenza, la sfida della formazione di competenze, le dimensioni dell'ambiente di apprendimento, il senso e la pratica della valutazione, la personalizzazione dei percorsi. Si può sperare che il tutor colga ogni occasione possibile per affrontare queste tematiche e che contribuiscano ad una riflessione non episodica su di esse i laboratori formativi e la visita a scuole "innovative".

È essenziale, in ogni modo, che le relazioni con il tutor non si riducano alla progettazione condivisa di una lezione e alla successiva "prestazione" del neo-docente, da analizzare con atteggiamento inquisitivo o, peggio, frettoloso. Insomma, nell'anno di formazione e prova, che è prezioso anche per persone che hanno già alle spalle esperienza di insegnamento, evitiamo gli adempimenti formali, l'effetto "carte a posto", così deleterio e purtroppo tanto diffuso nelle nostre scuole.

Un tutor anche per i DSGA neo-assunti?

Per rendersi conto dell'importanza di un affiancamento competente, del resto, basta pensare alle pressanti richieste dei DSGA immessi in ruolo a seguito del primo concorso effettuato per il

reclutamento di questa figura professionale; per loro un tutor non è previsto, e tanti manifestano la difficoltà di orientarsi da soli nei meandri delle procedure amministrativo-contabili e nell'uso degli strumenti informatici.

[1] L. Galliani, *Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità*, in L. Galliani-E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2001, p. 20.

[2] D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. a cura di M. Striano, Dedalo, Bari 1993.

[3] G. Minichiello, *Elementi di didattica generale*, Edisud, Salerno 2003. p. 60.

[4] Cfr. C. Scurati, *La nuova preparazione degli insegnanti: elementi ed indicazioni*, in "Annali della Pubblica Istruzione", anno XLI, n. 4.

4. Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale. L'Audiofonetica di Mompiano: un'eccellenza scolastica italiana

Elio DAMIANO - 06/12/2021

C'erano una volta i *sordomuti*. In realtà, i sordi non sono affatto "muti", per una serie di ragioni ormai effettivamente accertate e universalmente condivise. Innanzitutto perché l'apparato vocale delle persone sorde – se si escludono altre particolari patologie – è integro ed in grado di funzionare perfettamente. In secondo luogo, perché i sordi sviluppano spontaneamente un altro linguaggio, quello visivo-gestuale, che consente loro di comunicare validamente attraverso segni che possono essere codificati e standardizzati.

La lingua dei segni non è una mimica

Infine va richiamato che la "lingua dei segni" non è banalmente una "mimica", ma una vera e propria lingua: ha elementi strutturali di base equivalenti a fonemi (*cheremi*), strutture morfo-sintattiche e grammatica equivalenti a quelli della lingua verbale, e viene acquisita spontaneamente secondo le stesse progressioni e modalità della lingua degli udenti[1]. Si può aggiungere che – come accade per la lingua verbale – le lingue dei segni sono diverse da un Paese all'altro, e si somigliano o divergono per ragioni geografiche e storiche. Una di queste è stata osservata dal vivo generarsi presso un gruppo di bambini sordi rimasto isolato per circostanze dovute ad una guerra in corso in Nicaragua alla fine degli anni '70[2].

Il termine "sordomuti" è solo burocratico

A conservare tenacemente l'uso del termine "sordomuto" restano soltanto i nostri burocrati, che fanno riferimento ad una cinquantenaria legge statale (26 maggio 1970 n. 381) per regolare ancora oggi delle misure economiche a favore della sordità. Bisognerebbe, invece, parlare solamente di 'sordi'; rigorosamente distinguere, al riguardo, tra "deficit", che rimanda all'aspetto organico (la mancanza dell'udito) e "handicap", che costituisce invece l'aspetto sociale, per il quale il sordo incontra ostacoli vivendo in una società verbale, la quale non conosce, e tanto meno pratica, la lingua dei segni. Autentiche barriere sono quelle che da sempre sono a carico esclusivo dei sordi, costretti a inseguire, con le frustrazioni che si possono solo immaginare, il traguardo dovuto dal linguaggio imposto dalla stragrande maggioranza degli udenti. Non sono passati molti anni da quando ha cominciato ad affermarsi il paradigma dell'*"uguaglianza nella diversità"*; tuttavia, siamo ben lungi dall'aver conseguito la convinzione diffusa dei sordi come espressione di un gruppo minoritario da rispettare nelle sue peculiarità. Oggi, nella società post-moderna, analogamente ad altre minoranze emergenti, sono gli stessi sordi ad uscire dal silenzio pubblico, dichiarando la loro identità e chiedendo il riconoscimento di una specifica 'cultura della sordità' (*Deaf Culture*)[3].

L'Audiofonetica, un museo socio-pedagogico

L'*Audiofonetica* è una sorta di archivio, a cominciare dal suo nome, che sta a rivelare – con quel suffisso "fonetica" – il primato assegnato alla lingua verbale nella vertenza sul metodo – tra lingua dei segni e linguaggio parlato – dalla seconda Conferenza internazionale tenuta nel 1880 (nota come il *Congresso di Milano*) per decidere il futuro dell'educazione dei sordi[4]. Un museo autentico di quelli in attesa di essere aperti al pubblico[5], dove giace un capitale di memorie documentate del periodo più fecondo dello sviluppo della sensibilità verso i sordi. Correva l'anno 1856 quando le Figlie della Carità cominciarono – reinterpretando in qualche modo il loro carisma – ad occuparsi del problema.

Il cattolicesimo sociale lombardo

Nel pieno dell'Ottocento, nate – come altre congregazioni religiose – all'epoca della restaurazione post-napoleonica, dovettero adattarsi al clima surriscaldato del Risorgimento nazionale, con i governi italiani post-unitari – non importa se di Destra o di Sinistra – impegnati dal problema immanente della Questione Romana.

Su questo sfondo di ombre e di tensioni, la scuola costituisce uno dei monumenti di quel "cattolicesimo sociale" – lombardo, distintamente bresciano – che ha visto convergere all'opera religiosi e laici per l'integrazione sociale dei ceti popolari in sofferenza nello sviluppo del liberalismo e dell'industrializzazione all'italiana. Un'istituzione che – insieme a molte altre – ha testimoniato gli alti e bassi di una vicenda tormentata e feconda che ha portato i cattolici a

rientrare come maggioranza nella vita politica del Paese[6]. Ancora fino ad oggi, la Scuola di Mompiano ha potuto attraversare i tempi – anche quelli della contestazione aggressiva della segregazione dei ‘deficienti’ e quindi delle “istituzioni totali” – perché ha saputo integrarsi con la comunità locale, cittadina e provinciale (e oltre), legittimando con i servizi effettivamente resi la sua sopravvivenza, adattandosi fino a rinnovarsi.

