

DIDACTICA

GIUGNO 2018

SOMMARIO

Maria Brunetti, *Editoriale.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/21/EDITORIALE>

Maurizio Piscitelli, *Valutare la scuola per migliorare la scuola.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/12/Valutare-le-scuole-per-migliorare-la-scuola>

Gemma Faraco, *Dal rapporto di Autovalutazione alla rendicontazione sociale.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/25/Dal-Rapporto-di-Autovalutazione-alla-Rendicontazione-Sociale>

Miram Curti, *La dimensione organizzativa nell'efficacia dell'azione delle istituzioni scolastiche.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/19/La-dimensione-organizzativa-nell%20%99efficacia-dell%20%99azione-delle-Istituzioni-scolastiche>

Simona Sansosti, *Valutazione e rendicontazione sociale delle scuole: criticità e punti di forza a partire dal Dlgs 150/09.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/13/Valutazione-e-rendicontazione-sociale-delle-scuole-criticit%C3%A0-e-punti-di-forza-a-partire-dal-DLgs15009>

Luciano Greco, *L'accesso ad atti scolastici con particolare riferimento all'ostensione di atti ispettivi.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/17/L%E2%80%99accoglienza-passa-dalla-conoscenza-vademecum-per-una-scuola-laboratorio-interculturale>

Maria Brunetti, *Il riconoscimento in Italia dei titoli di studio e professionali conseguiti nell'UE.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/18/Il-riconoscimento-in-Italia-dei-titoli-di-studio-e-professionali-conseguiti-nell%E2%80%99UE>

Domenico Liguori, *La Matematica come strumento per integrare e includere.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/25/La-matematica-come-strumento-per-integrare-ed-includere>

Rosita Paradiso, *L'accoglienza passa dalla conoscenza: vademecum per una scuola /laboratorio interculturale*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/16/L%E2%80%99accoglienza-passa-dalla-conoscenza-vademecum-per-una-scuola-laboratorio-interculturale>

Roberto Santagata, *Inclusione e disabilità.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/25/Inclusione-e-disabilit%C3%A0>

Fabio Grimaldi, *Canada – Islanda – Italia, sistemi educativi a confronto.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/14/Canada---Islanda-%E2%80%93-Italia-Sistemi-educativi-a-confronto>

Andrea Guido, *Migliorare il comportamento adattivo nei contesti scolastici: come misurare e comunicare i cambiamenti in modo efficace.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2018/05/14/Migliorare-il-comportamento-adattivo-nei-contesti-scolastici-come-misurare-e-comunicare-i-cambiamenti-in-modo-efficace>

Luciano Greco, *Perché Didactica.*

<https://www.rivistadidactica.com/single-post/2014/05/01/The-story-behind-the-indigenous-towns-of-Guatemala>

N. 3

GIUGNO 2018

DIDACTICA
annuale di informazione scolastica

Registrazione Tribunale di Castrovillari

N.01/2016 del 26.04.2016

Editore: Istituto Comprensivo

Statale Cariatì (Cs)

Via Dante Alighieri, Cariatì

Tel./Fax 0983 91309

C.F. 97022300780 - C.M. CSIC892009

<http://www.iccariatì.gov.it/>

@copyright Istituto Comprensivo di Cariatì CS

Tutti i diritti riservati. Riproduzione vietata

Direttore Responsabile

Maria Brunetti

Comitato Scientifico

Giuseppe Spadafora

Luciano Greco

Maria Brunetti

Miriam Curti

Gemma Faraco

Domenico Liguori

In conformità a quanto previsto dal codice di comportamento dei pubblici dipendenti, si precisa che le opinioni espresse in questo numero hanno carattere personale e non impegnano in alcun modo la responsabilità del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

EDITORIALE

May 21, 2018

[Maria Brunetti](#)



La scuola, nelle sue innumerevoli espressioni, che spaziano dalle esperienze didattiche alla *governance* più articolata, è argomento sempre attuale e coinvolgente, che suscita pareri appassionati, critiche caustiche, ma anche luoghi comuni e facili banalismi.

