

DIDACTICA

GIUGNO
2017

Annale di informazione scolastica a cura dell'Istituto Comprensivo di Cariati aut. n. 1334556798 del Tribunale di Castrovillari. N2



RETI DI SCUOLE PER CONFRONTO, CRESCITA ED UNA NUOVA GOVERNANCE TERRITORIALE

In queste pagine c'è uno spaccato della scuola che si interroga e si evolve

Perché fare rete? È la domanda che ci siamo posti quando abbiamo pensato agli articoli da inserire in questo nuovo numero di DidaCtica.

Fare rete oggi per le istituzioni scolastiche non è solo una pratica prevista dalla legge, ma è soprattutto una opportunità di crescita e di un percorso virtuoso comune prima di tutto culturale che, partendo dalla condivisione di conoscenze e competenze, dalla razionalizzazione dei costi di gestione e dalla certificazione della qualità dei processi educativi e formativi, punta allo sviluppo di maggiori potenzialità ed alla conquista di nuove abilità e competenze per gli alunni e per i docenti.

In questo numero di DidaCtica troverete diversi articoli su questo tema che analizzano e spiegano gli aspetti normativi e pratici delle reti di scuole.

A proposito di fare rete: pensiamo ai benefici che questa *best practice* potrebbe avere se fosse applicata alla quotidianità: al mondo del lavoro, delle professioni, del commercio, del turismo. Sempre più spesso oggi, sentiamo e leggiamo della necessità di "fare sistema" e "condividere", eppure resta una pratica ancora molto più auspicata che utilizzata. Ad esempio le piccole imprese che devono aprirsi a nuovi mercati, facendo rete potrebbero affrontare insieme le nuove sfide, senza perdere flessibilità, rapidità e creatività.

Ma in questo numero troverete anche altro, su tutti due tags: #inclusione ed #integrazione. Due sostantivi che abbracciano numerosi aspetti e che sono entrati prepotentemente nel vocabolario della scuola moderna.

In queste pagine, insomma, c'è uno spaccato della scuola di oggi che si interroga, progetta, si evolve.

Sono più che mai convinta che la scuola debba varcare i confini, aprirsi di più all'esterno, conoscere e farsi conoscere per raccogliere sollecitazioni, stimoli, buone pratiche e, al tempo stesso, promuovere una sua immagine rinnovata e reale. Perché – diciamocela tutta - troppo spesso è vittima di un pregiudizio "al ribasso" in larghi settori della società.



EMILY CASCIARO
direttore responsabile

e.casciaro@ecomunicazione.eu

SOMMARIO

Interventi

- Scuola e Università.
Il legame possibile e necessario** 4
Giuseppe Spadafora

Note

- Le reti di scuole.
Quale Governance** 6
Gemma Faraco

- Le reti di scuole
e le dotazioni organiche** 9
Maria Brunetti

- Le reti per il Content and
Language Integrated Learning-CLIL** 12
Maria Curti

- Una rete inclusiva
al servizio degli studenti ospedalizzati** 19
Marina Del Sordo

- I CPIA: reti di reti** 24
Rosita Paradiso

- Reti di scuole:
conflitti e relazioni** 35
Teresa Grillo

- Reti di scuole e sussidiarietà
per una governance territoriale** 37
Giuliana Pugliano

- L'inclusività attraverso la rete
articolarioni e funzioni** 41
Rosanna Rizzo

Professione

- Ricostruzione di carriera:
cosa cambia?** 18
Giorgio Chambeyront

Integrazione

- Nai e la normativa
di riferimento** 30
Maria Francesca Amendola

Approfondimento

- La scuola in ospedale** 21
Marina Del Sordo

Numero 2

Giugno 2017

DIDACTICA

annuale di informazione scolastica

Registrazione Tribunale di Castrovillari
N.01/2016 del 26.04.2016

Editore: Istituto Comprensivo
Statale Cariati (Cs)

Via Dante Alighieri, Cariati
Tel./Fax 0983 91309

C.F. 97022300780 - C.M. CSIC892009
<http://www.iccariati.gov.it/>

Pubblicazione: Giugno 2017

© copyright Istituto Comprensivo Statale Cariati (Cs)

Tutti i diritti riservati. Riproduzione vietata.

DIRETTORE RESPONSABILE

Emily Casciaro

COMITATO SCIENTIFICO

Giuseppe Spadafora

Luciano Greco

Maria Brunetti

Gemma Faraco

Miriam Curti

Domenico Liguori

COMITATO DI REDAZIONE

Teresa Grillo

Antonio Servino

Elena Gabriella Salvati

Maria Francesca Amendola

Giuliana Pugliano

GRAFICA

E' Comunicazione

Designed by Pressphoto - Freepik.com



Scuola e Università. Il legame possibile e necessario

La scuola ha bisogno dell'università per confrontarsi sulle problematiche scientifiche di carattere pedagogico-didattico-valutativo, soprattutto di carattere disciplinare. L'università ha bisogno della scuola per comprendere la dimensione del tirocinio degli insegnanti e fondare una nuova scuola democratica.

School needs university to discuss about the educational, didactic and evaluative issues, in particular about the disciplines.

University needs school to better understand teachers training, to improve didactic and to establish a new democratic school.

La scuola dell'autonomia rappresenta un percorso ancora da costruire e da migliorare a vent'anni, ormai, dalla sua costituzione.

Dalla legge 59 del 1997 fino alla "Buona Scuola" e ai relativi Decreti attuativi, infatti, si sta delineando in modo chiaro la costruzione di un sistema educativo consolidato del nostro sistema scolastico in una prospettiva europea, che è da sviluppare progressivamente nei prossimi anni.

L'università, del resto, ormai da un ventennio, è l'istituzione fondamentale che eroga i titoli legalmente riconosciuti per la formazione iniziale degli insegnanti e, in questa prospettiva, deve cercare di migliorare la qualità dei suoi insegnamenti con docenti che siano validi non solo nella ricerca e nella trasmissione del sapere, ma anche nella didattica curvata in modo specifico verso i profili professionali dei corsi di studio e nella gestione dell'apprendimento e della formazione degli studenti.

La scuola, inevitabilmente, si deve confrontare con le nuove problematiche che la "Buona Scuola" ha evidenziato nella loro complessità. In particolare, quello che emerge dal progetto, anche difettoso della "Buona Scuola", è una nuova proposta per gestire il rapporto tra la *governance* e la didattica.

È indubbio, infatti, che non si possa pensare la scuola senza un nuovo e più equilibrato rapporto istituzionale e culturale tra il dirigente scolastico e l'insegnante.

Il dirigente non può essere solo il responsabile della "gestione unitaria" delle istituzioni scolastiche e infatti, con l'atto di indirizzo al collegio dei docenti previsto dalla legge di riforma, se ne conferma il ruolo de-

cisamente significativo nell'orientare didatticamente e culturalmente la progettazione culturale e l'insegnamento della comunità scolastica.

L'alternanza scuola-lavoro, inoltre, come modello culturale e didattico per ripensare l'architettura complessiva dell'istruzione e, soprattutto, la formazione in servizio degli insegnanti rappresentano due svolte epocali su cui lavorare e sviluppare i futuri progetti della scuola italiana all'interno del sistema scolastico e formativo europeo.

Ci troviamo, dunque, di fronte a due sistemi istituzionali in profonda trasformazione, la scuola e l'università, entrambi rifondati sul principio dell'autonomia, che deve essere funzionale ad un corretto rapporto giuridico tra le esigenze locali del territorio e gli standard culturali e valutativi di carattere nazionale e

internazionale.

La scuola deve elaborare un nuovo progetto educativo e politico che la proietti sempre di più come il punto di convergenza culturale, morale e legale dei territori di riferimento in relazione agli standard culturali e valutativi nazionali e internazionali.

D'altra parte, l'università deve ripensare la sua *mission*, incentrandola non solo sui due fondamentali pilastri che sono la ricerca e la didattica, ma anche su quella che potremmo definire una "terza missione", ossia l'innovazione tecnologica e la formazione e l'aggiornamento diffusi sul territorio regionale.

Ecco perché nella nostra contemporaneità è fondamentale il legame culturale e istituzionale tra la scuola e l'università che non diventa solo possibile ma necessario e indispensabile. In particolare, il legame risulta

Due sistemi istituzionali in profonda trasformazione

essenzialmente interessante se rivolto alla formazione dei docenti e del dirigente scolastico.

La scuola ha bisogno dell'università per confrontarsi sulle problematiche scientifiche di carattere pedagogico-didattico-valutativo, ma soprattutto di carattere disciplinare e l'università ha bisogno della scuola per legittimare la dimensione professionalizzante del tirocinio degli insegnanti, per migliorare dal punto di vista della didattica e per rendere più democratico il diritto allo studio.

Questa rivista, fondata dalla dirigente scolastica Maria Brunetti e sostenuta con grande impegno da un gruppo di dirigenti scolastiche entusiaste e coraggiose, vuol fare il punto sulla scuola italiana, sulla sua capacità di porsi quale interlocutrice diretta nei confronti della ricerca universitaria. Essa vuole stabilire un legame organico con il mondo accademico ed essere, al contempo, strumento di riflessione e di approfondimento, di ricerca e di proposta di soluzioni ed interpretazioni.

Didactica vuol essere un vero e proprio laboratorio culturale, giuridico e di riflessione didattica su quello che avviene nel mondo della scuola, interrogandosi sui meccanismi, sulle tendenze che ne caratterizzano

l'evoluzione e l'andamento, fornendo utili spunti di indagine e di approfondimento. In questa prospettiva, le reti scolastiche analizzate in questo numero rappresentano una delle realtà più significative e innovative dal punto di vista istituzionale e culturale della scuola dell'autonomia su cui è necessario un approfondimento culturale e giuridico che consenta di cogliere alcune questioni centrali dell'autonomia scolastica e alcune idee progettuali per il miglioramento qualitativo dell'organizzazione della scuola italiana in relazione alle grandi trasformazioni della università e della società.

La democrazia italiana in questo specifico momento storico ha bisogno della scuola e dell'università per affrontare le sfide culturali e politiche della globalizzazione contemporanea, dalle crisi economiche e finanziarie alle questioni delle immigrazioni e dei fondamentalismi religiosi.

Forse con un progetto unitario che rilanci il capitale umano nella scuola e nell'università si potrà sperare in una nuova democrazia che favorisca un'autentica equità e pace sociale, indispensabili per le generazioni future.



#governance #rete #didattica

Le reti di scuole: quale governance?

A seguito delle disposizioni normative che hanno conferito autonomia alle singole istituzioni scolastiche (L. 59/1997 – DPR 275/1999) e della recente L. 107/2015 di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, le politiche scolastiche si trovano ad affrontare problemi di coordinamento tra attori diversi e a costituire, in alcuni casi consolidare, strumenti territoriali di governance. Con l'obiettivo di valorizzare l'autonomia scolastica, promuovere una maggiore collaborazione tra istituzioni scolastiche, superare la logica dell'autoreferenzialità e della competitività, la nuova legge di riforma valorizza lo strumento delle reti di ambito e di scopo quale forma di cooperazione orientata al miglioramento e alla crescita.

Il presente lavoro vuole introdurre ed analizzare il modello di governance che sottintende alla nuova organizzazione sistemica dei territori che vede il superamento della suddivisione provinciale e suddivide il territorio regionale in ambiti "inferiori alla provincia e alla città metropolitana".

Il quadro normativo

Il riferimento normativo relativo agli accordi di rete tra scuole è costituito dall'art. 7 del Regolamento dell'autonomia scolastica, DPR 275/1999, e dall'art. 1, commi 70, 71, 72 e 74 della L. 107/2015.

Il Regolamento dell'autonomia ha introdotto le reti di scuole prevedendo che istituzioni scolastiche potessero stringere accordi per «attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali». Gli accordi, necessariamente in forma scritta, sono sottoscritti dai Dirigenti Scolastici, rappresentanti legali delle diverse Istituzioni, previa delibera dei rispettivi Consigli di Istituto (combinato disposto dall'art. 33 del D.I. 44/2001) e dei rispettivi Collegi dei Docenti, qualora l'accordo riguardi attività prettamente didattiche o di

di **Gemma Faraco**
dirigente IC Montalto Uffugo

gemma.faraco@istruzione.it



According to laws which have given autonomy to the single educational institutions (Law 59/1997 - DPR 275/1999) and the recent L. 107/2015 of reform of the National Education and Vocational System, school policies have to face coordination problems among the different participants and have to establish, in some cases consolidated, local tools of governance. The new law of reform enhances the instruments of territory and aim networks as forms of cooperation, aimed to the improvement and growth, with the aim of enhancing school autonomy, promoting a great collaboration among schools, overcoming the logic of self-referentiality and competitiveness.

This paper aims to introduce and analyze the model of governance underlying the new system organization of territories; it foreshadows the overcoming of provincial division and divides regional territory in areas which are "smaller than the province and the metropolitan city".

ricerca, sperimentazione e sviluppo.

La *governance* delle reti stipulate ai sensi dell'art. 7 è l'organo che riunisce i Dirigenti Scolastici delle scuole aderenti che delibera in materia di: gestione contabile, ammontare del contributo ordinario annuo, regolamento della rete, costituzione di gruppi di lavoro, sottoreti, comitati di settore, etc.

L'accordo di rete individua la Scuola capofila ed eventuali altri organi interni, quali, ad esempio, la conferenza dei direttori amministrativi e/o dei presidenti dei consigli di istituto e l'assemblea degli insegnanti della rete; detta, inoltre, le regole affinché altre scuole possano, anche successivamente, sottoscrivere l'accordo. Il comma 5 del citato art. 7 stabilisce che gli accordi di rete prevedano iniziative idonee a favorire la partecipazione di quelle istituzioni scolastiche che presentano situazioni di difficoltà.

L'accordo stabilisce anche la durata della rete, le diverse competenze e poteri, individuando l'organo re-

sponsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità prefissate, le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione dalle singole scuole aderenti. Nel rispetto delle norme sulla trasparenza e sul diritto di accesso agli atti (L. 241/1990), gli accordi, una volta sottoscritti, devono essere depositati presso le segreterie scolastiche delle singole istituzioni e rese conoscibili agli interessati che possono prenderne visione ed, eventualmente, estrarne copia. La legge 107, all'art. 1, comma 70 prevede la costituzione di reti tra le istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale. Dispone che gli Uffici Scolastici Regionali promuovano la costituzione di Reti di Ambito (operazione avvenuta lo scorso mese di giugno) che riuniscano stabilmente tutte le scuole statali dell'ambito territoriale individuato anch'esso dall'USR. L'obiettivo dichiarato è perseguire la valorizzazione delle risorse professionali, la gestione comune di funzioni e attività amministrative, la realizzazione di progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale. Il comma 71 precisa le finalità degli accordi di rete che individuano:

- a) i criteri e le modalità per l'utilizzo dei docenti nella rete, nel rispetto delle disposizioni legislative vigenti in materia di non discriminazione sul luogo di lavoro, nonché di assistenza e di integrazione sociale delle persone con disabilità, anche per insegnamenti opzionali, specialistici, di coordinamento e di progettazione funzionali ai piani triennali dell'offerta formativa di più istituzioni scolastiche inserite nella rete;
- b) i piani di formazione del personale scolastico;
- c) le risorse da destinare alla rete per il perseguimento delle proprie finalità;
- d) le forme e le modalità per la trasparenza e la pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività svolte. Il comma 72, di razionalizzazione degli adempimenti amministrativi, prevede che le istituzioni scolastiche possano individuare al loro interno le giuste competenze per organizzare adempimenti quali le cessazioni dal servizio, le pratiche in materia di contributi e pensioni, le progressioni e ricostruzioni di carriera, il trattamento di fine rapporto del personale della scuola. Prevede, inoltre, che ulteriori atti «non strettamente connessi alla gestione della singola istituzione scolastica» possano essere svolti dalla rete in base ad accordi specifici.

Il comma 74 stabilisce che: «Gli ambiti territoriali e le reti sono definiti assicurando il rispetto dell'organico

dell'autonomia e nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica».

L'accordo, sottoscritto dal Dirigente previa deliberazione del Consiglio di Istituto, prevede che le decisioni siano assunte attraverso la conferenza dei dirigenti scolastici; il modello di *governance* per le reti di ambito è dunque individuato nella Conferenza dei Servizi di cui all'art. 14 della L. 241/1990 e ss.mm.ii.

La conferenza, convocata dal Dirigente della Scuola capofila, si riunisce almeno due volte l'anno e le determinazioni assunte sono pubblicate sui siti istituzionali di tutte le scuole afferenti alla rete. La legge di riforma non esclude la costituzione di reti di scopo tra Scuole appartenenti anche ad ambiti diversi legandone le finalità a precisi obiettivi «che trovano riscontro nelle priorità individuate per il territorio dell'ambito o in più specifiche esigenze locali e/o nazionali» (dalle linee guida formazione reti, allegato alla nota 2151/2016).

Reti e governance territoriale

La legge di riforma del sistema scolastico, L. 107/2015, sancisce una organizzazione delle reti di scuole a due differenti livelli: le reti di ambito e le reti di scopo. Le prime riuniscono stabilmente tutte le scuole statali operanti sull'ambito territoriale individuato dagli USR; le seconde perseguono precisi obiettivi e possono essere stipulate tra scuole anche appartenenti ad ambiti diversi. Organizzazioni siffatte inducono un cambiamento concettuale, oltre che organizzativo e guardano al sistema formativo come al risultato dell'intervento di una pluralità di soggetti e non più di un soggetto singolo. Tant'è che, come specificato nella nota MIUR 2151/2016 e relativi allegati, «la rete delle scuole dell'ambito diventerà, in molte occasioni, un riferimento importante per gli Enti Locali e per gli altri soggetti di quell'ambito territoriale». Il territorio, inteso in senso lato, con gli Enti che lo governano, le Associazioni e qualsivoglia soggetto che in esso opera, è chiamato prepotentemente in gioco; ciò impone una riflessione sui modelli di *governance* e la ricerca di sistemi idonei a garantire la crescita e il benessere di ogni singola Scuola e del territorio di riferimento. L'attenzione ai risultati e al cambiamento imposto dalla logica del miglioramento induce ad una riflessione sui modelli di *governance* e alla ricerca di sistemi idonei a garantire la crescita e il benessere di ogni singola istituzione scolastica. L'attenzione verso le reti, la loro

natura giuridica, gli strumenti di costituzione e di gestione, è di forte attualità; il Decreto Direttoriale 1441 del 22 dicembre 2016 relativo al piano di formazione dei Dirigenti Scolastici nell'anno scolastico 2016/2017, prevede tra le tematiche da approfondire «Gli strumenti per l'attuazione delle reti di scuole». Tematica desunta, come indicato dal Decreto, dalle esigenze formative dei dirigenti in servizio, dalle priorità del Piano di Formazione Nazionale e dagli elementi innovativi della L. 107/2015. L'accordo di rete, strumento che definisce le regole di convivenza tra le istituzioni aderenti, non crea un nuovo ente, una nuova persona giuridica stante la riserva di legge in materia, bensì una associazione senza personalità giuridica dotata di un organo «direttivo» con precise competenze e poteri e di un organo «esecutivo» (temporaneo). La Scuola capofila eletta svolge le attività negoziali finalizzate al raggiungimento degli scopi dichiarati esclusivamente nell'interesse delle Istituzioni associate. Il complesso sistema delle relazioni tra gli attori coinvolti e gli obiettivi prefissati, la ricerca di quel «buon governo» che consente di addivenire a decisioni condivise ed opportune, necessitano il superamento di vecchie logiche di isolamento e autoreferenzialità. Si passa «dall'io al noi», dalla singola scuola alla rete che diventa strumento di tutela dei livelli di autonomia di ciascuna istituzione scolastica.