Un “laboratorio operativo” ancora attuale

Anche dal punto di vista delle pratiche educative, l’Audiofonetica è una sorta di palinsesto, dove si conservano – a chi le sa riconoscere – le tracce delle scelte che ne hanno contrassegnato la ricerca di volta in volta di metodiche congrue in base alle congiunture pedagogiche, ma anche, più particolarmente, all’inventiva di didatti che hanno fatto da protagonisti un pezzo della sua storia. Un esempio per tutti: il ‘laboratorio operativo’ realizzato da Carlo Appiani negli anni ‘70, presso la sezione materna dell’Audiofonetica, oggi adottato ancora fino alla seconda elementare, ovviamente con residui originari e adattamenti che sarebbe interessante conoscere. Non si è trattato di teorizzazioni astratte, bensì di concrezioni – variamente conglomerate fra loro – che nel tempo si sono sedimentate per la loro provata efficacia.

Un reperto storico: l’“audifonostroboscopia” di Giovanni Teruzzi

Lo stesso si può dire delle attrezzature e dei supporti tecnici per la didattica. Anche a questo proposito valga un esempio: l’*audifonostroboscopia*, un tipo di stimolatore verbo-acustico costruito negli anni ‘30 (del Novecento) da Giovanni Teruzzi, maestro dei sordi e monsignore, con l’aiuto di un ingegnere della Pirelli. Un pioniere, in anticipo sui suoi tempi: le suore lo acquistano nel 1950, ma lo strumento, dopo qualche tentativo, finì negli armadi, giudicato incompatibile con il metodo orale che dominava la scena nella scuola – appunto – audio fonetica[7].

L’Audiofonetica oggi: un volume che spiega ed esemplifica

Il volume *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale* è stato pubblicato un anno fa da Scholé-Morcelliana (Brescia 2020). Firmata collettivamente come Scuola Audiofonetica di Mompiano, in poco meno di 200 pagine ne aggiorna, all’anno scolastico 2019-2020, la struttura attuale e l’attività educativa che la qualifica, con un corredo esemplificativo di studi di caso e percorsi didattici. Articolato in quattro sezioni: la scuola (I), il bambino sordo (II e III) dal punto di vista medico-riabilitativo-psicologico e scolastico, unità di apprendimento (IV) distinte per grado scolastico e discipline d’insegnamento, si rivolge con intenti formativi al pubblico professionale interessato a vario titolo alla sordità. L’opzione editoriale scelta è quello che possiamo dire della testimonianza e della rappresentanza: i quattro capitoli si compongono di distinti paragrafi (ben 28), ciascuno dei quali frequentemente a più mani, per un numero totale di autori davvero considerevole (62, alcuni ripetuti, uno di gruppo): tutti coinvolti nella stessa impresa. Quindi saggi brevi (in media 3 pagine) ed incisivi.

L’“integrazione inversa”: una innovazione dovuta

Misure e distribuzione stanno a segnalare, emblematicamente, la complessità dell’istituzione. Vede in azione uno *staff* sontuoso di 121 operatori, a fronte di 543 alunni (tra nido, scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado), dei quali 87 sono sordi e – da qualche tempo – anche altri con deficit di altra natura (non pochi: 30)[8]. Una scuola comprensiva – non solo inclusiva – nel senso che accoglie sotto lo stesso tetto pedagogico altri 456 soggetti udenti, secondo i modi, pertanto, di una apertura che qui – sin dall’inizio, nei ruggenti anni ‘70- viene designata come “*integrazione inversa*”, secondo una proporzione – per stare ai numeri dello scorso anno (2019) – di 1 a 5. Una autentica “ristrutturazione” della vulgata corrente – all’epoca, ma ancora oggi – secondo la quale ad essere inclusi sono i soggetti a rischio di emarginazione. Qui siamo all’opposto speculare, un rovesciamento che impone di essere segnalato, anche se – all’origine – fu una scelta decisa principalmente a salvaguardia dell’istituzione.

Il rischio di mostra espositiva

Un altro criterio-base seguito per rappresentare la composita attività della scuola è quello di illustrarne i prodotti e le ragioni tattiche che li hanno ispirati. Tra i diversi paragrafi, si

distinguono alcuni per la chiarezza con la quale portano all'evidenza il *problem solving* che si pone all'insegnante in presenza di alunni sordi (cfr. Barezzani, pp. 51-53 e Cartella, Rumi, pp. 75-77). E tuttavia, è lo stesso impianto a sollevare qualche perplessità nel lettore, posto dinanzi a paragrafi tanto numerosi e a tante scritte differenziate, che rischia di smarrirsi tra elementi giustapposti, con la conseguenza di non riuscire a cogliere la logica di sistema, quella che costituisce, invece, la nota distintiva dell'architettura scolastica di Mompiano. Ed anche il criterio di illustrare i 'prodotti' può ingenerare – senza volerlo – un effetto di 'mostra espositiva', che ottiene di indurre ad apprezzare, se non ad ammirare, il brillante lavoro compiuto – obiettivo comunque ragguardevole – ma non a capire come l'attività venga effettivamente condotta in situazione.

Una didattica saggiamente eclettica, non inquadrata in una sceneggiatura

Per quanto concerne l'assetto organizzativo, sarebbe stato opportuno, per esempio, offrire un quadro spazio-temporale della scuola, presentando le 'routines' dei diversi professionisti: ovvero *che cosa fa, secondo quale sequenza, in quali spazi e con quali attrezzature, rivolgendosi a quali alunni, in coordinazione con altri attori, nell'unità di tempo corrente (una giornata, una settimana)*. Una sceneggiatura che avrebbe davvero messo in evidenza le dinamiche di una scuola così diversa. Per l'aspetto didattico, in particolare, l'impostazione espositiva può risultare ancora più controproducente, perché l'intento del capitolo – il più ampio: oltre 60 pagine dedicato alle *Unità di Apprendimento* è dichiaratamente mirato a favorire una comprensione più diretta della didassi effettiva: sono costituite invece da un elenco, articolato diligentemente secondo il lessico ministeriale (*Prodotti attesi-Destinatari, Docenti, Competenze chiave europee, Obiettivi di apprendimento, Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti, Esperienze attivate*), quando sarebbe stato preferibile rappresentarne il 'copione', ovvero esplicitare nel dettaglio le interazioni fra insegnanti e alunni quali effettivamente si sono compiute nella loro durata, negli spazi variamente attrezzati. Per quello che si può, comunque, rilevare, si tratta di una didattica saggiamente eclettica, che fa ricorso regolare alla "vicarianza", interessando una gamma di mediatori – in particolare attivi e soprattutto iconici – evitando lodevolmente la dominanza di quello verbale-simbolico, tradizionalmente privilegiato dalla didattica scolastica.

Una governance sottesa ma non esplicitata

In una realtà così densa di competenze e culture di matrice diversa (pedagogiche, sanitarie, tecnologiche) può sorprendere che manchi un capitolo dedicato specificamente alla "cabina di regia", il centro nevralgico che individua – rispetto ai punti critici – le priorità ed elabora le strategie per ridurre le tensioni e promuovere le potenzialità. Importante in ogni organizzazione, irrinunciabile quando questa è impegnata nell'innovazione, un processo che logora come nessun altro e pertanto tende a decadere nella normalizzazione appiattita e ripetitiva, decisiva per vincere le resistenze, aggirare le barriere, superare gli ostacoli. L'Audiofonetica non può non disporre di una *governance* del genere, non solo perché si presenta in salute, ma perché vive ed opera, peraltro in un ambiente imprevedibile come il nostro sistema scolastico, sempre in attesa di una riforma che non arriva mai. E se non se ne parla, evidentemente dipende da una scelta deliberata con la conseguenza di rappresentarsi nelle improbabili vesti di un'armonia prestabilita.

