

Temi commentati da Scuola 7

Dicembre 2020

Sommario

Settimana dal 09.12.2020: Valutare nella scuola primaria. Si cambia

1. *Valutare nella scuola primaria: si cambia (Loredana LEONI)*
2. *Come funzionerà la scuola con il nuovo DPCM (Roberto CALIENNO)*
3. *Investire nell'infanzia per il benessere di un Paese (Laura DONÀ)*
4. *Contributi volontari delle famiglie e rendicontazione etica delle scuole (Michelino VALENTE)*

Settimana dal 14.12.2020: La formazione dei docenti al tempo del covid

1. *La formazione dei docenti al tempo del covid (Mariella SPINOSI)*
2. *I risultati IEA-TIMSS (matematica e scienze) della rilevazione 2019 (Franca DA RE)*
3. *La scuola nella legge di bilancio 2021 (Roberto CALIENNO)*
4. *Didattica a distanza e alunni con DSA (Rosa STORNAIUOLO)*

Settimana dal 21 12 2020: Mettere in sicurezza il trasporto pubblico studentesco

1. *Mettere in sicurezza il trasporto pubblico studentesco (Vittorio DELLE DONNE)*
2. *Come valutare l'educazione civica (Nilde MALONI)*
3. *La valutazione possibile. Cosa fare nella scuola primaria? (Maria Rosa TURRISI)*
4. *Il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (RLS) (Leon ZINGALES)*

1. Valutare nella scuola primaria: si cambia. Oltre il voto in decimi

Loredana LEONI

Sono aboliti i voti nella scuola primaria

Il 4 dicembre, dopo il parere positivo del CSPI, è stata firmata l'Ordinanza relativa alla valutazione periodica e finale della scuola primaria, secondo quanto stabilito dal Decreto Scuola approvato a giugno. I docenti ora utilizzeranno giudizi descrittivi riferiti ai livelli di apprendimento per la valutazione degli alunni al termine del primo periodo didattico (trimestre o quadrimestre) e alla fine dell'anno scolastico. Finalmente nella scuola primaria è stata superata la pseudo-oggettività dei voti!

È una modifica che, purtroppo, arriva a ridosso del trimestre o del quadrimestre, quindi quasi a metà anno scolastico. È vero che non si possono cambiare le regole mentre si gioca. Le scuole hanno poco tempo per riflettere sulle modifiche; anche le famiglie avrebbero dovuto essere informate prima... Insomma l'Ordinanza esce in ritardo e questo non si può negare. Ma si tratta di una modifica importante e necessaria per riannodare i fili della valutazione che, a partire dalla scuola primaria, dovrebbe far riflettere tutto il sistema scolastico. Vale la pena, quindi, andare oltre questo innegabile ritardo.

Il rischio corso per una "disattenzione" normativa

Va anche considerato che l'abolizione dei voti per la scuola primaria è contenuta nel decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22[1], corretto poi dal decreto-legge 14 agosto, n. 104 che, per un grossolano e "apparentemente" banale errore, avrebbe potuto inficiare tutto il sistema che si andava costruendo. La formulazione del decreto legge avrebbe paradossalmente costretto le scuole a valutare con i voti i risultati del primo quadrimestre e con i giudizi quelli di fine anno scolastico. Così è stato necessario aspettare la conversione in legge il 13 ottobre, n. 126[2] per risolvere l'ingarbugliata e un po' paradossale vicenda, richiamata, tra l'altro, nei primi giorni di settembre, anche da una Nota del Capo Dipartimento.

La Commissione che ha elaborato la proposta di Ordinanza e Linee Guida, prevista dallo stesso decreto legge di aprile, ha potuto quindi completare i propri lavori solo dopo la correzione definitiva della normativa. Non si poteva considerare, la prima formulazione del decreto, solo come problema formale, perché la norma è sostanza: quella "disattenzione" avrebbe vanificato anche i propositi del legislatore.

Ripartire dai saperi delle scuole

Quindi in questa corsa contro il tempo, l'Ordinanza stessa ne affronta le conseguenze e inserisce all'art. 6 comma 1 il tema della progressività. Le Linee Guida ne ribadiscono il concetto affermando che le scuole dovranno e potranno mettere a frutto le proprie esperienze[3] applicando via via in modo più appropriato quanto previsto. Non si tratta quindi di considerare le nuove indicazioni come un adempimento da attuare in fretta, magari con qualche artificio che traduca i voti in giudizi (come traspare in qualche passaggio della nota n. 2158 del 4 dicembre[4]). Si tratta invece di intraprendere un percorso che in molti casi è già presente nell'*expertise* dei docenti: in molte scuole si è già opportunamente lavorato sui criteri e sui livelli riferiti ai voti. La strada è nota e la meta è, per lo più, condivisa, anche dal punto di vista formale. Nei pochi contesti in cui, per ragioni diverse, manca un sentire pedagogico comune, si può utilizzare questa opportunità per iniziare a riflettere insieme sulla valutazione. Si può partire dalla condivisione della scelta degli obiettivi di apprendimento e dei nuclei tematici delle discipline nelle Indicazioni Nazionali, per ricercare soluzioni, anche provvisorie, ma comunque coerenti con l'impostazione normativa e con le scelte docimologiche in essa contenute.

La difficile conciliazione tra valutazione formativa e voto

Questa normativa non nasce dal nulla, ma risolve la contraddizione insita nel decreto legislativo n. 62/2017. Qui, da un lato, si parla di valutazione formativa come strumento per migliorare e apprezzare i risultati di apprendimento, in una logica autovalutativa e di attenzione ai processi e alla identità personale, dall'altro, si fa la scelta di mantenere invariata la logica del voto in decimi. Un voto che però poteva e doveva già essere considerato come

una specie di etichetta da riferire ai livelli di apprendimento. Quindi, a ben vedere, le scuole avrebbero già dovuto lavorare per definire da un lato il curriculum d'Istituto a partire dalle Indicazioni Nazionali e, dall'altro, i criteri e le modalità per valutare i diversi livelli di apprendimento delle discipline.

Di fatto, il voto non avrebbe dovuto essere utilizzato per la valutazione in itinere, sul quaderno, o magari inserito in registri elettronici che fanno automaticamente la media[5]. Allo stesso modo, oggi, non è pensabile che i quattro livelli indicati dalle Linee guida (avanzato, intermedio, base, in via di acquisizione) siano utilizzati per la valutazione in itinere e diventino essi stessi "voti".

I quattro livelli non sostituiscono il voto

Come ben argomentato nelle Linee Guida, si tratta di giudizi che sintetizzano l'incrocio di dimensioni che caratterizzano l'apprendimento e che delimitano gli aspetti da rilevare e osservare per comprendere come gli alunni hanno rielaborato conoscenze e acquisito abilità in determinate aree disciplinari. Nelle Linee Guida ne sono indicate quattro, le più rilevanti, a detta della ricerca pedagogica e docimologica, ma le scuole possono integrare le dimensioni proposte, e quindi le descrizioni dei livelli di apprendimento, in modo da renderle più adeguate al proprio curriculum, alle classi (dalla prima alla quinta) e alle discipline. Non si tratta quindi di sostituire i livelli dei giudizi descrittivi ai voti, ma di ricondurre ai livelli definiti per la valutazione le osservazioni raccolte, i prodotti realizzati, le prestazioni degli alunni in diversi momenti, con differenti modalità, per rispondere a richieste poste in contesti noti e non noti, ai livelli definiti per la valutazione.

La progettualità delle scuole e il rapporto con le famiglie

Al centro di questa operazione c'è quindi la progettualità delle scuole e quanto già previsto nei PTOF e nei curriculum di Istituto, cioè gli obiettivi di apprendimento, i criteri e le modalità di valutazione per poter arrivare allo scrutinio con un insieme di elementi utili a definire quale sia il livello di apprendimento raggiunto nelle diverse discipline.

Alle famiglie il passaggio va spiegato bene, a partire dal confutare la trasparenza insita nel voto. Basta dire, per esempio, che "il sei o l'otto in matematica" non fa capire cosa e come, ma nemmeno quanto, un bambino sappia di matematica, senza bisogno di aggiungere che il sei di una maestra non è il sei della collega della classe accanto e che il sei di matematica non è il sei di italiano. Va illustrato alle famiglie il significato e il valore di una scelta che aiuta a uscire dalla confusione tra misurazione e valutazione, allontana la coincidenza tra il voto e la percezione di sé, chiarisce i percorsi di apprendimento e i risultati raggiunti. Un passaggio da costruire con calma e coinvolgendo le famiglie in un dialogo costruttivo che aiuti a superare le incomprensioni che spesso la valutazione provoca.

Certo non basta sostituire il voto con un giudizio per cambiare la valutazione e nemmeno si può stravolgere tutto ora, a metà anno scolastico e a ridosso dello scrutinio, ma si può iniziare a ragionare su come ridare pieno significato a una valutazione coerente con le funzioni che le sono proprie: comunicare in modo chiaro qual è il punto a cui si è arrivati nel percorso di apprendimento, quali sono i punti di forza e quelli sui quali è necessario che la scuola progetti con strategie diverse[6] e più adeguate.

Progressività e sistematicità

Bisogna anche prevedere che non tutti i docenti siano pronti ad usare in modo proprio e con i riferimenti corretti le nuove modalità indicate. In questa fase può essere già utile la consapevolezza che la ricerca sulla valutazione stia ripartendo in tutte le scuole del nostro paese e che la scuola primaria sia il luogo privilegiato per riavviare il processo anche nelle scuole secondarie. Qui è importante il ruolo del dirigente scolastico: gli insegnanti, seppure sensibili e preparati, da soli non ce la fanno ad affrontare progressivamente e sistematicamente le questioni per portarle a buon fine: *dalla valutazione si parte, si arriva e si riparte*, ricordano le Indicazioni Nazionali. Ciò riguarda tutto il sistema scolastico, ma non si può non considerare la scuola primaria come punto nodale: è un primo passo che dovrà coinvolgere prioritariamente il curriculum verticale del primo ciclo d'Istruzione e poi l'intero sistema. Va superato, quindi, lo iato che esiste tra ordini di scuola e cicli scolastici; va ridimensionata, se non colmata, la frattura tra scuola primaria e secondaria di primo grado; va

smentita, con la ricerca e il dialogo, l'idea sottesa (abbastanza diffusa seppure non da tutti dichiarata), che "alla primaria non si danno i voti perché gli alunni sono troppo piccoli!".

Valutare per migliorare

La discussione sulla valutazione porta ad affrontare uno snodo fondamentale nelle preoccupazioni dei docenti, entra nella relazione con i genitori e soprattutto condiziona il modo in cui gli allievi comprendono il significato dello studio, il senso del sapere, il miglioramento di quanto sono in grado di fare, cosa e perché hanno fatto bene e, in ultima analisi, la loro autostima e la rappresentazione che hanno di sé sia come studenti che come persone capaci di imparare.

[1] Convertito nella legge 6 giugno 2020, n. 41 - art. 1, comma 2-bis.

[2] Art. 32, comma 6-sexies.

[3] "In questa prima fase di applicazione della normativa che prevede i giudizi descrittivi, i docenti selezionano gli obiettivi essenziali oggetto di valutazione, associandoli ai livelli nelle modalità che l'istituzione scolastica ritiene di adottare. Progressivamente, l'istituzione scolastica troverà modalità via via sempre più coerenti con la valutazione di tipo descrittivo delineata dalle presenti Linee guida, collegando il momento della valutazione con quello della progettazione" (dalle Linee Guida).

[4] "Non è peraltro particolarmente complesso trasporre le valutazioni in itinere (in gran parte effettuate attraverso un voto numerico) nei livelli (a mero titolo esemplificativo, 9/10: avanzato; 7/8: intermedio, etc.), ma è opportuno sottolineare l'esigenza di sfuggire da semplicistici automatismi e riportare le valutazioni in itinere e il complesso dei traguardi raggiunti dagli alunni ai descrittori".

[5] Questo dei registri elettronici è certamente un problema da affrontare per evitare che siano i gestori a determinare le scelte delle scuole, come avviene nella maggior parte delle scuole secondarie di secondo grado. Il richiamo presente nei due documenti potrebbe da questo punto di vista essere poco chiaro. Nel parere del CSPI sia per questo aspetto che per quello relativo alla valutazione in itinere si chiedeva di chiarirlo meglio, nei seguenti termini: "La restituzione agli alunni e ai genitori della valutazione in itinere. Nel nuovo impianto valutativo, delineato dalle presenti Linee guida, le valutazioni in itinere sono espresse coerentemente con i criteri e le modalità di valutazione definiti dal Piano triennale dell'Offerta formativa e deliberati dal Collegio dei Docenti nel rispetto dell'autonomia professionale dei docenti ed evitando il ricorso alla terminologia utilizzata per i livelli di apprendimento nel documento di valutazione (Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione). Anche l'attività di documentazione alle famiglie del percorso di apprendimento di ciascun alunno si avvarrà degli strumenti ritenuti più adeguati dalle singole istituzioni scolastiche, tra cui il registro elettronico, strumento da utilizzare in coerenza con le scelte valutative deliberate dal Collegio dei docenti".

[6] Art. 2 comma 2 del decreto legislativo n. 62/2017.

2. Come funzionerà la scuola con il nuovo DPCM Dpcm 3 dicembre 2020 e Ordinanze Regionali

Roberto CALIENNO

Un servizio scolastico in continuo cambiamento

In questi mesi, caratterizzati da una emergenza epidemiologica mai vissuta nel secondo dopoguerra, le scuole italiane sono costrette a riorganizzare il servizio, continuamente ed artatamente, a causa dei ripetuti DPCM e delle concomitanti Ordinanze Regionali: ciò è dovuto alla riforma del titolo V della Costituzione.

Lo scenario normativo con la riforma del titolo V

La legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre del 2001 "Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione", al terzo comma dell'art. 117 attribuisce alla legislazione concorrente delle Regioni l'"istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale".

Il secondo comma dell'art. 117, la lett. n) riserva allo Stato la competenza legislativa esclusiva sulle "norme generali sull'istruzione", mentre la lettera m) riserva allo Stato la "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale". Per completezza è opportuno ricordare che il terzo comma dell'art. 116 prevede che possano essere attribuite alle Regioni a statuto ordinario, ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia nelle materie di legislazione concorrente e in alcune materie in cui lo Stato ha competenza legislativa esclusiva, tra cui anche le "norme generali sull'istruzione".

Ripartizione delle competenze tra Stato e Regioni

Oggi le competenze legislative, relativamente alle materie "dell'istruzione" e "dell'istruzione e della formazione professionale", sono ripartite come segue:

Competenza legislativa esclusiva dello Stato	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Norme generali sull'istruzione</i> • <i>Livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale</i> • <i>Principi fondamentali a cui si deve ispirare la legislazione concorrente</i>
Competenza legislativa concorrente delle Regioni	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche</i>
Competenza legislativa esclusiva delle Regioni	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Istruzione e formazione professionale</i>

Le ultime disposizioni per le istituzioni scolastiche di secondo grado

Il DPCM impartisce, come è noto, disposizioni urgenti sui diversi settori della vita sociale e lavorativa. L'articolo 1 alla lettera s) regola le Istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado. Vengono individuati due periodi.

1° periodo dal 4 dicembre alle vacanze Natalizie

Il cento per cento delle attività devono essere svolte tramite il ricorso alla didattica digitale integrata. In questo periodo dovrà comunque essere garantita la possibilità di svolgere attività in presenza qualora sia necessario l'uso di laboratori o per mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali. Al tempo stesso dovrà essere garantito il collegamento on line con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata.

2° periodo dal 7 Gennaio 2021

Le Istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado devono garantire l'attività didattica in presenza al 75 per cento della popolazione studentesca.

Inoltre Le scuole secondarie di secondo grado dovranno modulare il piano di lavoro del personale ATA, gli orari delle attività didattiche per docenti e studenti, e degli uffici amministrativi, per garantire quanto disposto dallo stesso DPCM.

Trasporto pubblico: "contesto a rischio"

A tal proposito l'INAIL, subito dopo l'emanazione del DPCM, ha pubblicato un documento in cui ricorda che tutti i documenti prodotti finora sul tema ribadiscono come l'intero sistema di trasporto pubblico "debba essere considerato un contesto a rischio di aggregazione medio-alto, con possibilità di rischio alto nelle ore di punta, soprattutto nelle aree metropolitane ad alta urbanizzazione". Ricorda, inoltre, che secondo l'ultima indagine "Aspetti della vita quotidiana" realizzata dall'ISTAT nel 2019, 11,1 milioni di studenti si sono mossi quotidianamente sul territorio nazionale per raggiungere i luoghi di studio.

Secondo l'INAIL l'organizzazione del trasporto pubblico deve andare di pari passo con la differenziazione degli orari di ingresso e di uscita nelle scuole con l'obiettivo di attivare specifiche misure organizzative finalizzate a una «idonea differenziazione degli orari di accesso a scuola rispetto alle fasce orarie di punta, da realizzarsi anche tramite accordi tra scuole limitrofe, su casi mirati.

Con il DPCM del 3 dicembre viene istituito un tavolo di coordinamento, presieduto dal Prefetto, per la definizione del più idoneo raccordo tra gli orari di inizio e termine delle attività didattiche e gli orari dei servizi di trasporto pubblico locale volto ad agevolare la frequenza scolastica anche in considerazione del carico derivante dal rientro in classe degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado.

Servizi educativi per l'infanzia, scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione

Nei Servizi educativi per l'infanzia, nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione l'attività didattica continua a svolgersi integralmente in presenza. È obbligatorio l'uso di dispositivi di protezione delle vie respiratorie salvo che per i bambini di età inferiore ai sei anni e per i soggetti con patologie o disabilità incompatibili con l'uso della mascherina.