Il confronto continuo su tematiche rilevanti, la formulazione di proposte con forte valenza educativa per un numero elevato di utenti, la collaborazione, la sinergia, il mutuo soccorso, consentono di acquisire maggiore «potere contrattuale» nei confronti degli interlocutori istituzionali e territoriali, configurando la rete come fulcro sul quale costruire lo sviluppo del sistema scolastico. La scuola in rete supera la logica del monadismo e della separatezza a favore della collaborazione e del fare sistema ed emerge un modello nuovo di dirigenza che esercita una «*governance* collaborativa», una «*leadership* condivisa», che crede e investe sul fattore umano, valorizzando le risorse a disposizione per creare una comunità professionale orientata alla crescita e al miglioramento continuo. Una dirigenza che ricerca il coordinamento con le istituzioni locali per contribuire al miglioramento della *governance* dei sistemi dell'istruzione. Se si guarda al panorama nazionale, sono veramente pochi i modelli di coordinamento del sistema formativo che aprono alle istituzioni scolastiche singole e/o in rete (vedi esempio

dell'Emilia Romagna che nella conferenza regionale per il sistema formativo annovera rappresentanti delle istituzioni scolastiche). Ai tavoli interistituzionali previsti in attuazione dell'art. 138 del D.Lgs. 112/1998, i dirigenti scolastici difficilmente siedono. Il confronto è tra i vertici delle strutture istituzionali di riferimento per l'istruzione e la scuola è spesso rappresentata dalle Associazioni di categoria e dalle Organizzazioni Sindacali di comparto. Le reti che comprendono istituzioni scolastiche operanti su uno stesso territorio e che, al loro interno, promuovono efficaci momenti di riflessione sulla programmazione territoriale del sistema formativo, l'organizzazione della rete scolastica «locale», la definizione di un piano territoriale dell'offerta formativa basato sul contesto socio-economico-culturale di riferimento, potrebbero garantire quella rappresentatività necessaria per favorire un confronto continuo e proficuo tra il mondo della scuola e le stesse autonomie locali.

Un modello di *governance* siffatto, in cui le reti risultano legittimate dagli istituti aderenti a rappresentarli, consentirebbe di portare ai tavoli regionali e nazionali le voci delle singole scuole.

La *governance* locale affronta i problemi emergenti, li assimila, dà forma agli interessi locali per darne all'esterno una rappresentazione condivisa e prospetta soluzioni che vengono poi, seguendo la logica del *bottom-up*, proposte ai livelli alti per divenire patrimonio comune. La nota MIUR 2151/2016, fornendo agli Uffici Scolastici Regionali le indicazioni per la costituzione entro il 30 giugno 2016 delle reti di ambito, pone l'accento sul modello di *governance* correlato, basato proprio su un coinvolgimento attivo delle scuole per valorizzare l'autonomia di ognuna.

Ogni istituzione scolastica è chiamata a «dialogare con tutti gli attori del proprio territorio, dalle famiglie agli Enti locali, dalle realtà della cultura e della ricerca alle imprese» e la rete è chiamata a recepire le esigenze del territorio rappresentando le stesse presso gli uffici territoriali e regionali. L'occasione è ghiotta affinché ogni istituzione autonoma possa utilmente partecipare al gioco della *governance* locale ponendosi come interlocutore privilegiato per la definizione di politiche scolastiche orientate a fornire risposte concrete ed iniziative locali dalle quali trarre contributi per la costituzione di un sistema formativo nazionale veramente corrispondente alle esigenze delle diverse realtà territoriali.

#docenti #rete #scuola #mobilità

Le reti di scuole e le dotazioni organiche

Il tema che svilupperemo di seguito sarà mirato all'analisi di come le reti di scuole possano risultare potenzialmente decisive al momento della ripartizione dell'organico triennale dell'autonomia e per le operazioni di mobilità ufficiale e non ufficiale del personale docente.

In questo breve articolo si intende affrontare un aspetto niente affatto secondario che riguarda le reti di scuole e che, pur se poco evidente, riveste un ruolo decisivo a livello di pianificazione e di distribuzione delle dotazioni organiche del personale docente. Il tema che svilupperemo di seguito sarà mirato all'analisi di come le reti di scuole possano risultare potenzialmente decisive al momento della ripartizione dell'organico triennale dell'autonomia e per le operazioni di mobilità ufficiale e non ufficiale del personale docente. Compiendo un veloce *excursus*, giuridicamente le reti di scuole fanno la loro comparsa con la scuola dell'autonomia.

In riferimento al personale docente, il Regolamento dell'autonomia contempla che si possa «prevedere lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo. I docenti che accettano di essere impegnati in progetti che prevedono lo scambio rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva¹».

È dal 1999 che alle reti è consentito assegnare ai docenti di stato omogeneo una diversa sede di servizio, purché la stessa sede sia temporanea e purché il docente acconsenta allo spostamento.

I fattori indispensabili sono: il consenso dei docenti coinvolti, poiché in mancanza dello stesso si attuereb-

¹ Vedi c. 3, art. 7, D.P.R. 275/1999.

di **Maria Brunetti**
dirigente IC Bianchi -Scigliano
maria.brunetti5@istruzione.it



The themes developed below will focus the analysis of how school networks may be decisive in determining the triennial autonomy teachers staff and for official and unofficial staff mobility procedures.

be una violazione dei termini contrattuali; la durata temporanea, al fine di evitare conflitti con le procedure stabilite dagli accordi integrativi sulla mobilità. Lo scambio di docenti, così come prospettato dal Regolamento, si presuppone come uno strumento per conseguire traguardi specifici legati alla didattica ed all'organizzazione, per promuovere ed agevolare, rendere possibile l'efficacia dell'azione formativa delle scuole, superando momentaneamente quelle contingenze che ne renderebbero impossibile la realizzazione. Grazie alla possibilità di effettuare scambi tra docenti, le risorse professionali possono conformarsi funzionalmente alle attività delle scuole organizzate in rete, in relazione alle finalità ed agli obiettivi definiti dagli accordi e l'organico diviene essenzialmente funzionale al raggiungimento degli obiettivi progettuali.

Non è inusuale che le scuole stringano tra loro accordi per consentire lo svolgimento di un'attività didattica o progettuale che altrimenti non potrebbe svolgersi senza il supporto di personale docente in servizio presso un'altra istituzione scolastica. La natura prioritaria dell'incarico diviene il presupposto imprescindibile, il fine superiore connesso all'attività da svolgere che si profila essenziale per il buon andamento dell'azione pubblica.

È il caso, ad esempio, della sostituzione temporanea dei docenti distaccati presso gli Uffici Scolastici che può realizzarsi proprio grazie all'intervento della rete, al cui interno, attingendo dai docenti del potenzia-

mento, si reperisce senza oneri una risorsa professionale di stato giuridico omogeneo, che sostituisca il docente distaccato per la durata dell'incarico e che resti titolare nella sede scolastica originaria.

Fino al 2015, pertanto, la possibilità delle reti di assegnare ai docenti una sede diversa di quella di titolarità era consentita esclusivamente in riferimento alla situazione di fatto degli organici d'istituto, tramite accordi tra i Dirigenti che, per fini connessi alla progettualità di tali accordi, scambiavano temporaneamente di sede i docenti consenzienti e di stato giuridico omogeneo. Con la recente riforma si è ampliato il concetto stesso di rete che non è più solo quella degli accordi progettuali, ma è legata all'ambito e, soprattutto, è coordinata dagli uffici superiori.

Il comma 70 dell'art. 1 della Legge 107/2015 stabilisce, infatti, che: «gli uffici scolastici regionali promuovono, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale. Le reti, costituite entro il 30 giugno 2016, sono finalizzate alla valorizzazione delle risorse professionali, alla gestione comune di funzioni e di attività amministrative, nonché alla realizzazione di progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale, da definire sulla base di accordi tra autonomie scolastiche di un medesimo ambito territoriale, definiti «accordi di rete». Sostanzialmente, le reti di ambito individuano:

- a) i criteri e le modalità per l'utilizzo dei docenti nella rete, nel rispetto delle disposizioni legislative vigenti in materia di non discriminazione sul luogo di lavoro, nonché di assistenza e di integrazione sociale delle persone con disabilità, anche per insegnamenti opzionali, specialistici, di coordinamento e di progettazione funzionali ai piani triennali dell'offerta formativa di più istituzioni scolastiche inserite nella rete;
- b) i piani di formazione del personale scolastico;
- c) le risorse da destinare alla rete per il perseguimento delle proprie finalità;
- d) le forme e le modalità per la trasparenza e la pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività svolte.

Tali attività sono tutte collegate da un progetto comune, ad esempio la formazione del personale o dei neo-assunti che devono, obbligatoriamente, seguire delle direttive precise e non possono fare a meno di un coordinamento unitario al fine di conseguire una rica-

duta uniforme sui risultati a breve e a lungo termine. Il coordinamento unitario garantito dagli uffici superiori è, pertanto, inevitabile ed imperativo. Rispetto ai precedenti accordi, la rete ha amplificato il proprio raggio d'azione e le proprie competenze e si è imposta quale modello organizzativo e gestionale delle risorse a sostegno dell'efficacia e dell'efficienza dell'azione pubblica.

Ritornando all'assunto iniziale, ossia sulla possibilità che le reti di scuole hanno di incidere sulla ripartizione degli organici, si comprende bene come la Legge 107, valorizzando questa struttura organizzativa dal punto di vista della gestione delle risorse di personale, le abbia assegnato in merito anche un certo peso.

La Legge 107 del 2015 consolida la potenzialità delle Reti di influire sugli esiti delle ripartizioni delle dotazioni organiche, a garanzia di un organico sempre più funzionale al raggiungimento di obiettivi fissati da particolari circostanze progettuali tipiche della Scuola dell'autonomia.

Interessante risulta a questo proposito il c. 65 della Legge 107, quando specifica che, per quanto concerne le dotazioni organiche: «Il riparto, senza ulteriori oneri rispetto alla dotazione organica assegnata, considera altresì il fabbisogno per progetti e convenzioni di particolare rilevanza didattica e culturale espresso da reti di scuole o per progetti di valore nazionale», sempre senza« [...] pregiudicare la realizzazione degli obiettivi di risparmio del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81».

La rete di scuole, quale strumento per la gestione del personale, può influenzare, pertanto, il riparto delle dotazioni organiche complessive, purché non ne conseguano nuovi oneri per lo Stato.

Ancora più chiara è la Circolare MIUR del 29 aprile 2016 prot. n. 11729 a proposito della determinazione dell'organico triennale dell'autonomia, quando precisa che: «I Direttori degli Uffici scolastici regionali, previa informativa alle Organizzazioni sindacali, possono operare compensazioni tra le dotazioni organiche dei vari gradi e articolazioni di istruzione,

*Con la recente
riforma
si amplia
il concetto di
rete*

compresa la scuola dell'infanzia e con l'esclusione dell'organico del potenziamento, nonché disporre, per far fronte a situazioni ed esigenze di particolare criticità, anche ai fini della prosecuzione di progetti di rilevanza pedagogico-didattica, formativa e sociale, l'accantonamento di una quota di posti delle dotazioni regionali dell'organico per il potenziamento dell'offerta formativa di cui alla tabella F dello schema di decreto, destinandola a progetti di rete a condizione, però, che venga rispettato il complessivo organico dell'autonomia triennale e che i docenti interessati restino titolari nelle rispettive autonomie scolastiche».

La riforma, quindi, istituzionalizza la considerazione degli accordi di rete in sede di riparto delle dotazioni per la definizione degli organici, per l'accantonamento dei posti delle dotazioni regionali dell'organico di potenziamento e dei posti da destinare alle operazioni di mobilità.

Il contratto integrativo nazionale concernente le operazioni di utilizzazioni e assegnazioni provvisorie per l'a.s. 2016/2017 contempla, nel quadro delle disponibilità dei posti da destinare alle predette operazioni, anche quelli «per progetti di particolare rilevanza didattica o di valore nazionale (questi ultimi assegnati solo in assenza di posti conferibili in provincia)», riferendosi al c. 65 dell'art. 1 della Legge 107/2015. Appurata la legittimazione delle utilizzazioni del personale docente sui posti derivanti dall'attuazione di progetti di rete, perché ciò possa apparire in maniera assolutamente legittima ed insindacabile, è necessario che vi siano alcuni elementi essenziali. Primo fra tutti i presupposti è la forte valenza progettuale, la conditio sine qua non, la particolare rilevanza didattica dei progetti attivati dalle Reti. Gli altri imprescindibili requisiti sono che non derivino nuovi oneri per lo Stato, che non si pregiudichi la realizzazione degli obiettivi di risparmio del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81., che si rispetti il complessivo organico triennale dell'autonomia e che i docenti restino titolari nelle rispettive autonomie scolastiche.

La gestione giuridica dei docenti che tramite gli accordi di rete effettuano uno scambio di sede di servi-



zio resta affidata alla scuola di titolarità, dalla quale i docenti dipendono ed alla quale ritornano al termine dell'accordo. Un'ulteriore possibilità della Rete di influire sulla consistenza delle dotazioni organiche è data dalla distribuzione delle risorse utili all'integrazione degli alunni disabili, così come espressamente indicato dall'art. 5. del DPR 81/2009: «Le dotazioni organiche complessive dei posti di sostegno restano definite ai sensi dell'articolo 2, commi 413 e 414, della legge 24 dicembre 2007, n. 244. I dirigenti preposti agli uffici scolastici regionali, sentite le regioni, gli enti locali e le altre istituzioni competenti e soggetti aventi titolo, individuano le modalità di distribuzione delle risorse utili all'integrazione degli alunni disabili, anche attraverso la costituzione di reti di scuole, e stabiliscono la dotazione organica per la scuola dell'infanzia e per ciascun grado di istruzione, nei limiti delle consistenze indicate nel decreto annuale del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e del Ministro dell'economia e delle finanze concernente la determinazione degli organici del personale docente sempre nel rispetto delle misure finanziarie per la riduzione della spesa».

A questo punto è comprensibile l'intervento degli uffici superiori nell'indirizzo delle attività delle reti, proprio perché potenzialmente determinanti nella distribuzione delle risorse di personale, utilizzato a vario titolo: per l'integrazione degli alunni disabili, per la prosecuzione di progetti di alta valenza didattico-pedagogica, per il coordinamento di specifiche e articolate attività formative e amministrative unitarie.

Le reti per il Content and Language Integrated Learning-CLIL

di **Maria Curti**
 dirigente IC Fagnano Castello
 micur@yahoo.it



Il Content and Language Integrated Learning è una delle innovazioni più significative tra quelle accolte dal nuovo sistema scolastico italiano, ma anche tra le più complesse per ciò che riguarda la sua efficace attuazione. L'assegnazione dell'insegnamento della DNL - Disciplina non Linguistica - ad un docente che non sia di L2 si è rivelata una prescrizione di non facile attuazione poiché, se da un lato essa tende a garantire la qualità dei Content, dall'altro richiede un profilo altamente qualificato, caratterizzato da elevata competenza comunicativa in una lingua straniera comunitaria. La proposta operativa di una Rete per l'attuazione del CLIL prospetta possibili soluzioni che, attraverso la condivisione di risorse umane, garantiscano in più contesti scolastici la qualità dell'offerta formativa CLIL e la traduzione delle potenzialità che questa innovazione porta con sé in prassi didattiche efficaci.

Content and Language Integrated Learning is one of the most meaningful innovations in the new Italian School System, but also one of the most complex and difficult as for the concrete and effective realization. Assigning the so called Non-Linguistic-Subject to a teacher who's not the one of L2, has become a rule not easy to implement which on one side allows to guarantee the quality of Contents, on the other side it also asks for a high qualification endowed with communicative competence in a EU language.

The concrete proposal of CLIL network of schools fore-shadows possible solutions which, through the sharing of human resources, allow to guarantee the quality of CLIL curriculum to partner schools and the fulfilment of the potentialities of this innovation into effective teaching practices

Il sistema di relazioni tra istituzioni scolastiche, che condividono *fil rouge* di interessi, ha rivelato, sin dalla prima enunciazione normativa riguardante la costituzione di Reti di Scuole¹, il suo forte potenziale in grado di creare vere e proprie *community* per la condivisione di iniziative progettuali, scambi, gemellaggi, diffusione di buone pratiche, sviluppo di capacità di analisi, impostazioni e soluzioni di problemi, attività di formazione e aggiornamento, ricerca e sperimentazione educativa, acquisti di beni e servizi, realizzazione di progetti o iniziative didattiche, educative, sportive o culturali². Le Reti rispondono appieno al carattere funzionale richiesto ai vari soggetti impegnati nell'erogazione del servizio di istruzione e consentono continue occasioni di crescita attraverso la confluenza di energie, risorse umane e strumentali,

¹ DPR n. 275/1999, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59, Art. 7.

² LEGGE n. 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, c.65.

professionalità e competenze.

Non stupisce, pertanto, che l'azione in Rete rappresenti per le scuole la scelta finalizzata a fornire risposte esaustive alle istanze e ai numerosi mandati ad esse assegnati. In particolare, uno degli ambiti in cui la costituzione di una Rete di scopo può rappresentare una soluzione dotata di valenza didattica e operativa è senz'altro la realizzazione del Content and Language Integrated Learning, previsto in termini di DNL (Disciplina non Linguistica) nei DD.PP.RR. n.88³ e n.89⁴ del 2010, attuativi della Riforma della scuola secondaria di secondo grado e che, dal punto di vista dell'arricchimento dei curricoli, costituisce una svolta significativa, forse la più innovativa tra quelle intro-

³ DPR n. 88/2010, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, Art. 8.

⁴ DPR n. 89/2010, Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. Artt. 6, 10.

dotte dai nuovi ordinamenti scolastici.

La metodologia CLIL mira allo sviluppo di processi cognitivi congiunti ed interconnessi che consentono al discente di costruire competenze fondate su nuclei concettuali disciplinari, sviluppando congiuntamente abilità comunicative in lingua straniera. La traduzione di questo assunto in prassi didattica, pertanto, presuppone la necessità di creare *setting* di apprendimento che favoriscano tale multidimensionalità e che vadano decisamente al di là della semplice veicolazione di una disciplina in L2, come spesso viene erroneamente inteso quando si progettano le unità di apprendimento CLIL, giacché si tratta di creare contesti di apprendimento che consentano la costruzione di competenze integrate.

Content and Language Integrated Learning è un'espressione che, oltre al significato esplicito, porta con sé una serie di implicazioni semantiche che evidenziano un vero e proprio cambiamento di paradigma: i termini finali di tale definizione sono, come è evidente, *integrated learning*, l'apprendimento integrato; non il contenuto, non la lingua, dunque. Si tratta di uno di quei rari casi in cui il processo – e non un certo target o traguardo individuato – è esso stesso l'obiettivo: il processo di apprendimento integrato di contenuti e lingua. Raramente, nel sistema scolastico italiano – che non ha mai rinunciato anche nella nomenclatura ai riferimenti espliciti alle discipline o agli ambiti disciplinari e ai contenuti di riferimento – ci si è trovati di fronte ad una tale novità epistemologica, in cui gli argini disciplinari sono definitivamente infranti e l'attenzione si sposta realmente sui processi cognitivi dei quali è la semplice attivazione a garantirne il possibile sviluppo: il fatto stesso che il discente sia posto in condizione di esperire tali stimoli didattici rappresenta, di per sé, l'attivazione di processi cognitivi congiunti, che solo un'attenta progettazione del *setting* e delle attività può consentire.

L'ipotesi di una Rete di scuole finalizzata all'attuazione del CLIL consente di prevedere non soltanto la diffusione di buone pratiche e facilitarne l'implementazione, ma anche di far fronte a quello che si configura come il problema operativo per eccellenza delle scuole riguardo all'attivazione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica attraverso la metodologia

CLIL, cioè l'esiguità del corpo docente esperto.

Tale problematica è complessa e multiforme: la DNL è assegnata a docenti con competenze disciplinari acquisite nella lingua madre, mentre l'insegnamento richiede un'elevata competenza nella lingua straniera, identificata dalle indicazioni normative dapprima con il livello C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)⁵, solo successivamente – e non a caso – «ridotto» al livello B2⁶.