Sempre nel mirino dei media, fa notizia per le manifestazioni, i progetti, le competizioni studentesche ma anche per i casi di bullismo, di emarginazione, discriminazione o mancata inclusione.

La scuola è al centro: al centro di interessi culturali, al centro di interessi civici, sociali, economici, al centro dei programmi politici di riforma, al centro del dibattito sul miglioramento della Pubblica Amministrazione.

In un'ottica così complessa occorre fare il punto su due macroaree di approfondimento che ora più che mai interessano la scuola, vista dall'interno del processo di miglioramento: la valutazione e l'inclusione.

Là dove si discute di sviluppo non può essere sottovalutato il fattore «valutazione/autovalutazione», che costituisce il primo focus tematico di questo terzo numero di *Didactica*.

Qualsiasi percorso da cui scaturisca il cambiamento deve essere concepito e accolto sia all'interno e sia all'esterno, per questo la valutazione è anche autovalutazione e rendicontazione oltre che valutazione esterna; per questo l'inclusione non si sostanzia soltanto con il recepimento di una normativa ma, ancor di più, tramite la sua estensione generalizzata nella comunità scolastica, nella sua accezione più ampia.

Nella presente edizione, esperti, tecnici, dirigenti scolastici e studiosi ci spiegano le sottigliezze di questi due complessi meccanismi che sono alla base del miglioramento delle istituzioni scolastiche: la valutazione e l'inclusione.

Gli articoli di Maurizio Piscitelli, Gemma Faraco, Miriam Curti, Simona Sansosti, Fabio Grimaldi e Andrea Guido analizzano l'aspetto della valutazione che interessa la scuola nella dimensione organizzativa ma anche nell'efficacia dell'azione didattica e della metodologia di misurazione di processi logistici e comportamentali. Il bilancio sociale, inteso come rendicontazione, può costituire occasione di crescita per le scuole nel senso di costruire rapporti di fiducia con la comunità di riferimento.

La scuola deve essere attiva, capace di includere oltre che di educare ed istruire.

L'inclusione è il secondo punto cardine su cui si è deciso di articolare le tematiche di questo numero di *Didactica*.

Nei loro contributi, Roberto Santagata, Rosita Paradiso, Domenico Liguori affrontano la tematica dell'inclusività analizzandone gli aspetti metodologici, ma anche giuridico-normativi.

Nella scuola, concepita come agenzia di raccordo tra famiglie e contesto socio-economico-culturale, per la sua posizione di interlocutrice privilegiata tra il cittadino e il territorio, il concetto di accoglienza deve passare attraverso la conoscenza e la scuola deve essere anche laboratorio interculturale in cui riconoscere la diversità e insegnare una nuova forma di cittadinanza attiva.

Tra gli articoli legati all'inclusione ritroviamo anche riferimenti ai titoli di studio stranieri ed al loro riconoscimento all'interno degli stati dell'UE, così come ritroviamo il concetto di trasparenza della P.A. nell'articolo di Luciano Greco, osservato attraverso la sua più illustre conseguenza che è la disciplina dell'accesso agli atti amministrativi.

Maria Brunetti

Direttore Responsabile

Valutare le scuole per migliorare la scuola

May 20, 2018

[Maurizio Piscitelli](#)

La recente istituzione del sistema di valutazione della scuola nazionale italiana si pone come una conseguenza necessaria della riforma dell'autonomia scolastica ed è vista come una strategia politica chiave; l'autovalutazione scolastica è obbligatoria; tutte le scuole si impegnano in autovalutazioni per essere preparate all'ispezione nazionale NEV (visita), sebbene l'autovalutazione sia anche estremamente utile per altre attività scolastiche come la preparazione del Piano di miglioramento scolastico. I regolamenti che regolano il Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80/2013, pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale il 4 luglio 2013) sono la prova che il sistema scolastico italiano è entrato in una nuova fase.