Altre disposizioni

- I corsi di formazione potranno essere svolti solo con modalità a distanza.
- Gli esami di qualifica dei percorsi di IeFP potranno essere svolti a secondo delle disposizioni emanate dalle singole Regioni.
- Le riunioni degli organi collegiali delle istituzioni scolastiche ed educative di ogni ordine e grado dovranno svolgersi esclusivamente con modalità a distanza.
- Il rinnovo degli organi collegiali, se non completato, avviene secondo modalità a distanza nel rispetto dei principi di segretezza e libertà nella partecipazione alle elezioni.
- Sono sospesi i viaggi d'istruzione, le iniziative di scambio o gemellaggio, le visite guidate e le uscite didattiche comunque denominate, programmate dalle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, fatte salve le attività inerenti i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, nonché le attività di tirocinio (articolo 1, Lettera t).
- È sospeso, inoltre, anche lo svolgimento delle prove preselettive e scritte delle procedure concorsuali pubbliche e quindi anche quelle relative al concorso straordinario docenti (articolo 1, Lettera z).

Cosa succede nelle zone rosse

Le attività didattiche si svolgono esclusivamente con modalità a distanza fermo restando lo svolgimento in presenza della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e dei servizi educativi per l'infanzia. Dovrà comunque essere garantita la possibilità di svolgere attività in presenza qualora sia necessario l'uso di laboratori o per mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali. Al tempo stesso dovrà essere garantito il collegamento on line con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata.

3. Investire nell'infanzia per il benessere di un Paese

Laura DONÀ

Un investimento che incrementa il PIL

Durante questo periodo di emergenza pandemica, la condizione dei bambini e delle bambine è stata posta al centro del dibattito sociale. Si è diffusa contestualmente la consapevolezza che i piccoli di oggi saranno gli adulti di domani, che la cura educativa dei primi anni di vita risulterà fondamentale per il successo di qualsiasi paese. Gli investimenti nella primissima infanzia, non solo contrastano le vecchie le nuove povertà ma finiscono con l'incrementare lo stesso PIL: è il valore di capitale umano su cui le società potranno scommettere il successo e il benessere di un paese[1].

A tale proposito l'INDIRE ha curato un Rapporto *"Misure per la riapertura delle strutture per l'educazione e cura della prima infanzia nell'emergenza Covid-19 in alcuni paesi europei"* (FI 2020) in cui vengono illustrate le diverse scelte operate da 11 paesi UE proprio per la maturata necessità di aprire i servizi per l'infanzia come una delle imprescindibili esigenze di cura ed educazione.

La paura del contagio ha generato in Italia la sospensione delle attività educative di tutti i servizi comprese le scuole dell'infanzia da fine febbraio a giugno 2020, solo il periodo estivo ha fatto ritrovare forme di apertura con i centri estivi; in autunno le strutture hanno ripreso in presenza le attività secondo l'idea di una possibile convivenza con il Covid 19 al fine di contenere gli effetti negativi della mancata frequenza.

Gli effetti sull'infanzia della sospensione delle attività

Il Comitato ONU per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza[2] ha messo in rilievo che la situazione delle chiusure dei servizi educativi nel mondo ha aumentato le disuguaglianze della popolazione infantile con incremento della povertà educativa, con una maggiore presenza di rischi di esclusione per disabili, per coloro che vivono situazioni familiari disagiate, nella condizione di stranieri o di minori non accompagnati.

Chiara Saraceno[3], in un recente contributo presentato in diretta streaming per la giornata nazionale dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ha sottolineato che i bambini e gli adolescenti pagano costi molto alti a causa della pandemia, a livello educativo e di apprendimenti, con ricadute anche nello sviluppo dei processi di autonomia.

In questa situazione diviene strategico rilanciare e riprendere le rilevazioni internazionali come PISA e INVALSI per l'Italia, per monitorare i livelli di apprendimento conseguiti dagli alunni nelle diverse annualità; per valutare gli scostamenti dai livelli rilevati prima della pandemia e su queste basi impostare indispensabili azioni compensative.

Pensando ai bambini piccoli, da 0 a 6 anni di età, tali dati sono più complessi da raccogliere ma, dai numerosi documenti presenti a livello internazionale, europeo e nazionale si può avanzare l'ipotesi che le perdite educative siano state notevoli e proporzionalmente più incisive nelle fasce di soggetti che vivono in situazioni familiari più svantaggiate[4].

Disuguaglianze e opportunità

Il rapporto di *Save the Children* dello scorso settembre 2019, presentato prima della pandemia, definisce la povertà educativa come "*la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*"[5], su questa convinzione si è allestita una indagine pilota volta ad analizzare i fattori che determinano le disuguaglianze educative fin dalla prima infanzia raccogliendo dati su quattro dimensioni di competenze e sviluppo: fisico, del linguaggio, matematico e socio-emozionale.

È emerso che i bambini che vivono in famiglie con genitori di livello socio-economico più alto, già a 3 anni accumulano un vantaggio in termini educativi e di sviluppo rispetto ai coetanei che vivono con genitori di livello più basso. Da sottolineare che l'accesso ai nidi e ai servizi educativi avviene in misura più rilevante dalle famiglie di ceto sociale medio alto, vuoi per le necessità lavorative dei genitori, vuoi per una maggiore disponibilità economica che permette di coprire le spese di frequenza.

Nel caso dell'Italia, tra l'altro è presente anche una consistente disparità territoriale tra le Regioni[6], quelle del nord e del centro hanno più servizi e garantiscono maggiore accesso, a differenza di quelle del Sud e Sud-Isole in cui non sono attivi servizi o lo sono in misura molto limitata.

La povertà educativa non è inevitabile né irreversibile, si dice sempre nel Rapporto, pertanto investire in cura ed educazione per la prima infanzia come pure sostenere la genitorialità possono contribuire ad interrompere il circolo vizioso della trasmissione generazionale della povertà e delle disuguaglianze.

Questa linea di intervento potrebbe ripristinare l'opportunità di garantire, tramite l'accesso all'educazione e all'istruzione, la funzione della scuola come ascensore sociale che da molti anni non viene più realizzata con ricadute anche sul piano dell'appetibilità motivazionale a conoscere, apprendere e maturare competenze.

Lavorare per l'equità

Molti sono i documenti che in tempi recenti stanno analizzando il problema. L'ultimo in ordine di tempo è il *The Future of Jobs 2020*[7]. Qui si individuano come strategiche per le professioni del futuro le competenze digitali, la resilienza e le competenze critiche unitamente ad una forte attenzione alla sostenibilità. Diventa, conseguentemente, prioritario pensare a come agire per garantire equità di esiti all'intera popolazione giovane, a partire dai più piccoli, anche utilizzando le risorse che l'emergenza Covid-19 prevede con il Next Generation UE.

Alcune direttrici chiave chiamate priorità trasversali[8] potrebbero essere:

1. ridurre le disuguaglianze territoriali nella disponibilità dei servizi pubblici;
2. incentivare la partecipazione di bambini e adolescenti nel disegnare le azioni che li riguardano;
3. investire il 15% del Fondo Next Generation UE per aumentare i nidi e il tempo scuola delle scuole dell'infanzia e primaria;
4. favorire una cultura digitale negli adulti e nei bambini investendo su device, connettività e sulle competenze digitali che sono tuttora basse nella popolazione giovane.

Gli ultimi dati riferiscono che dai 14 ai 17 anni d'età 2 ragazzi su 3 posseggono competenze digitali basse, o solo di base, e che sono molto contenuti i numeri dei laureati in informatica, big data, ingegneria[9]. In questo scenario investire sull'infanzia, ossia sulla prossima generazione adulta, significa scommettere sul nostro futuro e garantire vitalità ad un paese.

Investire sui piccoli e sui servizi ad essi collegati implica anche sostenere la genitorialità e le famiglie in generale per garantire una buona qualità delle relazioni per i bambini e l'attenzione ai loro bisogni educativi. Sul versante delle comunità occorre facilitare l'accesso alle attività

extrascolastiche dei territori in quanto ulteriori fattori di compensazione educativa e di diminuzione delle disparità in ottica di equità.

Laura Donà Dirigente Tecnico USR per il Veneto

[1] Save the Children, Il miglior inizio, Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita, settembre 2019.

[2] Cfr. <http://gruppocrc.net/tipo-documento/pubblicazioni/> 11° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, Novembre 2020.

[3] Chiara Saraceno coordina il gruppo di lavoro infanzia e Covid-19 istituito presso il Dipartimento per le politiche della famiglia.

[4] Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. Cifre chiave sull'educazione e cura dalla prima infanzia in Europa-Edizione 2019 Rapporto Eurydice, Lussemburgo: Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea.

[5] Cfr. nota 1, Introduzione.

[6] Nidi e Servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema integrato 0-6, giugno 2020 Rapporto Istat – Cà Foscari e Consorzio MIPA; Report ISTAT del 27.10.2020, Offerta di asili nido e servizi integrativi in crescita ma ancora sotto il target europeo.

[7] Rapporto The Future of Jobs ottobre 2020 del World Economic Forum.

[8] Cfr. nota 2 Rapporto CRC.

[9] Cfr. nota 5

4. Contributi volontari delle famiglie e rendicontazione etica delle scuole

Michelino VALENTE

Da dove partire

L'autonomia scolastica, originata dalla legge 59/1997 e dal DPR 275/1999, si è via via arricchita di strumenti operativi che hanno aperto processi e decisioni didattiche e organizzative ad una mentalità attenta al risultato e agli impatti sociali, culturali ed economici che l'azione delle scuole pone in essere.

Con il DPR 80/2013, il cosiddetto "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione", si è introdotta una vera e propria svolta nella vita degli Istituti scolastici, in quanto per la prima volta sono stati costretti ad uscire dalla condizione di autoreferenzialità e a mettersi in gioco attraverso una serie di azioni valutative che hanno l'intento di produrre "miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti". Il conseguimento di questi obiettivi strategici è il frutto di un procedimento di valutazione il cui design è chiaro e scandito dal decreto citato. Esso si compone di quattro segmenti posti in ordine temporale sequenziale:

1. La autovalutazione del singolo istituto, il cui output, il Rapporto di autovalutazione (RAV), ha una forte valenza comunicativa;
2. La valutazione di nuclei esterni che visitano gli Istituti e ne verificano l'efficacia e l'efficienza;
3. Le azioni di miglioramento da progettare a seguito della autovalutazione e della valutazione dei nuclei esterni: è il Piano di miglioramento (PDM), un documento in cui la scuola indica obiettivi, azioni e concreti traguardi di miglioramento;
4. La rendicontazione sociale.

Dall'autovalutazione alla rendicontazione sociale

Il percorso di valutazione raffigurato sfocia, coerentemente e naturalmente, nell'atto finale che è rappresentato dalla rendicontazione sociale, in cui siano comunicati agli stakeholder e a tutta la comunità di riferimento, nella doppia prospettiva consuntiva e programmatica, le strategie adottate, le attività messe in atto, i risultati conseguiti e l'impatto sociale determinato, nella dimensione identitaria dell'Istituzione, sociale ed economica. Questo documento è altra cosa da una ordinaria operazione di *accountability* amministrativo-contabile, che assolve al compito di rappresentare valori finanziari e procedurali parametrati su standard oggettivi, imposti da organismi centrali dello Stato, poco leggibili e ancor meno trasmissibili a stakeholder non necessariamente attrezzati alla loro decodifica, finalizzata peraltro a garantire controllo e comparabilità.

Conoscere per migliorare

La rendicontazione sociale recupera una dimensione di condivisione, il cui scopo è quello di trasmettere a tutti gli stakeholder una raffigurazione della performance dell'Istituzione scolastica, consentendo la creazione di un processo reciproco di dialettica sociale, di rapporti fiduciosi in cui tutti gli stakeholder siano agenti di un'interazione finalizzata alla progettazione di continue azioni di miglioramento e all'offerta di maggiore conoscenza e migliore possibilità di

valutazione dell'azione posta in essere, per accertare altresì l'effettivo contributo alla creazione di valore pubblico.

Il nuovo regolamento finanziario

Recentemente, l'emanazione del nuovo regolamento finanziario e contabile delle scuole, DI 129/2018, fornisce uno strumento normativo che permette di realizzare con concretezza le finalità rappresentate nei documenti fondamentali prima menzionati, ma anche di realizzare il fine dell'attività amministrativa retta da criteri e modalità previste da norme.

In questa direzione sono espressamente statuiti i principi di pubblicità e trasparenza del Programma annuale, riconoscendo di conseguenza l'inderogabile necessità di sviluppare una informazione sul versante finanziario, che si rivolga anche all'esterno, in grado di permettere all'utenza di esercitare, attraverso le diverse forme di partecipazione, il proprio riscontro.

Per una migliore trasparenza delle risorse

In particolare, nella relazione del Dirigente scolastico di accompagnamento al Programma annuale è ora previsto che le risorse derivanti dal contributo volontario delle famiglie, nonché quelle derivanti da erogazioni liberali (art. 1, commi 145 e segg. legge n. 107/2015) e quelle reperite mediante sistemi di raccolta fondi o di adesione a piattaforme di finanziamento collettivo, siano evidenziate in modo specifico, così come le finalità e le voci di spesa cui vengono destinate queste entrate (art. 5 comma 7 D.I. 129/2018).

Anche nella relazione illustrativa allegata al Conto consuntivo è richiesto al Dirigente di evidenziare in modo specifico le finalità e le voci di spesa cui sono stati destinati questi stessi specifici fondi (art. 23 comma 1 D.I. 129/2018).

Contributi da privati

La terza voce di sostegno finanziario per i bilanci delle scuole sono i contributi versati da privati, anche famiglie, dopo l'avanzo di amministrazione e il finanziamento da parte dello Stato.

Per quanto attiene ai finanziamenti delle famiglie, presenti in ogni scuola, sono costituiti in massima parte dai contributi volontari versati dai genitori e dalle quote per le visite e i viaggi di istruzione.

Negli istituti tecnici, professionali e d'arte è consolidata e regolata la facoltà di richiedere agli alunni, a titolo di modesto concorso per la copertura delle spese di esercitazione nei laboratori e nei reparti di lavorazione, un "contributo di laboratorio", deliberato dal Consiglio di Istituto.

Per l'iscrizione alla scuola elementare e media non si potevano imporre tasse o richiedere contributi di qualsiasi genere sino all'anno scolastico 1999/2000. Ora è possibile^[1], ma tale contributo si limita, generalmente, all'importo dell'assicurazione alunni, a quello per qualche specifica attività e per l'acquisto dei prodotti delle attività di laboratorio messi in vendita nei "mercatini" di fine anno scolastico. Queste risorse sono destinate, correttamente, al funzionamento didattico.

Altra entrata è rappresentata dalle quote versate dalle famiglie per le visite ed i viaggi d'istruzione dei loro figli. Più significative sono le entrate negli istituti di secondaria di secondo grado, dove i viaggi/tirocini sono di frequente all'estero e possono durare anche una settimana, soprattutto nelle classi quarte e quinte. Per le scuole primarie si tratta mediamente di importi modesti, che però alla secondaria di primo grado diventano già più interessanti, visto che le uscite possono essere sul territorio nazionale e per più giorni.

Alcuni istituti comprensivi possono annoverare in questo aggregato i contributi versati dai genitori per il servizio mensa, qualora sia curato dagli istituti scolastici in convenzione con l'ente locale.

Controllo etico sull'uso dei fondi privati

Oggi, con il nuovo Regolamento, i contributi dalle famiglie sono esposti analiticamente nel Programma Annuale: mensa, visite, viaggi e programmi di studio all'estero, copertura assicurativa degli alunni. Viene così facilitata una sorta di *controllo etico* sull'uso dei fondi privati, anche perché l'intera gestione delle somme in questione deve essere improntata a criteri di trasparenza ed efficienza, nell'ottica di una *accountability* non solo amministrativo-contabile, ma anche "sociale". Tale processo consente e facilita la lettura dei dati spesso troppo

tecnici dei documenti finanziari della scuola ad una platea di portatori di interesse non sempre attrezzati ad interpretare le pieghe più interne dei bilanci.

Detrazione d'imposta

Sempre tra i contributi da privati convergono le eventuali elargizioni di privati per attività finalizzate (borse di studio, intitolazione di premi, ecc.): è questa una ulteriore novità oramai consolidata. Una persona fisica che elargisce erogazioni liberali a favore degli istituti scolastici di ogni ordine e grado, statali e paritari, ha diritto ad una detrazione^[2] d'imposta per oneri pari al 19% dell'importo versato (art.13, comma 3 decreto-legge n.7/2007 convertito dalla legge n. 40/2007).

Destinazione delle elargizioni

Le elargizioni devono essere finalizzate secondo la previsione normativa solamente a:

1. innovazione tecnologica (PC, LIM, videoproiettori, wifi, etc.);
2. edilizia scolastica (piccola manutenzione, vetri, lampade, serrature, etc.);
3. ampliamento dell'offerta formativa extracurricolare.

Già nel 2012 il Dipartimento per l'Istruzione del MIUR, con nota prot. 312 del 20 marzo, dava precise indicazioni "in merito all'utilizzo dei contributi scolastici delle famiglie". È opportuno richiamare oggi, in tempi in cui la rendicontazione si è spostata da un piano meramente contabile ad uno più largamente sociale, alcuni elementi non più eludibili.

Anzitutto si ribadisce che il contributo non può finanziare iniziative formative curricolari, mentre invece spetta alle famiglie rimborsare la scuola per le spese di stipula del contratto di assicurazione individuale per gli infortuni e la responsabilità civile degli alunni o per le gite scolastiche. La nota sopra richiamata sottolinea, quindi, che "le risorse raccolte con contributi volontari delle famiglie devono pertanto essere preventivamente indirizzate esclusivamente ad interventi di ampliamento dell'offerta culturale e formativa e non ad attività di funzionamento ordinario e/o amministrativo che costituiscono una ricaduta indiretta sull'azione educativa rivolta agli studenti".

Informazione sulla destinazione dei contributi

Nell'ottica della rendicontazione sociale, è opportuno che le famiglie siano informate sulla finalità a cui i contributi sono indirizzati, affinché possano consapevolmente decidere se e in che misura aderire alle proposte della scuola. In tal modo si evita il frequente rischio di versamenti generici e cumulativi, la cui destinazione spesso si perde tra le righe di progetti e aggregati del Programma annuale e del Conto consuntivo.