L'acquisizione di competenze avanzate in lingua straniera richiede un grande investimento di tempo e impegno, non facilmente conciliabili con la moltitudine di oneri che assorbono i docenti nella loro quotidianità. Ancor oggi, nonostante «la messa a regime» solo una forte motivazione spinge docenti di Scienze, Fisica, Filosofia, Arte ecc. ad intraprendere il percorso

per la realizzazione del profilo di docente CLIL; nella sua complessità, esso presuppone lo sviluppo medio/avanzato delle 4 abilità in lingua straniera (comprensione e produzione orale, comprensione e produzione scritta) alla base di una adeguata competenza comunicativa e, da un punto di vista pedagogico e metodologico, oltre alla visione sistemica dell'azione didattica, necessita di continua riflessione sul

piano della didattica disciplinare, sui contributi delle neuroscienze e di un ripensamento di natura epistemologica su ciò che può definirsi «ambito specifico» di una disciplina.

Pertanto, anche di fronte all'imperatività della norma, non c'è da meravigliarsi che il sistema scolastico italiano faccia fatica a reperire contingenti di docenti disposti a riconvertire le proprie convinzioni metodologiche, oltre che le proprie competenze, da essi legittimamente considerati patrimonio prezioso e irrinunciabile. Anche la consapevolezza della necessità – e oggi l'obbligatorietà – della formazione in servizio⁷ non necessariamente spingono i docenti verso quella che è considerata un'ardua frontiera da varcare, cioè l'esercizio dell'azione didattica prevalentemente attra-

Per far fronte all'esiguità del corpo docente esperto

5 CM n. 4969 25/07/2014 - *CLIL norme transitorie 2014-2015*.

6 CM n. 28710 07/07/2015 – *Organizzazione e avvio dei corsi linguistici per docenti CLIL di cui al DM n. 435/2015 e al Decreto del Direttore Generale per il personale scolastico del 5/8/2015 prot.n. 864*.

7 Legge 107 / 2015 art.1, c.124

verso un codice linguistico diverso dalla lingua madre.

D'altronde, l'innovazione, il cambiamento, lo sviluppo, nella scuola come altrove, rappresentano processi che non possono essere governati da pressioni e forzature. Il ripensamento, la riconversione, l'impegno che si richiedono al docente di CLIL hanno bisogno di tempi adeguati, che se eccessivamente compressi rischiano di incidere negativamente sulla sua formazione e conseguenzialmente sulla futura qualità dell'offerta formativa.

Pertanto, una Rete CLIL finalizzata all'implementazione della metodologia, ma principalmente alla condivisione delle professionalità degli operatori in più scuole, potrebbe rappresentare una soluzione operativa concreta che, sulla base della legittimazione normativa e sulla valenza pedagogica degli obiettivi, consentirebbe di fornire le opportunità che la creazione di tale contesto di apprendimento rende possibile.

Il docente CLIL avrebbe il compito di esercitare le proprie competenze in più scuole facenti parte della Rete e, sebbene si tratti generalmente di docenti fortemente motivati e forse anche disponibili a spostamenti su più plessi, l'attenzione alla «sostenibilità» dell'incarico scongiurerebbe la dispersione territoriale e garantirebbe l'assegnazione geograficamente circoscritta. Contestualmente, lo status di Docente Esperto CLIL, consentirebbe la piena facoltà di espletare le proprie funzioni, compresa la valutazione degli allievi, in piena autonomia, senza che queste possano essere comprese, «appannate» o affievolite all'interno dei consigli di classe. Le articolazioni periferiche del Ministero⁸, anche in virtù del favore espresso dalla norma, in particolare gli Ambiti Territoriali Provinciali, assumerebbero un ruolo significativo nel contribuire all'assegnazione del docente esperto CLIL alla Rete, garantendo la risorsa umana qualificata e le competenze necessarie alle scuole partner, senza alcun ulteriore onere o aggravio, giacché l'assegnazione delle ore CLIL si fonderebbe su criteri compensativi che non inciderebbero in termini quantitativi sulle cattedre. Inoltre, la collaborazione tra gli AATTPP e la Rete CLIL consentirebbe la stessa individuazione del docente che potrebbe già far parte degli organici di una delle scuole aderenti o, in alternativa, essere assegnato *ad hoc*.

Si è consapevoli che la concreta attuazione di tali pro-

spettive necessiti, oltre che della buone intenzioni e volontà di un gruppo di istituzioni scolastiche di costituire una Rete finalizzata a tale scopo, di studio attento e approfondito dell'assetto territoriale del corpo docente e degli organici delle scuole, di *screening* delle competenze dei docenti disponibili, che sono solo alcune delle questioni organizzative implicate nell'ipotesi qui presentata. Tuttavia, lungi dal fornire ricette sommarie, ci si limita in questa sede a suggerire possibili percorsi che il carattere sistemico e funzionale della Rete, a cui si è fatto riferimento, rende ipotizzabili, nella convinzione che valga la pena perseguire tutto ciò che vada nella direzione della qualità dell'offerta formativa e che scongiuri le insidie dell'approssimazione e del mero adempimento burocratico, che troppo spesso contribuiscono alla flessione del valore e del potenziale che caratterizzano le grandi innovazioni.

Riferimenti Bibliografici e sitografia

BARBERO Teresina, CLEGG John, 2005, *Programmare percorsi CLIL*, Roma, Carocci Faber.

CARDONA Mario (a cura di), 2008, *Apprendere le lingue in ambiente CLIL*. Aspetti teorici e percorsi applicativi, Cacucci editore, Bari.

LANGÉ Gisella, 2008 *CLIL in Italia: ieri, oggi... e domani ?*, in *Lingua e nuova didattica*, n°3, giugno 2008, pp. 108-114.

MEHISTO Peeter, MARSH David e FRIGOLS Maria Jesus, 2008, *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*, Macmillan Education, Oxford.

Ting, Y.L.T. 2013, *Why is CLIL – Content and Language Integrated Learning – humanistic? Humanizing Language Teaching*, ISSN 1755-9715

Ting Y.L.T. (with Coyle, D., Halbach, A., Meyer, O., Schuck, K.) (2014). *Developing literacy through CLIL*. CLIL Magazine, <http://clilmagazine.nl/developing-literacy-clil>

CLIL Teachers' Web Guide <http://webguide.wordpress.com/>

LANGÉ Gisella, *Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue* <http://www.clilcompendium.com/5italian.pdf>.

University of Cambridge, ESOL Examination - Teaching Knowledge Test (TKT), *Content and Language Integrated Learning, Glossary*, UCLES 2009 <http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/exams/tkt/clil-glossary.pdf>

⁸ Legge 107 / 2015 art.1, c.c. 70, 71, 72 e 74



Una rete inclusiva al servizio degli studenti ospedalizzati

La scuola diviene laboratorio di convivenza civile e democratica se è in grado di originare pensieri di giustizia, di rettitudine e unitamente di sviluppare competenze finalizzate alla formazione integrale della persona del discente. Concetti chiave come “rete” e “servizio” consentono di comprendere il compimento del fondamento del “Diritto allo Studio” di tutti e di ciascuno, anche degli alunni in ospedale o in istruzione domiciliare, garantendo contestualmente l’imprescindibile “Diritto alla Salute”. Metodologie innovative, sperimentazione di strategie didattico-educative, servizio in network: tutto ciò per garantire il successo formativo di tutti gli studenti nonostante i contesti condizionanti dovuti allo stato di salute.

The School becomes a laboratory of civic and democratic life if it is able to originate thoughts of justice, righteousness, and to develop skills aimed at an integral Education of the Person of the Learner. Key concepts such as “Network” and “Service” can help us understand the fulfillment of the foundation of the “Right to Education” for one and all, even for the pupils/students who are temporarily in the hospital or in home schooling, simultaneously guaranteeing the essential “Right to Health”. Innovative methods, testing/approach of teaching-educational strategies, network service: all this to ensure the educational success of all students despite conditioning contexts/settings due to personal health status.

La Scuola proprio per la sua essenza e la sua costituzione comprende tra le azioni più dense di significatività quella di essere laboratorio di convivenza civile e democratica, al fine di sviluppare ed accrescere competenze atte a compiere la Formazione Integrale della Persona del Discente.

È una Scuola che viene edificata e significata, da chi vi opera all’interno, con la vitalità immensa di parole di senso le quali permettono, quotidianamente, di raccontarsi e rivelarsi scambievolmente le diversità singolari, uniche ed irripetibili di ciascuno e, successivamente, di conoscersi e riconoscersi, consentendo di dare origine a pensieri innovativi di giustizia, di rettitudine e di vita come carico impegnativo avverso le disuguaglianze e i divari.

E così, dissertare, ivi, su concetti chiave come “rete”, ossia quell’insieme di entità interconnesse le une alle altre, e, come “servizio”, ossia quella peculiare attività che può essere pensata non solo legittima, ma anche e soprattutto meritoria, ci pone più fortemente motivati a comprendere appieno il fondamento del “Diritto allo Studio”, di tutti e di ciascuno e, analogamente, degli alunni in ospedale o in istruzione domiciliare, garantendo contestualmente l’imprescindibile “Diritto

to alla Salute”.

Essere Scuola indica, senza incertezza, l’esigenza condivisa, partecipata e ben supportata dalla normativa vigente di riferimento di formarsi ed informarsi perpetuamente, mirando ad implementare nella comunità scolastica percorrenze di insegnamento-apprendimento ispirate a metodologie ed approcci di ricerca-azione in situazione, volti all’innovatività e alla sperimentazione di strategie didattico-educative e di interventi *ad hoc* valevoli a garantire il pieno soddisfacimento del Diritto allo Studio e del successo formativo di tutti gli studenti, anche a fronte di esposizione al rischio di dispersione scolastica in ragione di contesti e congiunture particolari connesse allo stato di salute, a condizioni di disagio o personale.

La tematica in approfondimento è di assoluto rilievo nella compagine della normativa in materia di diritti umani, costituzionali e della persona, con un coinvolgimento operoso ed imperativo della legislazione scolastica nel momento in cui l’attore principale risulta essere l’alunno, il “nostro” alunno che si trova a fronteggiare un’improvvisa interruzione, nonché sospensione della frequenza scolare, in un tempo diacronico e sincronico (variabile e fisso) del proprio

sviluppo evolutivo, e quindi a sostenere l'esperienza profonda della Formazione Integrale della Persona in situazione di minaccia all'integrazione scolastica e all'inclusione sociale.

A fronte di tale evidenza, sovente, l'atto dell'insegnare, dell'educare, del formare, riveste una considerevole ed attinente esclusività in vista di un contraddistinto processo dello sviluppo di una persona che vive un tempo ed un contesto manifesti, inequivocabili¹.

Ed è proprio nei confronti del docente, con convinzione diffusa, che si concentrano tante aspettative ed attese che possono rivestire compiti e ruoli differenziati, ma che potenzialmente compromettono ed indeboliscono determinati assunti e modelli/pratiche didattiche già fin troppo sperimentati e routinari, così da non far più tenere in debito conto il "soggetto alunno" che si ha di fronte, né lo stato e lo specifico contesto situazionale entro cui ci si trova ad adempiere alla funzione di insegnante.

Ogni progetto educativo, paritariamente quello contemplato per gli alunni ospedalizzati o in istruzione domiciliare, deve essere plasmato alla luce di una contestualizzazione di riferimento, senza prescindere dal *setting* d'aula in cui esso si svilupperà e ne piglierà le fattezze, all'interno -come esplicita Edgar Morin - di una "ecologia dell'azione"², connotata di contestualizzati apparati scenici, sfondi culturali e simbolici. In questo spazio educativo di socializzazione e di acculturazione, dinamicamente e vivacemente si configurerà la comunità di apprendimento, costruita su un *complexus* (tessuto insieme) comune di regole e valori sociali, condivisi, benché giammai senza riserve, bensì transitori ed adottati.

Ciascuna situazione educativo-formativa ha un valore preminente, vestita di una sua storicità, e il docente deve flessibilmente modellarsi, intervenendo *ad hoc* ed attivando competenze, abilità e virtù sempre innovative, riformate e soprattutto appropriate alla specifica problematica da sciogliere. Non è possibile adottare una didattica standardizzata né dogmatizzata, ancor di più, con allievi coinvolti nell'istruzione ospedaliera e domiciliare è doveroso spingersi all'esperienza culturale del "farsi carico", ispirandosi ad una "Etica

della Comprensione"³, in modo da razionalizzare gli interventi e le strategie didattico-formative, sottoponendo l'intera progettualità educativo-apprenditiva ad un processo continuo e dinamico attivato in seno alla Storia, trasmettendo ai propri alunni valori e soprattutto forte e profonda motivazione allo studio e alla conoscenza, risvegliandone la curiosità, nella consapevolezza della realizzazione di ciò che attiene la formazione integrale della persona del cittadino attivo e democratico.

L'Uomo e l'Educazione non sono pensabili fuori dal tempo e spazio in cui vivono: dunque il modello di una didattica vincente e fortemente efficace sul piano pratico non può esulare o discostarsi dalla comprensione del presente storico, seppur all'insegna di una innovatività delle metodologie e delle strategie di intervento specifico e speciale e di una agevole sperimentazione di forme di attività di

comunicazione, di motivazione, di promozione e di coinvolgimento attivo ed estremamente personalizzato del discente.

In tale prospettiva e prefigurazione allora quale insegnante?

E per quale scuola?

È necessario essere "vocati" ad espletare una *mission* privilegiata che rivolga lo sguardo sempre e, in ogni

modo, alle buone pratiche della scuola e a proiettarsi benignamente in sinergia cooperando in situazione con e per l'alunno, oltre la più vasta comunità scolastica, dove insistono più istituzioni e operatori, in comunione di intenti con gli altri docenti, con gli altri operatori scolastici/sanitari, con le famiglie, il territorio e testimoniando costantemente l'importanza del rispetto della persona del discente verso la quale si sta elicitando l'alta funzione docente istruttiva, educativa, formativa personalizzata.

Ciascun Educatore-Docente deve rappresentare, tra i suoi propositi, la promozione di un percorso insegnamento-apprendimento sempre personalizzato, flessibile, partecipativo, solidale, calibrato e misurato su ciascun studente, con una curvatura laboratoriale mediante l'utilizzo delle ICT, attuando, nel suo servizio di docente ospedaliero, anche il collegamento con la classe di appartenenza, promuovendo le reti amica-

*E' doveroso
spingersi
all'esperienza
culturale del
"farsi carico"*

1 *Teoria Bioecologica*, in *Ecologia dello sviluppo umano*, Bronfenbrenner U, Ed. Il Mulino, Bologna, 2002.

2 Morin Edgar, *La sfida della complessità*, Ed. Le Lettere, Firenze 2011.

3 Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Raffaello Editore, Milano, 2011

li e relazionali tra gli alunni in ospedale e i compagni di classe. Riuscire ad implementare tecnologie mobili e di rete per: restituire esistenza a spazi di apprendimento ibridi, ma ottimali per favorire l'inclusione socio-educativa di studenti impossibilitati alla normale frequenza scolastica, per sviluppare importanti ricadute sulla crescita professionale dei docenti, ed ancora, per seguire, sinergicamente in rete, la classe/scuola di appartenenza dello studente *homebound*, innovando didatticamente con nuovi modelli di scolarizzazione basati su un impiego metodico delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Cosicché la realizzazione di una effettiva inclusione sociale si possa concretizzare alla luce dell'elaborazione condivisa di procedure e di progettualità didattiche finalizzate al miglioramento della inclusività della scuola e alla rimozione del disagio, connesso con l'impossibilità di frequentare la propria scuola e la propria classe a causa di problemi di salute, anche in ambito sociale ed interrelazionale, convincendosi ad adottare nei confronti degli alunni ospedalizzati e in istruzione domiciliare non una didattica esclusivamente speciale, bensì una didattica interpretativa ed ermeneutica, che sappia intellere la realtà e il tempo in cui agisce, che sia inclusiva, solidale, vittoriosa, per sfavorire l'eventuale proliferazione di esperienze discriminanti da parte dell'allievo portatore di bisogni educativi specifici di educazione, istruzione e formazione che sono di questo tempo sociale ed economico e che per causa dell'eccezionalità ed esclusività delle condizioni personali si possano generare distinzioni e disuguaglianze tra alunni.

Anche il dirigente scolastico, chiamato a dirigere una sezione ospedaliera, oppure coinvolto in un progetto di istruzione domiciliare, contribuisce proattivamente a creare la cultura del "farsi carico", rappresentando una figura di riferimento territoriale con la funzione di facilitatore, inserito nei confini operativi del *counseling*, in grado sia di consigliare, di avviare all'autocontrollo emotivo, di accompagnare le azioni e gli interventi di un servizio formativo integrato.

La presa in carico di questa complessità con azioni di miglioramento adeguate esercitano, pertanto, una *leadership* presente, di forte attenzione e carisma, ma anche equilibratamente distante tra i soggetti coin-

volti, una reale partnership migliorativa dei processi di network.

Entrambi i servizi di scuola in ospedale e istruzione Domiciliare garantiscono, con una efficace progettualità in rete, il diritto alla salute e all'istruzione. «... sono parte integrante del "protocollo terapeutico" del minore malato e costituiscono una grande opportunità sia sul piano personale, in quanto permettono la prosecuzione delle attività di insegnamento e di apprendimento del minore malato, sia sul piano psicologico e contribuiscono ad alleviare lo stato di sofferenza e di insicurezza e timore derivante dalla malattia, sostenendo l'autostima e la motivazione del minore malato» .

Ecco perché, in tale contesto, appare palese il manifestarsi di un'esperienza di rete tra scuola/comunità scolastica, sezione in ospedale o studente a domicilio, personale sanitario, creando efficienti sinergie educative, cooperazione operativa, implementazione di processi di umanizzazione: un vincente sistema formativo integrato.

Nell'*Emilio* di Jean Jacques Rousseau la figura dell'educatore pronuncia una frase significativa ed emblematica per un concetto alto di educazione e formazione del pensiero umano: "Voglio insegnargli a vivere".

Lo stesso Edgar Morin asserisce che è probabilmente eccessivo essere convinti di ciò, se non l'autodeterminarsi a poter "aiutare ad apprendere a vivere".

Allora, in tale cornice identificativa della figura tutoriale educativa, si può arrivare a sostenere che la Scuola può e deve, mediante plurimi atti esemplari didattico-educativi, dispensativi e compensativi, ancorché amorevoli, aiutare i propri alunni ad imparare a vivere, ad affrontare i problemi del vissuto personale, vivere in quanto Cittadino del Mondo, ancor meglio del Pianeta.

Una condizione di *empowering in network*, in reale condivisione.

L'insegnante, nella più vasta comunità scolastica educante ed oltre, può aiutare il proprio alunno ad "apprendere di vivere nella propria appartenenza specifica all'umano", votato ad accendere quell'incessante desiderio verso la Conoscenza e la Vita.

*La scuola
deve
aiutare
ad imparare
a vivere*

#personale #retribuzione #normativa

di **Giorgio Chambeyront***
direttore RTS Cosenza
giorgio.chambeyront@tesoro.it



Ricostruzione di carriera: cosa cambia?

L'articolo affronta il tema, abbastanza complesso, delle ricostruzioni di carriera del personale della scuola. Dopo un breve accenno sull'evoluzione dell'istituto, è passata in rassegna la normativa di riferimento, distinguendo i diversi regimi per ciascuna delle categorie del personale scolastico. Sono infine illustrate le novità da ultimo introdotte con la legge 107/2015.

The article discusses the topic, quite complex, about school staff's career reconstruction. After a brief mention about the evolution of this accounting practice, the relevant legislation is analyzed with the distinguishing of the different schemes for each of the categories of school staff. The new information, about latest changes introduced by the Law 107/2015, are examined too.

Nel corso degli anni la normativa di riferimento, riguardo le attribuzioni economiche riconosciute a seguito dei decreti di ricostruzione di carriera del personale scolastico, ha subito molteplici e profonde trasformazioni. Nel tempo si sono infatti susseguiti diversi ordinamenti retributivi, seguiti infine dai contratti collettivi nazionali di lavoro del comparto scuola, i quali prevedono le cosiddette «fasce di anzianità».