The recent establishment of the Italian National School Evaluation System arises as a necessary consequence of the reform on school autonomy and it is seen as a key policy trajectory; school self-evaluation is compulsory and all schools engage in self-evaluations so as to be prepared for national NEV inspection (Visit), although self-evaluation is also enormously useful for other school activities such as preparing the School Development Plan. Regulations controlling the National System of Assessment (DPR 80/2013, published in the Official Gazette on 4th July 2013) are evidence that the Italian school system has entered a new phase.

Keywords: Sistema nazionale di valutazione, Riforma dell'Autonomia Scolastica, Autovalutazione, Visita ispettiva del NEV, Piano di Miglioramento dell'Istituzione Scolastica

Keywords: Italian National School Evaluation/Assessment System; reform on school autonomy; school self-evaluation; national NEV inspection; School Development Plan



Con l'emanazione del DPR n. 80/2013 e della legge 107/2015 in Italia viene delineato un nuovo e compiuto Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), che si basa sulla successione di autovalutazione, valutazione esterna, miglioramento e rendicontazione pubblica degli esiti. Il sistema di valutazione è finalizzato alla qualificazione del servizio scolastico, al miglioramento della qualità dell'offerta formativa, alla valorizzazione delle professionalità e soprattutto al miglioramento degli apprendimenti e delle competenze degli allievi.

Il nuovo Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) estende al settore dell'istruzione il processo già avviato per l'intera Pubblica Amministrazione italiana con il D.Lgs. n. 150/2009, che ha consolidato l'impianto normativo degli anni '90 in materia di responsabilità individuali e organizzative sull'intero ciclo di gestione della performance.

Il D.Lgs. n. 150/2009, attuativo della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di «ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni» delinea un ciclo di gestione della performance che deve servire alle pubbliche amministrazioni per migliorare la qualità del servizio offerto e per garantire la crescita delle competenze professionali attraverso «la valorizzazione del merito e l'erogazione dei premi per i risultati perseguiti dai singoli

e dalle unità organizzative in un quadro di pari opportunità di diritti e doveri, trasparenza dei risultati e delle risorse impiegate per il loro perseguimento».

Dall'anno scolastico 2014/2015 tutte le scuole sono tenute ad introdurre e gestire processi formali di autovalutazione, valutazione esterna, pianificazione e implementazione di azioni di miglioramento e rendicontazione dei risultati. Il modello italiano di valutazione punta quindi sul miglioramento degli esiti di ciascuna scuola, per ottenere un miglioramento di sistema sollecitando il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica che non è in competizione con altre istituzioni, non essendoci né classifiche né ranking.

Il processo triennale di valutazione nelle scuole si è avviato con la stesura del Rapporto di Autovalutazione da parte dei NAV (Nuclei di Autovalutazione costituiti in tutte le istituzioni scolastiche) dopo l'emanazione della direttiva n° 11 del 18 settembre 2014, che ha individuato le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione per il triennio 2014/15 – 2016/2017 stabilendo che «la valutazione è finalizzata al miglioramento della qualità della offerta formativa e degli apprendimenti e sarà particolarmente indirizzata: alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico; alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza; alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro».