Dimenticanze?

Tale ipotesi è confermata anche dal paragrafo in cui viene presentata la valutazione eseguita dal CeDisMa dell'Università Cattolica, con uno strumento nel quale ben 3 obiettivi su 4 si prefiggono di individuare "punti critici", "ambiti di miglioramento e interventi correttivi", "processi di cambiamento per migliorare la qualità della scuola" (Folci, pp. 29-33). Ed è una 'dimenticanza' grave, perché non consente di apprezzare questo lavoro fondamentale, capace di assicurare la *consilience* in chiave educativa di un apparato siffatto.

Che qualcuno protegga gli insegnanti novizi da chi pensa di formarli nascondendo le difficoltà che comporta fare le innovazioni scolastiche!

Ma c'è un'altra dimenticanza, forse più sorprendente: non si trova alcuna traccia degli alunni udenti, nemmeno un paragrafo. E sì che sono la maggioranza (l'84% degli iscritti) ed è quindi palese che è un silenzio voluto. Si pensi a quanto sarebbe stato interessante scoprire come interagiscono con i sordi, e come questi si comportano con loro: a cominciare dai tempi

informali (arrivi, intervalli, uscite...), ma principalmente come vengono orientati dagli insegnanti ad accettare la diversità e partecipare all'inclusione. Un'omissione che risulta sconcertante, soprattutto perché fin dall'introduzione il volume afferma la centralità della relazione fra pari per avere maggiori opportunità di apprendimento (p. 9). Mi piace pensare che non di incompiutezza si tratti, bensì di stimoli: un invito implicito ad andare a vedere direttamente, recandoci in visita alla scuola.

-
- [1] Cfr. Stokoe, W. C. Jr, *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. 1960, in *Journal of deaf studies and deaf education*, Volume 10, n. 1, Winter 2005, Pages 3-37; *Language in Hand: why Sign Came Before Speech*, Gallaudet University Press, Washington CD, 2001.
- [2] Cfr. Pinker, S., *L'istinto del linguaggio*, Mondadori, Milano 1997.
- [3] È istruttiva, al riguardo, una visita al sito web della Gallaudet University di Washington, fondata nel 1864 da Abraham Lincoln come costola della Columbia University, prendo il nome da Edward Miner Gallaudet, figlio di Thomas che aveva aperto, insieme all'insegnante sordo Laurent Clerc, la prima scuola superiore per sordi nel 1817.
- [4] Quell'occasione storica vide la sconfitta degli USA, strenui difensori della lingua dei segni (che continuarono imperterriti nella loro opzione, fino a fondare addirittura una università per sordi, tuttora attiva, praticando la loro ASL. Sul Congresso di Milano dal punto di vista degli USA, v. Richard G. Brill, R. G. *International Congresses on Education of the Deaf. An Analytical History, 1878-1980*, Washington, D.C.: Gallaudet College Press, Washington DC, 1984; per una ricostruzione del contesto italiano d'epoca, cfr SANI, R., (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, SEI, Torino 2008.
- [5] A cominciare con l'auspicata pubblicazione della puntuale ricostruzione, dalle origini agli anni '90, delle sue vicissitudini: v. Oneta, G., *L'handicap come risorsa per la scuola. Un'esperienza di integrazione scolastica all'Istituto canossiano Scuola Audiofonetica dalle origini ad oggi*, Tesi di laurea in pedagogia, relatore prof. Luigi Pati, aa 1996-1997.
- [6] Cfr. Corsini, P. e Zane, M., *Storia di Brescia. Politica, economia, società 1861-1992*, Laterza, Bari 2014.
- [7] Oneta, G., *L'handicap come risorsa per la scuola...*, op. cit., pp. 58 e sgg.
- [8] Il dato si riferisce al 2019.

Settimana del 13 dicembre 2021

Una scuola che fa crescere tutti

1. *Finalmente gli Orientamenti per lo 0-3. Al via la campagna nazionale di consultazione (Rosa SECCIA)*
2. *Il curriculum del bello. Apprendere e sapere stare al mondo (Luciano RONDANINI)*
3. *La maturità ai tempi della pandemia. Fare sintesi di tutti gli stimoli ricevuti (Gian Carlo SACCHI)*
4. *PNRR-Scuola: al via i primi investimenti. Un primo "pacchetto" di fondi per ambienti di apprendimento sostenibili (Domenico TROVATO)*

1. Finalmente gli Orientamenti per lo 0-3. Al via la campagna nazionale di consultazione

Rosa SECCIA - 12/12/2021

Lo scorso 6 dicembre, con un evento organizzato dal Ministero dell'Istruzione in diretta su YouTube, è stato presentato ufficialmente il documento base relativo agli *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia*, elaborato dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione[1].

La scelta di una data emblematica

La data del 6 dicembre non è stata una scelta a caso. Ha un valore simbolico molto forte, perché – come ha sottolineato nel suo intervento introduttivo il Direttore Generale degli Ordinamenti Scolastici, Maria Assunta Palermo – in quello stesso giorno cinquant'anni fa veniva promulgata la [Legge n. 1044](#), grazie alla quale, per la prima volta, furono costruiti nell'arco di un quinquennio asili-nido comunali con il concorso dello Stato. È stata una legge importante, fondata sulla consapevolezza che l'assistenza ai bambini di età fino a tre anni negli asili-nido costituisse all'epoca, nel quadro di una politica per la famiglia, «*un servizio sociale di interesse pubblico*».

Quella grande conquista del 1971 ha rappresentato un passaggio epocale per aver messo in luce la necessità di un'attenzione specifica per il segmento 0-3 anni, fino a quel momento ritenuta di tipo strettamente familiare e ad appannaggio pressoché esclusivo della figura materna.

Certamente, come ha fatto notare il Ministro Patrizio Bianchi nel suo intervento di apertura, la legge è stata il frutto di un acceso dibattito sviluppatosi intorno a termini – quali *temporanea custodia, assistenza alle famiglie, accesso al lavoro delle donne* – che oggi sembrano lontani, dal momento che i servizi educativi sono a pieno titolo nell'alveo del sistema nazionale dell'educazione e dell'istruzione, così come declinato dal D.lgs. 65/2017.

Un articolato programma di presentazione del documento

I primi Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia sono stati presentati al pubblico attraverso focus diversi e strettamente interconnessi tra loro, affidati ad autorevoli relatori che, con funzioni e ruoli differenti, si occupano di 0-3.