L'articolo 3 del decreto legge 19 giugno 1970, n. 370 stabiliva che il servizio pre-ruolo fino a un massimo di quattro anni fosse valutato per intero. Quello eccedente i quattro anni, a norma dell'articolo 81 del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417, era valutato nella sola misura di due terzi agli effetti giuridici ed economici e ai soli fini economici per il restante terzo. A decorrere dal 1° settembre 1995 si applicano invece i contratti collettivi nazionali di lavoro del comparto scuola, i quali prevedono l'attribuzione delle fasce stipendiali sulla scorta dell'anzianità complessiva posseduta alla data del 31/12/95, intendendo per anzianità complessiva utile sia quella «ai fini giuridici ed economici» sia quella «ai soli fini economici»; da tale data infatti, l'inquadramento nelle fasce stipendiali si calcola tenendo conto dell'anzianità giuridica ed economica, risultando superata la dicotomia previgente con l'anzianità utile ai soli fini economici, la quale ora

temporaneamente non si considera essendo riconosciuta solo al raggiungimento delle seguenti soglie di anzianità utili ai fini giuridici ed economici: di sedici anni per i docenti laureati della scuola secondaria di II grado, di diciotto anni per gli altri docenti e i responsabili amministrativi, di venti anni per il restante personale ATA, di ventiquattro anni per i docenti dei conservatori e delle accademie¹.

Il personale docente e ATA, assunto a tempo indeterminato, ha la possibilità, una volta superato il periodo di prova, di presentare la domanda di ricostruzione della carriera volta al riconoscimento di tutti i servizi valutabili compiuti nel cosiddetto periodo di «pre-ruolo». Nella domanda di richiesta di ricostruzione della propria carriera, da indirizzarsi al dirigente scolastico dell'istituzione ove si è titolari o di quella presso la quale si è assegnati a prestare servizio, è necessario dichiarare, ai sensi del Testo Unico sulla documentazione amministrativa², tutti i servizi valutabili ai fini della carriera. La mancanza della domanda di parte, o la domanda tardiva, espongono l'interessato alla prescrizione del diritto alla ricostruzione di carriera ovvero alla prescrizione dei benefici di essa, così come dispone l'arti



² D.P.R. 28 dicembre 2000, n. 445 (in G.U. 20/02/2001).

colo 2, primo comma, del R.D.L. 19/01/1939, n. 295, come modificato dall'articolo 2 della legge 7 agosto 1985, n.428 (prescrizione quinquennale dei benefici economici derivanti da maggiori assegni consequenziali al riconoscimento del servizio di pre-ruolo), nonché l'art. 2946 e ss. del codice civile (prescrizione ordinaria decennale). In particolare, nei casi di domanda presentata oltre i cinque anni dalla conferma in ruolo (per i docenti) o dalla decorrenza economica (per il personale ATA), si prescrivono i benefici economici. In caso di domanda presentata oltre il termine decennale, si prescriverà invece il diritto al riconoscimento del periodo pre-ruolo. I diritti economici si prescrivono infatti in cinque anni mentre il diritto alla carriera in dieci.

La Legge del 13 luglio 2015, n. 107 (cosiddetta «Buona scuola»), al comma 209 dell'articolo 1, ha introdotto dei termini temporali, precisamente tra il 1° settembre e il 31 dicembre di ogni anno, per la presentazione della domanda di ricostruzione di carriera da parte del personale della scuola, ferma restando la disciplina vigente per l'esercizio del diritto del riconoscimento dei servizi agli effetti della carriera. La *ratio* della limitazione all'ultimo quadrimestre di ogni anno del periodo di presentazione delle istanze è da rinvenirsi nelle esigenze di una corretta programmazione della spesa a carico del bilancio dello Stato. Il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca è infatti tenuto a comunicare entro il 28 febbraio (ai sensi del comma 210) al Ministero dell'Economia e delle Finanze – Ragioneria generale dello Stato – le risultanze dei dati relative alle suddette istanze.

Il riconoscimento dei servizi agli effetti della carriera è pertanto disciplinato:

- Dal decreto legge 19 giugno 1970, n. 370 «Riconoscimento del servizio prestato prima della nomina in ruolo dal personale insegnante e non insegnante delle scuole di istruzione elementare, secondaria e artistica»³;
- Dal decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, di approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relative alle scuole di ogni ordine e grado;

3 Convertito, con modificazioni, dalla legge 26 luglio 1970, n. 576.

- Dal D.P.R. 23 agosto 1988, n. 399 *Norme risultanti dalla disciplina prevista dall'accordo per il triennio 1988-1990 del 09 giugno 1988 relativo al personale del comparto scuola*.

Sono valutabili i servizi di insegnamento pre-ruolo nelle scuole statali che abbiano la durata minima di centottanta giorni nell'ambito dell'anno scolastico. L'intero anno scolastico è riconosciuto ove il docente abbia prestato servizio ininterrottamente dal 1° febbraio fino al termine delle attività didattiche, prendendo infine parte agli scrutini finali, ciò ai sensi della legge 03 maggio 1999, n. 124. Il docente deve ovviamente possedere, al momento della prestazione del servizio, il prescritto titolo di studio per come previsto dalle leggi vigenti. Il servizio militare di leva, a decorrere dall'entrata in vigore dell'articolo 20 della Legge 24/12/1986, n. 958⁴, è riconosciuto per l'intera durata, sia per l'inquadramento economico

che per la determinazione dell'anzianità lavorativa ai fini della determinazione del trattamento previdenziale, solo se effettuato dal 31 gennaio del 1987 o a cavallo di tale data⁵. Quanto precede è stato confermato anche dal nuovo Codice dell'ordinamento militare⁶. I servizi del personale ATA sono riconosciuti per i periodi effettivamente prestati e sono valutabili dalla data di decorrenza economica dell'assunzione in ruolo. Anche il servizio di pre-ruolo, comprensivo dell'eventuale servizio di ruolo in carriera inferiore, è valutato nella misura prevista dall'articolo 3 del decreto legge 19 giugno 1970, n. 370⁷ cui fa rinvio l'articolo 4, comma 13 del D.P.R. 23 agosto 1988, 399⁸. A tutt'oggi, l'anzianità maturata nel corso dell'anno 2013 non è utile ai fini della maturazione della posizione stipendiale e dei conseguenti incrementi economici, così come disposto dall'art 1, primo comma lett. b), del D.P.R. 4 settembre 2013, n. 122⁹ che, all'articolo 1, primo

comma 13 del D.P.R. 23 agosto 1988, 399⁸. A tutt'oggi, l'anzianità maturata nel corso dell'anno 2013 non è utile ai fini della maturazione della posizione stipendiale e dei conseguenti incrementi economici, così come disposto dall'art 1, primo comma lett. b), del D.P.R. 4 settembre 2013, n. 122⁹ che, all'articolo 1, primo

4 Abrogata dal D.Lgs. 66/2010.

5 Circolare Dipartimento della Funzione Pubblica del 20 febbraio 1992, n. 8574.

6 Decreto legislativo 15 marzo 2010, n. 66.

7 Convertito, con modificazioni, dalla legge 26 luglio 1970, n. 576.

8 Norme risultanti dalla disciplina prevista dall'accordo per il triennio 1988-1990 del 9 giugno 1988 relativo al personale del comparto scuola (in G.U. Serie Generale n. 213 del 10-9-1988 - Suppl. Ordinario n. 85).

9 Regolamento in materia di proroga del blocco della contratta-

La Buona Scuola ha introdotto termini temporali

comma lett. b), proroga fino al 31 dicembre 2013 le disposizioni recate dall'articolo 9, comma 23, del decreto legge 31/05/2010, n. 78¹⁰, in materia di rinvio del blocco degli automatismi stipendiali del personale della scuola. Per quanto concerne l'inquadramento del personale MIUR transitato, dopo il 01/09/2000, dalla qualifica di responsabile amministrativo a quella di direttore dei servizi generali amministrativi, ai sensi dell'articolo 34 del C.C.N.L. del 26/05/1999 del comparto scuola, si applica il cosiddetto metodo della temporizzazione (articolo 8 C.C.N.L. 15/03/2001, relativo al secondo biennio economico 2000-2001, e articolo 87 del C.C.N.L. 24/07/2003), rimanendo escluso il riconoscimento dell'intera progressa anzianità di servizio. Con il cosiddetto criterio della temporizzazione il valore economico della retribuzione si converte in anzianità ai fini dell'inquadramento nella nuova qualifica, senza fare riferimento all'anzianità effettivamente maturata che, in tal caso, non è integralmente riconosciuta. Tale linea interpretativa si è definitivamente affermata, dopo un controverso percorso giurisprudenziale (che aveva indotto alcune istituzioni scolastiche in errore¹¹), a seguito della deliberazione n. 17 del 2015, adottata dalla Sezione centrale del controllo di legittimità sugli atti del Governo in Adunanza Generale. La Sezione regionale di controllo per la Calabria della stessa Corte dei Conti, si è allineata a tale ultima pronuncia¹². La Suprema Corte di Cassazione, al riguardo ha enunciato: l'articolo 142, lett. f), punto 8 del C.C.N.L. 24 luglio 2003, relativo al personale del comparto scuola per il quadriennio normativo 2002-2005 e per il primo biennio economico 2002-2003, il quale richiama l'articolo 66, comma 6, del C.C.N.L. 4 agosto 1995, che a sua volta richiama il D.P.R. 23 agosto 1988, n. 399, articolo 4, non trova applicazione nel primo inquadramento nel profilo professionale di direttore generale dei servizi genera-

zione e degli automatismi stipendiali per i pubblici dipendenti, a norma dell'articolo 16, commi 1, 2 e 3, del decreto-legge 6 luglio 2011, n. 98, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 luglio 2011, n. 111 (in G.U. n. 251 del 25/10/2013).

¹⁰ Convertito con modificazioni, dalla legge 30 luglio 2010, n. 122.

¹¹ Corte dei conti, Sezione Abruzzo, deliberazione n. 1/2015/SUCC.

¹² Tra le altre, Deliberazione n. 38/2016/SUCC.

li e amministrativi, istituito dall'art. 34 del C.C.N.L. 26 maggio 1999. Per tale inquadramento valgono le regole fissate dall'art. 8 del C.C.N.L. 15 marzo 2001 relativo al secondo biennio economico 2000-2001 e dall'art. 87 del citato C.C.N.L. 24 luglio 2003¹³. La questione di cui al giudicato sopra richiamato, era, comunque, già stata oggetto di corretta interpretazione da parte dal MIUR con nota del 19 marzo 2007, n. 5491AOODGPER. Tale problematica non si riscontra invece per i Direttori dei servizi generali amministrativi immessi in ruolo dopo il 1° settembre 2005. Non si tiene conto, ai fini della carriera e della retribuzione, di alcuni periodi di assenza quali: aspettative per motivi di famiglia, aspettative per ricongiungimento al coniuge che presta servizio all'estero, aspettative senza assegni come cooperante a pagamento nei Paesi in via di sviluppo, aspettative per prole, proroga eccezionale dell'assenza per motivi di salute, assenze ingiustificate, aspettative per missione cattolica, assenza alle visite di controllo senza giustificato motivo, sanzioni disciplinari che interrompono la progressione di carriera. La carriera dei docenti di religione è invece regolata da norme speciali delle quali, per esigenze di brevità, non si tratterà.

Non si tiene conto dei periodi di assenza

La legge n. 107/2015, sopra accennata, all'articolo 1, comma 70 e ss., introduce infine la possibilità, anche per le progressioni e ricostruzioni di carriera, di attivare le Reti tra istituzioni scolastiche. Il processo organizzativo di costituzione delle suddette reti andava ultimato entro il 30 giugno 2016.

Concludendo, si ritiene che le istituzioni scolastiche possano proficuamente cogliere l'opportunità offerta dal legislatore, ottimizzando i processi relativi agli adempimenti amministrativi di cui in trattazione, non semplici, attivando forme di collaborazione sinergica che consentano di ottimizzare l'utilizzo delle risorse umane, finanziarie e strumentali.

¹³ Sentenza Suprema Corte di Cassazione n. 1 marzo 2010, n. 4885 e Cass. Civ. Sez. VI – Lavoro, Ord. , 12/12/2012, n. 22857 – ordinanza che ha cassato la sentenza n. 1190/2010 della Corte d'Appello di L'Aquila, depositata il 07/10/2010.

¹⁴ Articolo 4, comma 3, D.P.R. 23 agosto 1988, n. 399, richiamato dall'articolo 66 del C.C.N.L. 04 agosto 1995.

* In conformità a quanto previsto dal codice etico del M.E.F., l'autore precisa che le opinioni espresse in questo contributo hanno carattere personale e non impegnano in alcun modo la responsabilità del Ministero dell'Economia e delle Finanze.



La scuola in ospedale

La Scuola in ospedale collega i diritti garantiti dalla Costituzione: il diritto alla salute e il diritto all'istruzione per gli studenti in difficoltà, combattendo la dispersione scolastica degli studenti e facilitando il loro reinserimento nel contesto scolastico.

School in the Hospital links the rights guaranteed by the Constitution: the right to health and the right to education for students in difficulty, fighting early school dispersion and facilitating their reintegration into the school contest.

La particolare offerta formativa che si sviluppa attraverso la scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare contribuisce a tutelare e coniugare due diritti costituzionalmente garantiti: quello alla salute e quello all'istruzione, rivolti a una fascia di alunni in difficoltà. Tale intervento educativo si colloca nella cornice più ampia di azioni mirate a prevenire e contrastare la dispersione scolastica, nonché a facilitare il reinserimento nel contesto scolastico tradizionale.

Tre sono i livelli in cui si declina il servizio: scuola in ospedale; istruzione domiciliare; interventi di formazione.

Scuola in ospedale

La scuola in ospedale configura un'offerta formativa decisamente peculiare, per destinatari (alunni ospedalizzati) e modalità di erogazione. Nata da un'esperienza episodica sulla base della disponibilità e volontà di singoli operatori e istituzioni, nel tempo è diventata una struttura con una sua precisa identità, facilmente riconoscibile e realmente integrata. Oggi è diffusa in tutti gli ordini e gradi di scuola e nei principali ospedali e reparti pediatrici del territorio nazionale.

Tale intervento è volto ad assicurare agli alunni ricoverati pari opportunità, mettendoli in condizione, ove possibile, di proseguire lo sviluppo di capacità e competenze al fine di facilitare il loro reinserimento nei contesti di provenienza e di prevenire eventuali situazioni di dispersione scolastica. Questa è la funzione fondamentale del docente in ospedale che, oltre a garantire un "ponte" tra la famiglia e l'ospedale, ha anche il delicato compito di promuovere il diritto all'istruzione in un contesto così delicato e

complesso.

1.1 Inquadramento storico e normativo

La scuola in ospedale in Italia nasce intorno agli anni '50, quando in alcuni reparti pediatrici – con l'aiuto di docenti di scuola primaria – furono aperte delle sezioni di scuole speciali per fornire un sostegno didattico ai piccoli pazienti ed evitare le difficoltà tipiche del rientro nella classe di provenienza. Allora i ricoveri erano lunghi e notevoli le difficoltà incontrate dal minore nel recuperare il programma e mettersi in pari con gli altri. Da quel momento cominciarono a moltiplicarsi le sezioni scolastiche negli ospedali pediatrici, finalizzate non più solo a garantire agli studenti un'assistenza didattica, ma anche a fornire il debito sostegno ai disagi emotivi e psicologici originati dalla malattia.

La C.M. 2 dicembre 1986, n. 345 ratifica la nascita delle sezioni scolastiche all'interno degli ospedali. Con essa e con i successivi interventi viene sancito il carattere «normale» (fatte salve le necessità specifiche) della scuola in ospedale come sezione staccata della scuola del territorio.

La successiva C.M. n. 353 del 1998 afferma poi che «[...] organizzare la scuola in ospedale significa riconoscere ai piccoli pazienti il diritto-dovere all'istruzione e contribuire a prevenire la dispersione scolastica e l'abbandono». Questa particolare dimensione formativa viene così collocata nella cornice più ampia di azioni mirate a prevenire la dispersione scolastica.

Oggi il servizio vanta la collaborazione di docenti di ogni ordine e grado, per fornire un sufficiente livello

*La scuola
in ospedale
nasce negli
anni '50*

di conoscenze agli alunni ospedalizzati e/o seguiti in regime di day-hospital. Il funzionamento della scuola

ri capacità relazionali, in quanto le condizioni in cui si esplica il servizio possono metterne a dura prova



la serenità e l'obiettività.

Essa costituisce inoltre un concreto esempio di come Istituzioni, soggetti e operatori diversi, ciascuno con obiettivi propri, possano non solo incontrarsi ma anche interagire positivamente per la messa a punto di interventi accomunati da un medesimo fine, quello di promuovere il benessere e la crescita della persona, oltretutto in contesti tendenzialmente delicati o critici. La scuola in

la in ospedale richiede un rapporto programmato e concordato con i servizi socio-sanitari per gli interventi perequativi delle ASL e degli Enti Locali. Sono localmente concordate le modalità di potenziamento dell'offerta formativa dei docenti sulle discipline di indirizzo e su progetti definiti di istruzione domiciliare. La diffusione dell'informazione, sulla scuola e sulla salute, fa inoltre registrare una fase di espansione della scuola in ospedale, denotata dalla crescente richiesta di nuove sezioni e dal sensibile aumento dei progetti di istruzione domiciliare.

1.2. Il modello educativo della scuola in ospedale

Nel tempo la scuola in ospedale ha sviluppato una sua specifica offerta formativa per gli studenti malati. La caratteristica principale del funzionamento delle sezioni scolastiche ospedaliere è la modalità di erogazione del servizio, che tiene conto delle condizioni fisiche quanto psicologiche della persona.

Il personale docente deve quindi possedere particola-

ospedale sperimenta e mette costantemente in pratica il «modello integrato di interventi», per assicurare ai propri destinatari pari opportunità e garantire un ponte tra la famiglia e l'ospedale, anche al fine di prevenire possibili situazioni di dispersione scolastica.

Per queste sue peculiarità, la scuola in ospedale può allora costituire un modello anche per la scuola cosiddetta «normale».

Istruzione domiciliare

Il servizio di istruzione domiciliare costituisce un ampliamento dell'offerta formativa della Scuola in Ospedale, riconoscendo ai minori malati – ove necessario - il diritto-dovere all'istruzione anche a domicilio. Con la riduzione dei periodi di degenza ospedaliera, seguita all'approvazione del Piano Sanitario 2002-2004, oggi, anche nei casi più gravi, si tende a rimandare a casa il bambino o il ragazzo, continuando a seguirlo in day-hospital per tutto il periodo della cura. In questi casi, a seguito dell'approvazione di uno

specifico progetto, il minore impossibilitato alla fre-

*La scuola
in ospedale
può essere un
modello
anche per la
scuola
“normale”*

quenza scolastica per almeno 30 giorni può essere seguito direttamente a casa da uno o più docenti.

2.1.Procedura

La procedura da osservare per l'attivazione dell'Istruzione Domiciliare è la seguente:

- a) i genitori presentano una richiesta alla scuola ove l'alunno è iscritto, corredata da certificazione medica rilasciata dal medico dell'ospedale ove l'alunno è stato ricoverato;
- b) la scuola interessata elabora un progetto di offerta formativa nei confronti dell'alunno impossibilitato alla frequenza scolastica, con l'indicazione della sua durata, del numero dei docenti coinvolti e dichiaratisi disponibili e delle ore di lezione previste;
- c) il progetto viene approvato dal collegio dei docenti e dal consiglio d'Istituto e inserito nel PTOF;
- d) la richiesta, con allegata la certificazione sanitaria e

il progetto elaborato, viene poi inoltrata al competente Ufficio Scolastico Regionale;

e) l'USR procede alla valutazione della documentazione presentata ai fini dell'approvazione e della successiva assegnazione delle risorse finanziarie;

f) a seguito del nulla osta regionale è possibile iniziare l'attività di istruzione domiciliare

Interventi di formazione

A integrazione dei servizi di Scuola in Ospedale e Istruzione Domiciliare si organizzano interventi di formazione a più livelli, rivolti sia al personale docente sia a quello amministrativo.