Per supportare e guidare il processo di valutazione delle scuole e in rispetto del dettato del comma 5 dell'art. 2 del DPR 80/2011, il 9 novembre 2015 è stata istituita la Conferenza per il coordinamento funzionale del sistema nazionale di valutazione composta dal Presidente dell'Invalsi, Anna Maria Ajello, dal Presidente dell'Indire, Giovanni Biondi, e dal rappresentante dei Dirigenti Tecnici, Giancarlo Cerini (attualmente in pensione e sostituito dall'anno scolastico 2017/2018 dal coordinatore nazionale dei Dirigenti Tecnici, Ettore Acerra). La scelta di creare un coordinamento «a tre gambe» del SNV, con tre soggetti istituzionali, l'Invalsi, per la strumentazione statistica, il Servizio Ispettivo nazionale, per la consulenza e coordinamento dei nuclei di valutazione esterna e l'Indire, per l'assistenza alle scuole per il Piano di Miglioramento, è nata dalla convinzione che la scuola italiana sia un ambiente sociale complesso, centrato non solo sui risultati degli apprendimenti, ma anche sulla formazione e sull'educazione del cittadino. La scuola è un ambiente caratterizzato dall'intrecciarsi di molte relazioni, tra insegnanti e allievi, tra insegnanti e insegnanti, tra dirigenti scolastici, insegnanti e personale non docente, tra dirigenti, insegnanti e famiglie, a cui vanno aggiunti i rapporti con il territorio, i servizi, i diversi consulenti esterni. In questo contesto la valutazione, non intesa in senso punitivo o giudicante, ma nel senso di percorso di autovalutazione formativa, diventa un'occasione per ristrutturare in itinere il proprio modo di essere, secondo un modello di scuola in trasformazione continua. Questo modello di valutazione porta in sé un'idea di autonomia e responsabilità, di sviluppo e miglioramento riferibile sia all'organizzazione che al personale della scuola: la valutazione, quindi, si configura come un sistema funzionale al miglioramento dell'azione, ovvero alle regolazioni dei comportamenti professionali ed organizzativi. Quello che si vuole migliorare non è l'esito della singola esperienza, ma la performance complessiva dell'intero sistema di istruzione.

L'esperienza del Sistema Nazionale di Valutazione (Invalsi, MIUR e Indire) deve esser vista come un'occasione offerta dal sistema per il proprio rilancio e l'affinamento del servizio. Ed è proprio in questa ottica che i Nuclei esterni di valutazione delle scuole hanno e continuano ad operare su tutto il territorio nazionale e la visita dei NEV rappresenta un momento per innescare una riflessione di tipo pedagogico-didattico, oltre che organizzativo.

La Conferenza per il coordinamento del sistema Nazionale di valutazione, nell'ottica di avviare la prima grande «operazione trasparenza» ad ampio raggio della scuola italiana, a vantaggio di famiglie e studenti, ha stabilito di rendere pubblico un documento divulgativo che presenta in modo chiaro e sintetico gli scopi della valutazione esterna, gli elementi di qualità che verranno considerati

per la valutazione, il ruolo del RAV, la composizione dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), i criteri di scelta delle scuole da valutare, il protocollo seguito durante la visita di valutazione e le conseguenze immediate della visita.

La valutazione, viene ribadito nel documento, è finalizzata al miglioramento della scuola; gli esiti della valutazione esterna forniscono alle scuole elementi per attuare il Piano di Miglioramento, e nei casi in cui risulti necessario, suggerimenti per modificarlo. Il lavoro dei NEV risulta pertanto strettamente collegato alla formulazione del RAV che si basa sul noto quadro di riferimento tridimensionale costituito da Contesto, Esiti e Processi.

La prima valutazione, intesa come autovalutazione, è la «narrazione» della vita della scuola. Appare evidente il richiamo al pensiero di Bruner, secondo cui la narrativa è un mezzo attraverso cui costruiamo la nostra identità. La costruzione del sé tramite la sua narrazione è un processo continuo che ci dona la consistenza dell'io [1].

Ogni scuola, scelta a campione, casualmente e rappresentativa in ogni macroregione italiana degli Istituti Comprensivi e delle Scuole Secondarie di Secondo Grado, è visitata da un NEV formato da tre persone: un Dirigente Tecnico, un valutatore di provenienza professionale scolastica (indicato come profilo A) e un altro valutatore di provenienza lavorativa esterna alla scuola (profilo B). I tre membri dei NEV costituiscono un unico team, ma al loro interno assumono ruoli differenti. Il Dirigente Tecnico coordina il NEV, tiene i contatti con la scuola e garantisce l'intero processo valutativo. Il valutatore profilo A, proveniente dal mondo della scuola, si occupa prevalentemente dei processi didattici ed educativi e gestisce i colloqui con i docenti. Il valutatore profilo B è un esperto esterno al mondo della scuola, competente nella ricerca sociale o nell'ambito delle organizzazioni; è in genere un ricercatore universitario o un esperto di valutazione delle organizzazioni. La sua competenza nell'utilizzo degli strumenti di ricerca assicura al team la cura della correttezza metodologica e la corretta gestione dei colloqui con i genitori e con gli studenti.