Dopo l'intervento di apertura del Ministro Bianchi, è stata Susanna Mantovani ad assumersi il compito, in qualità di Presidente della Commissione Nazionale 0-6, di presentare la struttura del documento e l'orizzonte di senso ad esso sotteso, lasciando ad uno dei membri, la pedagoga Paola Cagliari, l'intervento di approfondimento pedagogico circa il ruolo determinante dei Servizi Educativi per l'infanzia nello sviluppo delle potenzialità dei bambini nei loro primi mille giorni di vita. La dimensione di luogo di educazione descritta dalla Cagliari ha reso palese l'evoluzione che i nidi e i servizi educativi 0-3 hanno realizzato nel corso di cinquant'anni, superando l'iniziale connotazione di strumento di conciliazione. Questi aspetti sono stati approfonditi, sul piano storico, nell'intervento di Aldo Garbarini del Gruppo Nazionale Nidi Infanzia. Sono seguiti gli interventi di Alessandra Troncarelli[2] e di Loredana Poli[3] che hanno illustrato rispettivamente il ruolo e le responsabilità delle Regioni e degli Enti Locali nel dover garantire un'offerta qualificata di Servizi Educativi per l'Infanzia. Su come tali servizi di qualità siano una risposta ai diritti dei bambini si è soffermata la funzionaria dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Maria Luisa Scardina.

La sintesi dei lavori del seminario e le prospettive del prosieguo della "*ballata popolare*", avviata da Giancarlo Cerini e proseguita con la campagna di consultazione sul testo degli Orientamenti 0-3 è stata affidata a Francesca Puglisi, in qualità di Capo della Segreteria Tecnica del Ministero dell'Istruzione; mentre Gianluca Lombardo, Dirigente dell'Ufficio II

Ordinamenti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ha illustrato nel dettaglio i termini di realizzazione della campagna di consultazione fino al prossimo 24 gennaio.

La struttura dei primi Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia

Il documento è composto da cinque capitoli e si conclude con una parte di raccordo con le Indicazioni Nazionali 2012. Questa parte finale mira ad essere di stimolo alla riflessione sui temi del curricolo e della progettazione dei servizi educativi, anche in funzione della costruzione di un percorso verticale e, in primo luogo, di un lessico comune 0-6. In tal modo gli Orientamenti 0-3 si agganciano strettamente alle Linee Pedagogiche 0-6 e alle Indicazioni Nazionali, aggiornate con i Nuovi Scenari del 2018.

Il primo tema sviluppato nel testo si sofferma sulla specificità del percorso educativo da zero a tre anni, facendo riferimento alla storia dei servizi educativi per l'infanzia – con il patrimonio di esperienze e conquiste raggiunte – e alla descrizione del quadro attuale, con riferimento alle diverse tipologie indicate nel D.lgs. 65/2017: nidi e micronidi, sezioni primavera, servizi integrativi (spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare). Il secondo capitolo descrive il bambino nei primi mille giorni di vita, tra diritti da garantire e potenzialità da sviluppare. Il terzo, invece, si occupa di analizzare le condizioni per creare l'alleanza educativa con i genitori, promuovendo una proficua relazione e un'attiva partecipazione al dialogo educativo. Nel quarto capitolo sono esaminate le caratteristiche e le azioni della professionalità educativa e nell'ultimo sono descritti gli aspetti organizzativi, relativi a spazi, arredi, materiali, tempi, esperienze educative.

L'orizzonte di senso degli Orientamenti 0-3

Nella premessa al testo degli Orientamenti 0-3 si legge: *«Gli Orientamenti sono ispirati dalle finalità di mettere in comune il patrimonio di esperienze e di conquiste di tanti anni, favorire un'ulteriore elaborazione di proposte educative di qualità per i bambini fino ai tre anni, delineare una prospettiva alla quale fare riferimento per il futuro»*.

Questo è l'orizzonte di senso prioritario che ha guidato la Commissione Nazionale 0-6 nell'elaborazione del documento.

Gli Orientamenti 0-3 mirano ad essere uno strumento per tutti coloro che sono coinvolti quotidianamente, a vario titolo, *«nella promozione dei servizi educativi e nell'impegno con i bambini»*. Sono chiamati in causa i vari soggetti istituzionali che compongono una governance complessa: Stato, Regioni ed Enti Locali, a cui si chiede *“unità di intenti, lungimiranza, capacità di essere consapevoli del patrimonio di ciascuna Regione, di ciascun Comune, di ciascun servizio”*, come ha sottolineato nel suo intervento Susanna Mantovani. Essi debbono essere in grado di attivare una *«collaborazione stretta e generosa»*, finalizzata a garantire servizi educativi di qualità, affinché si possa offrire il meglio a tutte le bambine e a tutti i bambini che vivono nel nostro Paese, superando il divario esistente tra i territori. Ognuno deve fare la sua parte, anche per assicurare, come si legge in premessa: *finalità condivise; educatori preparati e consapevoli dell'importanza del loro compito; ambienti inclusivi, ricchi ed accoglienti*.

La costruzione reticolare degli Orientamenti 0-3

Il documento non ha una costruzione lineare, ma reticolare: *«i tanti temi che riguardano l'infanzia e i suoi servizi, i saperi, le esperienze, le potenzialità dei bambini e le risposte degli adulti sono intrecciati nel testo con rimandi molteplici per ricostruire il panorama nel quale i servizi educativi si collocano, la progettazione delle esperienze educative e le conquiste possibili dei bambini, le condizioni per favorirle e orientarle, gli scambi con le famiglie. È stato costruito cercando una coerenza che permetta di rintracciare il filo rosso dei diritti e della ricerca della qualità»*[4]. Questi primi Orientamenti sono il frutto di un lavoro dialettico, intenso e serrato da parte della Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione e del gruppo allargato di esperti del settore. È stato preannunciato il 31 marzo scorso dall'allora Presidente della Commissione Giancarlo Cerini, quando ha presentato – poco prima di lasciarci – le Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6.

Gli Orientamenti 0-3 sanciscono definitivamente, non solo la natura educativa dei nidi e di tutti gli altri servizi per la prima infanzia, ma anche il definitivo aggancio, come primo segmento, al sistema di educazione e di istruzione del nostro Paese. Essi si presentano come *“standard*

culturali”, nei quali tutti possano riconoscersi e a cui, specialmente chi si accinge a creare nuovi servizi educativi, possano e debbano ispirarsi.

Gli strumenti della consultazione pubblica

Il corposo documento è ora posto al vaglio, fino al 24 gennaio prossimo, di tutti gli stakeholders per riscontri, integrazioni, modifiche, seguendo un percorso già sperimentato per la stesura definitiva del testo delle Linee Pedagogiche 0-6. È stato reso disponibile un [questionario](#) per tutti coloro che intendono apportare il proprio contributo di opinione e di eventuali suggerimenti, al fine di consentire alla Commissione nazionale 0-6 di perfezionare un documento condiviso prima dell'adozione formale da parte del Ministro dell'Istruzione. L'invito, rivolto anche direttamente dalla sezione dedicata del sito ministeriale, mira ad ottenere risposte formulate in forma collegiale (in team/equipe, gruppo di lavoro, coordinamento pedagogico territoriale, intersezione, Ufficio/Servizio, gruppo di studio/progetto/ricerca...), in modo da fornire un punto di vista il più possibile plurale e discusso. Tuttavia, ciò non significa che non sia possibile rispondere individualmente. Al contempo, saranno realizzati incontri specifici con stakeholder a cui prenderanno parte membri della Commissione Nazionale 0-6 e rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, per una interlocuzione e un confronto diretto sui contenuti della bozza degli Orientamenti 0-3.