Ideati per fornire un addestramento ad hoc alle risorse coinvolte nelle attività (per molti aspetti straordinarie) di Scuola in Ospedale, essi mirano ad ottimizzarne la preparazione specifica rispetto alle criticità tipiche dei contesti in questione, migliorando quindi costantemente il servizio reso all'utenza finale.



iGreco
il senso della Calabria

#adulti #inclusione #educazione

di **Rosita Paradiso**
 dirigente CPIA di Cosenza
 rosita.paradiso@gmail.com



I CPIA: reti di reti

I CPIA sono istituzioni scolastiche, reti territoriali di servizio, nate per ridurre il deficit formativo della popolazione adulta in Italia, oltre che per soddisfare le nuove esigenze di sapere, di competenze e di abilità poste dalla società della conoscenza. Una nuova sfida, questa, per innalzare i livelli di istruzione della popolazione adulta (e non solo) attraverso nuovi assetti didattico-organizzativi per rispondere ad una sempre più diversificata domanda di istruzione e formazione proveniente da parte di soggetti «deboli», alunni stranieri, NEET e alunni ristretti presenti nelle scuole carcerarie per i quali il percorso rieducativo è fondamentale per il loro rientro nella società.

CPIA are schools and territorial service networks which were born to reduce educational gap of adult population in Italy and satisfy new needs of knowledge, competences and skills, requested by knowledge society as well. A new challenge, to raise literacy and education levels of (not necessarily) adult population, through new teaching and organizational arrangements aimed to give suitable answers to more and more different and various needs of literacy and education coming from «weak» subjects, foreign students, NEETs and students in jail schools for whom the path of reeducation is fundamental for their reintegration into society.

La nascita dei CPIA

Il passaggio dagli ex Centri Territoriali Permanenti ai nuovi Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti è regolamentata dal DPR n. 263 del 2012, che si colloca all'interno dello scenario sull'apprendimento permanente aperto dalla Legge Fornero. A distanza di 9 anni dalla L. 296/2006 che istituitiva i CPIA come nuovo sistema dell'Istruzione degli Adulti e a 3 anni dal varo del Regolamento che ne disciplina il funzionamento, dopo una prima fase di avvio sperimentale attraverso i Progetti assistiti dal MIUR, il 1 settembre 2015 sono andati a regime in tutto il territorio nazionale i 126 CPIA, fra cui i 6 istituiti in Calabria, pronti a cimentarsi nel ridurre il deficit formativo della popolazione adulta in Italia, oltre che a soddisfare le nuove esigenze di sapere, di competenze e di abilità poste dalla società della conoscenza. Una nuova sfida, questa, per innalzare i livelli di istruzione della popolazione adulta (e non solo) attraverso nuovi assetti didattico-organizzativi per rispondere ad una sempre più diversificata e complessa domanda di istruzione e formazione proveniente da parte di soggetti «deboli». Molti italiani, infatti, soffrono l'analfabetismo di ritorno su cui i sociologi continuano a soffermarsi, ma anche l'utenza adulta dei cittadini migranti interessati a questi percorsi è cambiata, esprimendo i pro-

pri bisogni formativi con necessità che vanno al di là dell'apprendimento della lingua italiana per la sopravvivenza con i livelli iniziali A1 e A2, rispondenti piuttosto ad esigenze di lavoro o al loro inserimento in percorsi formativi di istruzione e di formazione professionale.

Un'importante indagine internazionale a cui hanno partecipato 24 Paesi del mondo ideata e svolta dall'OCSE nel biennio 2010/2012, il Progetto PIA-AC, *Programme for International Assessment of Adult Competencies*, ha avuto lo scopo di conoscere, attraverso alcuni test cognitivi specifici, le abilità fondamentali della popolazione adulta compresa tra i 16 e i 65 anni, ovvero quelle competenze ritenute indispensabili per partecipare attivamente alla vita sociale ed economica nel XXI secolo. Il progetto mirava ad ottenere informazioni sulle competenze fondamentali degli adulti – le *foundation skills* – e in particolare sulla lettura, sulle abilità logico-matematiche e sulle competenze collegate alle tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT). Per la prima volta questo studio internazionale ha fornito indicazioni su come le persone fanno uso delle competenze non solo nella loro vita personale, ma anche durante la loro attività lavorativa. I risultati hanno delineato un quadro piuttosto sconcertante delle competenze in *literacy* e

numeracy degli adulti italiani: ultime o penultime posizioni in classifica a testimonianza di quella che gli esperti della Commissione costituita dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali sul Progetto PIAAC, hanno definito una vera e propria «rinuncia cognitiva». I dati forniti da PIAAC sono di grande importanza per comprendere quali strategie adottare nei CPIA per realizzare adeguatamente l'apprendimento permanente, ossia come migliorare i percorsi di istruzione e formazione degli adulti ed accrescerne le competenze per consentire l'acquisizione di profili professionali qualificati e qualificanti, al fine di una maggiore inclusività sociale della popolazione adulta.

In Italia il riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento permanente, con notevole ritardo rispetto al contesto europeo, viene sancito dalla legge Fornero di riforma del mercato del lavoro che, nel riconoscere il diritto individuale/universale del cittadino alla validazione degli apprendimenti e delle competenze acquisiti in ambiti formali, non formali e informali afferma, contestualmente, il paradigma che non solo si apprende lungo tutto l'arco della vita, nel senso di una prospettiva diacronica di *lifelong*, ma si apprende in ogni luogo *lifewide* e la persona ha il diritto di vedersi riconoscere tutte le competenze acquisite.

I CPIA, all'interno delle reti per l'apprendimento permanente costituiscono quindi il soggetto pubblico di riferimento in grado di realizzare una nuova offerta formativa in raccordo con le autonomie locali e il mondo del lavoro e delle professioni tenendo conto dei particolari bisogni dell'utenza, ossia popolazione adulta, stranieri e in particolare i NEET «*Not (engaged) in Education, Employment or Training*» ossia giovani/adulti che non studiano né lavorano.

Nel ripensamento dei processi gestionali e delle pratiche educative, passando tra riforme, indicazioni nazionali e linee guida, la scuola italiana sta vivendo, anche con la L.107/15, un radicale cambiamento anche sul fronte dell'istruzione per adulti. Ma quali i distinguo rispetto all'ordinamento prevalente?

La principale novità è l'attribuzione dell'autonomia scolastica con l'assegnazione di un Dirigente scolastico e un Direttore dei servizi generali e amministrativi in ogni CPIA che costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, articolata in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale, nel rispetto della programmazione regionale. I CPIA sono, pertanto, scuole pubbliche che realizzano un'offerta formativa per giovani e adulti che abbiano compiuto

16 anni ad eccezione dei MSNA (minori stranieri non accompagnati) per i quali è permessa l'iscrizione a 15 anni. Il loro scopo è elevare il livello di istruzione della popolazione adulta, così come indicato dalle Raccomandazioni Europee di Lisbona 2000 e dalla Strategia di Europa 2020: esplicito è il richiamo ad azioni che contribuiscano a migliorare le prospettive professionali e a ridurre il tasso di dispersione e povertà attraverso un servizio di orientamento e ri-orientamento che accompagni l'adulto alla scelta formativa migliore tra tutte le opportunità offerte dal sistema di istruzione degli adulti.

L'articolazione dei CPIA

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti si configurano come rete territoriale di servizio articolati in unità

Offerta formativa in raccordo con il mondo del lavoro



amministrative e unità didattiche. L'unità amministrativa è costituita da una sede centrale e le singole sedi associate, punti d'erogazione didattica che gestiscono percorsi di istruzione, diffusi nel territorio, per meglio raggiungere l'utenza adulta che lo richiede al fine di conseguire la certificazione attestante il livello di istruzione corrispondente a quello previsto dall'ordinamento vigente a conclusione della scuola primaria; conseguire il titolo conclusivo del 1° ciclo di istruzione (terza media); acquisire la certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione (Biennio ossia II^ periodo didattico del I^ Livello); ottenere la certificazione di conoscenza della lingua italiana di livello A2 e di altri livelli del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento); frequentare corsi di alfabetizzazione funzionale (lingue straniere, informatica, laboratori espressivi, etc.) nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa;

Le sedi di erogazione del servizio possono essere: scuole secondarie di primo grado; case circondariali; comunità di recupero; centri per disabili psichici; centri anziani e di riabilitazione; centri di accoglienza immigrati, SPRAR, associazioni etc.

L'unità didattica è ratificata da accordi di rete da rinnovare annualmente entro il 30 settembre con le scuole secondarie (Ist. Tecnici, Professionali e Licei Artistici) che

offrono percorsi di II livello attraverso cui attivare, coordinare e diffondere buone pratiche per la realizzazione della didattica nei percorsi personalizzati, nell'accoglienza e nell'orientamento. La rete con il CPIA permette di favorire azioni, sia didattiche sia di aggiornamento, che consentono il consolidamento e il radicamento della cultura e della prassi del curriculum verticale, di implementare piattaforme per l'istruzione a distanza, di attivare e condividere metodologie di valutazione sulla base del patto formativo individuale.

La rete rende possibile, inoltre, condividere risorse e attività didattiche in presenza e non, mediante lo scambio, il perfezionamento, la cooperazione tra i diversi istituti allo scopo di potenziare la propria offerta formativa razionalizzando anche i costi e formalizzando proposte e iniziative da rivolgere agli Enti Locali.

L'unità formativa, previ accordi con Enti pubblici/

privati per l'ampliamento dell'offerta formativa al fine di valorizzare la scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio è in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese.

I CPIA hanno lo scopo di comporre un sistema territoriale formativo integrato in cui sia possibile armonizzare le diverse tipologie di istruzione degli adulti, formale, non formale, formazione continua, formazione professionale, attraverso collaborazioni sinergiche orientate al conseguimento di risultati significativi sia sul piano organizzativo sia su quello educativo e formativo, così da confermare e rafforzare la propria identità nel territorio di competenza.

L'obiettivo non è solo quello di contribuire al miglioramento dei livelli occupazionali ma è altrettanto importante favorire l'accesso ai servizi, alla cultura,

creando i presupposti per la partecipazione sociale e l'esercizio di una cittadinanza consapevole e attiva.

Il target dei CPIA: gli alunni di cittadinanza non italiana e gli alunni ristretti.

Un'attenzione particolare merita la popolazione adulta straniera che costituisce la percentuale più alta tra gli iscritti del CPIA. La conoscenza della lingua riveste fondamentale importanza per l'inserimento lavorativo e sociale degli immigrati, nella misura in cui essi riescono a rendersi autonomi potendo soddisfare i propri bisogni primari, partecipando e interagendo adeguatamente in situazioni in cui è in gioco l'esercizio dei propri diritti e il rispetto dei propri doveri.

Si ricorda poi che, in base al nuovo Accordo di integrazione, la conoscenza della lingua italiana certificata è diventata fondamentale per il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo necessario a chi vuole lavorare e vivere in Italia.

Infine, è auspicabile per ogni CPIA accreditarsi nella propria Regione di appartenenza per la formazione professionale nei settori dell'obbligo formativo e della formazione continua e superiore con specializzazione anche per le utenze speciali quali detenuti e immigrati: ciò permetterebbe di sperimentare forme di orientamento degli utenti IDA e dei detenuti verso il mondo del lavoro tramite rapporti con gli enti locali, i poli tecnici e professionali e le imprese del territorio.

La rete rende possibile condividere risorse e attività didattiche

A tal proposito è opportuno ricordare il Protocollo d'intesa Giustizia-MIUR siglato a Roma il 23 maggio 2016 su Istruzione e formazione in carcere e nei servizi minorili secondo il quale ai soggetti adulti ristretti nelle strutture penitenziarie e ai minori sottoposti a provvedimenti penali non detentivi da parte dell'autorità giudiziaria minorile dovranno essere garantite integrazione e pari opportunità di trattamento nei percorsi scolastici. Questi percorsi formativi dovranno essere finalizzati a favorire l'acquisizione e il recupero di abilità e competenze individuali e a sviluppare una politica dell'istruzione integrata con la formazione professionale, in collaborazione con le Regioni e il mondo delle imprese, anche attraverso percorsi di apprendistato e tirocinio. È quanto prevede un Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili della giustizia, da realizzarsi con il coinvolgimento di enti pubblici, fondazioni e associazioni di volontariato, categorie di imprese e confederazioni. Fra le azioni che nasceranno dalla collaborazione dei due dicasteri vi sono: la definizione di un Patto Formativo individuale nell'ambito delle attività di accoglienza e orientamento; l'integrazione dell'istruzione con la formazione professionale, da realizzarsi in collaborazione con le Regioni; la creazione di un libretto formativo con le competenze acquisite, per facilitare l'entrata nel mercato del lavoro. E poi formazione in apprendistato, flessibilità e personalizzazione dei percorsi formativi, previsione di laboratori didattici e tecnici, potenziamento delle biblioteche e formazione anche per il personale dell'Amministrazione penitenziaria, della Giustizia minorile, dell'Amministrazione scolastica, nonché per i volontari e gli operatori degli istituti.

Il rientro nel sistema di istruzione da parte degli adulti allo scopo di conseguire un titolo di studio è fortemente collegato alla sfera della motivazione e alla specificità dell'offerta formativa: lo dimostra il Terzo Rapporto Globale sull'Apprendimento e l'Educazione degli Adulti dell'UNESCO, recentemente pubblicato, che analizza i vantaggi dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti, *Adult Learning and Education*, ALE, in relazione alla salute, all'occupazione e alla società. Realizzato da un gruppo di lavoro internazionale che agisce per la realizzazione degli obiettivi

delineati nell'Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030, sulla base di attività di monitoraggio realizzate in 139 Stati membri dell'UNESCO, esso si propone di fornire utili indicazioni ai responsabili politici e agli operatori sulla strada da percorrere.

La personalizzazione dei percorsi didattici.

La particolare utenza dei CPIA induce a progettare e realizzare modelli formativi modulari e flessibili, che consentano l'individualizzazione dei percorsi sia in rapporto agli interessi e alle conoscenze dei singoli, sia in rapporto alla loro capacità di apprendimento. Occorre, pertanto, puntare al coinvolgimento attivo dei soggetti, all'interno di percorsi mirati a competenze e saperi da acquisire attraverso un sistema di unità formative e di strategie di riconoscimento di crediti formativi. L'adulto impara, accettandone anche la fatica, solo se ciò che deve imparare serve a risolvere un problema e ciò accade se il nuovo apprendimento riesce ad entrar

in relazione con il suo vissuto di esperienze e competenze (*problem based learning*). L'azione formativa deve quindi incentrarsi sui problemi della vita quotidiana (sanità, tempo libero, scuola, trasporti e altri servizi) e dell'ambiente di lavoro. E perché tale azione abbia successo è estremamente importante curare gli aspetti relazionali all'interno del gruppo classe che deve costituire un

luogo sicuro in cui ci si può confrontare tra persone che condividono obiettivi e difficoltà. Se gli allievi adulti vi riusciranno a star bene al punto da creare legami stabili e significativi, saranno anche meno tentati di abbandonare. In tale contesto è opportuno evitare il ricorso alla lezione tradizionale, preferendo piuttosto un'organizzazione della didattica che integri sapientemente attività di laboratorio, esercitazioni e lavori individuali, anche guidati, in cui il docente sia essenzialmente un facilitatore dei processi di apprendimento. Un discorso a parte meritano le attività presso le case circondariali, le comunità di recupero e i centri di riabilitazione. Qui occorre rifarsi a metodi e, in genere, a scelte operative particolari che tengano conto delle strutture ospitanti e anche della stessa condizione esistenziale di queste categorie di adulti.

In carcere la funzione della scuola assume una valenza tutta particolare, in quanto concorre pienamente al processo di riabilitazione dell'allunno ristretto in vista

Percorsi didattici personalizzabili con progetti flessibili

del suo futuro reinserimento nella società. Nelle istituzioni riabilitative e terapeutiche, invece, l'azione del CPIA si inserisce nel più ampio intervento educativo messo a punto sulla base di tre fasi interconnesse: la cura, l'apprendimento e l'accompagnamento. La personalizzazione dei percorsi, centrata sulle competenze dell'allievo adulto, si completa con l'organizzazione non più per «classi», ma per «gruppi di livello». Certamente l'obiettivo è quello di formare per quanto possibile gruppi omogenei, ma qualora fossero riscontrati evidenti dislivelli di prerequisiti potranno essere adottate le necessarie misure compensative, anche ricorrendo ad attività di recupero/potenziamento per piccoli gruppi di pari condizione. Occorrono, pertanto, modelli aperti e flessibili, sia nella considerazione dei diversi contesti, sia nei tempi di fruizione. Per quanto riguarda i percorsi di primo livello, di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e di ampliamento dell'offerta formativa, gli orari delle lezioni sono definiti sulla base delle esigenze degli allievi. In generale, presso le case circondariali le lezioni si svolgono preferibilmente al mattino, mentre per i corsisti lavoratori è preferibile utilizzare il tempo pomeridiano. Tuttavia, ogni sede associata del CPIA

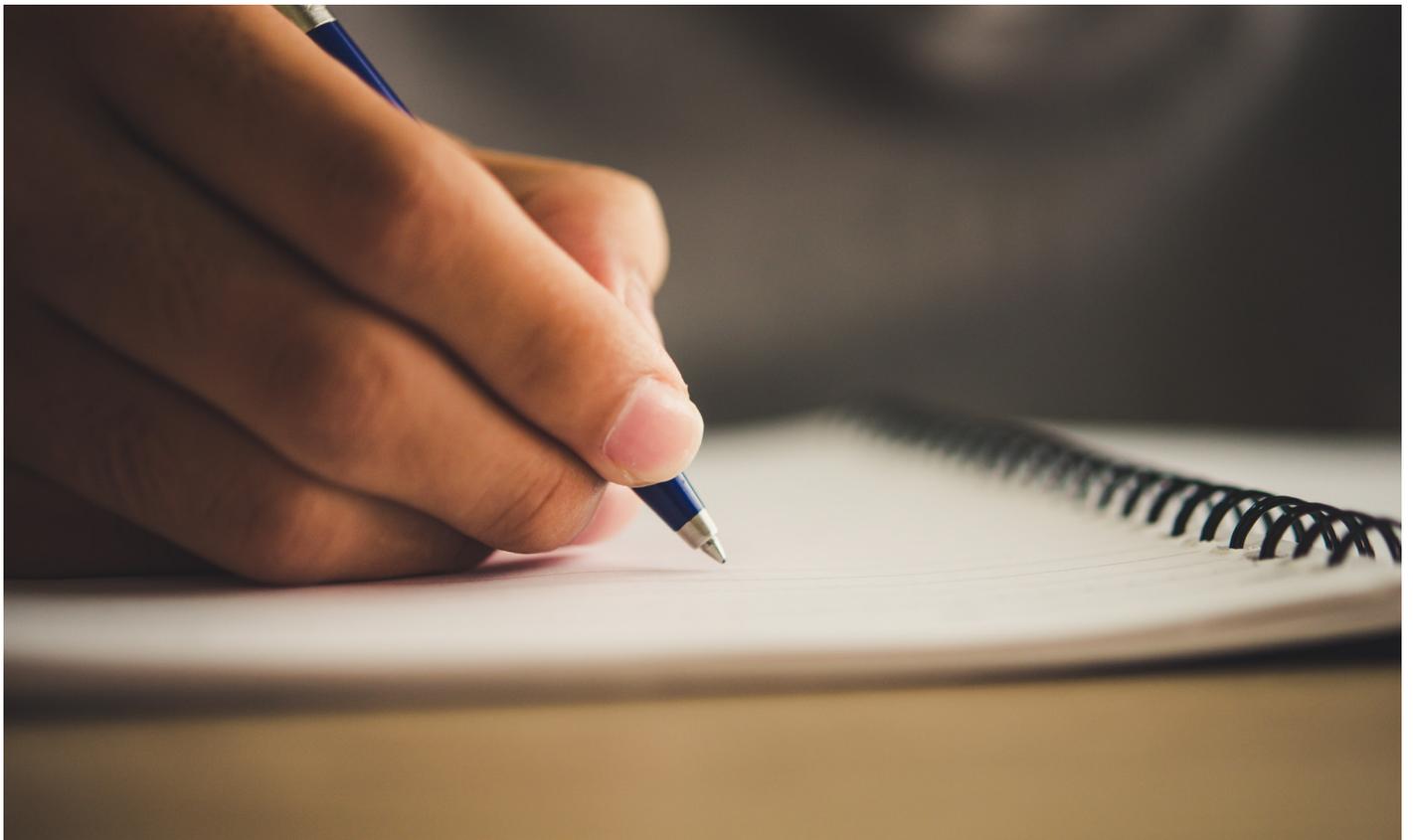
concederà con gli allievi, sulla base delle specifiche esigenze locali, l'articolazione oraria dei diversi percorsi di istruzione. Per quanto riguarda i percorsi di secondo livello, si rimanda alle decisioni degli Istituti superiori ove sono incardinati.