Coerentemente e doverosamente, quindi, al termine dell'esercizio finanziario l'Istituzione scolastica deve restituire alle famiglie chiara e trasparente rendicontazione della gestione dei contributi, nella relazione del Conto consuntivo, dalla quale si evinca inequivocabilmente come sono state effettivamente utilizzate le somme a disposizione e quale valore hanno prodotto per la comunità scolastica.

Siffatta modalità operativa risponde ad una gestione finanziaria del Programma annuale, che assicura correttezza e responsabilità nell'uso delle risorse finanziarie, consentendo di tracciare in modo sinottico e sintetico entrate e spese riferite a ciascuna attività/progetto, mettendo al riparo la dirigenza dall'assumere impegni privi della idonea copertura finanziaria.

La rendicontazione dei contributi per la stipula del contratto di assicurazione

Più articolata è certamente la rendicontazione dei contributi per la stipula del contratto di assicurazione. La materia somma:

1. la complessità, che anche il Ministero dell'Istruzione ha evidenziato nel proprio Quaderno n. 1^[3];
2. gli obblighi derivanti dalla forma del contratto in favore di terzi (le famiglie degli alunni) che finanziano l'acquisto.

L'acquisizione delle coperture assicurative in favore degli allievi è materia che attiva prioritariamente la funzione del Dirigente per la sua responsabilità nel processo di scelta del contraente. Quelli assicurativi sono fra i contratti più articolati e complessi, le garanzie che includono hanno una rilevante potenzialità critica per la peculiare materia che toccano e per la sensibilità che suscitano nell'immaginario delle famiglie. La sicurezza che la famiglia si attende dalla Scuola è uno fra i bisogni primari che essa esprime insieme a quello dell'istruzione.

A fronte di questa carica "emozionale", l'esegesi di un contratto assicurativo deve districarsi fra clausole che possono rivelarsi vere e proprie trappole o boomerang per il Dirigente che, rispetto alla problematica, sperimenta una solitudine che lo espone a forti rischi.

Queste specifiche ragioni impongono una maggiore prudenza nel processo di acquisizione, da un lato per sottrarsi ad affidamenti valutati erroneamente, dall'altro per poter garantire alle famiglie un reale grado di efficacia misurabile dell'acquisto, nell'ottica della rendicontazione di uno dei bisogni maggiormente sentiti.

Una procedura a evidenza pubblica

Una fraintesa idea di semplificazione spesso porta le scuole a considerare il contratto assicurativo una procedura che si esaurisca nel mandato di pagamento da firmare alla scadenza. In virtù di tale pensiero con una certa leggerezza (se non spregiudicatezza) si tende a operare con affidamenti diretti, spesso reiterati e pluriennali, anziché compiere, come è opportuno per la delicatezza della disciplina, oltre che nel rispetto delle procedure negoziali, una procedura a evidenza pubblica che persegua e garantisca il sommo interesse dell'utenza all'ottenimento del miglior prodotto.

La necessità della scelta del migliore contratto assicurativo tramite il confronto con il mercato, le circostanze sopra descritte, ma anche il dovere di una fedele rendicontazione alle famiglie lasciano affiorare le ragioni per le quali è necessario il ricorso ad un esperto esterno imparziale, che coadiuvi il Dirigente e il Direttore, nella scelta del prodotto assicurativo più idoneo e nella rendicontazione alle famiglie. In questo senso, il mercato offre una specifica professionalità a cui, da almeno 30 anni, le altre PP.AA. ricorrono, ovvero la figura del Broker assicurativo, che assolve al ruolo di consulente tecnico estremamente competente che, occupandosi in modo praticamente esclusivo di procedure di gara per l'acquisizione di servizi assicurativi, consente di:

1. evitare il ricorso a procedure eccessivamente semplificate che improbabilmente possono garantire la trasparenza del processo di scelta,
2. poter accertare, mediante fonti documentali, la miglior scelta possibile tra quelle reperibili sul mercato, grazie anche ad algoritmi di valutazione ispirati a criteri matematici piuttosto che a mere valutazioni i cui indicatori sono rarefatti, soggettivi e talvolta elusivi.

La correttezza del processo decisionale

Il dirigente deve avere cura di dimostrare la piena correttezza e trasparenza del processo decisionale e proporre alle famiglie, prima che una rendicontazione finale, la preliminare e concreta esplorazione delle garanzie assicurative che, piuttosto che basarsi sul mero valore del premio richiesto, evidenzino anche:

1. un adeguato e reale confronto fra soggetti economici presenti sul mercato per trarre il maggior vantaggio dalla concorrenza (trasparenza negoziale);
2. l'ampiezza e l'efficacia delle garanzie ottenute, tramite dati chiari e inconfutabili, e i limiti di copertura riscontrati, in funzione anche del premio messo a gara (trasparenza della qualità della spesa);
3. i processi strutturati e/o gli strumenti a supporto delle famiglie per la corretta gestione dei sinistri che evidenzino anche le possibili azioni a tutela degli assicurati, specie in caso di contenzioso con le compagnie assicurative (trasparenza della tutela dei diritti).

Ogni procedura che la scuola attiva deve porsi all'interno di un sistema di valori che portano al dovere di assunzione di una responsabilità collettiva al centro della quale va posto il bene comune. In questa prospettiva la Scuola deve mostrare una particolare capacità di ascolto e di apertura alle attese dei suoi portatori di interesse, interpretandole al fine del coinvolgimento e della cooperazione di tutti coloro che sono interessati alla co-produzione di valore pubblico, in modo che risultati e scelte educative e organizzative siano il frutto di una dialettica circolare e interattiva.

[1] L'art. 17 del dPR 275/99 ha disapplicato gli artt. 143 e 176 del T.U. n. 297/1994.

[2] La detrazione spetta a condizione che il versamento di tali erogazioni sia eseguito tramite banca o ufficio postale o mediante gli altri sistemi di pagamento previsti dall'art. 23 del d.lgs. n. 241/1997.

[3] "Quaderno n.1 - Istruzioni di carattere generale relative all'applicazione del Codice dei Contratti Pubblici (D.lgs. 50/2016)", MIUR.

1. La formazione dei docenti al tempo del covid. Cosa c'è di nuovo e ciò che manca

Mariella **SPINOSI**

Le risorse

Le Istituzioni scolastiche, per avviare la formazione dei docenti nell'anno scolastico in corso, possono ora far riferimento a nuove risorse dedicate. La nota del Ministero del 24 novembre scorso (prot. n. 37467), distribuisce i fondi alle scuole polo proporzionalmente al numero dei docenti in servizio. Di fatto sono stati messi a disposizione 32 milioni e 414.822 euro. Il 50% dell'importo verrà erogato in acconto e l'altro 50% dopo la rendicontazione delle scuole le cui modalità verranno definite con una nota successiva.

In base agli attuali accordi sindacali, una quota pari al 40% è destinata alla gestione delle iniziative di formazione che abbiano una priorità nazionale: sono le azioni strategiche per l'anno scolastico in corso. Una quota pari al 60% sarà assegnata ad ogni istituto scolastico per far fronte alle esigenze di formazione autonomamente deliberate e in relazione al Piano triennale dell'offerta formativa.

La distribuzione dei fondi

È interessante notare, analizzando la tabella di ripartizione (vedi oltre), che quasi la metà dei fondi (46,59%) è assorbita dalle quattro grandi regioni (Lombardia, Campania, Sicilia, Lazio) dove è concentrata la metà della popolazione docente e che solo il 15% verrà ripartito tra le 8 regioni più piccole (vedi tabelle). È questa la logica ferrea dei numeri, che non tiene conto di altri parametri: è la stessa logica di giustizia formale, quella di fare parti uguali tra disuguali, che già, più di mezzo secolo fa, Don Milani denunciava come "la più grande delle ingiustizie".

Tuttavia, è facile rendersi conto che, per una diversa distribuzione delle risorse, sarebbe stato necessario conoscere in profondità tutte le realtà del nostro Paese. Per questo non sono sufficienti i monitoraggi quantitativi a cui costantemente sono sottoposte le scuole, ma azioni più attente per capire come funzionano i meccanismi, le routine, i sistemi operativi... di ogni area sociale, al fine di intercettare i punti di forza, ma soprattutto di aiutare a superare gli aspetti più critici.

Gli aspetti peculiari della formazione

La situazione straordinaria che il Paese sta vivendo impone che la formazione venga effettuata rigorosamente con modalità on line. Ma la distanza non va a modificare i principi che sono alla base di ogni processo di formazione: la centralità delle singole scuole nelle scelte delle iniziative formative; la collaborazione e la condivisione all'interno delle comunità scolastiche; la ricerca e l'innovazione; la crescita e lo sviluppo professionale. Va sempre ricordato che l'obiettivo finale della formazione è quello di migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti. Oggi, in maniera particolare, preme mettere al centro l'obiettivo di far crescere la consapevolezza in tutti gli studenti di essere membri di una "casa comune", collocata in una fase storica che impone una grande responsabilità nei confronti del "bene di tutti".

Le priorità

Spesso, quando le priorità sono troppe, si rischia di fare poco e male. Anche per questa ragione la nota ne seleziona, a livello nazionale, solo quattro:

- a. didattica digitale integrata (DDI);
- b. educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità (Legge 92/2019);
- c. discipline scientifico-tecnologiche (STEM);
- d. temi specifici di ciascun segmento scolastico relativi alle novità introdotte dalla recente normativa.

Non viene, però, sottovalutato un altro aspetto di grande rilievo per ogni sistema d'istruzione: la valutazione degli studenti. Recentemente è intercorsa una novità importante per tutti gli studenti della scuola primaria (Art. 1, comma 2/bis della legge 6 giugno 2020, n. 41, modificato dalla legge 13 ottobre 2020, n. 126, art. 32, comma 6 sexies), cioè l'abolizione di voti in decimi con la sostituzione di un giudizio descrittivo. Non è un cambiamento di poco conto: mette in gioco il senso del fare scuola. C'è una presa in carico del problema a livello

nazionale attraverso l'organizzazione, proprio con il coordinamento del Ministero dell'Istruzione, di "azioni formative di sistema" per accompagnare tale passaggio.

L'organizzazione

Gli istituti scolastici, secondo quanto suggerisce la nota ministeriale, possono organizzare le attività formative in quattro modalità diverse. La scelta non è però casuale. Ogni modalità deve corrispondere a finalità differenti e condivise a livello collegiale.

1. Ogni scuola si fa carico di predisporre piani di miglioramento e di rendicontazione sociale, ma anche percorsi autonomi di formazione secondo modelli differenti: dalla ricerca didattica strutturata all'autoformazione.
2. Più scuole si possono coordinare scegliendo temi e modalità formative per affrontare temi comuni o per approfondirne alcuni aspetti (reti).
3. Ogni istituto può partecipare ad iniziative formative a carattere nazionale, promosse dall'amministrazione scolastica e organizzate dalle scuole polo.
4. Ogni docente, utilizzando la Card, può partecipare liberamente ai percorsi formativi accreditati, che meglio rispondano agli aspetti vocazionali di ciascuno, purché congruenti con il proprio sviluppo professionale.

Le singole istituzioni scolastiche come pure le scuole polo dovranno, come sempre, inserire le attività formative programmate nella piattaforma SOFIA per consentire il monitoraggio nazionale.

I rapporti sindacali

È interessante notare i continui richiami al contratto nazionale e agli accordi con le parti sociali.

- Tutte le indicazioni suggerite per la formazione si fondano sul quadro di riferimento delineato dal contratto 2018 rilanciato dalla contrattazione integrata del 20 ottobre 2020: è questo l'incipit della nota ministeriale.
- Per l'impostazione organizzativa e metodologica si ricordano gli esiti del confronto del 18 novembre 2019 e il comma 8 dell'articolo 24 del contratto del 19 aprile 2018.
- L'articolo 66 del contratto 2006-2009 supporta: il richiamo alla centralità delle scuole nei processi di progettazione delle attività formative; la necessità di consolidare lo spirito di collaborazione e di condivisione tra tutti i membri della comunità professionale; la sovranità del collegio nel deliberare il piano di formazione dell'istituto (da inserire poi nel PTOF).
- Anche le scelte tematiche delle scuole hanno un riferimento nell'allegato al contratto nazionale sulla formazione del 19 novembre 2019.
- Per i Piani formativi di Istituto i riferimenti sono gli articoli 63-71 del contratto 2006-2009.
- La nota ricorda inoltre che la destinazione delle risorse finanziarie a livello di istituzione scolastica, nonché i criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale scolastico sono materia di contrattazione, ai sensi dell'art. 22 comma 4 lettera c7).

Ciò che manca: uno sguardo lungo

L'attenzione alla cura del personale della scuola è la condizione di base per migliorare gli apprendimenti degli studenti, e non può essere trascurata. La nota ministeriale risponde a questo obiettivo puntando prevalentemente su ciò che serve ora. È, infatti, partendo delle situazioni contingenti che ogni buon professionista deve poter dare il meglio di sé. Servono bravi insegnanti di latino, di matematica, di scienze..., docenti in grado di gestire in maniera efficace le tecnologie, ma anche docenti che si mettano in gioco per supportare l'organizzazione della scuola e della didattica. Molte sono le professionalità necessarie per far crescere la qualità della nostra scuola. Di fatto esse esistono in ogni realtà scolastica; devono essere però riconosciute, fatte emergere, valorizzate e formate in maniera mirata.

La domanda che ci si pone è se questo piano di formazione abbia la forza di andare ad incidere nel cuore del problema: far ridiventare attrattivo un "mestiere" che potrebbe rischiare di scivolare nel minimalismo o anche nel routinario. Le risorse sono importanti, ma ancor più lo è la capacità di *governance* complessiva del sistema che chiami in causa contestualmente i principali soggetti istituzionali (Ministero, Università, enti e associazioni professionali...) e i diversi livelli organizzativi (nazionale, regionale, ambiti, istituzioni...).

Un forte investimento sulle professionalità

Coordinatore del consiglio di classe – Una figura radicata nel tempo è quella del coordinatore del Consiglio di classe. Oggi queste figure sono chiamate ad assumere responsabilità sempre più impegnative. Costituiscono snodi strategici per la comunità professionale e vanno ad incidere profondamente sulla qualità dell’offerta formativa.

Coordinatore del dipartimento disciplinare – Oggi, si sta da più parti prendendo di nuovo coscienza dell’importanza della qualità della didattica. I coordinatori dei dipartimenti disciplinari potrebbero rappresentare le figure di punta per l’innovazione e la ricerca. La strada da percorrere potrebbe andare nell’ottica della rivitalizzazione dei dipartimenti disciplinari investendo su una professionalizzazione specifica per i coordinatori dipartimentali.

Animatore digitale – Le nuove figure di animatore digitale sono abbastanza supportate da risorse e programmi. Competenze analoghe e diffuse andrebbero previste anche per la scuola primaria e per l’infanzia.

Coordinatore per l’inclusione – Una figura su cui investire in maniera più sistematica, anche sul piano istituzionale, è quella del coordinatore per l’inclusione. Ci sono stati fino ad ora supporti episodici che non si sono radicati nelle abitudini delle scuole. Sarebbe importante pensare ad un piano di professionalizzazione organico per affrontare in maniera efficace il problema delle vecchie e delle nuove fragilità.

Tutor per i neo assunti – In genere nella scuola la disponibilità a ricoprire la funzione di tutor per i neoassunti è abbastanza diffusa. Non sempre però è accompagnata da livelli di competenza adeguati. Nei prossimi anni sono previsti numeri più elevati di immissione in ruolo, sarà ancor più necessario prevedere percorsi qualificati di formazione su questo versante.

Coordinatore per la valutazione della scuola – Con l’avvio del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV. DPR 80/2013) le scuole si sono dotate di un nucleo interno di valutazione formato, come suggerisce la CM 47/2014, dal dirigente scolastico, dal docente referente della valutazione, da uno o più docenti di adeguata professionalità individuati dal collegio dei docenti. Sebbene il sistema nazionale di valutazione rappresenti una delle innovazioni più significative ed efficaci negli ultimi decenni (dopo l’autonomia) tuttavia non risultano a livello nazionale indicazioni per definire possibili figure di coordinamento. Le scuole decidono in piena autonomia utilizzando gli strumenti normativi e le risorse a disposizione a partire dalle esperienze e dalle tradizioni di ogni specifica realtà. Anche queste figure dovrebbero essere professionalizzate attraverso percorsi formativi mirati.

Coordinatore per la personalizzazione dei percorsi – La scuola, nell’attuale fase pandemica ha bisogno di sviluppare collaborazioni con il territorio in maniera più ampia e proficua e di poter fruire di tutte le opportunità. L’integrazione tra saperi formali, informali e non formali sarà importantissima per costruire il progetto di vita. Un suggerimento interessante della legge 107/2015, ma ancora non adeguatamente sviluppato, è quello di costituire una figura che supporti gli allievi a costruire il proprio curriculum di studi, favorendo, in tal modo, anche il loro accesso al mondo del lavoro. Questa potrebbe rappresentare lo sviluppo ideale del “tutor per l’orientamento”.