La volontà di un investimento sul futuro

I primi Orientamenti Nazionali 0-3 rappresentano dunque un tassello importante, perché sanciscono l'esistenza di un *“segmento fondante”* del sistema nazionale di educazione e di istruzione, come più volte ribadito nel corso dell'evento di lancio e come sottolineato, in particolar modo dal Ministro Bianchi. Nell'evidenziare il cambiamento di prospettiva, il Ministro sposta l'attenzione sulle bambine e sui bambini da zero a tre anni, *“sui loro bisogni di crescita e sul loro bisogno di costruirsi degli strumenti di comunità”*, affinché non abbiano nelle fasi successive *“quei carichi pesanti che differenziano oggettivamente le persone”*. È per questo, che il Ministro ha anche ricordato le scelte governative già effettuate a favore di questo segmento, riservando ad esso oltre tre miliardi complessivi delle risorse finanziarie del PNRR. È il segno tangibile di una precisa volontà di garantire strutture adeguate e personale qualificato su tutto il territorio nazionale, colmando il divario tra Nord e Sud. Il documento è inteso come un *“manifesto dell'intera scuola”*, come un *“patrimonio culturale e lavoro costruttivo della scuola italiana”* da diffondere e da cui ripartire, nella consapevolezza che investire sui più piccoli vuol dire investire sul loro futuro e su quello dell'intero Paese.

[1] La Commissione è stata ricostituita con il [D.M. 6 agosto 2021, n. 258](#).

[2] Assessora Politiche Sociali, Welfare, Beni Comuni e ASP della Regione Lazio.

[3] Assessora del Comune di Bergamo e Presidente del Dipartimento Istruzione ed edilizia scolastica di ANCI Lombardia e Componente Commissione Istruzione, politiche educative ed edilizia scolastica ANCI.

[4] Bozza *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia*, Premessa p. 4.

2. Il curricolo del bello. Apprendere e sapere stare al mondo

Luciano RONDANINI - 12/12/2021

Il modello più elevato della vita di una comunità è quello di sperimentare una cittadinanza che permetta ad ogni individuo di accrescere l'agire pubblico e riconoscere il valore del bene comune. In questo senso, ogni soggetto, bambino o adulto che sia, è tenuto a portare il proprio regalo (comunità, dal lat. *cum-munus*: condividere un dono) alla collettività nella quale vive.

L'educazione come incontro con la realtà

Il sociologo Pierpaolo Donati ha sviluppato il tema dei beni comuni intesi come 'beni relazionali' (amicizia, gratuità, solidarietà, cooperazione). Tutte queste disponibilità danno vita al capitale sociale della comunità e costituiscono i gesti indispensabili per rafforzare la coesione e la solidarietà umane.

In questa prospettiva, all'educazione spetta il suggestivo compito di introdurre i bambini, fin da piccoli, nella realtà promuovendo il dialogo, l'incontro e il desiderio di instaurare solidi legami con gli altri, l'ambiente e il mondo.

Questo impegnativo processo non cresce quando:

- si arresta sulla soglia, perché nessuno si prende cura di accompagnare l'alunno nel portare a compimento il compito assegnato;
- si impedisce al bambino di mettersi in gioco. In questo caso, genitori e insegnanti preferiscono aderire ad un'educazione timorosa e hanno paura di far provare il "disagio di crescere";
- viene fatto un uso anarchico della libertà e si rinuncia ad educare al 'senso del limite' e della misura. Come ha affermato Cesare Scurati, "l'assenza del limite non rafforza il bambino, ma lo rende dipendente dal capriccio e dall'illusione di onnipotenza".

Imparare a saper stare al mondo

Nelle Indicazioni nazionali 2012 si afferma che la scuola oggi è investita "da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il saper stare al mondo".

In questa affermazione si indicano le due strade maestre che gli insegnanti devono seguire nel promuovere l'incontro degli studenti con la realtà:

- acquisire solide basi culturali attraverso adeguate padronanze disciplinari e multidisciplinari ("apprendimento");
- educare i giovani ad una cittadinanza attiva e responsabile ("saper stare al mondo"), anche in virtù delle conoscenze e delle competenze maturate nel corso degli anni di scuola.

Lo stesso concetto di competenza esplicitato nella Raccomandazione dell'Unione europea del maggio 2018 comprende la prospettiva sopra richiamata. La competenza, infatti, tiene insieme *conoscenze, abilità e atteggiamenti*.

Pertanto, risulta essenziale che un alunno conosca tutto ciò che serve per produrre la carta, ma è altrettanto importante che sappia correttamente riciclarla, quando è stata utilizzata.

L'educazione al bello e al buono

Il tema dello sviluppo sostenibile e, più in generale, del conseguimento dei 17 obiettivi indicati nell'Agenda 2030 dell'ONU, sollecita ogni cittadino (in particolare chi si occupa di educazione) a fare proprio il monito del principe Myskin, protagonista dell'*Idiota* di F. Dostoevskij: "La bellezza salverà il mondo".

Nella tradizione classica bello e buono erano intrinsecamente legati in un'unica espressione, *Kalokagathia*: buono (*agathòs*); bello *kalòs*). L'idea di bellezza, dunque, investiva non solo la dimensione estetica ma le qualità interiori della persona.

In realtà ancora oggi verità, bontà e bellezza vengono viste come intrinsecamente unite sia da rappresentanti delle religioni che da esponenti della cultura laica.

Verità, bellezza, morale

La bellezza dell'educazione

"Amo la scuola perché ci educa al vero, al buono e al bello" (Papa Francesco 2016).

"L'educazione deve ruotare attorno a tre componenti estremamente importanti: verità (scienza: teoria dell'evoluzione di C. Darwin), bellezza (arte: le nozze di Figaro di Mozart) e morale (storia: l'olocausto)" (Howard Gardner, Sapere per comprendere, 1999).

L'educazione alla bellezza, dunque, apre ad una prospettiva integrale dell'educazione. Gli insegnanti *in primis* sono chiamati ad adottare uno stile educativo improntato ad un'etica professionale dove al centro ritroviamo i canoni della bellezza stessa: equilibrio, dialogo, confronto, comprensione, empatia, impegno reciproco, ...

Un curriculum del bello

L'irruzione della pandemia, che ha intristito di bruttezza le nostre esistenze, deve spingerci ad avvertire il desiderio di abbracciare gli ideali delle tre classiche virtù. Edgar Morin nel testo *Cambiamo strada*, delinea i contorni di una crisi che può diventare l'opportunità di avviare un cammino nuovo per l'umanità. "La crisi planetaria nata dal Coronavirus mette in risalto la comunità di destino di tutti gli uomini in un legame indissolubile con il destino bioecologico del pianeta Terra".

E la scuola non può sottrarsi a tale compito. Anzi, si pone come pietra angolare della "civitas" in cui ogni persona si impegna a comporre la bellezza del bene comune. Così il curriculum di istituto, carta di identità dell'istituzione scolastica, può diventare la rappresentazione di un dichiarato in cui i valori della bellezza potranno orientare in modo significativo l'agire degli insegnanti.