La normativa prevede la fruizione a distanza di una parte del periodo didattico del percorso richiesto (non oltre il 20% del relativo monte ore). Tale opzione

risponde alle necessità di quegli utenti che, per discontinuità spazio-temporali, non possono raggiungere la sede di svolgimento delle attività didattiche. Essa favorisce, inoltre, la personalizzazione del percorso di istruzione, rendendo disponibili materiali didattici diversificati, nonché lo sviluppo della «competenza digitale» (fra le 8 competenze chiave dell'apprendimento permanente).

Stipulando specifici accordi con Università e/o enti locali o altri soggetti pubblici e privati, si possono realizzare delle vere e proprie aule a distanza, denominate AGORÀ (Ambiente interattivo per la Gestione dell'Offerta formativa Rivolta agli Adulti) che potranno consentire lo svolgimento di attività sincrone (conferenza online)

*Non più
“classi”
ma “gruppi
di livello”*



tra docente presente nella sede associata erogatrice e allievi presenti nell'aula AGORÀ. Si precisa, a tal proposito, che i CPIA, lo scorso anno scolastico, hanno aderito al Programma Operativo Nazionale «Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento» 2014-2020, finalizzato all'allestimento di ambienti per l'apprendimento specifici per gli adulti, per la realizzazione di strumenti in grado di garantire la possibilità di effettuare formazione a distanza e attualmente sono previsti progetti specifici finanziati dal Fondo Sociale Europeo che si inseriscono nel quadro di azioni finalizzate all'innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta, favorendone il riavvicinamento e il completamento del ciclo di studi o facilitando il rapporto con il mondo del lavoro attraverso percorsi di alternanza e orientamento, di certificazione o di aggiornamento delle competenze professionali. Queste azioni saranno realizzate anche in sinergia con le Reti territoriali per l'apprendimento permanente e in collaborazione con le Regioni nel rispetto delle competenze e in un'ottica di integrazione dei servizi.

Una volta definiti dal legislatore gli strumenti per rilanciare l'istruzione degli adulti in Italia, spetta ai CPIA raccogliere la sfida per ridurre il *deficit* formativo della popolazione adulta del nostro Paese, in questa che è comunemente conosciuta come la società della conoscenza. Il CPIA in qualità di soggetto pubblico di riferimento, istituzionale e diffuso, per la costituzione di reti territoriali per l'apprendimento permanente è considerata una rete di rete proprio per i numerosi accordi che stringe sul territorio con cui si realizzano vere e proprie alleanze educative: reti con gli Istituti comprensivi presso cui effettuano corsi di alfabetizzazione didattica, L2 e di primo livello; reti con associazioni, SPRAR, centri di accoglienza, parrocchie etc. per l'attivazione di corsi di Italiano L2 agli alunni stranieri; reti con Istituti Secondari di II grado con incardinati corsi di II livello; reti con altri Istituti di Istruzione Superiore della Provincia di appartenenza; reti con gli Istituti di pena e Case di reclusioni; reti con i Comuni per utilizzo delle strutture presenti sul territorio; reti con le Province; reti con le Regioni; reti con altri CPIA della regione di appartenenza; reti con altri CPIA di Italia attraverso l'ade-

sione alla RIDAP (Rete Italiana dell'Istruzione degli Adulti) avente come capofila il CPIA metropolitano di Bologna; reti con la rete RUIAP (Rete Universitaria Italiana dell'Apprendimento Permanente); reti con la CESP rete delle scuole ristrette.

I CPIA sono pronti ad accogliere questa nuova sfida del XXI secolo in sinergia con i diversi soggetti istituzionali dislocati sul territorio, rispondendo, ciascuno nella propria specificità, ai nuovi bisogni culturali dei cittadini adulti attraverso la diffusione del diritto allo studio in un'ottica di apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita e lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva, democratica e con-

sapevole attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale.

Spetta ai CPIA ridurre il deficit formativo degli adulti

Riferimenti bibliografici:

Documenti generali

- OM.455 del 29 luglio 1997-Istituzione CTP
- Conferenza Unificata, accordo del 2 marzo 2000
- Direttiva n. 22 del 6/02/2001
- DM n. 139 del 22 agosto 2007
- DM del 25 ottobre 2007
- L. n. 133 del 6 agosto 2008 art. 64, comma 4 lettera f
- L. n.92 del 28/06/12 Riforma Lavoro in particolare art. 4 commi 51-68
- Regolamento CPIA – DPR 263/2012
- Sottoscrizione conferenza unificata governo/regioni del 20 dicembre 2012
- D. L.gvo n. 13 del 16 gennaio 2013
- Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento del 12/06/2015
- Accordi con il Ministero dell'Interno e con il Ministero di Grazia e Giustizia**
- Decreto Ministro Interno 04/06/2010
- Accordo Quadro 11711/2010
- Vademecum test italiano
- DPR n. 179 del 14/09/ 2011
- Verifica dell'Accordo di Integrazione di cui all'art. 6 del DPR 179/2011
- Linee Guida per la progettazione percorsi di Alfabetizzazione lingua italiana MIUR
- Accordo quadro Ministero dell'Interno e MIUR del 7/08/12
- Protocollo d'intesa Giustizia-Miur 23 maggio 2016

Nai e la normativa di riferimento

di **Maria Francesca Amendola**
docente IC Bianchi-Scigliano

mf.amendola@libero.it



Come si può garantire una vera integrazione, se in uno sforzo sinergico tra i vari attori istituzionali non si punta primariamente sull'istruzione? Come offrire un'istruzione adeguata alle esigenze dei ragazzi stranieri senza prevedere una differenziazione di metodi e strategie per garantire il successo formativo?

Gli studenti Neo Arrivati in Italia vengono oggi attenzionati dalla normativa di settore come possibili ricettori di bisogni educativi speciali. È più corretto, però, affermare che tutti gli alunni, in determinati momenti della loro vita, possono necessitare di particolari bisogni, così come gli alunni stranieri possono presentare alcune tipologie di svantaggio per periodi più o meno lunghi, in specialmodo culturale o linguistico.

How can you ensure a real integration, if in a synergistic effort between the various institutional actors you don't mainly focus on education?

And how to provide a proper education for needs of foreign children without a differentiation of methods and strategies to ensure the educational success?

Students New Arrivals in Italy are defined as possible receptors of Special Educational Needs.

But it is better to say that all pupils, during their lives, may require Special Needs, as well as foreign students may have some types or downsides for short or long periods, especially cultural or linguistic.

“Esiste un solo bene: il sapere. E un solo male: l'ignoranza”. Così sentenziava un grande pensatore del passato, Socrate, e di certo, se si potesse fare una graduatoria, il diritto all'istruzione risulterebbe fra i più determinanti nella lotta all'esclusione sociale, alla marginalità e alla povertà. Come si può garantire una vera integrazione, se in uno sforzo sinergico tra i vari attori istituzionali non si punta primariamente sull'istruzione? Come offrire un'istruzione adeguata alle esigenze dei ragazzi stranieri senza prevedere una differenziazione di metodi e strategie per garantire il successo formativo? Gli studenti Neo Arrivati in Italia vengono oggi attenzionati dalla normativa di settore come possibili ricettori di bisogni educativi speciali. È più corretto, però, affermare che tutti gli alunni, in determinati momenti della loro vita, possono necessitare di particolari bisogni, così come gli alunni stranieri possono presentare alcune tipologie di svantaggio per periodi più o meno lunghi, in special modo culturale o linguistico. Il bisogno educativo si differenzia da disturbi di tipo più complesso, proprio per la sua temporaneità, presupponendone la risoluzione e il soddisfacimento in un periodo di tempo variabile, ma determinato. Occorre sottolineare che non tutti gli studenti stranieri necessitano

di una didattica personalizzata per l'apprendimento della L2, poiché essa è finalizzata all'acquisizione di competenze linguistiche che non è escluso siano già possedute. La direttiva del 27 dicembre 2012, ripresa dalla circolare n. 8 del 6 marzo 2013, fornisce a tal riguardo alcune importanti indicazioni operative, riassumendo i Bisogni Educativi Speciali in svantaggio sociale e culturale; disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici; difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana. Di conseguenza, si estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamando espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003.

A differenza dei casi di Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), per i quali è richiesta una certificazione esterna al fine di poter intervenire con un Piano Personalizzato, per i Bisogni Educativi Speciali è invece la scuola che deve attivarsi in maniera autonoma, pur senza alcuna certificazione o attestazione medica. In questo senso, appartiene ai docenti ed a tutto il team di classe, il compito di individuare ed identificare le specifiche necessità educative dell'alunno. L'individuazione dei Bisogni compete ai Consigli di Classe e avviene tramite l'analisi di elementi oggettivi, come

ad esempio una segnalazione degli operatori dei servizi sociali, oppure attraverso la valutazione di elementi didattici e psicopedagogici tali da considerare assolutamente fondata l'emergenza degli interventi. Il Consiglio di Classe è tenuto, a questo punto, a redigere un apposito Piano Didattico Personalizzato, con la previsione di strategie, metodologie ed obiettivi che consentano all'alunno di raggiungere le competenze previste. Il Piano Personalizzato non è opzionale, visto che la Circolare del 6 marzo 2013 sottolinea che è un compito doveroso dei Consigli di classe o dei team dei docenti indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica e di strumenti compensativi o misure dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.

Il P.D.P.¹ nasce sulla base di una valutazione da parte del Collegio dei Docenti nella fase dell'ingresso a scuola dell'alunno straniero, alla luce di quanto affermato dall'art. 45, comma 4 del DPR n. 394/99. E dalla C.M. n.24/06².

L'adattamento del programma si realizza nella definizione, da parte dei docenti di classe del Piano Personalizzato attraverso scelte quali: l'attribuzione di priorità all'apprendimento della lingua italiana; la sospensione temporanea di alcuni insegnamenti giudicati inaccessibili agli allievi, da riprendere e riproporre successivamente con contenuti essenziali; la selezione dei nuclei fondanti delle singole discipline, nonché la declinazione delle competenze in riferimento alla specifica situazione dell'allievo, compresa l'integrazione delle competenze già sviluppate in L1; la sostituzione della seconda lingua straniera con l'insegnamento della L2 o di una lingua straniera comunitaria, il cui studio era già stato avvia-

1 Piano di Studi Personalizzato, definito dalla normativa come un «percorso individualizzato e personalizzato [...] che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata – le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti» Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012.

2 Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997*, n. 59, Art. 2: «[...] ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione e delle scelte pedagogiche e didattiche, come già previsto dal regolamento sull'autonomia scolastica».

to nel paese d'origine, compatibilmente con la disponibilità delle risorse professionali interne alla scuola; l'individuazione di strategie didattiche coerenti con l'effettiva situazione di partenza dell'allievo e con l'efficace gestione di classi eterogenee.

Il team dei docenti di classe concorda, condivide e redige il Piano predisponendo, entro due mesi dall'inizio della frequenza scolastica, una specifica scheda che sarà periodicamente aggiornata in relazione ai progressi o alle difficoltà dell'allievo.

Altri aspetti del piano riguardano l'attivazione di laboratori, di interventi individualizzati singolarmente, in piccolo gruppo, per classi aperte, di percorsi integrati tra ordini di scuola diversi o in collaborazione con il territorio. Così come per i casi di DSA, i Consigli di Classe possono decidere se adottare strumenti compensativi e/o misure dispensative. Per esempio, tra gli

strumenti compensativi possiamo annoverare formulazioni linguisticamente più comprensibili delle richieste, sia orali e sia scritte, l'uso di vocabolari in formato digitale, di correttori ortografici, di sussidi nella lingua materna o in una lingua comprensibile.

Tra le misure dispensative si può considerare la sostituzione di alcune discipline con corsi di lingua italiana più specifici.

Riguardo alla Lingua straniera, l'esonero o la dispensa dalle prove scritte potrà avvenire solo in presenza di una specifica diagnosi, secondo quanto previsto dall'art. 6 del DM n. 5669 del 12 luglio 2011 e dalle allegato Linee guida. Questo perché, essendo il Bisogno Educativo di natura transitoria, quindi superabile, non è legittimo né proficuo procedere incidendo sulla validità del titolo di studio, come accade, invece, nei casi di dispensa da discipline.

Per quanto concerne la valutazione dei soggetti con BES, è bene privilegiare l'approccio ed il metodo di tipo formativo, che considera e misura i progressi di apprendimento tenendo conto della situazione di partenza, del percorso scolastico pregresso, della motivazione ad apprendere, della regolarità della frequenza, dell'impegno e della partecipazione alle diverse attività scolastiche, della progressione e della potenzialità di sviluppo nel percorso di apprendimento. Il team dei docenti di classe può considerare che i tempi dell'apprendimento non debbano necessariamente

Il piano didattico personalizzato non è opzionale

coincidere con il termine dell'anno scolastico, nel caso di allievi iscritti nel secondo quadrimestre inoltrato o che richiedano tempi molto lunghi di apprendimento della lingua italiana, con scarsa scolarizzazione nel Paese d'origine oppure non alfabetizzati. In tal caso il team attribuisce una valutazione sufficiente in tutte le discipline, promuovendo l'allievo all'anno successivo e accompagnando la scheda di valutazione con una relazione sulle motivazioni di tali scelte. Questa procedura appare particolarmente importante nei casi di studenti con età anagraficamente superiore rispetto ai compagni di classe. Agli allievi stranieri neo-arrivati dovrebbero essere riconosciute, valorizzate e adeguatamente valutate le conoscenze in L1, maturate nel percorso scolastico pregresso nel Paese d'origine e opportunamente verificate da un docente del team in collaborazione con un mediatore linguistico. È anche necessaria una valutazione che consideri il quadro comune europeo per le lingue straniere come riferimento per la certificazione dei risultati raggiunti.

La Circolare Ministeriale n. 8 del 2013 tratta anche gli aspetti organizzativi a livello di singola scuola e di territorio, sottolineando l'importanza di un'azione sinergica al fine di perseguire un'efficace politica per l'inclusione. Essa stabilisce i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto (GLHI) integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola: funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, assistenti alla comunicazione, docenti disciplinari con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni, convenzionati con la scuola.

È questo uno dei passaggi più significativi della Circolare, poiché richiama, potenziandolo, il ruolo dei GLHI, attribuendo ad essi i compiti inclusivi anche per i casi di BES. La stessa circolare richiama l'attenzione sul Piano Annuale per l'Inclusività che, discusso e deliberato nel Collegio dei Docenti, viene inviato ai competenti Uffici degli UU.SS.RR., nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta di organico di sostegno e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza, sempre tenendo in considerazione gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull'integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali. La Circolare fornisce anche indicazioni per la stesura del PTOF delle singole scuole, sottolineando il concreto impe-

gno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni, con l'impegno a partecipare ad azioni di formazione o di prevenzione concordate a livello territoriale.

Di fondamentale importanza è il ruolo dei CTS, Centri Territoriali di Supporto. Essi sono collegati e coordinati con i GLIP, di cui all'art. 15 commi 1, 3 e 4 della L. n° 104/92 che, proprio in forza di tale norma estendono le loro competenze anche ai casi di DSA e di BES. I CTI, Centri Territoriali per l'Inclusione, a livello di reti di scuole, è opportuno che si rapportino con i CDH, Centri Territoriali per l'Inclusione scolastica e con i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione, sotto il coordinamento a livello regionale dei GLIR.

In tal modo, tutto l'insieme dei processi atti a soddisfare le emergenze dei Bisogni Educativi, si configura come un'attività condivisa ed interconnessa, in cui si concentrano tutti gli sforzi coordinati ed integrati dei vari attori dell'inclusione.

Riferimenti normativi

Legge n. 40 /1998 (legge sull'immigrazione);

DPR 394/99 art. 45 e 46;

D.L.vo 76/2005 art.1 c. 6;

D.L.vo n.226/2005 art.1 c. 12;

CM 24/2006 del 1 marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*;

La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, Documento ministeriale dell'ottobre 2007;

Legge n. 189/2002;

Tutela del diritto di accesso a scuola del minore straniero e divieto di esibire permesso di soggiorno, Legge n. 94/2009;

Regolamento sulla valutazione, DPR n. 122 del 22 giugno 2009;

Studenti con cittadinanza non italiana iscritti a classi di istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Esami di Stato, Nota MIUR AOODGOS/465 del 27/01/2012.

Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, Direttiva 27 dicembre 2012;

Circolare Ministeriale n.8 6 marzo 2013.



Il contributo delle scuole alla ricerca scientifica

Dall'analisi dei punti deboli individuati dall'indagine OCSE-PISA ancora presenti nel sistema di apprendimento della scuola italiana, questo articolo propone una riflessione sull'importanza dell'insegnamento delle materie scientifiche attraverso metodi e strumenti alternativi come lo sfruttamento razionale dei progetti realizzabili con le reti di scuole e quelle tra scuole e mondo della ricerca. Tra le tante possibilità formative promosse dalle scuole, c'è sicuramente il progetto «Extreme Energy Events (EEE): La Scienza nelle Scuole» ideato e diretto dal Prof. Antonino Zichichi.

From the weaknesses identified by the OECD-PISA still present in the learning system of Italian school, this article proposes a reflection on the importance of Science subjects through alternative methods and tools such as the rational exploitation of the projects realized with networks of schools and between schools and the world of research. Among education opportunities encouraged by schools, there is the project: "Extreme Energy Events (EEE): Science in the Schools", created by Antonino Zichichi.

Dall'analisi dei punti deboli individuati dall'indagine OCSE-PISA ancora presenti nel sistema di apprendimento della scuola italiana, questo articolo propone una riflessione sull'importanza dell'insegnamento delle materie scientifiche attraverso metodi e strumenti alternativi come lo sfruttamento razionale dei progetti realizzabili con le reti di scuole e tra scuole e mondo della ricerca.

Dai risultati dei test OCSE-PISA 2015, pubblicati nello scorso mese di dicembre 2016, si apprende che migliorano le performance degli studenti italiani in matematica, mentre restano stabili quelle in scienze e nella capacità di lettura. Tuttavia, continuiamo ad essere al di sotto alla media OCSE per quanto concerne i risultati di apprendimento. A primeggiare nell'UE sono Estonia e Finlandia mentre Singapore si aggiudica il primato a livello mondiale.

Rispetto alla media OCSE, in Italia resta più marcata anche la differenza di genere a svantaggio delle ragazze e per gli studenti immigrati, sia di prima e sia di seconda generazione i risultati scolastici nelle materie scientifiche restano più deludenti che in altri Paesi. È evidente che, come in molte altre realtà, gli studenti con condizioni socio-economiche più svantaggiate hanno meno probabilità di raggiungere il successo scolastico.

Si potrebbe pensare che la causa di questo svantaggio sia dovuta alle poche ore dedicate allo studio di queste discipline, ma si viene smentiti, poiché i dati dell'indagine riportano che gli studenti italiani passano più tempo a scuola e sui libri, 29 ore in classe e 21 dedicate ai compiti a casa per un totale di quasi 50 ore a settimana, rispetto alla media OCSE di 44 ore. Molti Paesi riescono a ottenere *performance* superiori con un impegno inferiore: in Europa, ad esempio, ci riescono Finlandia e Germania con un totale di 36 ore di studio a settimana.