Prima della visita, i componenti del NEV leggono i documenti e i dati sulla scuola: il RAV, il PTOF e il sito web della scuola, oltre a eventuali altri documenti e dati disponibili su web. Durante la visita, il NEV raccoglie informazioni tramite interviste, individuali e di gruppo, e osservazione degli spazi scolastici. La visita dura tre giorni. Inizia con un incontro del NEV con il Dirigente Scolastico, lo Staff di dirigenza e il Nucleo Interno di Valutazione (NIV). In seguito, vengono effettuate interviste individuali e di gruppo (a docenti, genitori, studenti), una visita agli spazi della scuola e un incontro conclusivo con il Dirigente Scolastico, lo staff e il NIV. L'intervista è uno strumento conoscitivo di straordinaria efficacia: essa consente di esplorare «il mondo dell'intenzionalità e delle disposizioni interne stabili o legate alla situazione contingente affrontata»[2]. Durante questo incontro finale, il NEV fornisce una prima sintesi informale sugli esiti della visita. Dopo la visita, il NEV formula i giudizi motivati, scrive il Rapporto di Valutazione Esterna (RVE) e restituisce i risultati alla scuola. La valutazione del NEV è collegiale e contiene un giudizio motivato per ogni ambito oggetto di valutazione, formulato con un punteggio scelto tra i sette punteggi previsti dalla scala di valutazione, analogamente a quanto fatto dalla scuola con il RAV. Il NEV deve spiegare le motivazioni della scelta nei casi in cui il suo giudizio risultasse differente da quello che la scuola si era assegnata nella compilazione del RAV. Dopo la visita il NEV restituisce alla scuola il Rapporto di Valutazione Esterna (RVE) contenente i giudizi su ciascuna area oggetto di valutazione. Il Dirigente Tecnico, o il valutatore A, presenta e discute in presenza alla scuola i risultati della valutazione. La scuola potrà poi utilizzare il RVE per adattare, in autonomia, il proprio Piano di Miglioramento.

La prima grande «operazione trasparenza» ad ampio raggio della scuola italiana, a vantaggio di famiglie e studenti, di crescita per insegnanti e dirigenti scolastici, di miglioramento della qualità dell'offerta formativa, purtroppo, cammina dal 2011, anno di nascita del «Sistema nazionale di valutazione», divenuto operativo con il DPR 80 del 2013, un poco a rilento. La valutazione ha riguardato dall'avvio, ottobre 2016-maggio 2017, appena 375 istituti e da ottobre a febbraio 2018, ne ha interessato addirittura meno, 220. Il numero ancora è troppo basso rapportato agli ottomila

istituti scolastici funzionanti in Italia. Le visite dei NEV sono state condotte il primo anno, solo nel 4,6% delle scuole totali e il secondo anno nel 2,75%. Anche se le direttive ministeriali programmavano un controllo annuale che coinvolgesse fino al 10% delle scuole, e un percorso valutativo completo nell'arco di un triennio, con questi numeri ogni istituto verrà «visitato» dal nucleo esterno ogni 20/25 anni. Il decollo definitivo del Sistema nazionale di valutazione viene frenato proprio dalla carente consistenza della terza gamba del sistema, quella degli ispettori ministeriali: a fronte di un organico (sulla carta) di 191 profili, attualmente se ne contano 56 a tempo indeterminato più 68, a termine, con contratti triennali.

Il valore aggiunto di un rapido decollo del Sistema Nazionale di Valutazione è evidente anche perché i NEV si sono rivelati preziosi proprio per ridefinire i Piani di Miglioramento e stimolare le scuole ad adottare azioni precise di miglioramento, concentrandosi sulle aree più critiche e facendo leva sulle risorse positive presenti. La valutazione esterna si caratterizza come strumento utile per tenere vivo l'impianto riflessivo e garantire la tenuta unitaria e una maggiore equità del servizio scolastico.