La forma del curriculum d'Istituto

| Essenzialità e bellezza. Due poli del curriculum d'Istituto | |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leggerezza | nel senso di 'sostare' sui saperi che contano. Il curriculum d'Istituto dovrà essere essenziale (non minimale) ed indicare alcuni nuclei generativi del conoscere e dell'agire attraverso gli strumenti della mente critica, del cuore rispettoso e della mano creativa |
| Bellezza | È una parola poliedrica, una delle poche espressioni che dà senso alle nostre esistenze. In particolare, il nostro Paese la rappresenta in tutte le possibili espressioni umane. La bellezza è dentro di noi, nelle persone, nelle cose, nelle relazioni tra l'uomo e il pianeta. La dobbiamo scoprire, custodire, proteggere, creare, soprattutto farla oggetto di educazione. |

La dimensione estetica della cittadinanza

La promozione dell'educazione del (al) bello sta alla base di una concezione della cittadinanza che evidenzia lo stretto rapporto esistente tra esperienza estetica ed esercizio dei valori civici.

Pertanto, come afferma Irene Baldriga, "è possibile riconoscere una precisa coerenza tra fruizione consapevole del patrimonio (inteso come paesaggio, spazio urbano, beni culturali, ambiente) e rispetto dell'altro da noi (persona, comunità, natura)".

Sul piano didattico, la dimensione estetica della cittadinanza è rappresentata da una molteplicità di possibili progettualità. In particolare, il *Service Learning* rappresenta una delle forme pedagogiche più coerenti con questa concezione dell'educazione civica. Afferma in proposito Maria Nieves Tapia: "raccoliere spazzatura sulla riva di un fiume è un servizio. Studiare campioni d'acqua al microscopio è apprendimento. Quando gli studenti raccolgono e analizzano campioni d'acqua di un fiume inquinato e usano i risultati per ripulire il fiume con le autorità locali e le comunità, questo è apprendimento-servizio.

Apprendere e servire

I due verbi, apprendere e servire, sono legati da una relazione circolare: l'alunno mette a disposizione degli altri le competenze maturate grazie alle conoscenze acquisite in un determinato contesto; la comunità riceve un servizio che contribuisce a rendere più pulito e bello un ecosistema fondamentale come il fiume che attraversa il paese.

Ogni cittadino ha così l'opportunità di dialogare con le cose, con le persone e con l'universo di cui è parte, mettendo in atto quelle "posture" che permettono a ciascuno di interagire con gli altri e con i luoghi che abitano dentro e fuori di noi.

Indicazioni di lettura

- Baldriga I. (2020), *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, Le Monnier Università, Firenze.

- Donati P. (2019), *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*, Rubbettino, Catanzaro.
- Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Morin E. (2020), *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano.
- Papa Francesco (2016), *Educazione del cuore*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI).
- Scurati C. (1995), *Elementare oltre*, La Scuola, Brescia.
- Tapia M. N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Città Nuova, Roma

3. La maturità ai tempi della pandemia. Fare sintesi di tutti gli stimoli ricevuti

Gian Carlo SACCHI - 12/12/2021

L'attenzione riservata agli esami di fine secondo ciclo dalla maggior parte dei governi ne evidenzia il ruolo di "indicatore" di una visione di scuola e del suo rapporto con la società. Vale ancor più, oggi, all'interno di una visione di apprendimento permanente.

Esami di Stato o esami di Maturità?

Gli esami, infatti, sono stati definiti alternativamente *di Stato*, se a prevalere era la visione istituzionale con la conseguente valorizzazione del titolo di studio e soprattutto del suo aspetto legale, o *di Maturità*, se al centro era posto il giovane studente al quale veniva offerta l'opportunità di mettere in evidenza la formazione raggiunta nelle sue diverse competenze culturali e professionali.

In una situazione inedita come quella della pandemia, il ministro Bianchi si è trovato a ragionare dell'esame dentro vincoli impreveduti quali la *presenza e/o la distanza*, capaci già da soli di modificarne la struttura a partire dal contesto, pur tenendo dritta la barra del significato: certificare il possesso delle competenze previste dal Profilo educativo culturale e professionale dello studente.

Il Long Covid sull'esame di Stato: solo esiti negativi?

Gli studenti che affronteranno gli esami di Stato a giugno 2022 hanno fatto nel triennio prevalentemente esperienze di apprendimento in DAD. Chiedono, per tale motivo, una formula d'esame uguale a quella praticata nei due anni precedenti: nessuna prova scritta, un colloquio a partire dalla discussione di un elaborato sulle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studi, capaci di valorizzare soprattutto il percorso scolastico dell'allievo.

Sembra questo l'orientamento prevalente, non solo in ragione delle oggettive difficoltà incontrate da studenti e insegnanti in questo lungo periodo, quanto piuttosto per iniziare a valorizzare una possibile diversa modalità di concludere il ciclo, rispondendo in modo congruente alla tipologia di prove necessarie alla certificazione delle competenze effettivamente raggiunte. Lo studente deve far leva sulla sua capacità di fare sintesi di tutti gli stimoli ricevuti, piuttosto che ricercare semplicemente una restituzione conforme dei contenuti previsti dall'indirizzo di studi intrapreso.

L'esame di Stato nella vita e nel curriculum dello studente

Il dibattito su questo tema ha da sempre diviso i "custodi della tradizione culturale", che individuano nell'esame prevalentemente la verifica della padronanza dei contenuti disciplinari, ("traditio" ritenuta fondamentale per i giovani che dovranno misurarsi con l'accesso all'università), dai "sostenitori del curriculum dello studente", aggiornato nel progetto di vita e di studio al dialogo tra mondo della scuola e mondo del lavoro, questi ultimi più inclini ad esigere competenze spendibili acquisite anche attraverso percorsi pratici e relazionati a compiti di comprensione e sviluppo della realtà.

Diamo un voto all'esame

È noto che il mondo aziendale non è interessato a titoli ottenuti con valutazioni sommative. La selezione del personale spesso adotta criteri (dimensioni) di valutazione, solo di recente entrati ufficialmente nelle pratiche valutative della scuola. Ma anche le Università, pur con motivazioni diversificate, pretendono prove di ingresso per ammettere gli studenti a percorsi di istruzione terziaria. Tutto questo indebolisce la sacralità dell'esame finale, che sia di Stato o di Maturità, facendo emergere un problema più generale sull'affidabilità assegnata alle prove stesse, quando in gioco ci sono i "risultati di apprendimento reali".

L'esame di Stato come occasione di autovalutazione dello studente

La scelta di far svolgere o meno gli scritti potrebbe essere motivata dalla necessità di focalizzare l'attenzione della Commissione sulla capacità dello studente di fare sintesi e rielaborazione di quanto appreso grazie al curriculum disciplinare. L'elaborato e tutto il colloquio orale sono sufficienti a rappresentare anche sul piano orientativo la coerenza e la coesione rintracciata dallo studente stesso tra il percorso di studi e le sue scelte di vita, di studio e di lavoro? Si sa che lo scritto fa già parte delle verifiche che vengono realizzate nel corso degli

anni, mentre all'esame finale risulterebbe più importante evidenziare gli elementi del processo di apprendimento, un esame-bilancio che porta i giovani a valutarsi, assieme ai loro docenti, che dovrebbero essere stati per loro accompagnatori o mentori piuttosto che notai della burocrazia ministeriale.