Di grande interesse risultano anche i dati sulla spesa: secondo l' OCSE, l'Italia investe circa 81 mila euro a studente tra i 6 e i 15 anni, vicino alla media OCSE di 84 mila euro. Tra il 2005 ed il 2013, tuttavia, la spesa pubblica per studente è calata di circa l'11% in termini reali, mentre nella media OCSE dei Paesi con dati disponibili è cresciuta del 19%.

Riassumendo, possiamo affermare che le variabili che pesano maggiormente sulla buona riuscita della scuola sono gli investimenti, il modo in cui gli stessi vengono utilizzati e la riformulazione di una didattica innovativa.

È da tempo, ormai, che la scuola italiana insegue gli standard europei e cerca di allinearsi alle strategie di sviluppo. L'Italia sfrutta le diverse opportunità offer-

*Il progetto
coinvolge
cento
scuole*

te dalla Comunità Europea per finanziare tutti quei progetti che affiancano il portfolio curriculare e che consentono un ampliamento dell'offerta formativa per i discenti. Grazie ai progetti PON, FSE e FESR, le scuole si sono arricchite di laboratori attrezzati e si è favorito lo sviluppo di competenze prevalentemente nelle lingue straniere, nelle discipline di base e nell'informatica. Nonostante questo, però, in Italia non si registra ancora quel salto di qualità nei risultati d'apprendimento sia specifici e sia trasversali, tale da innescare un miglioramento sostanziale e decisivo. Chiaramente ci sono realtà e capacità progettuali dissimili che hanno saputo far fruttare le diverse op-

elementi di base, affinché si rendano conto di come si possano creare, con l'utilizzo di materiali poveri, strumenti di altissima precisione. La costruzione dei rivelatori avviene nei laboratori del CERN, nei luoghi esclusivi della ricerca più avanzata, che vengono resi a tale scopo accessibili ai ragazzi.

Il progetto prevede il coinvolgimento di un centinaio di scuole e, al momento, quelle dotate del rivelatore sono circa la metà; tutte le scuole aderenti al progetto, in lista d'attesa per la costruzione del proprio rivelatore, contribuiscono allo studio dei dati acquisiti dagli altri strumenti e messi in rete a disposizione di tutti.

Lo studio dei raggi cosmici ha una notevole importanza nei più svariati campi, dai fenomeni astrofisici che accadono nell'Universo, al monitoraggio del Sole, alle relazioni sul clima, etc. Oltre all'interesse puramente scientifico, questo progetto offre alle scuole, agli studenti ed ai docenti che vi aderiscono, una opportunità ineguagliabile: la possibilità di condividere la vera ricerca scientifica con i suoi protagonisti nella propria scuola e nei luoghi, per eccellenza, ad essa adibiti.

L'esperienza di uno *stage* nei più importanti laboratori di fisica del mondo, il CERN di Ginevra e la possibilità di apprendere il metodo scientifico dai ricerca-

tori coinvolti sono gli obiettivi più straordinari offerti dal progetto EEE. L'idea del Prof. Zichichi di portare la scienza nelle scuole, attraverso la condivisione di questo programma di ricerca, offre ai giovani la possibilità di sperimentare pratiche di lavoro di gruppo con studenti provenienti da altre realtà, confrontarsi con docenti e ricercatori, rendicontare periodicamente il proprio lavoro nei *meeting* organizzati a tale scopo, imparare e praticare il metodo sperimentale, arricchire le conoscenze nell'ambito della fisica moderna, dell'elettronica e dell'informatica e di tutte quelle competenze necessarie a gestire la strumentazione a loro disposizione.

Sitografia di Riferimento:

Laboratori del CERN: <https://home.cern/>

Istituto Nazionale di Fisica Nucleare: <http://home.infn.it/it/>

Centro Fermi: <http://www.centrofermi.it/>



portunità in maniera differente. Passando in rassegna le tante possibilità formative promosse dalle scuole, tra i progetti che offrono opportunità straordinarie nell'ambito scientifico c'è sicuramente il progetto *Extreme Energy Events (EEE): La Scienza nelle Scuole* ideato e diretto dal Prof. Antonino Zichichi. Il Progetto EEE consiste in una speciale attività di ricerca sull'origine dei raggi cosmici, condotta in collaborazione con il CERN (Centro Europeo per la Ricerca Nucleare) di Ginevra, l'INFN (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), il MIUR, il Centro Fermi di Roma e il contributo determinante di studenti e docenti degli istituti scolastici italiani di secondo grado.

In ciascuna delle scuole aderenti al progetto viene costruito un rivelatore di raggi cosmici da mettere in rete, tramite strumentazione GPS, con gli strumenti delle altre scuole allo scopo di creare una rete di rivelatori distribuiti su tutto il territorio nazionale. Ai ragazzi viene dato, inoltre, l'importantissimo compito della costruzione degli stessi rivelatori, a partire da

#apprendimento #relazioni #rete

Reti di scuole: conflitti e relazioni

L'implementazione delle reti nelle istituzioni scolastiche porta a sviluppare competenze concettuali innovative per ampliare nella scuola ambienti di apprendimento collaborativi promuovendo, contemporaneamente, una cultura organizzativa che trasforma le criticità delle organizzazioni scolastiche in una forza collettiva, verso obiettivi condivisi, in un clima di comunicazione, vicinanza e supporto reciproco. Gestire le dinamiche relazionali e risolvere situazioni conflittuali rappresenta un punto fondamentale per un'offerta formativa di qualità.

Le Reti di scuole non rappresentano un'innovazione del sistema scolastico attuale, essendo state codificate per la prima volta con il regolamento dell'autonomia, il DPR 275/1999¹, che, all'art.7, auspicava un processo di collaborazione tra le istituzioni, al fine di contrastare l'autoreferenzialità di un sistema educativo fortemente centralizzato per creare sinergie professionali favorevoli all'unitarietà del sistema formativo. Analizzando gli eventi, dopo oltre 15 anni dall'introduzione della norma, non tutte le istituzioni scolastiche sono state in grado di attuare quanto previsto dal regolamento e, pur contribuendo a promuovere una crescita ed una maturazione delle responsabilità connesse con l'autonomia, si sono mostrate spesso chiuse in una visione personale della propria *mission* educativa e non indirizzata verso un approccio condiviso con le altre istituzioni scolastiche operanti sullo stesso territorio.

Forse sono state queste le ragioni che hanno indotto il legislatore ad occuparsi nuovamente delle reti con la legge 107/2015² che predispone, ai commi 70, 71, 72 e 74, un nuovo assetto organizzativo, sottolineando la collaborazione propositiva della rete, al fine di con-

¹ DPR 275/99 Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche

² Legge 107/2015 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti

di **Teresa Grillo**
docente IC Cariati
tessagrillo68@gmail.com



Implementing networks in schools leads to develop innovative conceptual skills to expand school in promoting collaborative learning environments and at time an organizational culture that transforms the critical issues of school organizations into a collective force, towards shared goals, in a climate of communication, closeness and mutual support.

Managing interpersonal relationships and solving conflicts is a key point for quality education.

solidare la capacità di condivisione e superare atteggiamenti autoreferenziali e votati unicamente verso la competizione.

La novità consiste nell'introduzione delle Reti di ambito, accanto alle già note Reti di scopo, così come definito nelle *Indicazioni per la formazione delle reti*³, che consentono ai singoli istituti, grazie alla collaborazione della rete, di rafforzare le proprie competenze e condividere le esperienze, all'interno di un'organizzazione territoriale sistemica.

Le Reti di ambito, secondo l'intento del legislatore, rappresentano la fase propedeutica per l'attivazione delle attività connesse all'organizzazione progettuale, formativa ed amministrativa delle istituzioni scolastiche che operano nel medesimo contesto, in una nuova concezione di *governance* e di *vision* che coinvolge tutte le scuole dell'ambito.

Le reti di scuole, pur essendo organizzazioni di tipo formale, si basano su relazioni significative fra gli individui e la loro funzione è quella di costruire un servizio formativo di qualità, che contribuisca al senso di appartenenza della rete in toto, oltre che della singola scuola, reso possibile dal fatto che le scuole di uno stesso ambito condividono identità sociale e culturale, pur nel rispetto delle peculiarità di ogni singola istituzione.

³ Indicazioni per la formazione delle reti ai sensi della Legge 107/2015 (art 1, commi 70, 71, 72 e 74)

In tal modo, le scuole in rete acquisiscono «[...] la possibilità di raggiungere obiettivi superiori a quelli che riuscirebbero a perseguire agendo singolarmente e quindi di rispondere in modo adeguato alle esigenze di una società sempre più globale»⁴.

L'approccio di rete, attraverso le differenti dinamiche che vi intercorrono, osserva ed analizza la realtà sociale in relazione alla circolarità dei fenomeni collettivi ed associativi⁵. Di conseguenza, viene incentivato il raccordo tra le varie agenzie formative, formali ed informali, insieme all'attivazione di strategie comuni che sottolineano un intervento convergente e coordinato.

Ci si chiede come la scuola, considerata un'organizzazione a legami deboli⁶ e che funziona anche, in base a rapporti non formalizzati, possa realizzare facilmente quanto è nelle indicazioni della norma. Si deve tenere presente, infatti, che essa è un sistema organizzativo dotato di propri spazi di autonomia sostanziale, nei quali si muove sviluppando dinamiche interne e di interrelazione con il proprio contesto ambientale⁷. Quando i membri dell'organizzazione interagiscono fra di loro, avviene uno scambio di esperienze che vengono confrontate e, al fine di renderle fruibili, modificate sulla base di una visione comune; capacità e competenza interna diventano, in tal modo, patrimonio collettivo.

La ricaduta positiva può avvenire soltanto se i docenti possiedono competenze sociali tali da permettere scambi e condivisioni, in sintesi, solo se sono portatori di empatia sociale e, com'è noto, le competenze relazionali si acquisiscono grazie alla gestione corretta delle emozioni, dello stress e alla mediazione dei conflitti.

Perché la rete possa rappresentare una reale risorsa per la comunità scolastica, è necessario che essa sia in grado di gestire le dinamiche sociali.

Sarebbe opportuno, in accordo con Edgar Morin, insegnare i principi di strategia necessari per affrontare i rischi e modificarne l'evoluzione, riuscendo a conciliare unità, diversità, offerte formative differenti⁸.

4 Ibid

5 Cfr. P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Milano, Angeli, 1991

6 Cfr. K. Weick, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, 1976, in S. Zan (a cura di). *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988

7 P. Romei, *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991, pag. 61

8 E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Mila-

Naturalmente, le dinamiche relazionali, all'interno dell'istituzione scolastica, rappresentano una variabile significativa per raggiungere il benessere organizzativo atto a favorire il raggiungimento di un obiettivo comune, all'insegna del *cooperative learning*.

Alle relazioni interne tra docenti, tra docenti ed alunni, tra docenti e Dirigenti si aggiungono le relazioni esterne con le famiglie e con le altre istituzioni ed agenzie formative presenti sul territorio.

Si giunge ad un nuovo *setting*, ad un reale contesto allargato di confronto dei progetti formativi dimostratisi validi, che possa permettere una crescita sia delle singole istituzioni scolastiche sia della rete.

Ciò rappresenta sicuramente un valore aggiunto, che consente il superamento di atteggiamenti di tipo competitivo e divergente e l'orientamento verso azioni collaborative e convergenti.

Ogni soggetto ha autonomia ma possiede risorse scambiabili, utili per risolvere le problematiche presenti.

Occorre far leva sulla valorizzazione delle differenti esperienze, all'interno di una comunità di pratiche che, non solo insegna, ma apprende e sviluppa la capacità di progettare in base a bisogni, scopi e significati condivisi.

Questa è la base del paradigma cooperativo delle organizzazioni educative, pur nella consapevolezza che le abilità sociali non sono un'acquisizione scontata, ma fanno indubbiamente la differenza nella qualità della capacità educativa dei docenti.

D'altronde, la collaborazione è «uno stile di interazione diretta tra almeno due parti paritarie che di impegnano volontariamente a prendere decisioni comuni mentre lavorano per un obiettivo comune»⁹.

Per ottenere risultati positivi il contributo della singola situazione deve essere apprezzato e le responsabilità condivise; l'esigenza del confronto, di una relazione collaborativa, assume una valenza fondamentale, in quanto produce arricchimento reciproco, crescita, scambio, coesione sociale, indicatori che conducono ad un miglioramento della qualità dell'insegnamento, l'obiettivo a cui tutti i docenti devono mirare.

no, Raffaello Cortina Editore, 2001

9 M. Friend, L. Cook, *Interazioni. Tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*, Erickson, Trento, 2000, pag. 17

#rete #sussidiarietà #governance

di **Giuliana Pugliano**
 docente IC Bianchi-Scigliano
 giuliana.pugliano@libero.it



Reti di scuole e sussidiarietà per una governance territoriale

L'articolo intende illustrare come siano maturi i tempi sul piano socio-culturale e normativo, per la realizzazione di una governance territoriale basata sull'organizzazione di reti scolastiche, istituzionali e miste. Questo obiettivo viene supportato da normative regionali, nazionali e comunitarie che favoriscono ed incentivano la sussidiarietà orizzontale e la cittadinanza attiva. L'esercizio di una democrazia partecipata diventa così il motore dello sviluppo locale di cui le istituzioni scolastiche rappresentano i soggetti autonomi privilegiati allo scopo, in quanto si posizionano strategicamente, in termini di servizio e di offerta, sul territorio per generare conoscenza e valore. L'azione a logica reticolare, data dalla formazione di reti diversificate che interagiscono in modo flessibile e veloce, la costruzione dal basso attraverso la partecipazione di tutti gli attori coinvolti nella realtà locale, la creazione di una comunità che condivide pratiche e saperi, diventano strategie chiave per potenziare sinergie positive di innovazione scolastica e sviluppo territoriale.

The aim of the article is to illustrate that the time is ripe on the sociocultural and normative level, for the creation of a territorial governance based on the organization of institutional and mixed school networks. This goal is supported by regional, national and Community regulations that promote and encourage the horizontal subsidiarity and the active citizenship. The exercise of a participated democracy becomes the engine of the local development of which the educational institutions represent the privileged autonomous subjects to the aim because they are positioned strategically, in terms of service and supply, on the area to generate knowledge and value. The action at reticular logic, given by the formation of diversified networks that interact in a flexible and fast way, the building from the bottom through the participation of all the actors involved in the local reality, the creation of a community that shares practices and knowledge, become key strategies to strengthen positive synergies of school innovation and local development.

In Italia a partire dagli anni Novanta è stata avviata una fase di riforme volte ad affermare nuovi principi in materia di partecipazione, trasparenza, qualità, efficienza, principi che hanno contribuito a cambiare profondamente la visione dei rapporti tra istituzioni e cittadini¹.

I movimenti che si sono sviluppati dal basso, attraverso l'esercizio della cittadinanza attiva, sono diventati punto di riferimento della cultura riformatrice a sostegno di migliori pratiche di governo. Punto di arrivo delle vicende trasformative degli anni novanta è stata la revisione del Titolo V della costituzione nel 2001 che riconosce la capacità dei cittadini comuni, singoli o associati di realizzare, con autonoma iniziativa, attività idonee a soddisfare l'interesse generale, imponendo alle istituzioni, dallo Stato ai Comuni, di

favorire tali iniziative.

Si rafforza il principio, già delineato nella Legge "Basanini", secondo il quale i cittadini diventano partner delle istituzioni nella co-progettazione e co-produzione di *policy*².

Il carattere innovativo del principio della sussidiarietà, nello specifico di quella orizzontale, risiede nel fatto che il flusso delle informazioni e delle decisioni, che tradizionalmente aveva origine dalle amministrazioni dello Stato, si inverte: il cittadino, come singolo o nelle formazioni sociali cui appartiene, diventa fulcro delle iniziative pubbliche.

La sussidiarietà, come forma di esercizio della sovra-

¹ Legge 142/1990; Legge Delega. 421/1992; Legge 29/93; Legge 59/97; Legge 127/97; D.lgs 300/99; D.lgs 303/99; D.lgs 112/98; L. 150/200; Dlgs 267/2000, art. 3, comma5.

² L. 59/1997, art.3, comma 4, secondo cui il conferimento di funzioni agli enti territoriali deve osservare, tra gli altri, il principio di sussidiarietà, attribuendo le responsabilità pubbliche, anche al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e compiti di rilevanza sociale da parte delle famiglie, associazioni e comunità, alle autorità territorialmente e funzionalmente più vicine ai cittadini interessati.

nità popolare, completa, quindi, le forme tradizionali della partecipazione politica e amministrativa; essa da un lato costruisce un sistema di alleanze per l'interesse generale tra i cittadini, le imprese, la politica e l'amministrazione, dall'altro realizza pienamente la libertà dei cittadini di agire in modo solidale per il miglioramento della vita di tutti nel rispetto dei principi di uguaglianza e legalità.

La convergenza tra le amministrazioni pubbliche e i cittadini per il perseguimento dell'interesse generale si identifica con il pieno sviluppo delle capacità di ogni persona e con la tutela della sua dignità e dei suoi diritti già sanciti dalla Carta Costituzionale. All'interno di questo processo, si delineano alcune modalità di relazioni positive e di concorso virtuoso tra cittadini e istituzioni che si vanno gradualmente precisando anche attraverso alcune leggi regionali che lasciano intravedere enormi potenzialità nel rapporto tra istituzioni, imprese, terzo settore, cittadini, inaugurando nuovi scenari per l'esercizio di una *governance* diffusa³.

Gli strumenti organizzativi, attraverso i quali si può esplicitare una logica di sistema aperto, realizzare forti sinergie con il territorio e potenziare le azioni di network, sono indubbiamente le reti.

La rete è uno strumento di *governance* che fa leva su meccanismi organizzativi basati su legami ad assetto variabile tra i soggetti che ne fanno parte, diversi per identità ed appartenenze ma caratterizzati da equipotenzialità.

Le reti mettono in relazione le parti di un sistema permettendo la creazione di flussi funzionali tra i nodi con un carattere tendenzialmente a-gerarchico. Tali rapporti, essendo dinamici e pluridirezionali, recano vantaggio a tutti i soggetti coinvolti nella rete in quanto ciascuno è portatore di risorse quantitativamente e qualitativamente diverse.

Nell'ambito di questo modello gli interessi individuali e gli interessi generali tendono a coincidere: grazie all'autonomia funzionale, ogni soggetto riceve e dà qualcosa agli altri, non in termini di equivalenza, né di ritorno esclusivamente strumentale, bensì mediante un *empowerment* della relazione stessa che ne rin-

³ In attuazione del principio di sussidiarietà (art.118 della Costituzione), nel 2011, il Consiglio Regionale della Campania, approva la legge sulla Cittadinanza attiva n. 12; nel 2012 il Consiglio regionale della Calabria approva la legge n.29; nel 2016 il Consiglio regionale della Basilicata approva la Legge n.20.

salda e ne aumenta l'eccedenza generativa.

Il rispetto del pluralismo, comporta, per ciascuno dei partecipanti alla rete, l'incremento degli scambi reciproci in direzione anche di una democratizzazione dello spazio territoriale e della regolazione delle *policy* generando capitale sociale.

Tale risorsa, derivante dalla competenza distintiva di gestione delle relazioni all'interno della rete sia sul piano sociale emozionale sia in termini di conoscenze, permette di generare nuove idee, innovazione, creatività.

Rispetto alla valenza del capitale sociale, la letteratura sulla teoria delle organizzazioni e sulle strutture a rete non presenta un'interpretazione univoca. L'ampio dibattito che ne è derivato vede, in sintesi, contrapposta la posizione olistica di Putnam rispetto a quella individualistica di Bourdieu.

La rete è uno strumento di governance

La prima enfatizza gli elementi di contesto: fiducia, società civile, associazionismo; la seconda sottolinea la centralità degli scambi, degli strumenti di aiuto, sostegni e appoggi dentro le reti sociali di appartenenza, per cui il capitale sociale deriva dalla sommatoria di tutti i capitali culturali ed umani posseduti dai soggetti che l'attore sociale può mobilitare per

raggiungere i suoi obiettivi⁴.