Ripartizione regionale Risorse finanziarie formazione docenti a.s. 2020/2021

n.	Regione	% n. docenti	Risorse (euro)
1.	Abruzzo	2,53	818.892
2.	Basilicata	1,28	416.253
3.	Calabria	4,46	1.445.289
4.	Campania	13,01	4.217.033
5.	Emilia Romagna	6,34	2.056.196
6.	Friuli Venezia Giulia	1,89	612.511
7.	Lazio	9,25	2.999.232

8.	Liguria	2,09	676.985
9.	Lombardia	13,46	4.362.126
10.	Marche	2,75	891.794
11.	Molise	0,64	207.354
12.	Piemonte	6,30	2.043.656
13.	Puglia	7,93	2.570.078
14.	Sardegna	2,93	947.412
15.	Sicilia	10,87	3.524.384
16.	Toscana	5,74	1.859.626
17.	Umbria	1,57	508.593
18.	Veneto	6,96	2.257.408
Totale		100,00	32.414.822

Risorse destinate alle regioni più grandi

n.	Regioni grandi	% n. docenti	Risorse (euro)
1.	Campania	13,01	4.217.033
2.	Lazio	9,25	2.999.232
3.	Lombardia	13,46	4.362.126
4.	Sicilia	10,87	3.524.384
Totale		46,59	15.102.775

Risorse destinate alle regioni con una percentuale media di personale

n.	Regioni medie	% n. docenti	Risorse (euro)
1.	Calabria	4,46	1.445.289
2.	Emilia Romagna	6,34	2.056.196
3.	Piemonte	6,30	2.043.656
4.	Puglia	7,93	2.570.078
5.	Toscana	5,74	1.859.626
6.	Veneto	6,96	2.257.408
Totale		37,73	12.232.250

Risorse destinate alle regioni con una percentuale bassa di personale

n.	Regioni piccole	% n. docenti	Risorse (euro)
----	-----------------	--------------	----------------

1.	Abruzzo	2,53	818.892
2.	Basilicata	1,28	416.253
3.	Friuli Venezia Giulia	1,89	612.511
4.	Liguria	2,09	676.985
5.	Marche	2,75	891.794
6.	Molise	0,64	207.354
7.	Sardegna	2,93	947.412
8.	Umbria	1,57	508.593
Totale		15,68	5.079.794

2. I risultati IEA-TIMSS (matematica e scienze) della rilevazione 2019 Si confermano le differenze territoriali, di status e di genere

Franca DA RE

Un'indagine internazionale: 64 Paesi di tutto il mondo

Il 9 dicembre 2020, sono stati presentati a Parigi i risultati della rilevazione internazionale edizione 2019 IEA-TIMSS. L'INVALSI, Agenzia che ha curato la rilevazione per l'Italia, è tra i pochissimi Paesi che hanno presentato i risultati nazionali nella stessa giornata, nel Seminario on line appositamente organizzato.

L'indagine IEA TIMSS (*Trend in International Mathematics and Science Study*), realizzata per la prima volta nel 1995, si svolge ogni quattro anni e interessa gli apprendimenti in matematica e scienze degli studenti del quarto anno e dell'ottavo anno di istruzione, quindi, per quanto ci riguarda, la quarta classe della primaria e l'ultimo anno del primo ciclo di istruzione. L'Italia ha partecipato sin dalla prima edizione, quindi disponiamo anche di dati di tendenza per le sette rilevazioni effettuate.

Nell'ultima edizione hanno partecipato 64 Paesi di tutto il mondo, con un campione totale di 580.000 studenti.

In Italia, il campione del grado 4 (classe quarta) era rappresentato da 162 scuole, 3741 alunni, per metà bambine. Il campione del grado 8 (classe terza secondaria di primo grado) contava 158 scuole e 3619 studenti, per metà ragazze. Gli allievi erano equamente distribuiti nelle cinque macroaree geografiche: Nord-Ovest, Nord Est, Centro, Sud, Sud-Isole.

Curricolo previsto, attuato e atteso

La rilevazione TIMSS si basa sulla costruzione di prove curricolari, a differenza, per esempio, di OCSE-PISA, che indaga le competenze maturate a 15 anni, indipendentemente dalla variabilità dei curricoli e dei sistemi formativi. I tre aspetti di curricolo indagati sono:

- il *curricolo previsto*, che è definito a livello di sistema, nel nostro caso, dalle Indicazioni Nazionali;
- il *curricolo attuato*, che è quello interpretato e trasmesso dagli insegnanti di classe (aspetto indagato attraverso questionari a studenti, insegnanti e dirigenti scolastici);
- il *curricolo appreso*, indagato attraverso le prove cognitive, costruite secondo un quadro teorico di riferimento condiviso tra i vari Paesi.

Nell'edizione 2019 la somministrazione è stata computerizzata e sono state introdotte anche delle prove di "Problem Solving and Inquiry", che simulano situazioni reali o di laboratorio in cui gli studenti possono integrare e applicare sia le competenze di processo, sia la conoscenza dei contenuti per risolvere problemi matematici o condurre esperimenti o indagini scientifici virtuali.

Il framework di TIMSS

Il framework di TIMSS si basa sui cosiddetti "domini" cognitivi e di contenuto, che sono oggetto d'indagine mediante le prove.

I domini cognitivi sono *Conoscenza, Applicazione, Ragionamento*, sia per il grado 4 che per il grado 8.

I domini di contenuto in matematica sono:

- per il grado 4, *Numeri, Figure geometriche e misure, Rappresentazione dei dati*;
- per il grado 8, *Numeri, Algebra, Geometria, Dati e probabilità*.

I domini di contenuto in scienze sono:

- per il grado 4, *Scienze della vita, Scienze fisiche e Scienze della Terra*;
- per il grado 8, *Biologia, Chimica, Fisica, Scienze della Terra*.

I punteggi vengono attribuiti in base alla difficoltà delle domande e all'abilità degli studenti, poste in un'unica scala. In base alla difficoltà delle domande, è possibile inferire l'abilità nella materia che la domanda richiede; il livello di abilità dello studente è definito in base al tipo di compiti che è probabilmente in grado di svolgere esattamente.

La media internazionale dei risultati dell'indagine è fissata in 500 punti, la deviazione standard, è 100.

I benchmark di risultato

TIMSS descrive i risultati ottenuti su quattro benchmark internazionali lungo la scala di risultati in matematica e scienze, che rappresentano i livelli di padronanza nelle materie indagate, in base ai compiti affidati. L'utilità di tali livelli si rivela nel fatto che, oltre a descrivere la padronanza posseduta dall'alunno, mostra anche il divario con la padronanza auspicabile.

- Il livello basso si attesta intorno ad una media di 400 punti;
- il livello intermedio è fissato intorno ai 475 punti;
- il livello alto si colloca intorno ai 550 punti;
- il livello avanzato si attesta intorno ai 625 punti.

Ci si aspetta che l'allievo sia in grado di risolvere esattamente tutti i quesiti relativi al livello immediatamente precedente a quello dove è collocato e, molto probabilmente, quelli del proprio. Naturalmente, per gli alunni collocati al livello basso, ci si aspetta la soluzione solo rispetto ai quesiti di quel grado.

Il livello internazionale basso di TIMSS è considerato quello equivalente al livello minimo di competenza definito dall'Obiettivo SDG 4.1 dell'Agenda 2030.

I risultati di TIMSS 2019 di matematica: chi primeggia

Tra i Paesi partecipanti, in matematica al livello 4 primeggiano Singapore (625); Hong Kong SAR (602); Corea (600); Taipei cinese (599); Giappone (593).

Al grado 8 primeggia ancora Singapore (616), seguito da Taipei cinese (612), Corea (607), Giappone (593), Hong Kong SAR (578).

In Italia nella scuola primaria si migliora in matematica

Al grado 4, l'Italia si colloca su una media di 515, significativamente superiore alla media internazionale e paragonabile al risultato di Paesi come Svezia, Germania, Polonia, Bulgaria, Slovacchia, Croazia, Serbia. I risultati del 2019 dei bambini del grado 4 sono significativamente migliori di tutti gli altri cicli di indagine.

Le differenze tra macroaree sono già presenti dalla quarta primaria. Il Nord Est ottiene i risultati migliori (524), ottenendo anche i punteggi più elevati sia nella fascia più bassa che in quella più alta. In pratica, i risultati più bassi sono sopra i 400 punti e i più alti sono ben sopra i 600, con una variabilità minore rispetto ad altre macroaree. Sostanzialmente simili, anche se con una variabilità leggermente maggiore, il Nord Ovest e il Centro (521). Segue il Sud, sulla media internazionale (503) e il Sud-Isole (498).

I risultati dei maschi sono migliori (521), ma le femmine (509) segnano un progresso notevole rispetto alla precedente rilevazione.

Rispetto ai domini cognitivi, i bambini della primaria riescono meglio in compiti di *Applicazione* (517), poi in quelli di *Conoscenza* (515), meno nel *Ragionamento* (504).

Rispetto ai domini di contenuto, vanno meglio nel *Numero* (522), quindi in *Figure Geometriche e Misure* (510), poi in *Rappresentazione dei dati* (498).

Rispetto ai livelli, il 95% dei bambini italiani del grado 4 supera i compiti del primo livello (basso); il 70% quelli del secondo livello (medio); il 30% quelli del terzo (alto) e il 4% quelli del quarto (avanzato). A livello internazionale, superano il primo livello il 92% e il quarto il 7% degli alunni.

Mentre nella scuola secondaria di primo grado si resta lì

Al grado 8 il nostro Paese ottiene in matematica una media di 497 punti, in linea con la media internazionale e con Paesi come Norvegia, Svezia, Cipro, Portogallo. La tendenza è stabile rispetto alle due precedenti rilevazioni, mantenendo così il notevole incremento ottenuto rispetto al passato nella rilevazione del 2011.

Le due macroaree del Nord Ovest (517) e del Nord Est (512) mantengono i risultati più elevati; il Centro si situa sulla media internazionale (495); più bassi i risultati del Sud (484) e del Sud-Isole (469). Come si può notare, si allargano le differenze tra le macroaree rispetto al grado 4.

I ragazzi del grado 8 vanno meglio in *Geometria* (510), quindi nel *Numero* (495), in *Dati e Probabilità* (494) e in *Algebra* (491).

Rispetto ai domini cognitivi, riescono meglio nel *Ragionamento* (505), poi nell'*Applicazione* (497) e nella *Conoscenza* (495)

Il 91% degli studenti supera i compiti del livello basso; il 62% quelli del livello intermedio; il 24% quelli del livello alto e il 3% quelli del livello avanzato.

Nel mondo, superano il livello più basso l'87% degli studenti e il più alto il 5%.

I risultati di TIMSS 2019 di scienze: chi primeggia

A livello internazionale, primeggiano gli stessi Paesi che abbiamo trovato tra i top performer in matematica, primo tra tutti ancora Singapore.

La scuola primaria: oltre la media internazionale, ma...

In Italia, **al grado 4**, gli alunni italiani si collocano su una media di 510, significativamente superiore alla media internazionale.

I punteggi più alti sono ancora a Nord Est (519), a Nord Ovest (518) e al Centro (517). Distanziati, il Sud (495) e il Sud-Isole (490).

I risultati nazionali sono stabili nel lungo periodo, ma registrano un progressivo decremento rispetto al risultato massimo ottenuto nel 2007. Quello del 2019 è il risultato più basso di tutte le rilevazioni.

Rispetto ai domini cognitivi, i bambini riescono meglio nella *Conoscenza* (518), poi nel *Ragionamento* (508), quindi nell'*Applicazione* (504).

Rispetto ai domini di contenuto, vanno meglio in *Scienze della vita* (514), quindi in *Scienze della Terra* (507), poi nelle *Scienze Fisiche* (502).

Il 95% dei bambini supera i compiti del livello basso, il 71% il livello intermedio, il 27% il livello alto e il 3% il livello avanzato (a livello internazionale sono il 6%).

Nella scuola secondaria di primo grado si mantiene la tendenza

Al livello 8 gli studenti italiani si attestano sulla media internazionale con un punteggio medio di 500 punti, mantenendo la tendenza delle precedenti rilevazioni.

I punteggi più alti a Nord Ovest (519) e a Nord Est (518); nella media internazionale il Centro (496); più bassi il Sud (486) e il Sud-Isole (476).

Rispetto ai domini cognitivi, i ragazzi della secondaria di primo grado vanno meglio in *Conoscenza* (507), quindi in *Applicazione* (499), poi in *Ragionamento* (495).

Rispetto ai domini di contenuto, vanno meglio in *Scienze della Terra* (512), quindi in *Biologia* (508), in *Fisica* (487) e in *Chimica* (484).

Il 91% dei ragazzi supera i compiti del livello basso; il 65% il livello intermedio; il 26% il livello alto; il 4% il livello avanzato (a livello internazionale sono il 7%).

Le differenze di genere

In Italia, i ragazzi riescono meglio delle ragazze sia in matematica che in scienze, nel grado 4 e nel grado 8. Le ragazze del grado 4 registrano però un notevole incremento in matematica rispetto alle rilevazioni precedenti.

È interessante notare che, tra i Paesi che indagano questa differenza, nel grado 4, in 27 Paesi non si registrano differenze di genere in matematica; in altri 27 la differenza è a favore di maschi; in 4 a favore delle femmine.

Nel grado 8, su 39 Paesi, in 26 non ci sono differenze tra maschi e femmine; in 6 i maschi superano le femmine e in altri 7 le femmine superano i maschi.

In scienze, al grado 4, in 33 Paesi non ci sono differenze significative tra maschi e femmine; in 7 Paesi, tra cui il nostro, riescono meglio i maschi; in 18 riescono meglio le femmine.

Al grado 8, non ci sono differenze significative in 18 Paesi; in 6, tra cui l'Italia, riescono meglio i maschi; in 15 riescono meglio le femmine.

Nel nostro Paese, indagando le diverse aree delle discipline, le differenze di genere si registrano solo per alcuni domini di conoscenza e di contenuto.

Lo status socioeconomico

Le differenze di rendimento in base allo status socioeconomico sono già presenti in quarta primaria e tendono ad aumentare alla secondaria di primo grado.

Praticamente, gli alunni di status socioeconomico basso si collocano sempre significativamente sotto la media nazionale, con differenze molto marcate al grado 8.

L'atteggiamento verso la matematica e i risultati

Dal grado 4 al grado 8, la percentuale di studenti cui non piace la matematica è più che doppia (dal 20% al 49%). A livello internazionale si passa dal 20% al 40%.

In entrambi i gradi, inoltre, gli studenti che si sentono più sicuri delle proprie capacità, hanno risultati migliori degli studenti che si sentono meno sicuri (e fra questi molto spesso ci sono le ragazze).

Conclusioni:

I risultati di TIMSS sono per molti versi speculari rispetto agli andamenti delle rilevazioni nazionali dell'INVALSI.

Si conferma la divisione del territorio nazionale sostanzialmente in tre aree, con le differenze che si apprezzano già dal quarto anno della primaria.

Molto interessanti sono i risultati degli alunni di status socioeconomico più basso. Essi mostrano come la scuola abbia difficoltà a incidere sulle situazioni di contesto e a realizzare il mandato "perequativo" consegnato dal secondo comma dell'art. 3 della Costituzione.

Anche i risultati rispetto al genere, collegati a quelli sull'atteggiamento, fanno riflettere sul fatto che molto dipende non da disposizioni personali o differenze "genetiche", ma da stereotipi profondamente insiti nella cultura nazionale verso le discipline scientifiche e verso la presunta mancanza di attitudine delle ragazze nei loro riguardi. La didattica invece può fare la differenza e su questo la ricerca pedagogica, la pratica didattica e la formazione dei docenti devono impegnarsi. È impensabile che la metà femminile della popolazione, tra l'altro quella che raggiunge livelli di scolarità più elevati, sia esclusa di fatto dallo sviluppo di competenze elevate in matematica e scienze. Lo stesso pensiero, ovviamente, va rivolto agli alunni provenienti dai contesti sociali meno favoriti.

Ricordiamo che le competenze in matematica, scienze, tecnologia e ingegneria figurano tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente e sono infatti indispensabili per potere esercitare autonomia, cittadinanza attiva, scelte consapevoli nella nostra società, dove matematica e lingua sono i due metalinguaggi con cui si parla del mondo e con il mondo e dove il pensiero scientifico è sempre più pervasivo e costituisce un potente antidoto al dogmatismo e alla diffusione di false informazioni e credenze.

I materiali completi sui risultati e i Rapporti, dai quali questo contributo è tratto, sono reperibili nel sito dell'INVALSI, al link: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Timss2019/index.php?page=timss2019_it_04

La registrazione della presentazione streaming è visibile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=sM1egr6rjWo>

3. La scuola nella legge di bilancio 2021

Le risorse e le scelte prioritarie

Roberto CALIENNO

Il lungo iter della legge di bilancio

L'iter di una legge di bilancio è estremamente articolato e prende avvio con la presentazione dell'aggiornamento al Documento di economia e finanza (Def). Prosegue con l'invio alla Commissione Europea del Documento programmatico di bilancio per l'anno successivo. La commissione Europea ha tempo sino al 30 novembre per esprimere pareri e per verificare la presenza delle coperture finanziarie e il rispetto dei vincoli di bilancio.

Quest'anno, il Governo ha approvato la Manovra e inviato il testo all'Unione Europea il 18 ottobre.

Contestualmente, entro il 20 ottobre di ciascun anno il Governo deve presentare alle Camere il Disegno di Legge di Bilancio ed entro il 31 ottobre (che è la data ultima per l'approvazione) il testo viene trasmesso al Parlamento. Ha così inizio il dibattito parlamentare che può portare alla discussione ed alla eventuale approvazione di emendamenti alla legge stessa.

La legge è poi pubblicata in Gazzetta Ufficiale per entrare in vigore il primo gennaio dell'anno successivo.

Una manovra di 40 miliardi

La Legge di bilancio per il 2021 è stata predisposta dal Governo nei tempi stabiliti, è stata poi presentata il 19 ottobre 2020 in conferenza stampa a Palazzo Chigi, con Il presidente del Consiglio, Giuseppe Conte, e il ministro dell'Economia, Roberto Gualtieri.

Si tratta di una manovra di 40 miliardi di euro: circa 24 miliardi riferiti alla Legge di bilancio e circa 16 miliardi afferiscono al programma *Next generation Eu*.

Le misure specifiche per la scuola

L'emergenza epidemiologica rischia di incrementare disuguaglianze e dispersione scolastica e per questo la legge riporta in primo piano la necessità di investire, attraverso il piano *Next Generation UE*, nel miglioramento dell'intero processo di insegnamento/apprendimento.

Per la scuola sono state, dunque, introdotte misure importanti; per evitare, però, che rappresentino solo una risposta all'emergenza sanitaria in atto, è indispensabile che diventino strutturali.

Comunque, per il settore scuola, lo stanziamento è pari a 3,7 miliardi di euro, dei quali 2,2 di spesa corrente (stipendi e beni di consumo e intermedi delle scuole) e 1,5 miliardi di investimenti impegnati come di seguito esplicitato.