La funzione orientativa dell'esame

La pedagogia ci fa notare che una scuola di tutti e di ciascuno esige giudizi e profili di personalità perché la finalità ultima è l'orientamento, l'indicazione delle attitudini dell'individuo che ci dica ciò che egli è. L'esame quindi accerterà la maturità e per sfuggire al nozionismo andrà operato un collegamento tra le materie con le relative esercitazioni, anche extrascolastiche, in modo da costruire allo stesso tempo una visione unitaria e individualizzata della personalità, per arrivare ad una valutazione anch'essa unitaria, non come la media di voti separati, che metta in evidenza i ritmi dello sviluppo dei giovani e del loro apprendimento.

Il valore aggiunto dell'esame

Se l'esame ha un suo valore aggiunto, il periodo di pandemia ha fatto emergere una consapevolezza: andare oltre le conoscenze, perché queste sono già rilevate e rilevabili durante tutto il corso degli studi. L'esame deve evidenziare le caratteristiche della persona e del contesto nel quale andrà ad esercitare le sue competenze, mettendo la scuola in grado di comunicare con altri soggetti formativi e lavorativi con i quali i giovani dovranno confrontarsi nel prosieguo del loro cammino. Più di un titolo, dunque, occorrerà un curriculum del maturato, con dei crediti da spendere in successivi percorsi formativi o lavorativi per collegare ciò che lo studente apprende con le richieste del mondo esterno, i test di accesso all'università e la possibilità di scambio anche in sede internazionale. Il modello è quello dell'European Qualification Framework, un quadro che comprende tutti i tipi e tutti i livelli di qualificazioni, rispetto al quale l'uso dei risultati dell'apprendimento ha l'obiettivo di rendere chiaro ciò che una persona sa, capisce ed è in grado di fare.

Forse le sollecitazioni del Ministro possono essere lette come invito ad andare oltre il disciplinarismo, a valorizzare la maturità dello studente, che rappresenta l'evidenza primaria dei risultati di apprendimento e testimonia anche il successo delle azioni della scuola

Il ruolo del Consiglio di classe

Si tratta di agire innanzitutto sul curriculum, spingendo verso un'attività interdisciplinare, come già la commissione Brocca aveva ipotizzato: "un'area di progetto" che potrebbe sfociare anche in rapporti extrascolastici, come l'alternanza scuola-lavoro. È da questa idea originaria che prendono spunto elaborati come "tesi" e non "scopiazzature", che si basano sulle scelte degli studenti stessi, realizzate insieme ai loro insegnanti. Questi si troveranno di nuovo nel Consiglio di classe/Commissione d'esame per impostare e condurre il colloquio. I docenti infatti sono riferimenti educativi non solo per gli studenti ma anche per quel determinato contesto sociale e produttivo. In questo modo l'esame andrebbe a valorizzare anche l'autonomia scolastica e i suoi strumenti fondamentali quali i PTOF, in cui si possono mettere in cantiere diverse tipologie di prove e modi diversi di valutare.

4. PNRR-Scuola: al via i primi investimenti. Un primo "pacchetto" di fondi per ambienti di apprendimento sostenibili

Domenico TROVATO - 12/12/2021

Martedì 30 novembre, in una conferenza stampa, il ministro Bianchi, insieme alle Ministre Bonetti (Pari opportunità e famiglie) e Carfagna (Sud e Coesione territoriale), ha illustrato la destinazione delle prime risorse finanziarie del PNRR-scuola, 5.2 mld, afferenti l'ambito 6 *Linee di investimento per le infrastrutture*.

I settori di investimento

I fondi illustrati nella conferenza del 30 novembre vanno distribuiti sulla base della tabella 1 di ripartizione[1] e sono destinati a Regioni ed Enti Locali tramite appositi Bandi-Avvizi (candidature entro febbraio 2022)[2]:

Tab. 1: Ripartizione dei fondi

| Fondi | Settore di intervento | % risorse per il Mezzogiorno |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 3 mld | Costruzione o messa in sicurezza di <i>Asili Nido</i> , 2.4 mld e <i>Scuole Infanzia</i> , 600 mln, con la creazione in tot. di 264.480 posti entro il 2025, di cui 176.320 solo per gli <i>Asili Nido</i> | <i>Asili nido</i> : 55,29% [3] <i>Scuole Infanzia</i> : 40% |
| 800 mln | Costruzione di 195 nuove scuole innovative e sostenibili | 40% |
| 400 mln | 1.000 locali e spazi da destinare a <i>mense</i> (incremento Tempo Pieno) | 57,68% |
| 300 mln | 400 palestre o impianti sportivi | 54,29% |
| 710 mln | Messa in sicurezza e riqualificazione degli edifici scolastici | 40% |

I bisogni e le emergenze strutturali

Senza dubbio si tratta di un consistente piano di interventi, che mira anche a colmare i divari territoriali esistenti, una sfida rispetto alla critica situazione infrastrutturale dell'attuale patrimonio edilizio scolastico.

Tab. 2: Settori di investimento

| Settori di investimento | I gap attuali (4) | Budget stimati |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Asili nido e scuole infanzia | Secondo l' <i>Istat</i> (Report giugno 2020) al 31.12. 2019 i posti nei nidi di infanzia, micronidi e sezioni primavera erano 361.318, di cui 180.842 pubblici e 180.476 privati. Il fabbisogno però è di altri 300.000 posti <i>pubblici</i> , quota che il PNRR copre in parte, senza considerare i divari Nord-Sud. Per la Scuola dell'infanzia, meno carente di posti, si interviene all'interno dei Poli innovativi | Per conseguire il target europeo del 33% servirebbe un budget di 2,2 mld, con cui attivare 9.064 nuove sezioni[5]. La legge di bilancio 2020 ha comunque istituito il fondo " <i>Asili nido e scuole dell'in-fanzia</i> ", con dotazioni di € 100 mln annui dal 2021 al 2023 e di € 200 mln annui dal 2024 al 2034 |
| Nuovi edifici scolastici | Il 55% dei 40.879 edifici scolastici risulta costruito prima del 1976 e l'86,7% prima del 2000. | Solo per ristrutturarli[6] servirebbero 200 mld in 20 anni (Indagini <i>#scuole sicure</i> di <i>Cittadinanzattiva</i> 2012 e della <i>Fondazione Agnelli</i> 2019). Il costo di un nuovo edificio sarebbe invece di ca. 2,64 mln di euro. |
| Spazi per mense | media nazionale di spazi dedicati: 74,4%; media al Sud 63,4%, nelle Isole al 30,8%; meno del 40% delle scuole a T.P., cioè 2.694 su 6.873 Istituti, è dotato di un regolare spazio mensa. Nel restante 60% il pasto viene consumato in locali impropri[7]. | Per dotare di spazi mensa i 4.179 Istituti che ne sono sprovvisti, occorrerebbe un investimento di ca. 2 mld |
| Spazi per palestre | il 17,1% delle scuole del I° ciclo non dispone di palestre o strutture sportive; si sale al 38,4% se vi inseriamo le | Coprire il fabbisogno di palestre ed impianti sportivi delle ca. 6.000 sedi scolastiche statali di direzione, prive di tali spazi, comporterebbe un budget di ca. 2,4 mld di euro. |

| | | |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Secondarie di secondo grado; il 23,4% degli Istituti senza questi "ambienti" dedicati si trova nel Centro- Sud[8]. | |
| Sicurezza edifici | il 59,5% degli edifici risulta non disporre del certificato di prevenzione incendi, il 53,8% è senza quello di agibilità e solo il 54,2% è dotato di scale di sicurezza. Solo per il 29% delle scuole è stata effettuata la verifica di vulnerabilità sismica . | Per mettere in sicurezza il 60% ca. degli edifici scolastici, bisognerebbe prevedere investimenti per oltre 2 mld di euro |