Robert Putnam definisce il capitale sociale «l'insieme di quegli elementi dell'organizzazione sociale come la fiducia, le norme condivise, le reti sociali che possono migliorare l'efficienza della società nel suo insieme, nella misura in cui facilitano l'azione coordinata degli individui⁵».

Le due posizioni trovano una sorta di sincretismo nel pensiero di James Samuel Coleman⁶, che supera il carattere esclusivamente individualista delle scienze economiche e la visione prettamente collettivista della sociologia. Per Coleman il capitale sociale è definito dalla sua funzione: esso «[...] non è un'entità singola, ma una varietà di diverse entità che hanno due caratteristiche in comune: consistono tutte di alcuni aspetti della struttura sociale e agevolano deter-

⁴ Pierre Bourdieu, *Le capital social-Notes provisoire*, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 31, 1980.

⁵ Robert D. Putnam, *La tradizione civica delle regioni italiane*, Milano, A. Mondadori, 1993, pag 169.

⁶ Samuel Coleman, *Foundations of Social theory*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.

minate azioni degli individui che si trovano dentro la struttura»⁷.

Questa prospettiva di analisi introduce forti elementi di dinamismo, poiché il capitale sociale non è una pre-condizione che rende possibile l'azione del singolo, né un esito di un'attività di pura manipolazione delle risorse informali, ma un effetto «strutturale» di dinamiche relazionali che si modificano nel tempo e nello spazio simbolico.

Quando le risorse di rete e quindi il capitale sociale che da essa deriva vengono adeguatamente sostenute dalle politiche pubbliche, si realizza lo sviluppo territoriale e il vantaggio competitivo attraverso l'esercizio di una *governance* basata su reti decisionali miste pubblico/private⁸.

In questo scenario teorico e pragmatico, si inseriscono a pieno titolo le istituzioni scolastiche che si posizionano strategicamente, in termini di offerta e di servizio sul territorio, considerato come risultato di diversi apporti più o meno coordinati, aleatori e interattivi.

Il valore del sistema scolastico organizzato in rete è dato soprattutto dagli *stakeholder* e dalle comunità vitali che definiscono le proprie strategie di valorizzazione.

Il passaggio dalla rete alla comunità di rete può essere visto, come afferma Federico Butera, in relazione al concetto di *empowerment* della persona, in un processo che permette a un individuo o un gruppo di individui di migliorare «la propria abilità e abilitazione ad agire individualmente e in cooperazione con gli altri per controllare i processi di lavoro, influenzare positivamente le strutture e migliorare le performance di un sistema socio-tecnico»⁹.

In questa visione, la rete diviene espressione dell'interazione delle comunità vitali che vi fanno parte e del loro impegno a generare valore.

Le inter-relazioni che connettono comunità scolastiche, territorio e sistema sociale costituiscono il motore dei processi innovativi delle istituzioni scolastiche e il sapere sociale in esse incorporato rappresenta l'ecologia cognitiva di tutto il sistema; allo stesso modo, la scuola trasmette la propria identità culturale, quale risultato del precedente processo cognitivo, al territo-

rio oppure ad un'altra rete di conoscenza, generando valore nella comunità di pratiche. In definitiva, in accordo con Coleman¹⁰ si può affermare che, a livello aggregato, un determinato contesto territoriale risulta più o meno ricco di capitale sociale a seconda che i soggetti individuali o collettivi che vi risiedono siano coinvolti in reti di relazioni più o meno diffuse¹¹. Nell'esperienza in atto, molte reti prevedono la partecipazione degli enti locali che consentono di valorizzare il capitale sociale presente sul territorio. Questo valore deve necessariamente rappresentare il senso e la trasfigurazione culturale della scuola del terzo millennio.

Le istituzioni scolastiche, dotate di autonomia funzionale rappresentano in questo scenario il collante tra i diversi attori della comunità scolastica e il territorio locale. Ciò determina il successo scolastico degli studenti che si avvalgono di esperienze e competenze provenienti da ambienti formali, non formali e informali, poiché le centrali di elaborazione e diffusione di conoscenze sono disseminate in diversi luoghi del tessuto sociale ed in ragione di ciò l'investimento sulle reti rappresenta una risposta significativa che può attribuire alla scuola un valore sociale prezioso per la comunità che in essa viene rappresentata.

In effetti, nel mondo della scuola sono state sperimentate, già da diverso tempo, numerose esperienze di reti aventi caratteristiche e finalità diverse.

Da una ricerca condotta dall'Osservatorio sulla scuola dell'autonomia, promossa dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, nel 2012 venivano censite 2.366 esperienze di reti tra scuole, classificate in tre diverse tipologie: reti di scopo, di rappresentanza e miste. Il lavoro di indagine ha permesso di rilevare un quadro composito di *best practice* realizzate in diverse regioni d'Italia ma anche di evidenziarne il carattere di frammentarietà rispetto al territorio nazionale e talvolta la fragilità dei meccanismi cooperativi delle stesse. Occorre, quindi, agire su queste criticità poiché le reti rappresentano, oggi, un potente fattore di stimolo all'innovazione, favorendo la coesione tra i diversi interlocutori, l'ottimizzazione delle risorse, la migliore rappresentanza dei bisogni e il raggiungimento ottimale di scopi operativi; le reti,

7 Ibidem, pag 302

8 Renate Mayntz, *La Teoria della Governance: sfide e prospettive in Rivista Italiana di Scienza politica/a*. XXIX, n.1, aprile 1999.

9 Federico Butera, *Progettazione di organizzazioni complesse: dal castello alla rete*, pag. 47.

10 Samuel Coleman, op.cit.

11 M. Costa, *Sviluppo territoriale e sistema scolastico, Corso di Formazione: Politiche, legislazione e organizzazione scolastica*, Padova, 2011.

inoltre, generano un meccanismo di *cross-fertilisation*, di confronto, di disseminazione di idee, proposte e soluzioni di successo.

Non è un caso che molti progetti per la qualità e la valutazione delle istituzioni scolastiche siano nati attorno a reti di scuole¹².

Anche la recente Legge 107/2015 riserva alla costituzione delle reti scolastiche la parte centrale dell'impianto legislativo, richiamando l'attenzione, rispetto al Regolamento sull'autonomia scolastica, sulla valenza delle reti di ambito quali strumenti organizzativi di tipo istruttorio e rappresentativi delle esigenze e delle istanze delle scuole che ne fanno parte.

Qualunque sia la modalità della rete, fatti salvi i livelli di interlocuzione regionale e le competenze esclusive in capo allo Stato, la sua configurazione richiama, per lo più, una struttura orizzontale in cui i poteri dei singoli componenti non sono attribuiti con azioni di decentramento ma individuati tramite un'organizzazione funzionale.

Il *trait d'union* che accomuna le esperienze di reti scolastiche ed istituzionali è rappresentato dal criterio dell'efficacia nell'individuare, affrontare e risolvere problemi complessi e dal dare risposte esaustive rispetto a bisogni comuni che si manifestano in un determinato contesto.

Se la categoria della complessità rimanda ad una dimensione globale con la quale occorre costantemente confrontarsi, i bisogni e il relativo soddisfacimento si originano e si esplicano in un contesto locale¹³.

In esso la sinergia dei diversi attori consente di rispondere meglio sia alle specifiche esigenze territoriali sia alla complessità dei fenomeni globali attraverso la tessitura di reti secondo un modello sistemico.

Tale modello partendo dalle reti territoriali, si può ampliare attraverso la costituzione di reti nazionali e internazionali, assecondando uno scenario di integrazione europea, nella libera circolazione della conoscenza, delle persone, delle opportunità di lavoro.

12 Giancarlo Cerini, *Le misure del cambiamento, riflessioni a margine del Forum sul lago*, 2014.

13 Il neologismo «glocalizzazione», coniato nella prima metà degli anni Novanta dal sociologo inglese Roland Robertson, si riferisce ai fenomeni derivanti dall'impatto della globalizzazione sulle realtà locali e viceversa. Globalizzazione e localizzazione vengono considerate come tendenze non opposte, ma strettamente interconnesse in un processo di reciproca inclusione e modellizzazione.

Le istituzioni dell'Unione Europea hanno infatti più volte sottolineato l'importanza strategica degli strumenti di cooperazione orizzontale tra scuole e, di conseguenza, sostenuto politiche di incoraggiamento delle reti scolastiche anche in virtù della sussidiarietà orizzontale¹⁴.

Tale attenzione si sostanzia evidentemente nella consapevolezza diffusa che, data la complessità dei sistemi scolastici, occorra, oltre ad una governance sovraordinata, anche e soprattutto una fitta rete di connessioni trasversali tra i soggetti operanti nelle periferie del sistema, mettendo in collegamento realtà e situazioni diverse, risorse e organizzazioni, competenze e capacità¹⁵.

Nelle Indicazioni ministeriali per la formazione delle Reti ai sensi della Legge 107/2015, il MIUR sottolinea come queste, attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie, nella condivisione di conoscenze e risorse, con una più attenta cooperazione, consentono lo sviluppo della dimensione necessaria al miglioramento¹⁶.

L'azione a logica reticolare, data dalla formazione di reti diversificate che interagiscono in modo flessibile e veloce, la costruzione dal basso (logica *botton-up*) attraverso la partecipazione di tutti gli attori coinvolti nella realtà locale, la creazione di una comunità che condivide pratiche e saperi e la conoscenza stessa come risorsa da condividere, diventano quindi strategie chiave per potenziare sinergie di sviluppo.

In definitiva, allo stato attuale, le sperimentazioni sulle reti di scuola, gli strumenti normativi europei, nazionali e regionali consentono di esercitare una *governance* territoriale a misura globale.

L'efficacia del processo è finalizzata a rispondere al principio di sussidiarietà orizzontale, alla funzione di integrazione tra le varie istanze degli attori istituzionali e ad una vasta legittimazione degli esiti e dei processi decisionali attraverso un processo dialettico.

14 La sussidiarietà orizzontale nei trattati europei: Trattato di Maastricht (1992), art. 5 par.3 TUE; Trattato di Amsterdam (1997), protocollo n 30; Dichiarazione di Laeken (2001); Trattato di Lisbona (2007), prot. n.2 artt. 3-6 TUE e ancora Governance europea - Un libro bianco, Gazzetta ufficiale C 287 del 12/10/2001; Unione europea e le Strategie 2020 (La governance multilivello).

15 Roberto Serpieri, *Atti Convegno di Napoli*, 2012.

16 Nota MIUR 07/06/2016, prot. n. 2151.

#rete #inclusione #handicap

di **Rosanna Rizzo**
dirigente IC Sibari-Cassano

giuliana.pugliano@libero.it



L'inclusività attraverso la rete articolazioni e funzioni

La rete di scuole vista come strumento reale per l'effettiva realizzazione della dimensione inclusiva della scuola italiana. Nell'articolo la rete per l'inclusività viene analizzata attraverso tutte le sue componenti che contribuiscono a formare un unico grande organismo cooperante, dalle sue articolazioni a livello di singola scuola fino ai gruppi di lavoro istituiti a livello superiore. Di ognuno sono analizzati attività, funzioni e struttura.

School network as a real tool to realize the inclusive dimension of Italian School. In the article below, the network for inclusiveness is analyzed through all its components, that help creating a single cooperating agency, from single school up to upper level Work Groups, whose activities, functions and structure are explained in the text.

L'offerta di una scuola inclusiva, capace di accompagnare gli studenti nella crescita personale, sociale e formativa, si articola su vari livelli e necessita di diversi strumenti.

Da qui la necessità di creare delle reti di supporto territoriali che possano aiutare le istituzioni scolastiche in questo compito, per la condivisione delle problematiche e la gestione delle risorse disponibili. In merito alla formazione delle reti, con la nota prot. n. 2151 del 7.6.2016 il MIUR detta le indicazioni per la formazione delle reti scolastiche come stabilito dalla legge 107/2015.

Essa predispose il nuovo assetto organizzativo per la crescita di tutte le scuole, attrezzandole per una maggiore apertura al territorio e alla sua realtà attraverso la valorizzazione della capacità organizzativa e il consolidamento delle prospettive di cooperazione.

Di conseguenza, l'aggregazione per ambiti dovrebbe consentire alle scuole, nei diversi contesti, grazie alla sinergia di rete e all'utilizzo delle nuove tecnologie, di rafforzare le proprie competenze e svilupparne di nuove, di gestire e superare le singole problematiche, di avvalersi e condividere l'esperienza delle altre scuole, Università e Associazioni di settore partecipanti alla rete.

Secondo le intenzioni della norma, le reti dovranno rappresentare, quindi, uno strumento di cooperazio-

ne fra istituzioni scolastiche autonome che si impegnano, in attuazione di un programma comune, a collaborare reciprocamente scambiando informazioni e realizzando molteplici attività, ottimizzando, inoltre, l'utilizzo delle risorse.

Utile per trovare strategie per l'inserimento scolastico

Il tutto con l'obiettivo del raggiungimento di obiettivi strategici, in linea con i target europei e in relazione agli obiettivi del PTOF, al RAV e al Piano di Miglioramento delle singole scuole, con positive ricadute sul servizio d'istruzione e formazione nel suo complesso.

Le reti, in quest'ottica, diventano espressione e potenziamento dell'autonomia scolastica, dovendo concorrere all'adozione, tra l'altro, di più organiche ed efficaci iniziative di contrasto ai fenomeni di esclusione sociale e culturale (dispersione e abbandono scolastico; nuovi fenomeni della migrazione) e trovare le migliori strategie per l'inserimento scolastico delle disabilità, per il miglioramento della qualità degli apprendimenti, per il successo formativo e per assicurare una maggiore omogeneità della qualità dell'offerta formativa su scala nazionale. A questo punto giova ricordare che esiste una struttura diffusa capillarmente su tutto il territorio nazionale che si propone come punto di riferimento per le problematiche correlate all'inclusione e alle reti. Tale supporto si articola a livello di singola scuola con i Gruppi di Lavoro sull'Handicap (GLHO) e i Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI); a livello distrettua-

le con i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI); a livello provinciale con i Centri Territoriali di Supporto (CTS) e con i Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali (GLIP) e, infine, a livello regionale, con i Gruppi di Lavoro Interistituzionali Regionali (GLIR). A fare da raccordo tra questi organismi sono gli uffici scolastici regionali e, a livello nazionale, il coordinamento nazionale dei CTS, istituito presso il Miur. I Gruppi di Lavoro sull'Handicap Operativi si riuniscono per le problematiche di un singolo alunno. Sono formati dal dirigente scolastico, dal consiglio di classe, dai genitori dell'alunno e dal personale sanita-

rio. Hanno il compito di redigere il Piano Educativo Individualizzato e di verificarne l'efficacia per un percorso formativo dell'alunno con disabilità che garantisca lo sviluppo delle sue potenzialità.

A tale scopo possono formulare delle proposte ai Gruppi di Lavoro per l'Inclusione su effettive esigenze emerse nel Piano Educativo Individualizzato.

I Gruppi di Lavoro per l'Inclusione sostituiscono i GLH di istituto e ne estendono le competenze a tutti gli alunni con BES.

Sono formati dal dirigente scolastico, da docenti curricolari e di sostegno, da genitori e da rappresentanti del consiglio d'istituto e possono avvalersi della consulenza di esperti.

Le loro funzioni sono articolate nella CM 8/2013: rilevazione dei BES presenti nella scuola, raccolta e documentazione degli interventi didattici-educativi posti in essere, confronto sui casi e consulenza, rilevazione e valutazione del livello di inclusività della scuola, raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH operativi, elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività.

I Centri Territoriali per l'Inclusione possono essere organizzati a livello di rete territoriale e assorbono le funzioni dei centri territoriali per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, i centri di documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e i centri territoriali di risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabi-



lità. Sono composti da docenti con specifiche competenze, come indicato dalla CM 8/2013, “al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e formazione mirata”.

I Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali, previsti dalla legge 104/1992, sono istituiti presso l'Ufficio Scolastico provinciale (ATP). Sono composti da un ispettore tecnico nominato dal direttore dell'USR, un docente, esperti designati dall'Azienda sanitaria regionale e dagli enti locali e rappresentanti delle associazioni di settore. I GLIP offrono consulenze e formulano proposte per l'integrazione scolastica al direttore scolastico regionale e alle scuole del territorio e collaborano con gli enti locali e le Asl locali per l'attuazione dei PEI, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione

degli alunni in difficoltà di apprendimento.

Presentano, inoltre, un programma annuale per l'integrazione al Dirigente dell'Ufficio scolastico provinciale. I Gruppi di Lavoro Interistituzionali Regionali sono previsti dalle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009 con lo scopo di attivare iniziative per accordi di programma regionali finalizzati al coordinamento e all'ottimizzazione dell'uso delle risorse, promuovere iniziative regionali unitarie e fungere da raccordo con le scelte socio-sanitarie regionali.

Sono composti da rappresentanti dell'amministrazione scolastica, della Regione, degli enti locali, di associazioni di categoria e da esperti del settore.

I Centri Territoriali di Supporto (CTS), istituiti dagli Uffici scolastici regionali in accordo con il MIUR, sono collocati presso scuole-polo nel numero di almeno un centro per provincia. Loro compito è attivare reti fra scuole e fra scuole e servizi nell'ottica di una piena inclusione degli alunni con BES nel percorso formativo e di una gestione efficiente delle risorse disponibili sul territorio.

Sono composti dal dirigente scolastico, da almeno tre docenti curricolari e di sostegno, da un rappresentante dell'USR, da un operatore sanitario e da docenti

specializzati. Compito dei CTS è realizzare una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'inclusione didattica degli alunni attraverso le nuove tecnologie utilizzando anche le risorse del PNSD.

Hanno lo scopo di attivare sul territorio iniziative di formazione sull'uso corretto delle tecnologie rivolte agli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni.

Riferimenti Normativi

- DPR 275 /1999 ART.7 Reti di scuole
- Costituzione Reti Scolastiche art.1 comma 70 e ss della legge 107 del 13 luglio 2015
- Nota Miur Prot.2151 07/06/2016
- 1975, Commissione Falcucci, “documento Falcucci”
- 1977, legge 517/77
- 1982, Legge n. 270
- La Corte Costituzionale, a partire dalla Sentenza n. 215/87
- Legge 05.02.1992 n. 104 Legge 05.02.1992 n. 104
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994 Repubblica 24 febbraio 1994
- Linee Guida del Linee Guida del M.I.U.R. M.I.U.R. Prot. n°4274/09 4274/09 (Integrazione scolastica degli alunni con disabilità (Integrazione scolastica degli alunni con disabilità)
- Individuazione di un alunno in situazione di handicap (art. 2 D.P.R. 24/2/94; art. 2 D.P.C.M. 185/2006; art. 2 Intesa S/R 20/3/2008)
- Diagnosi funzionale (art. 3 D.P.R. 24/2/94; art. 2 Intesa S/R 20/3/2008)
- Profilo dinamico funzionale (art. 4 D.P.R. 24/2/94; art. 12.4 L. 104/92; art. 2 Intesa S/R 20/3/2008) -Piano Educativo Individualizzato (art. 5 D.P.R. 24/2/94; art. 3 Intesa S/R 20/3/2008)
- Verifiche al Profilo dinamico funzionale (art. 6 D.P.R. 24.2.94 – art. 12.8 L. 104/92 – art. 2 D.P.C.M. 185/2006 – art. 2 Intesa S/R 20/3/2008)
- Tutela della privacy: le notizie sulle minorazioni degli alunni disabili costituiscono “dati sensibili” ai sensi dell'art. 22 L. 196/2003

il Piano educativo individua il percorso formativo dell'alunno

Libertà di pensiero,
libertà di parola,
libertà di espressione.

Incrocio di sguardo,
scambio di sorriso,
un gesto forse compreso;
ora una parola che prende voce.

Un sogno che prende forma,
sogno di una nuova vita:
un attimo prima nascosta,
ora appare realtà.



**Dona il tuo
5 x mille**

P. IVA 02994900369 www.paraliscerebraleinfantile.it C.F. – 02994900369

<http://www.aidalabs.com/>