Innovazione didattica e digitale nelle scuole

L'obiettivo è quello di potenziarla attraverso azioni di coinvolgimento degli animatori digitali in ciascuna istituzione scolastica. Il fondo è stato incrementato di 8,184 milioni a decorrere dall'anno 2021. Viene, inoltre, autorizzata una ulteriore somma di 12 milioni per tutto il 2021 da spendere in:

- didattica a distanza;
- sistema informativo integrato;
- raccolta e analisi multidimensionale di dati;
- spese relative al personale scolastico nel lungo periodo;
- supporto alla gestione giuridica ed economica del personale stesso anche attraverso l'introduzione di tecnologie che sfruttano l'intelligenza artificiale.

Inoltre, dall'anno scolastico 2021/2022, le scuole del primo ciclo potranno avvalersi, a regime, del contingente di 1.000 assistenti tecnici.

Insegnanti di sostegno: assunzione e formazione

La legge di bilancio prevede un piano pluriennale per l'assunzione di 25.000 docenti di sostegno in organico di diritto:

- 5.000 assunzioni nell'a.s. 2021/2022;
- 11.000 posti a decorrere dall'anno scolastico 2022/2023;
- 9.000 posti a decorrere dall'anno scolastico 2023/2024.

Vengono individuate risorse per finanziare il Fondo per la formazione degli insegnanti di sostegno e vengono stanziati 10 milioni di euro per i prossimi tre anni scolastici per l'acquisto e la manutenzione di sussidi didattici per le scuole che accolgono studenti con disabilità.

Lavoratori Socialmente Utili (LSU)

La legge di bilancio tenta di garantire il mantenimento degli impegni assunti dal Governo: gli ex LSU già internalizzati, ma a part time, passano a tempo pieno, a decorrere dal 1° gennaio 2021. Vengono inoltre previste assunzioni dal primo settembre 2021 per gli esuberanti registrati nel marzo 2020.

Sistema integrato 0-6

Il fondo 0-6 viene incrementato di 60 milioni annui a regime e vengono stanziate le risorse per l'assunzione di 1.000 insegnanti in più nella scuola dell'infanzia.

Edilizia scolastica

Le risorse stanziate per l'edilizia scolastica ammontano ad un miliardo e mezzo di euro. Al fine di semplificare le procedure, la legge di bilancio proroga i poteri commissariali a Sindaci, Presidenti di Province e Città Metropolitane con l'obiettivo di accelerare la realizzazione di nuove strutture e il miglioramento di quelle esistenti.

Trasporto pubblico locale scolastico

Vengono stanziati 350 milioni di euro per potenziare i servizi di trasporto scolastico di Comuni e Regioni. Nella bozza si specifica che 200 milioni sono finalizzati ad aumentare i bus per gli studenti e 150 milioni per consentire agli scuolabus di effettuare il servizio nel rispetto delle norme anti-Covid. Si tratta di investire per acquisire servizi aggiuntivi e indispensabili per l'avvio dell'anno scolastico.

Per dare un segnale forte

Molti, anche all'interno della stessa maggioranza di governo, hanno messo in evidenza che le risorse per la scuola, previste nella proposta di legge, siano insufficienti. Secondo i sindacati bisogna aumentarle per dare un segnale forte e coerente con la logica europea.

La Cisl Scuola, in particolare, ha presentato alcune richieste.

- *Incrementare le risorse disponibili per il salario accessorio del personale della scuola* con l'obiettivo di riconoscere i maggiori impegni previsti dai piani dell'offerta formativa e dai piani organizzativi per far fronte nell'anno scolastico 2020/2021 alle misure di prevenzione del rischio contagio connessi all'emergenza epidemiologica da COVID 19.

- *Incrementare il Fun dei dirigenti scolastici per evitare riduzioni della retribuzione*: il fondo destinato alla retribuzione di posizione di parte variabile e di risultato non solo risulta diminuito a causa della mutata soglia di calcolo del FUN ma deve anche essere ripartito tra un numero maggiore di dirigenti in servizio, per numero di personale pari ad oltre un quarto dell'organico.

- *Estendere la carta docente anche ai docenti precari* modificando la disposizione contenuta nell'art.1, comma 121 della L.107/2015 che riconosce 500 euro annui per la formazione continua al solo personale docente a tempo indeterminato.

- *Definire una dotazione aggiuntiva di organico per la prevista trasformazione full time dei posti di collaboratore scolastico ex LSU* con l'obiettivo di consentire la piena occupazione degli ex LSU salvaguardando sia i posti che l'occupabilità degli attuali supplenti.

- *Rafforzare le segreterie scolastiche*. I numerosi tagli sul personale di questi ultimi anni e il grave ritardo nello svolgimento dei concorsi rendono molto complessa la gestione amministrativa. Occorre eliminare i vincoli che limitano le assunzioni al solo turn over e ricostruire le dotazioni di personale delle segreterie scolastiche. Inoltre, è urgente provvedere a sanare la mancanza di DSGA.

- *Rimuovere il vincolo quinquennale di permanenza nella scuola di prima titolarità a seguito di contratto a tempo indeterminato*. Tale vincolo espone l'Amministrazione a possibili soccombente in contenziosi sollevati a tutela della esigenza degli interessati di ricongiungersi alla famiglia.

Il confronto Parlamentare è in atto e, secondo le ultime notizie, il testo definitivo della Legge di Bilancio 2021 dovrebbe essere approvato prima di Natale.

4. Didattica a distanza e alunni con DSA

Un'occasione per ripensare il modo di fare scuola

Rosa STORNAIUOLO

Un rinnovato ambiente di apprendimento

La sospensione delle attività scolastiche in presenza, a causa dell'emergenza Covid-19, ha sollecitato la scuola a ricorrere alla Didattica a Distanza (DaD), per continuare a "fare scuola anche non stando a scuola".

L'emergenza Covid è ancora attuale e la DAD, da pratica didattica per lo più emergenziale, è confluita nella Didattica Digitale Integrata (DDI). Con questo passaggio si dà pieno riconoscimento normativo ad un *setting* di apprendimento scolastico formale che risiede nella rete ed integra lo spazio fisico dell'aula. Si tratta di un rinnovato ambiente di apprendimento che va progettato e organizzato, e che deve entrare a far parte del Piano Triennale dell'Offerta Formativa delle scuole.

Si rende, quindi, necessario un continuo ripensamento delle prassi didattiche implementate adattandole a spazi, tempi, forme di fruibilità diversi per fornire una risposta pedagogica specifica ai variegati bisogni educativi anche a distanza, contenendo al massimo le criticità per gli alunni e le famiglie.

In questo scenario pedagogico un'attenzione particolare meritano gli alunni con bisogni educativi speciali e, quindi, anche coloro che sono portatori di disturbi specifici di apprendimento (DSA).

Che cosa si intende per DSA?

Come ben noto, i DSA sono disturbi del neurosviluppo che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione e riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo corretto e fluente.

Tali disturbi non sono causati né da un deficit di intelligenza né da problemi ambientali o psicologici neanche da deficit sensoriali. Sulla base del deficit funzionale vengono comunemente distinte le seguenti condizioni cliniche:

1. *dislessia*, cioè disturbo nella lettura (intesa come abilità di decodifica del testo)
2. *disortografia*, cioè disturbo nella scrittura (intesa come abilità di codifica fonografica e competenza ortografica)
3. *disgrafia*, cioè disturbo nella grafia (intesa come abilità grafo-motoria)
4. *discalculia*, cioè disturbo nelle abilità di numero e di calcolo (intese come capacità di comprendere e operare con i numeri)

Le difficoltà con la didattica a distanza

Gli studenti con DSA fanno più fatica ad imparare rispetto ai loro compagni di classe; nello specifico molti di essi hanno difficoltà nell'apprendere e ricordare le procedure e, quindi, nell'implementare le diverse sequenze necessarie nella didattica *online* per muoversi agevolmente nelle piattaforme.

Si verifica, sovente, che per molti di questi studenti, che già presentano una significativa fragilità nell'orientarsi e nelle capacità attentive, nelle lezioni on line tali problemi si accentuano: consegnano i compiti in posta elettronica anziché su Classroom, eseguono in maniera errata i test di Google, si distraggono, si stancano facilmente...

Nelle lezioni in presenza è sempre necessario sollecitare il contatto visivo, utilizzare il loro nome negli esempi, rivolgere, di tanto in tanto, qualche domanda in modo da mantenere viva l'attenzione; a distanza diventa più difficile ricorrere a tali strategie in quanto il docente potrebbe non accorgersi affatto che l'allievo si sta distraendo e, di conseguenza, non essere nelle condizioni di ricorrere alle prassi usuali per riportare l'attenzione sul compito.

A casa, inoltre, con la DAD è completamente diverso il *setting* di apprendimento rispetto a quello che si crea a scuola e non è raro che l'alunno, mentre segue le videolezioni, consumi uno spuntino, messaggi sui social, si distrae con altri oggetti.

I problemi nella gestione del tempo e del carico cognitivo

Un'ulteriore fragilità, riscontrabile generalmente negli allievi con DSA, è rappresentata dalla gestione del tempo. Per le difficoltà di lettura e scrittura, essi necessitano di tempi più lunghi;

la DAD impone, come è noto, momenti ristretti durante i quali bisogna poter gestire anche diverse istruzioni e procedure. Se il ritmo della lezione è serrato le difficoltà aumentano. E questo avviene sia in presenza sia on line. Ma a distanza sono accentuate dal fatto che lo studente fatica ad interagire con il docente.

Non va neanche trascurata la difficoltà a gestire il carico cognitivo ovvero l'impegno che si produce nella memoria di lavoro per elaborare ed immagazzinare le informazioni durante un processo di apprendimento. Se i docenti non pianificano scrupolosamente i compiti assegnati e le attività della giornata il carico per i ragazzi con DSA diventa difficilmente sostenibile soprattutto a distanza.

Non è semplice sostituire le abilità deficitarie con le tecnologie

Molto spesso si associa automaticamente la possibilità di sostituire le abilità deficitarie di un soggetto nella lettura, scrittura e calcolo con l'utilizzo delle tecnologie. Ciò è supportato dall'attribuzione all'alunno con DSA di una solida competenza tecnologica e di ottime abilità digitali. In realtà, solo il docente può valutare la presenza di tali competenze e stabilire il tipo di supporto di cui ciascun alunno necessita, ma anche il tempo necessario perché egli possa partecipare proficuamente alle attività educative e didattiche in modalità sincrona.

Per una DAD facilitata

Già la nota ministeriale n. 388 del 17 marzo 2020 (*Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*) poneva particolare attenzione agli studenti con DSA e ricordava alcuni aspetti importanti da tenere in debito conto nell'organizzare la didattica a distanza al fine di facilitare la partecipazione degli studenti con disturbi specifici di apprendimento[1].

È opportuno che la proposta formativa sia articolata in sequenze progressive, che siano previste frequenti e brevi pause di recupero o consolidamento: si possono utilizzare immagini, schemi, parole-chiave. In tal modo si argina la possibilità che l'alunno si perda nelle lunghe informazioni in ingresso ed in uscita. Ovviamente la durata delle sequenze didattiche va progressivamente allungata in sintonia con le caratteristiche apprenditive dell'allievo.

Appare necessario, inoltre, co-costruire insieme con gli alunni mappe concettuali, condividere schemi mentali, favorire la frequente verbalizzazione orale, l'utilizzo di parola-immagine e delle diverse tipologie testuali.

Facilitare la partecipazione dell'alunno con DSA alle attività di didattica a distanza diventa un'ulteriore ed intrigante sfida pedagogica che ci sollecita ad utilizzare le situazioni di emergenza per scoprire nuove opportunità di rinnovamento qualitativo della didattica.

L'importanza della formazione del personale

Una leva strategica è la formazione del personale della scuola:

- dei Dirigenti scolastici, affinché si possano creare le condizioni organizzative più funzionali per una didattica inclusiva;
- dei docenti, perché implementino prassi didattiche in sintonia con i diversi bisogni apprenditivi anche a distanza;
- del personale non docente, per garantire il qualificato supporto tecnico.

La formazione è importante anche per evitare di cadere nella tentazione di vivere la didattica a distanza come trasferimento *sic et simpliciter* della lezione frontale in una videoconferenza...

La DAD ci richiede molto di più: ci sollecita a recuperare la dimensione collaborativa e costruttiva della didattica innovativa, ad accrescere la responsabilità e la motivazione degli studenti, in una funzionale combinazione di sincrono e asincrono, individuale e collaborativo, ad accentuare nel docente il ruolo di regista, di guida, di punto di riferimento... soprattutto nel caso di alunni con DSA.

Una buona opportunità: "Dislessia amica"

A tal proposito, e a titolo esemplificativo, va ricordata una buona opportunità formativa (a livello avanzato), "*Dislessia amica*", promossa dall'Associazione Italiana dislessia, d'intesa con il Ministero dell'Istruzione e in collaborazione con Fondazione TIM.

Il percorso formativo è articolato in 6 moduli dalla durata complessiva di 50 ore, è gratuito ed è fruibile dalle scuole di ogni ordine e grado che potranno aderirvi sino al 31 dicembre prossimo.

L'obiettivo è quello di migliorare le competenze didattiche ed organizzative dei docenti, al fine di rendere la Scuola realmente inclusiva anche per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Tutti i dettagli sul corso e sulle modalità di iscrizione sono disponibili a questo link
<https://www.dislessiaamica.com/it/progetto>

[1] "Occorre dedicare, nella progettazione e nella realizzazione delle attività a distanza, particolare attenzione nel rispetto dei piani didattici personalizzati stilati. La strumentazione tecnologica, con cui tali studenti hanno, di solito, già dimestichezza, rappresenta un elemento utile di facilitazione per la mediazione dei contenuti proposti. Occorre rammentare la necessità, anche nella didattica a distanza, di prevedere l'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi, i quali possono consistere, a puro titolo esemplificativo e non esaustivo, nell'utilizzo di software di sintesi vocale che trasformino compiti di lettura in compiti di ascolto, libri o vocabolari digitali, mappe concettuali".

1. Mettere in sicurezza il trasporto pubblico studentesco

Cosa dice il documento di INAIL del 7 dicembre scorso

Vittorio **DELLE DONNE**

Un documento utile per la ripresa delle attività scolastiche

Il 7 dicembre l'INAIL ha reso disponibile sul proprio sito un nuovo *documento tecnico* per la gestione del rischio contagio[1]. È stato elaborato dal Dipartimento di Medicina, Epidemiologia, Igiene del Lavoro e Ambientale in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità e condiviso con il Comitato Tecnico Scientifico per l'emergenza Coronavirus nella seduta del 4 dicembre 2020.

Troviamo, in questo documento nuove indicazioni utili per la ripresa delle attività scolastiche, che vanno a integrarsi con quelle fornite nel *Rapporto ISS COVID-19 n. 58/2020 del 28 agosto 2020*[2] per l'inizio del corrente anno scolastico. Va ricordato che l'INAIL e l'ISS sono tra i soggetti attuatori degli interventi della protezione civile per fronteggiare l'emergenza da Covid-19[3].

L'intento del *Documento tecnico* è quello di *"dare un ulteriore contributo su una tematica molto importante quale le attività correlate all'ambito scolastico che possono rappresentare una rilevante occasione di contagio per gli studenti e più in generale per la comunità"*.

Le scuole sembrano sicure

Anche se non mancano voci discordi[4], i dati epidemiologici disponibili e la letteratura scientifica di settore sembrano escludere che la scuola possa essere considerata causa di focolai del contagio. Lo conferma anche lo studio *"A tutela dello studente, per una scuola sicura"*, promosso dalla Società Italiana di Pediatria, l'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, l'Istituto di Ortofonia e la Fondazione Mite. Da tali dati sembra emergere che le misure e i protocolli adottati nelle singole istituzioni scolastiche siano complessivamente sufficienti ed efficaci.

Eppure non è esatto dire che nella scuola non vi sia contagio: il virus nella scuola può essere importato dall'esterno e tra gli studenti di età superiore ai dodici anni e, in particolare, tra quelli delle scuole superiori, che maggiormente sono esposti alle occasioni di rischio connesse alle attività correlate all'ambito scolastico, si evidenzia una più alta incidenza di casi.

Ma i rischi sono legati alle attività correlate

Il mondo della scuola è infatti costituito non solo dalle azioni didattiche che avvengono all'interno degli edifici scolastici, ma anche da un complesso di attività correlate all'ambito scolastico, che pur svolgendosi al di fuori del contesto scolastico propriamente detto ne costituiscono il naturale e spesso necessario corollario. Ci riferiamo, per esempio, agli spostamenti tra casa e scuola e viceversa, agli incontri tra studenti per svolgere attività di studio, anche agli incontri spontanei e informali, comunque a tutte le forme di aggregazione studentesca al di fuori dell'orario canonico. Sono queste le attività che, se non vengono rispettate le misure di prevenzioni previste, possono costituire un potente innesco della catena di trasmissione.

Ci vogliono interventi complessi e sistemici

La "messa in sicurezza" della didattica in presenza presuppone dunque un approccio complessivo al mondo della scuola che non si limiti alla sola assunzione di misure di prevenzione e protezione degli impegni *intra moenia*, ma sappia governare anche quanto di quelle attività rappresenta l'inevitabile premessa e conseguenza, pur avvenendo al di fuori dell'edificio scolastico. Bisogna affrontare il problema in una logica sistemica per non minare la bontà di tutte le altre misure complessivamente messe in atto.

Come è di tutta evidenza, si tratta di un'opera che non può essere affidata alle sole istituzioni scolastiche, ma deve essere fatta propria da tutte le istituzioni interessate, ognuna per le sue competenze, dalla Regione alla famiglia.

La mobilità connessa al fenomeno scolastico

Il *Documento* si concentra proprio sull'esame di queste attività "peri-scolastiche", soffermandosi, in particolare, sull'utilizzo del trasporto pubblico locale (TPL) nel percorso casa-scuola da parte degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, oltre che sullo studio in condivisione e sugli assembramenti in prossimità degli edifici scolastici.