Oltre i dati e le cifre: traiettorie formative sottese

Apprezzabile l'attenzione della nostra classe dirigente per la riqualificazione del "patrimonio materiale" delle scuole[10], da accompagnare però con notazioni socio-culturali e pedagogico-didattiche in grado di esplorare, oltre i numeri, la funzione di *emancipazione educativa e sociale* di tale operazione.

La ristrutturazione e/o la costruzione ex novo di edifici scolastici

La ristrutturazione e/o la costruzione ex novo di edifici scolastici hanno certamente un loro impatto sulla funzionalità organizzativa del servizio educativo, ma si qualificano anche come *valore aggiunto, quasi un cambio di paradigma*, per il ruolo formativo della scuola rispetto a:

- rivisitazione degli ambienti di apprendimento;
- ripensamento degli stili di insegnamento;
- rigenerazione dei processi socio-relazionali-emotivi;
- creazione di connessioni educative con il territorio;
- empowerment dei profili di autonomia per gli studenti, etc. Nel merito si legga il monografico *Il layout dell'aula* della *Rivista dell'Istruzione*, Maggioli, n. 6/2020.

L'incremento dei posti nella fascia 0-6

Questo obiettivo non risponde soltanto al disegno di favorire la frequenza-accoglienza dei bambini di quelle età, ma richiama logiche socio-economico-formative di rilevante spessore:

- aumento del personale addetto a tale servizio e suo sviluppo professionale;
- riduzione dei gap territoriali, con riflessi positivi su diffuse convinzioni distorsive (ad es. "i bambini piccoli stanno bene a casa..."), su alcuni ruoli cristallizzati delle donne ("mamme a tempo pieno..."), sulla loro occupabilità e in generale sui loro livelli di riscatto sociale;
- impulso all'universalità del servizio, spesso frenata da ragioni economiche (la spesa per un asilo non statale è lievitata dal 2015 al 2019 di ca. il 40%, dati Istat, 2018/19), ma anche da fattori legati al grado di istruzione (i bambini dei diplomati alla Secondaria di 1° e 2° grado sono i meno numerosi)[11];
- contrasto, nel tempo, dei fenomeni di dispersione scolastica e di povertà educativa, concause nella creazione di nuclei familiari vulnerabili e dipendenti da un sistema di welfare già in crisi (M. R. Doria, 2019).

Mense, attività motorie e sportive

Investire sugli spazi non è soltanto un segnale positivo per la fruibilità del servizio mensa e delle attività motorie e sportive, ma vuole rappresentare:

- *rispetto alle mense*, uno stimolo all'estensione del tempo pieno, considerando che meno della metà dei ragazzi frequentanti la Scuola Primaria lo scelgono (nell'a.s. 2019-2020, 923.196 alunni su 2.443.889 iscritti, dati MI) e che nelle Regioni del Centro-Sud, dove potrebbe essere fattore di contrasto alla dispersione scolastica, le iscrizioni alle classi a T.P. si collocano mediamente intorno al 20% (al Nord intorno al 45%);
- *rispetto agli spazi per le attività motorie*, un incentivo alla valorizzazione di questo ambito formativo largamente trascurato[12], se ancora sono 8.798 le palestre esistenti nelle 14.847 Scuole Primarie funzionanti nell'a.s. 2020-21, se l'Italia risulta tra i Paesi europei con i valori maggiori di eccesso ponderale in età scolare (ca. 1 bambino su 10 è obeso e 1 su 5 è in sovrappeso), se i livelli di povertà educativa e di svantaggio socio-culturale si alimentano in maniera significativa anche dalla insufficiente diffusione di tali infrastrutture.

-
- [1] Per un quadro complessivo vds. le slide del M.I. su www.miur.gov.it/documents/20182/0/pnrr-istruzione_slide.pdf/97226d15-c7a6-cded-ef8d-6c48a835773a?t=1638283688160, riferite al Piano Futura, www.pnrr.istruzione.it
- [2] I cantieri devono partire nel 2023 e tutto deve essere finito e rendicontato entro il 2026. *Impresa praticabile?*
- [3] Nelle Regioni del Mezzogiorno i posti nelle strutture pubbliche degli Asili Nido sono meno di 30 mila (Istat, 2019).
- [4] Se non diversamente specificato, sono riportati i dati dell'Anagrafe nazionale Edilizia Scolastica, MIUR a.s. 2018-19.
- [5] Vds. Report Asili nido in Italia, a cura di Openpolis e Con i Bambini, su dati Istat, 2020 e Ricerca ANCI 2019. Al momento solo 6 Regioni raggiungono la quota europea del 33% (Friuli, Emilia Romagna, Toscana, Lazio, Umbria e Valle d'Aosta).
- [6] Si tratta di rinnovare, risistemare e mettere in sicurezza gli edifici esistenti, non di costruirne di nuovi (11% del PIL).
- [7] Vds rielaborazioni a cura di Tuttoscuola NL del 06.12.2021 su dati del Portale MI.
- [8] Ecosistema Scuola, XX° Rapporto Legambiente, 2021.
- [9] Fonte: Report Camera Deputati, 5.10.2021. La legge 157/2019 ha istituito uno specifico capitolo del Fondo unico per l'edilizia scolastica, con cospicue risorse fino al 2025, per la sicurezza e la riqualificazione energetica degli edifici.
- [10] Da annotare tuttavia le perplessità del Terzo Settore, della Fondazione Agnelli, dell'ANP rispetto ai tradizionali limiti della capacità di spesa degli Enti Locali, alle ancora insufficienti risorse, alle complesse procedure di Bandi e Avvisi.
- [11] Vds. R. Seccia, La povertà educativa in Italia e Atlante dell'Infanzia 2019, Scuola 7, Tecnodid, n. 158 e 159/2019.
- [12] Vds. Priore C., L'educazione motoria nella scuola Primaria, Scuola 7, Tecnodid, n. 259/2021, per la svolta nella Legge di Bilancio 2022, art.109 (introduzione dell'insegnamento di ed. motoria nelle classi IV[^]-V[^] Primaria dall'a.s. 2022-23).