L'intero sistema di trasporto pubblico, come ribadito più volte dal CTS (cfr. verbali n. 55 del 18 aprile 2020, n. 82 del 28 maggio 2020, n. 102 del 26 agosto 2020), costituisce "un contesto a rischio di aggregazione medio-alto, con possibilità di rischio alto nelle ore di punta, soprattutto nelle aree metropolitane ad alta urbanizzazione".

Il *Documento* corrobora questo assunto con i dati ricavati dall'indagine ISTAT "Aspetti della vita quotidiana", secondo cui, nel 2019, 11,1 milioni di studenti italiani si sono mossi quotidianamente (per il 70% tra le 7:30 e le 8:00) per raggiungere la scuola. Di questi:

- 3,5 milioni di studenti si sono spostati fuori dal proprio Comune (soprattutto i residenti nei piccoli centri, nelle periferie delle aree metropolitane e nel Nord);
- 4 milioni si sono mossi con mezzi privati;
- 3,2 milioni si sono spostati a piedi o in bici;
- 3,5 milioni (e tra questi ben il 60% degli ultraquattordicenni), soprattutto nei piccoli centri (il 56,0% nei comuni fino a 2.000 abitanti), ma con buone percentuali anche nelle aree metropolitane (40,6% nel centro e 41,3% nelle periferie), si sono spostati con mezzi pubblici (pullman, corriera, tram, bus, metropolitana).

Importanza del coordinamento tra le strutture competenti

Un contributo all'individuazione delle fasce orarie in cui, nelle principali città italiane, sarebbe opportuno ridurre la mobilità studentesca, viene dall'elaborazione dei dati di telefonia mobile. Si definiscono come ora di punta nelle aree metropolitane ad alta urbanizzazione due fasce:

- 07:20-7:40 circa del mattino
- 18:00-19:00 circa del pomeriggio.

L'analisi dei dataset sulla mobilità resi disponibili da alcune piattaforme on-line quali Apple, Google, Moovit Intel e dei dati di mobilità messi a disposizione dal Comune di Roma[5] consente poi agli estensori del *Documento* di evidenziare, da un lato, l'impatto del *lockdown* sulla diminuzione degli spostamenti e, dall'altro, il contributo della riapertura delle scuole sugli indici di affollamento del trasporto pubblico locale (TPL).

Da tutto il complesso dei dati emerge con palmare evidenza la necessità di una stretta collaborazione fra le strutture di coordinamento scolastico territorialmente competenti e quelle che governano la mobilità locale: solo la concertazione tra queste diverse istituzioni possono infatti consentire da una parte la programmazione di differenti orari di accesso al TPL e dall'altra il rafforzamento mirato, nei momenti e nei punti più critici, sia dell'offerta di trasporto, anche ricorrendo a mezzi aggiuntivi messi a disposizione da privati, che del personale, che potrebbe così assicurare maggiori controlli finalizzati alla prevenzione degli assembramenti.

Forme alternative per una mobilità sostenibile

il *Documento*, alla luce della prorompente crescita del fenomeno della *sharing mobility* ecosostenibile e sulla scorta di esperienze internazionali, invita poi i decisori politici a favorire forme alternative di mobilità sostenibile, soprattutto nei contesti ad alta urbanizzazione. Al fine di contenere i rischi dovuti all'affollamento degli studenti sul trasporto pubblico territoriale (TPL), si possono fare, per esempio, accordi specifici per l'utenza scolastica, così da lasciare l'utilizzo del trasporto pubblico solo a chi ne abbia realmente bisogno.

Campagna di comunicazione e controllo

Tutte le misure adottate dovranno però essere accompagnate da una altrettanto fondamentale campagna di comunicazione finalizzata alla promozione di comportamenti responsabili da parte degli studenti a scuola, fuori scuola e sui mezzi pubblici.

Parimenti, è importante che ci sia un maggiore controllo, da parte delle istituzioni, sui luoghi di ritrovo, in occasione dell'entrata e dell'uscita dalla scuola e sulle attività di studio collaborativo tra studenti in contesto extrascolastico. I momenti di criticità e di esposizione al rischio contagio richiedono oltre al controllo anche il diretto richiamo al senso di responsabilità di genitori e studenti: le misure di prevenzione previste (uso della mascherina e distanziamento) non possono essere trascurate neanche in tali contesti.

La ripresa delle attività didattiche del 7 gennaio 2020

L'insieme delle misure proposte dal *Documento* non rappresentano delle soluzioni, ma vogliono essere delle raccomandazioni e delle linee guida ai decisori politici per una gestione consapevole del rischio nel contesto delle attività correlate all'ambito scolastico: raccomandazioni e linee guida che risultano quanto mai tempestive e attuali.

Alla luce dei dati epidemiologici che indicano un lento appiattimento della curva dei contagi, il DPCM del 3 dicembre 2020 (art. 1, comma 10, sub lit. s), da un lato conferma la didattica in presenza per tutta la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, per le attività laboratoriali e per gli alunni disabili o BES, dall'altro prevede, a partire dal 7 gennaio 2020 (anche se per il momento fino al 15 gennaio) l'attività didattica in presenza al 75 per cento della scuola secondaria di secondo grado. Con l'eccezione solo di quelle ubicate nelle zone a livello di rischio massimo (cd. zone rosse), le istituzioni scolastiche dovranno adottare tutti gli strumenti loro offerti dall'autonomia didattica ed organizzativa (art. 4 e art. 5 del DPR 275/1999), non più solo per continuare ad assicurare il 100 per cento delle attività tramite il ricorso alla didattica digitale integrata, ma soprattutto per tornare ad erogare un servizio in presenza.

I tavoli di coordinamento

Nel timore però che il rientro in classe di tutti gli studenti possa sovraccaricare il sistema, riproponendo le medesime criticità di settembre, che avevano portato al ricorso alla didattica digitale integrata nelle scuole secondarie superiori[6], il nuovo DPCM ha previsto anche l'istituzione di tavoli di coordinamento con l'obiettivo di armonizzare gli orari di inizio e termine delle attività didattiche con quelli dei servizi di trasporto pubblico territoriale (TPL), urbani ed extraurbani. Ai tavoli di coordinamento, presieduti dai prefetti, partecipano il presidente della provincia o il sindaco della città metropolitana, gli altri sindaci eventualmente interessati, i dirigenti degli ambiti territoriali del Ministero dell'Istruzione, i rappresentanti del Ministero delle infrastrutture e dei trasporti, delle Regioni (e delle province autonome di Trento e di Bolzano) e delle aziende di trasporto pubblico locale[7].

I chiarimenti del Ministero dell'Istruzione

Sul DPCM è intervenuto anche il Ministero dell'Istruzione con la nota 9 dicembre 2020, prot. n. 2164, a firma del Capo Dipartimento Marco Bruschi, che oltre a ricordare che la presenza a scuola del 75 per cento degli studenti comporterà la ridefinizione del piano di lavoro del personale ATA e che la percentuale di presenza potrà essere variamente assicurata (per classi, classi parallele, indirizzi), sottolinea l'importanza del ruolo dei dirigenti degli ambiti territoriali, chiamati ad una partecipazione attiva ai tavoli di coordinamento *"che deve trovare i necessari momenti di confronto con i DS delle istituzioni scolastiche dei territori di competenza, e il raccordo con i direttori degli USR"*.

La lettera del Ministero dei Trasporti

L'impressione di una consapevolezza generale che ci si trova di fronte ad un momento decisivo di contrasto al contagio da Sars-CoV-2 pare confermata anche dalla notizia, apparsa sulla stampa[8], che il Ministero dei Trasporti abbia cercato di supportare i tavoli di coordinamento, facendo pervenire ai prefetti un documento in cui verrebbero delineate alcune piste di lavoro per evitare il 7 gennaio il sovraffollamento dei mezzi di trasporto. Per esempio:

1. spostare alcuni mezzi oggi impiegati su tratte a bassa domanda;
2. noleggiare autobus privati per le tratte suburbane o extraurbane;
3. scaglionare gli ingressi e le uscite degli studenti delle superiori su due turni mattutini e pomeridiani intervallati da almeno 90 minuti (ad esempio 8/9.30 e 13.30/15);
4. prevedere un intervallo di un'ora tra una lezione universitaria e l'altra;
5. incentivare al massimo lo *smart working* pubblico e privato;

6. avviare l'attività di negozi e imprese delle aree metropolitane a partire dalle 10.

L'impegno è di tutti

La scuola per molto tempo non è stata al primo posto nell'agenda politica italiana e sicuramente è da tempo che non le viene riconosciuto quel ruolo centrale che occupa nella vita del paese.

I tavoli di coordinamento sembrano volerla rimettere almeno momentaneamente al centro dell'attenzione generale, presupponendo un lavoro che coinvolga scuole, uffici scolastici, società dei trasporti, enti locali, regioni, stato: era quanto in qualche modo la scuola postulava sin dal 26 giugno 2020, laddove nel *Piano scuola 2020-2021* si prevedeva l'insediamento dei Tavoli Regionali. È quanto prefigura il *Documento* tecnico quando ammonisce che per garantire la sicurezza nelle attività peri-scolastiche "è necessario uno sforzo complessivo delle Istituzioni coinvolte e non solo della scuola, nel trovare soluzioni ma anche la responsabilità individuale di ciascuno e l'impegno delle famiglie nell'attuare scelte e comportamenti corretti e sostenibili che possono fare la differenza".

Ma il *Documento* non vuole e non può essere né risolutivo né esaustivo, si limita a raccogliere dati ed elementi da proporre all'analisi e alla discussione e a offrire ai decisori politici indicazioni operative e pratiche per la gestione del rischio di contagio delle attività correlate all'ambito scolastico.

Ripartire dal tracciamento

Sicuramente alle misure da esso suggerite bisognerebbe affiancare anche quanto richiesto con pari urgenza da un piano di riattivazione delle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado che voglia essere completo e definitivo: la certezza di un tracciamento rapido dei casi di possibile contagio. Solo l'effettuazione di tamponi rapidi aiuterebbe le istituzioni scolastiche a individuare con immediatezza i positivi tra alunni, docenti e personale Ata, isolando i loro contatti e "sterilizzando" con tempestività le possibili fonti di trasmissione del contagio.

Nella consapevolezza che dopo il riavvio delle attività in presenza la scuola italiana non può permettersi né merita di dover ritornare precipitosamente dopo pochi giorni ad una didattica a distanza.

[1] Documento tecnico della gestione del rischio di contagio da Sars-Cov 2 nelle attività correlate all'ambito scolastico con particolare riferimento al trasporto pubblico locale.

[2] Indicazioni operative per la gestione di casi e focolai di SARS-CoV-2 nelle scuole e nei servizi educativi dell'infanzia.

[3] OCDPC 3 febbraio 2020, n. 630, art. 1, c. 1.

[4] Si veda ad esempio la mappa costruita da Wired sulla scorta dei dati di studenti e operatori scolastici contagiati al 31 ottobre 2020; il modello elaborato dallo statistico dell'ISTAT, Livio Fienga; o ancora lo studio pubblicato su Nature il 16 novembre scorso.

[5] Quantità di traffico veicolare che transita ogni ora, vidimazioni in ingresso alle stazioni metropolitane, ai passaggi di pedoni e veicoli attraverso i segnali bluetooth dei telefoni cellulari in forma anonima, veicoli con dispositivo di geolocalizzazione a bordo.

[6] Il DPCM 24 ottobre 2020 prevedeva la didattica a distanza fino al 75 per cento, successivamente il DPCM 3 novembre 2020, fino al 100 per cento.

[7] In caso di inadempienza da parte dei partecipanti al tavolo, fermo restando il potere sostitutivo riconosciuto al prefetto dall'art. 11, comma 4, del d.lgs. 30 luglio 1999, n. 300, il presidente della regione adotta una o più ordinanze, volte a garantire le misure organizzative strettamente necessarie al raggiungimento degli obiettivi e delle finalità stabilite dal DPCM. Come chiarito dalla Nota del Ministero dell'Interno del 5 dicembre 2020, prot. n. 15350/117/2/1 Uff.III-Prot.Civ., "il ricorso al potere di ordinanza regionale, con efficacia limitata all'ambito provinciale per il quale dovesse rendersi necessario il suo esercizio, si configura come intervento "di chiusura", ipotizzabile nel caso in cui l'azione diretta a riattivare la didattica in presenza dovesse incorrere in criticità di varia natura, non superabili attraverso l'espletamento della fase di coordinamento".

[8] Cfr. Eugenio Bruno, "Scuola e trasporti, ingressi su due turni e negozi aperti alle 10", Scuola24 del Sole 24, 14 dicembre 2020).

2. Come valutare l'educazione civica

Dal confronto dei traguardi al giudizio: chi fa cosa e con quali strumenti

Nilde MALONI

Si parte davvero con due obiettivi

La fase triennale di ricerca e sperimentazione di buone pratiche didattiche per l'insegnamento trasversale di Educazione Civica[1] (EC) chiede agli insegnanti di lavorare su due obiettivi:

- integrare il curricolo disciplinare con i traguardi di competenza specifici di EC;
- integrare i criteri di valutazione con specifici indicatori riferiti a EC.

In vista dei primi scrutini che riguarderanno anche i risultati di apprendimento di EC, matura la consapevolezza che proprio la valutazione degli apprendimenti può diventare la prima *cartina di tornasole* per validare o migliorare le scelte fatte.

Le domande da porsi prima ancora di iniziare

La valutazione ci aiuta, infatti, a capire se abbiamo colto *il valore aggiunto* al Profilo delle competenze e al Pecup (per le scuole secondarie di secondo grado) con l'introduzione nel curricolo disciplinare dell'insegnamento di EC.

La valutazione interroga prima di tutto i consigli di classe, i docenti contitolari nei consigli di interclasse, i dipartimenti del Collegio, su alcune questioni preliminari:

- come abbiamo ragionato per risolvere il nodo evidenziato dalla parola *integrazione* dei profili e degli indicatori, chiarendo il rapporto tra la *trasversalità* dell'insegnamento di EC e la *specificità* dei traguardi di competenza?
- come abbiamo trasformato i *traguardi di competenza* degli allegati alle Linee Guida[2] in *obiettivi specifici di apprendimento* nella progettazione didattica e in *specifici risultati di apprendimento* per gli allievi e le allieve?
- è sufficientemente chiaro il ruolo concorrente delle discipline nella formazione di questi traguardi? Sono state ben definite le discipline o le aree disciplinari coinvolte?
- l'EC dà un contributo importante alla costruzione di un quadro unitario dei saperi da parte degli studenti oppure fa correre il rischio contrario?
- stiamo dando una mano ai nostri allievi a comprendere che il curricolo di studio li aiuta ad affrontare i problemi reali e attuali che riguardano la loro vita, la comunità a cui appartengono, il mondo globalizzato?

Rispondere collegialmente a queste domande aiuta a dipanare la questione della valutazione specifica di EC. Utilizzando le indicazioni della stessa legge 92/2019, bisogna interrogarsi se il curricolo integrato fa emergere il raccordo effettivo tra curricolo disciplinare e esperienze di cittadinanza attiva[3]. In questo caso la valutazione specifica dovrebbe essere funzionale a rilevare il *comportamento che lo studente evidenzia in un terreno di esercizio concreto di cittadinanza attiva e responsabile*[4].

Traguardi a confronto nel primo ciclo d'istruzione

Sono le emergenze educative a richiamare l'esigenza di far misurare sempre più frequentemente i nostri allievi con *compiti di realtà*. Evidenziano, infatti, un bisogno crescente di costrutti di competenza in cui saperi e valori siano alla base di azioni consapevoli e responsabili.

La valutazione specifica di EC dovrebbe poggiare sulla selezione di comportamenti attesi genericamente profilati negli 12 traguardi di competenza per il primo ciclo e nei 14 traguardi per il secondo ciclo (conosce..., comprende..., è consapevole..., rispetta..., esercita principi...), confrontati e raccordati sia ai profili di uscita sia alle otto competenze chiave dell'ultimo Quadro Europeo dell'EQF.

Scuole del Primo Ciclo – Profili a confronto per individuare gli indicatori di valutazione

**EC - Traguardi
All. B
DM 35/2020
Traguardo n. 1**

**Indicazioni Nazionali per il
Curricolo-DM n. 254/2012**

**Raccomandazione 22 maggio
2018-EQF**

L'alunno al termine

Lo studente al termine del

V competenza chiave Competenza

del primo ciclo comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità e dell'ambiente.

primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza.

personale, sociale e capacità di imparare a imparare
La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

Proseguendo con la comparazione, si può verificare che tutti i traguardi dell'allegato B sono ricompresi nei profili delle competenze delle Indicazioni nazionali per il curricolo (e quindi nel curricolo disciplinare di scuola) e che tutti i dodici traguardi possono essere raggruppati in 3 competenze chiave su cui far convergere la valutazione specifica di EC:

- la V competenza chiave = *competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare*;
- la VI competenza chiave = *competenza in materia di cittadinanza*;
- la IV competenza chiave = *competenza digitale*.

I saperi dell'educazione civica in tre macro organizzatori

Le conoscenze e le abilità di ciascuna competenza sono sempre raccordabili ad aree disciplinari (a scelta dei docenti contitolari) e/o, come suggeriscono le stesse Linee Guida, a *nuclei tematici essenziali delle discipline* che si ritrovano nei tre macro organizzatori: Costituzione, Sviluppo sostenibile, Cittadinanza digitale.

Si possono costruire gli indicatori per la valutazione specifica di EC intorno ad alcune *azioni* ritenute indispensabili per l'evidenza del possesso della V competenza chiave: *riflettere su sé stessi, gestire il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in maniera costruttiva, mantenersi resilienti, gestire il proprio apprendimento, far fronte alle incertezze, curare la propria salute, darsi una prospettiva, empatizzare e gestire il conflitto*.

Con la stessa modalità potremmo procedere ad isolare gli indicatori della VI competenza chiave e della IV.

Un esame dei traguardi nelle Scuole del secondo ciclo

Prima di analizzare i punti di forza e di debolezza della procedura seguita, è interessante verificare se sia possibile un lavoro analogo nelle scuole del secondo ciclo.

Un esame puntuale di tutti i traguardi consentirebbe di verificare che:

- i primi sei traguardi trovano corrispettivi più o meno espliciti nei PECuP degli allegati ai Regolamenti e afferiscono alla VI competenza chiave *competenza in materia di cittadinanza*;
- dal settimo al decimo traguardo, anche nei PECuP degli allegati ai Regolamenti, viene chiamata in causa la V competenza chiave, *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*;
- l'undicesimo traguardo fa riferimento alla IV competenza chiave, *competenza digitale*;
- dal dodicesimo al quattordicesimo traguardo il concetto di *sviluppo sostenibile* viene utilizzato nella sua trasversalità sistemica: la sostenibilità è contestualmente ambientale, economica e sociale. In questo caso gli epistemi disciplinari con cui lavorare sono facilmente individuabili e collegabili, andando a compendiare la sinergia delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Traguardo n. 9: la sicurezza

Con alcuni esempi, proviamo a isolare alcuni indicatori utili alla valutazione specifica di EC. Prendiamo in esame il traguardo n. 9 dell'allegato C al DM n. 35/2020, perché in parte assimilabile a quello già selezionato per il primo ciclo per cui anche gli indicatori potrebbero essere gli stessi.

Un primo esempio: traguardo n. 9 a confronto

EC - Traguardi Allegato C DM 35/2020 Traguardo n. 9	Licei Allegato A DPR 89/2010	Istituti Tecnici Allegato A DPR 88/2010	Istituti Prof. D.I. 92/2018	Raccomandazione 22.5.2018-EQF
Adottare i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo, curando l'acquisizione di elementi formativi di base in materia di primo intervento e protezione civile	Utilizzare metodi (prospettiva spaziale, relazione uomo ambiente, sintesi regionale) e concetti (territorio, regione, localizzazione...) e strumenti della geografia antropica per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea.	Riconoscere, nei diversi campi disciplinari studiati, i criteri scientifici di affidabilità delle conoscenze e delle conclusioni che vi afferiscono. Possedere gli strumenti matematici, statistici e del calcolo delle probabilità necessari per la comprensione delle discipline scientifiche e per poter operare nel campo delle scienze applicate; utilizzare modelli appropriati per investigare su fenomeni e interpretare dati sperimentali.	Padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio.	V competenza chiave Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare

Traguardo n. 6: la complessità dei problemi

Il sesto traguardo di competenza è oggetto del secondo esempio, perché ci consente di isolare alcuni indicatori specifici di valutazione per la VI competenza chiave.

Un secondo esempio: traguardo n. 6 a confronto

EC- Traguardi Allegato C DM 35/2020 Traguardo n. 6	Licei Allegato A DPR 89/2010	Istituti Tecnici Allegato A DPR 88/2010	Istituti Prof. D.I. 92/2018	Raccomandazione 22 maggio 2018- EQF
--	---------------------------------------	---	--------------------------------	---

Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate	Ragionare con rigore logico; identificare problemi e soluzioni. Saper leggere e comprendere testi complessi di varia natura in rapporto al contesto storico culturale.	Analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori, al cambiamento delle condizioni di vita e dei modi di fruizione culturale.	Comprendere e utilizzare i principali concetti relativi all'economia, all'organizzazione, allo svolgimento dei processi produttivi e dei servizi.	VI competenza chiave "Competenza in materia di cittadinanza" si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.
--	--	--	---	---

La VI competenza chiave (su cui si fonda anche la valutazione del comportamento degli studenti) in questo caso mette a valore la *responsabilità* delle azioni in funzione della *partecipazione attiva* alla vita civica e sociale. Sono chiamati in causa sia i valori identitari della cultura di appartenenza sia la capacità di approccio interculturale. Sono importanti e vanno rilevati nei comportamenti degli studenti la *coscienza storica* e la *consapevolezza antropologica* messe in campo in vista della costruzione di una *comunità inclusiva e di pace*.

Traguardo n. 11: la cittadinanza digitale

L'undicesimo traguardo è funzionale ad un ragionamento articolato sugli indicatori di valutazione della IV competenza chiave.

Un terzo esempio: traguardo n. 11 a confronto

EC- Traguardi Allegato C DM 35/2020 Traguardo n. 11	Licei Allegato A DPR 89/2010	Istituti Tecnici Allegato A DPR 88/2010	Istituti Prof. D.I. 92/2018	Raccomandazione 22 maggio 2018- EQF
---	------------------------------------	---	--------------------------------	---

Esercitare i principi della cittadinanza digitale, con competenza e coerenza rispetto al sistema	Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione. Essere in grado	Padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza nei luoghi di vita e di lavoro, alla	Individuare ed utilizzare le moderne forme di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie	IV competenza chiave competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e
--	--	---	---	---

integrato di valori che regolano la vita democratica	di utilizzare criticamente strumenti informatici e telematici nelle attività di studio; comprendere la valenza metodologica nella formalizzazione e modellizzazione dei processi complessi...	tutela della persona, dell'ambiente e del territorio; individuare ed utilizzare le moderne forme di comunicazione visiva e multimediale...; utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare...	espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete; Utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento.	responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla ciber sicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.
--	---	--	--	--

La centralità della cittadinanza digitale è vista da EC in funzione della sua compatibilità con l'esercizio della cittadinanza attiva e democratica: sono in gioco soprattutto la *capacità di gestire criticamente le informazioni* e la *garanzia del diritto all'accesso e alla sicurezza della protezione dei dati personali* in particolare nell'utilizzo dei servizi della pubblica amministrazione, dell'*e commerce* etc.

Traguardo n. 13: la sostenibilità

Il tredicesimo traguardo di competenza ci aiuta a capire come scegliere gli indicatori di valutazione relativi alla comprensione e all'applicazione del *concetto di sostenibilità*.

Un quarto esempio: traguardo n. 13 a confronto

EC- Traguardi Allegato C DM 35/2020 Traguardo n. 13	Licei Allegato A DPR 89/2010	Istituti Tecnici Allegato A DPR 88/2010	Istituti Prof. D.I. 92/2018	Raccomandazione 22 maggio 2018- EQF
Operare a favore dello sviluppo eco-sostenibile e della tutela	Non c'è un punto specifico da valorizzare nel profilo generale.	Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente	Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente	Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente agiscono in modo sinergico.

delle identità e delle eccellenze produttive del Paese	Tuttavia diverse discipline possono concorrere a tematizzare in senso attivo e riflessivo il concetto.	naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.	naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.	Si individuano facilmente i campi disciplinari afferenti al traguardo del profilo.
--	--	--	--	--

Il traguardo fa esplicito riferimento alla necessità di formare *giovani innovativi*, capaci di trasformare la tradizione nel rispetto della sostenibilità. Emerge dunque un altro importante indicatore su cui concentrare l'attenzione valutativa.

L'equità e la sostenibilità hanno bisogno di comportamenti *innovativi, consapevoli, responsabili*. Per fare questo, il curriculum deve aiutare gli studenti a navigare nel tempo (passato, presente, futuro) e nello spazio (naturale, sociale e digitale).

Punti di forza del percorso

Questa modalità presenta alcuni punti di forza. Per esempio, consente ai consigli di classe di:

- concentrare gli indicatori di valutazione specifici di EC sulle *Life Skills*, rilevabili e valutabili per loro natura con compiti autentici rispetto a temi e problemi complessi;
- essere responsivi rispetto ad emergenze educative;
- evitare la frammentazione determinata dalla distribuzione dei nuclei tematici (e delle ore di insegnamento);
- esercitare una effettiva collegialità nell'individuazione delle discipline che concorrono alla formazione dei traguardi sia con proprie Unità Didattiche sia con Unità di Apprendimento pluridisciplinari;
- esercitare una valutazione ragionata e condivisa già nella costruzione delle rubriche di valutazione e non solo in sede di scrutinio intermedio e finale;
- mettere in costante relazione il contributo del curriculum disciplinare al comportamento atteso di EC;
- far accompagnare la valutazione dei risultati di apprendimento a una proficua autovalutazione dello studente, come ulteriore garanzia del progresso verso il traguardo di competenza.

I rischi da evitare

Pur tuttavia non si possono sottovalutare alcuni rischi. Gli insegnanti, per esempio, potrebbero:

- tendere ad una visione olistica tale da omologare totalmente la valutazione del comportamento (condotta) a quella specifica di EC;
- al contrario, limitarsi a parcellizzare la valutazione sulla base del numero delle ore assegnate alla disciplina con cui insegnano;
- sentire l'esigenza di una demarcazione più netta tra la valutazione disciplinare e quella di EC;
- avere difficoltà nel tarare e raccordare le diverse tipologie di prove ai risultati attesi;
- sottoporre gli allievi ad un numero eccessivo di prove;
- essere subalterni a piattaforme preorganizzate come quelle dei registri elettronici che inducono a gestire le proposte di voto nei termini di media aritmetica, vanificando l'utilizzo delle rubriche valutative.

Come cogliere i processi di comprensione della realtà

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente si possono in realtà categorizzare in base alla loro funzione prevalente, ma anche le discipline nel loro statuto epistemologico e attraverso i nuclei tematici essenziali. Collegiamo le funzioni con i comportamenti osservabili che poi possono diventare oggetto di valutazione.

FUNZIONE	COMPORAMENTO DA OSSERVARE/VALUTARE
Modi di pensare	Stile di apprendimento, processo decisionale, problem solving, pensiero critico e creatività.
Modi di fare	Comunicare, partecipare, collaborare.
Competenze per vivere nel mondo	Cittadinanza attiva, competenze per la vita e la carriera, responsabilità personali e sociali.
Strumenti per lavorare	Alfabetizzazione informatica, tecnologie dell'informazione e comunicazione...

L'introduzione dell'insegnamento trasversale di EC aiuta in questo senso a funzionalizzare tutto il curriculum al PECuP.

I processi di comprensione significativa della realtà rispondono a dimensioni e indicatori dell'apprendimento stesso che possono essere organizzati in livelli tassonomici[5]. Quelli che elettivamente sono collegabili alle *life skills* ricorrono nelle stesse definizioni delle competenze prese in esame:

- usare i saperi per darsi una prospettiva (di benessere, di lavoro, di vita);
- mettersi in condizione di empatia con ciò che si studia per essere poi in empatia con il contesto di vita;
- usare i saperi e far emergere i valori della cultura di appartenenza per conoscere sé stessi e il proprio modo di funzionare (punti di forza e limiti) ma anche per far emergere la necessità di un confronto inclusivo con le culture altre.

[1] Cfr. art.2 commi 1 e 2 del DM n.35/2020.

[2] Cfr. DM n. 35/2020, Allegato B per le scuole del Primo ciclo, Allegato C per le scuole del secondo ciclo

[3] Cfr. artt. 2 e 3 della legge 92/2019.

[4] Cfr. art.1 della legge 92/2019 "... L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri".

[5] Cfr. G. Wiggins e J. McTighe, Fare progettazione, LAS, Roma 2004.

3. La valutazione possibile. Cosa fare nella scuola primaria?

Una occasione riflessiva da non sprecare

Maria Rosa **TURRISI**

Alcune criticità

L'emanazione dell'Ordinanza "Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della classi della scuola primaria" e delle allegate "Linee guida"[1] era stata già anticipata ad aprile[2] e poi ad ottobre con la conversione in legge del Decreto 104 emanato nel mese di agosto[3], tuttavia la tempistica con cui si è arrivati ad un documento definitivo, può costituire un elemento di criticità per le scuole, come per altro è stato anche sottolineato in più interventi che in questi giorni sono stati pubblicati su vari siti o riviste specializzate[4]. Per altro le scuole si trovano in una situazione di estrema difficoltà per via dell'emergenza COVID che va ad incidere profondamente sulla didattica: classi in quarantena, docenti in isolamento, attività a distanza nel secondo ciclo, comuni o regioni "rosse" con sospensione della didattica in presenza anche per il primo ciclo... Da più parti (fra politici e addetti ai lavori e non) si sono fatti proclami sulla centralità della scuola, ma forse con una buona dose di realismo e di umiltà si dovrebbe anche fare attenzione alla "qualità" della scuola nella consapevolezza che le accelerazioni normative possono, invece, fare emergere diffuse difficoltà.

Una prima sfida: tenere insieme tutti i documenti di valutazione

Le scuole, comunque, proveranno a raccogliere tutte le sfide. La prima è quella di riuscire a tenere insieme, in una logica di valutazione trasparente ed efficace, tutti i documenti valutativi che devono essere prodotti. All'interno del Documento di valutazione periodica e finale, infatti,

sono presenti più aspetti secondo quanto previsto D.lgs 62/2017: la valutazione degli apprendimenti, la valutazione del processo, la valutazione del comportamento. Inoltre, per le alunne e gli alunni delle classi quinte, assieme al Documento di valutazione intermedia e finale, è prevista anche la Certificazione delle competenze.

La valutazione di processo

Le scuole hanno avviato da molti anni percorsi di ricerca sulla valutazione di processo che ha coinvolto anche una riflessione sul significato da attribuire alla valutazione degli apprendimenti, fino ad oggi espressi con il voto. In particolare guardando al "processo" le scuole hanno dovuto individuare indicatori descrittivi che riguardassero *"i progressi nello sviluppo culturale, personale e sociale"*[5]. Va da sé che, per quanto riguarda il primo ciclo d'istruzione, e in particolare la scuola primaria, il riferimento fondamentale è rappresentato dalle Indicazioni Nazionali. Va ricordato il passaggio in cui si sottolinea la finalità della scuola: *"... un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita nella costruzione di un apprendimento consapevole, autonomo e critico"*.

In questa direzione, indicatori significativi del processo di apprendimento, si possono considerare: l'autonomia, la responsabilità nell'assunzione di compiti di lavoro, anche in situazioni di lavoro di gruppo, la capacità di uso degli strumenti specifici delle discipline e di sviluppo del metodo di studio.

La valutazione del comportamento

Il Documento di valutazione intermedia e finale deve comprendere, oltre alla valutazione degli apprendimenti e del processo, la valutazione del comportamento che viene espresso con un "giudizio sintetico che fa riferimento allo sviluppo delle competenze di cittadinanza"[6]. Tale documento deve essere elaborato da ciascuna istituzione scolastica coerentemente con quanto previsto dalle norme, ma con i dovuti adattamenti in relazione al contesto specifico e agli interventi didattici, come declinati nel Piano dell'offerta formativa. I Collegi dei docenti sono stati chiamati ad individuare degli indicatori del comportamento, secondo quanto specificato anche nella C.M. 1865 del 10 ottobre 2017. Da tali indicatori derivano i "giudizi sintetici" che, nella maggior parte dei casi, vengono espressi secondo una scala da ottimo a non sufficiente.

Sarebbe da fare una ricerca analitica sugli indicatori utilizzati dalle scuole per rappresentare il "comportamento scolastico". Si può ipotizzare realisticamente che essi siano abbastanza simili a quelli che, nella vecchia accezione della "condotta", ora trasfusa nel concetto più ampio *"convivenza civile"*. Per esempio: rispetto delle regole; cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente; relazione con gli altri; partecipazione e senso di responsabilità, ma anche frequenza scolastica.

Coerenza tra valutazione e certificazione

Un ultimo aspetto, non meno importante, è poi costituito dalla coerenza fra il documento di valutazione finale della classe quinta e la scheda di Certificazione delle competenze al termine della scuola primaria, come proposto ai sensi del DM 742/2017 (modificato a seguito della Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018 del Consiglio dell'Unione Europea). I due documenti valutano aspetti diversi, l'uno, la certificazione delle competenze, guarda alla dimensione trasversale o transdisciplinare mentre il Documento di valutazione ha come oggetto gli apprendimenti e le abilità proprie di ciascuna disciplina. Tuttavia va ricordato che fra i due processi valutativi ci sono elementi comuni. Gli apprendimenti disciplinari e le abilità che ciascun ambito di conoscenza permette di sviluppare, costituiscono, infatti, la struttura portante della competenza intesa come *"la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; (...) le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia"*[7].

Tenendo conto di ciò, non si può non riconoscere che fra i due momenti valutativi ci sia una significativa relazione. Per rendere comprensibile, agli alunni e alle loro famiglie, la valutazione espressa dalla scuola è necessario che i due strumenti di documentazione e di comunicazione siano coerenti e che, anche sul piano terminologico, non si dia adito ad equivoci.

Una seconda sfida: collegare la nuova ordinanza con le scelte della scuola

Esprimere una valutazione secondo quanto indicato nella OM 4 dicembre 2020, n. 172 e secondo le Linee guida comporta una revisione del curricolo delle discipline e del modello di progettazione delle attività didattiche che sono stati adottati a livello di collegio docenti, di dipartimenti disciplinari, di consigli di classe e di team di docenti. Le scuole dovranno interrogarsi sulla tenuta del curricolo, sulla coerenza della sua articolazione (in orizzontale per classi parallele e in verticale come curricolo di istituto). Fin dal 2012 le scuole hanno elaborato un curricolo di istituto per ciascuna disciplina, tenendo conto di diverse variabili:

- lo statuto epistemologico di ogni disciplina,
- le Indicazioni Nazionali (*Traguardi di sviluppo delle competenze e Obiettivi di apprendimento*)
- il contesto di ciascuna istituzione scolastica in termini di specificità territoriale, caratteristiche dell'utenza e di risorse professionali e strutturali disponibili.

Il curricolo di scuola, parte integrante del POF annuale e del PTOF triennale, ha costituito lo *script* di riferimento per la progettazione didattica del singolo docente o del team di docenti. All'interno del curricolo sono stati esplicitati i criteri e gli indicatori per la valutazione che adesso devono essere rilette alla luce delle nuove indicazioni normative. È questa rilettura che costituisce la "messa alla prova" della validità del curricolo stesso. L'ottica della *valutazione per l'apprendimento* deve aiutare a far acquisire informazioni sulla validità delle scelte didattiche che sono state operate sia a livello individuale sia collegiale.

Per evitare la logica "gattopardesca"

Il rischio, dati anche i tempi con cui le scuole dovranno deliberare sul modello di documento di valutazione da adottare[8], è quello di cadere nella logica "gattopardesca", traducibile in una superficiale corrispondenza fra voti, finora utilizzati, e livelli di apprendimenti come definiti nelle Linee guida.

Allora quali percorsi potrebbero essere intrapresi dalle scuole per non disperdere le esperienze maturate? Nel rispetto delle scelte autonome di ogni scuola, della sua storia e della sua identità, si possono tuttavia proporre alcuni suggerimenti.

Possibili percorsi per le scuole

Una prima operazione da fare è quella di riflettere sulle procedure valutative e sugli strumenti attualmente adottati:

- rivedere gli indicatori utilizzati per rilevare le evidenze degli apprendimenti raggiunti e delle abilità acquisite per ciascuna disciplina;
- recuperare gli indicatori per l'attribuzione dei voti (molte scuole hanno condiviso nei dipartimenti disciplinari quale significato dare ai voti in ordine a conoscenze e abilità per ciascuna disciplina)
- esaminare le tipologie di prove valutative utilizzate, soprattutto quelle per classi parallele in determinati momenti dell'anno scolastico;
- confrontare le prove di verifica per gli obiettivi con quelle utilizzate per valutare l'acquisizione delle competenze al fine di riconoscerne la coerenza o le eventuali discrepanze;
- confrontare indicatori e criteri valutativi con altri documenti prodotti a livello europeo[9];
- rileggere il curriculum costruito a livello di scuola in coerenza con le Indicazioni Nazionali per rivedere quali aspetti dei nuclei fondanti delle discipline sono stati oggetti privilegiati di apprendimento e quali devono essere presenti in maniera ineludibile per rispettare una azione didattica coerente con quanto poi previsto ai fini valutativi a livello nazionale

Confronto, riflessività e misure di accompagnamento

Ovviamente si tratta di un percorso che deve essere affrontato con serietà professionale da tutto il gruppo dei docenti della scuola primaria all'interno del Collegio dei docenti, sotto la guida del Dirigente scolastico chiamato, ancora una volta a garantire l'unitarietà del curriculum e la coerenza interna dei processi valutativi.

Negli Istituti comprensivi, che rappresentano la maggior parte delle istituzioni scolastiche del primo ciclo, sarà necessario per non perdere di vista l'ottica della verticalità del curriculum e della continuità, trovare occasioni di confronto fra docenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, soprattutto in merito alle procedure valutative e alla condivisione di indicatori anche se, la scuola secondaria continuerà ad usare i voti.

Va da sé che si apre uno scenario riflessivo all'interno delle scuole di ampia portata che necessita di misure di accompagnamento e di attività formative che sono state, in verità, previste dal Ministero, come comunicato nel corso della conferenza di presentazione dell'Ordinanza e delle linee guida lo scorso 16 dicembre[10], ma che avrebbero bisogno di tempi più distesi e forse anche della possibilità di un anno di sperimentazione. Questo non è previsto nell'ordinanza, ma a volte le Ordinanze sono state integrate e probabilmente questa sarebbe una di quelle occasioni in cui sarebbe opportuno farlo per garantire un ragionamento di qualità.

[1] OM n.172 del 4 dicembre 2020.

[2] Legge 8 aprile 2020, n. 22 (corretta poi dal decreto-legge 14 agosto, n. 104).

[3] Legge 13 ottobre, n. 126.

[4] Si veda ad esempio, l'intervento di L. Leoni su Scuola7 del 7 dicembre 2020, n. 214.

[5] Cfr. CM n. 1865/2017.

[6] art. 1 comma 3 D.lgs n. 62/2017.

[7] Come descritto in European Framework of Key Competences e The European Qualification Framework for lifelong learning.

[8] Secondo quanto espresso dalla Dirigente scolastica Milena Piscozzo, componente del Gruppo di lavoro del MIUR, in una attività formativa dell'ANDIS il 16 dicembre 2020, le scuole dovranno deliberare entro il 24 gennaio 2021

[9] Si pensi al Quadro comune europeo delle lingue (ora aggiornato con il Compenion 2018; o al Profilo della lingua italiana) o a documenti nazionali come i Quadri di riferimento dall'INVALSI per italiano e matematica.

[10] Le slide della presentazione si trovano in https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/doc_acc.html

4. Il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (RLS)

Regole, compiti e responsabilità

Leon **ZINGALES**

Chi lo elegge

Gli articoli sulle modalità di elezione, sul ruolo e funzioni del Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza (RLS) sono contenuti del D.lgs. 81/2008 (titolo I, capo III, sezione VII – Consultazione e partecipazione dei Rappresentanti dei lavoratori).

In tutte le scuole i lavoratori possono eleggere o designare almeno un RLS (art. 47, comma 1), scelto, se disponibile, nell'ambito delle rappresentanze sindacali (RSU d'istituto). L'Art. 47 c.7, in particolare, chiarisce il numero degli RLS in dipendenza dal numero dei lavoratori, rammentando che nel computo dei dipendenti non rientrano gli allievi equiparati a lavoratori[1].

Il RLS per la sicurezza è eletto o designato dai lavoratori nell'ambito delle rappresentanze sindacali (RSU); in assenza di tali rappresentanze, il rappresentante è eletto dai lavoratori al loro interno (Art. 47 c.4).

Diritto e non obbligo

Urge precisare che i lavoratori hanno il diritto di eleggere il proprio Rappresentante per la sicurezza, ma non l'obbligo; infatti la scuola ove nessun componente delle RSU d'istituto né, in subordine, altro lavoratore volesse svolgere questo ruolo, rimarrà senza un proprio rappresentante per la sicurezza interno. In tal caso, le funzioni del RLS dovrebbero formalmente diventare di competenza del Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza Territoriale - RLST (Art. 48), figura non ancora istituita per il comparto scuola. Per analogia, potendo verificarsi la nomina di nessun RLS, l'Art.47 c.7 del D.Lgs. 81/08 assurge ad un ruolo di mera enfasi del diritto dei lavoratori ad essere rappresentati, nulla vietando che, anche negli istituti scolastici con più di 200 dipendenti, vi possa essere solamente un RLS.

Le responsabilità del Dirigente

È opportuno che il Dirigente Scolastico conservi agli atti la documentazione concernente sia il fatto che le RSU non hanno designato alcun componente, ovvero un numero di componenti minore di quanto stabilito, sia che i lavoratori non hanno eletto il numero degli RLS previsti dall'Art. 47 c.7. Questo perché il Dirigente scolastico potrebbe essere chiamato a giustificare il mancato assolvimento dell'obbligo di comunicare per via telematica alla sede provinciale dell'INAIL i nominativi[2], punibile con sanzione amministrativa pecuniaria da 61,42 a 368,56 euro (Art. 55, comma 5, lettera I).

Per assolvere a tale obbligo, Il Miur, con nota n. 1428 del 12/07/2018, ha comunicato la disponibilità di una nuova area SIDI per comunicare con l'Inail.

La permanenza in carica

Il RLS rimane in carica, oltre la scadenza delle RSU, nelle more della nuova nomina in regime di ultrattività, come chiarito nell'Interpello n. 16/2014. Tutto ciò per salvaguardare il principio bussola, ossia che i lavoratori abbiano la loro rappresentanza in materia di salute e sicurezza sul lavoro.

A titolo meramente esemplificativo, si tenga conto che il RLS è l'unico soggetto deputato a ricevere copia del DVR (documento di valutazione dei rischi), nei limiti dell'obbligo di consultazione all'interno dell'Istituzione scolastica[3]. Si precisa che non esiste alcuna normativa che preveda prelazione, nell'atto di elezione/designazione da parte della RSU, per il lavoratore che sia già in possesso della formazione o che abbia esercitato in passato il mandato.

Nomina, revoca e durata in carica[4]

Rispondendo ad una istanza da parte dell'Unione Sindacale di Base (USB) dei Vigili del fuoco, la Commissione degli Interpelli ha chiarito che, nel caso in cui il RLS il cui "mandato" sia scaduto, perché riferito ad una contrattazione collettiva a sua volta scaduta, essi potranno continuare a svolgere legittimamente le proprie funzioni di rappresentanza, con conseguente applicazione nei loro riguardi delle disposizioni del D.lgs. n. 81/2008 in materia di consultazione e partecipazione dei lavoratori (Titolo I, Capo III, Sezione VII). Questo, fino a quando non intervenga la successiva regolamentazione contrattuale e, quindi, in base ad essa si proceda a una nuova elezione o designazione di RLS. Difatti, ove la contrattazione non fosse ancora esistente ovvero la precedente avesse superato i propri termini di efficacia, la precedente disciplina contrattuale funziona in regime di ultrattività. Ciò per evitare che, per ritardi nella contrattazione (che potrebbero anche, ad esempio, essere strumentali ad opera di qualcuna delle parti), i lavoratori risultino privi della loro rappresentanza in materia di salute e sicurezza sul lavoro.

Indicazioni per la designazione

Si riportano le indicazioni dell'USR Veneto che, con la nota prot. 10533 del 23 maggio 2018, ha fornito indicazioni relative alla designazione del RLS in occasione dell'elezione delle nuove Rappresentanze Sindacali Unitarie d'Istituto.

Il Dirigente Scolastico, nella sua veste di Datore di lavoro, chiederà formalmente alle rinnovate RSU di fornire, con apposita dichiarazione scritta, il nominativo del RLS, individuato nell'ambito delle stesse RSU ai sensi dell'Art. 47, comma 4 del D.lgs. 81/2008. La dichiarazione prodotta dalle RSU configura le seguenti casistiche:

- a. viene confermato il RLS uscente, rieletto tra le nuove RSU. In questo caso il Dirigente Scolastico ne prenderà semplicemente atto;
- b. viene designato un RLS diverso da quello uscente, eletto tra le nuove RSU. In questo caso il Dirigente Scolastico dovrà comunicare in via telematica all'INAIL il nominativo del nuovo RLS[5], provvedere ad avviare alla formazione obbligatoria la persona designata[6] ed aggiornare il Documento di Valutazione dei Rischi (DVR), inserendovi il nominativo del nuovo RLS. Si precisa che fino al completamento della formazione di cui sopra e al superamento della prevista verifica finale, il nuovo RLS non può esercitare il suo ruolo ed è lecito dunque supporre che possa restare in carica il RLS uscente;
- c. non viene individuato alcun componente delle RSU che si renda disponibile a svolgere il ruolo di RLS. In questo caso il Dirigente Scolastico dovrà consentire a tutto il personale (docente e ATA) di eleggere il RLS tra i lavoratori non eletti nelle RSU, nei modi che verranno concordati. Se da tale elezione risultasse confermato il RLS uscente (però non rieletto tra le nuove RSU), vale quanto scritto al precedente punto a), altrimenti vale quanto scritto al precedente punto b).

Se non viene individuato alcun componente delle RSU che si renda disponibile a svolgere il ruolo di RLS e il personale non intende avvalersi del diritto di eleggere il RLS, oppure non vi è alcuna candidatura per tale ruolo tra il personale, il Dirigente Scolastico non potrà che prenderne atto e l'Istituto resterà privo di tale figura.

I compiti del RLS

I compiti del RLS sono esplicitati nell'Art. 50 c. 1 del D.lgs. 81/2008.

Fatto salvo quanto stabilito in sede di contrattazione collettiva, il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza:

- a) accede ai luoghi di lavoro in cui si svolgono le lavorazioni;
- b) è consultato preventivamente e tempestivamente in ordine alla valutazione dei rischi, alla individuazione, programmazione, realizzazione e verifica della prevenzione nella azienda o unità produttiva;
- c) è consultato sulla designazione del responsabile e degli addetti al servizio di prevenzione, alla attività di prevenzione incendi, al primo soccorso, alla evacuazione dei luoghi di lavoro e del medico competente;
- d) è consultato in merito all'organizzazione della formazione di cui all'articolo 37;
- e) riceve le informazioni e la documentazione aziendale inerente alla valutazione dei rischi e le misure di prevenzione relative, nonché quelle inerenti alle sostanze ed alle miscele pericolose, alle macchine, agli impianti, alla organizzazione e agli ambienti di lavoro, agli infortuni ed alle malattie professionali;
- f) riceve le informazioni provenienti dai servizi di vigilanza;
- g) riceve una formazione adeguata e, comunque, non inferiore a quella prevista dall'articolo 37;
- h) promuove l'elaborazione, l'individuazione e l'attuazione delle misure di prevenzione idonee a tutelare la salute e l'integrità fisica dei lavoratori;
- i) formula osservazioni in occasione di visite e verifiche effettuate dalle autorità competenti, dalle quali è, di norma, sentito;
- l) partecipa alla riunione periodica di cui all'articolo 35;
- m) fa proposte in merito alla attività di prevenzione;
- n) avverte il responsabile della azienda dei rischi individuati nel corso della sua attività;
- o) può fare ricorso alle autorità competenti qualora ritenga che le misure di prevenzione e protezione dai rischi adottate dal Datore di lavoro o dai Dirigenti e i mezzi impiegati per attuarle non siano idonei a garantire la sicurezza e la salute durante il lavoro.

Incompatibilità

Ai sensi dell'Art. 50 c. 7, esiste un'incompatibilità tra il ruolo di RLS e quello di RSPP o ASPP. Tutto ciò poiché il RLS non ha alcuna specifica responsabilità in merito alla gestione della sicurezza scolastica, dovendo meramente rispondere agli altri lavoratori per l'impegno che si è assunto nei loro confronti.

Il dialogo continuo ed il conseguente flusso di informazioni, tra RLS e lavoratori, è di fondamentale importanza. A titolo meramente d'esempio, se un dipendente nutre dei dubbi sull'esito della Valutazione del Rischio Stress lavoro-correlato, perché, per esempio, ritiene non sia stata adottata adeguatamente la metodologia prevista, oltre che esternarli allo stesso Dirigente scolastico/Datore di lavoro, deve anche segnalarli al RLS, che è consultato preventivamente e tempestivamente in ordine alla valutazione di rischi.

Si reputa inopportuno, ma sicuramente non illegittimo, che il RLS sia un collaboratore del Dirigente scolastico. Per poter assolvere al proprio ruolo nel migliore dei modi possibili, il RLS, ai sensi nell'Art. 73, c. 2. lettera "g" del CCNL 2006/2009, ha a disposizione 40 ore annue di permesso retribuito.

Il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza ha diritto ad una formazione particolare in materia di salute e sicurezza concernente i rischi specifici esistenti negli ambiti in cui esercita la propria rappresentanza, tale da assicurargli adeguate competenze sulle principali tecniche di controllo e prevenzione dei rischi stessi. Le modalità, la durata (il numero di ore previste non deve essere inferiore alle 32) e i contenuti specifici della formazione del rappresentante dei lavoratori per la sicurezza sono da effettuarsi nel rispetto dei seguenti contenuti minimi previsti dall'Art. 37 comma 11.

Formazione e aggiornamento

La formazione è regolata dall' art. 37 c.11 D.lgs 81/2008 che stabilisce i contenuti minimi:

- a) principi giuridici comunitari e nazionali;
- b) legislazione generale e speciale in materia di salute e sicurezza sul lavoro;
- c) principali soggetti coinvolti e i relativi obblighi;
- d) definizione e individuazione dei fattori di rischio;
- e) valutazione dei rischi;

- f) individuazione delle misure tecniche, organizzative e procedurali di prevenzione e protezione;
- g) aspetti normativi dell'attività di rappresentanza dei lavoratori;
- h) nozioni di tecnica della comunicazione.

Il medesimo comma 11 stabilisce che l'aggiornamento deve essere svolto annualmente per un numero di ore non inferiore a 4, se trattasi di aziende fino a 50 dipendenti, ovvero non inferiore ad 8, se trattasi di aziende oltre i 50 dipendenti.

Il processo d'aggiornamento del RLS costituisce contemporaneamente un diritto personale, ma anche un dovere morale nei confronti degli altri lavoratori. Infatti, in assenza o carenza d'aggiornamento, non può esercitare la propria funzione fino al completamento delle ore previste (Accordo Stato-Regioni del 7-7-2016, allegato A, punto 10).

Il Dirigente scolastico, pur non avendo alcun titolo ad individuare e designare direttamente il RLS, che rimane prerogativa esclusiva delle RSU (designazione) o dei lavoratori (elezione), ha la consapevolezza che il ruolo del RLS non può essere ridotto a mero adempimento normativo. Infatti il ruolo del RLS assurge ad importante opportunità per il Sistema Sicurezza dell'Istituto, essenziale per una diffusa cultura della sicurezza tra i lavoratori, favorendo l'adozione di comportamenti fondati sulla consapevolezza dei rischi e sul senso di responsabilità individuale. Di conseguenza, in quanto Datore di lavoro, il Dirigente scolastico deve vigilare sulla formazione e sull'aggiornamento del medesimo, rammentando la presenza di pesanti sanzioni qualora non assolvesse ad un simile obbligo[7].

[1] Art. 47 c.7 D.lgs. 81/2008 – Numero degli RLS. In ogni caso il numero minimo dei rappresentanti di cui al comma 2 è il seguente: a) un rappresentante nelle aziende ovvero unità produttive sino a 200 lavoratori; b) tre rappresentanti nelle aziende ovvero unità produttive da 201 a 1.000 lavoratori; c) sei rappresentanti in tutte le altre aziende o unità produttive oltre i 1.000 lavoratori. In tali aziende il numero dei rappresentanti è aumentato nella misura individuata dagli accordi interconfederali o dalla contrattazione collettiva.

[2] D.lgs. 81/2008, Art. 18, comma 1, lettera aa).

[3] Art. 18, comma 1, lett. o, del D.lgs. 81/2008.

[4] Interpello n. 16/2014 del 6 ottobre 2014.

[5] Art. 18, comma 1, lettera aa, del D.lgs. 81/2008.

[6] Art. 37, comma 10 del D.lgs. 81/2008.

[7] Sanzioni per il Dirigente Scolastico per non corretta formazione del RLS – Art. 55, c. 5 lettera c), arresto da due a quattro mesi o ammenda da 1.474,21 a 6.388,23 €.