«Il modello italiano di valutazione delle scuole non prevede infatti premi e sanzioni»[3] - ricorda Damiano Previtali, dirigente dell'ufficio Valutazione del Sistema nazionale di istruzione e formazione del MIUR. Si punta piuttosto su un processo di autoanalisi e predisposizione di piani di miglioramento condotto dagli stessi istituti che in questo modo sono protagonisti del loro miglioramento come è necessario nei sistemi caratterizzati da autonomia e responsabilità» e come spiega la presidente dell'Invalsi, Annamaria Ajello, «va anche detto che le analisi in corso delle valutazioni esterne confermano i giudizi di autovalutazione delle scuole o si discostano di livello (vanno da 1 a 7). Peraltro, le visite sono ben accettate, tanto che gli istituti limitrofi spesso chiedono ai team di andare anche da loro[4]».

Ciò avvalorava la convinzione che la valutazione è un processo che non riguarda il solo dirigente, né il solo referente per la valutazione, ma richiede la responsabilità di tutti gli operatori della comunità scolastica, che si impegneranno nelle azioni di miglioramento solo se consapevoli e convinti dell'utilità di questa operazione, che mira alla trasparenza, passando per la verità.

Occorre registrare, pur tra le criticità segnalate, che il processo avviato concorre con decisione alla costruzione di una cultura della valutazione, che è volano di riflessione, cambiamento e miglioramento, non solo delle singole istituzioni scolastiche e del sistema di istruzione, ma dell'intera società.

[1] Cfr. J. BRUNER, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2006.

[2] PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano, 2004, p. 125.

[3] Claudio Tucci, *Mancano gli ispettori, la valutazione delle scuole non decolla*, «Scuola24», 5 dicembre 2017

[4] Claudio Tucci, *Mancano gli ispettori, la valutazione delle scuole non decolla*, «Scuola24», 5 dicembre 2017

BIBLIOGRAFIA

- Allulli G., *L'autovalutazione: uno strumento strategico di governo della scuola*, Milano 2013.
- Capperucci D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. FrancoAngeli, Milano 2014.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2006.
- Castoldi M., *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci, Roma 2012.
- Cerini G. (a cura di), *Una certa idea di valutazione*. Homeless Book, Faenza 2012.
- Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Strumenti e cultura della valutazione. Voci della scuola*, 2/2013, *Notizie della Scuola*, Tecnodid, n.11-12, febbraio 2013.

- Faggioli M., (a cura di) *Migliorare la scuola*, Edizioni Junior 2014
- Fondazione G. Agnelli, *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Laterza, Roma-Bari 2014.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano, 2004, p. 125.
- Previtali D., *Come valutare i docenti? La Scuola*, Brescia 2012.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli, Milano 2003.

SITOGRAFIA

<http://www.invalsi.it/snv>

<http://www.istruzione.it/snv/index.shtml>

http://www.istruzione.it/snv/docenti_normativa.shtml

http://www.istruzione.it/snv/scuole_normativa.shtml



Maurizio Piscitelli

Dirigente Tecnico

Coordinatore Servizio tecnico-ispettivo

Ministero Istruzione Università e Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per la Calabria

Via Lungomare, 259 - Catanzaro Lido

Dirigente Ufficio IV USR Calabria – Ambito Territoriale di Vibo Valentia

maurizio.piscitelli@istruzione.it

Dal Rapporto di Autovalutazione alla Rendicontazione Sociale

May 19, 2018

[Gemma Faraco](#)

L'autonomia concessa alle scuole consente loro di effettuare scelte concrete in termini di progettazione, di organizzazione e di gestione delle risorse strumentali ed umane. Tali scelte inevitabilmente comportano ricadute sugli studenti, in termini di apprendimento e di crescita consapevole, sul personale, in un'ottica di valorizzazione delle professionalità, sulle famiglie con le quali si condividono le finalità educative e sul territorio nel quale si opera. Socializzare queste scelte risponde all'esigenza di rendere trasparente l'azione amministrativa e alla necessità di rendere valutabile l'operato dell'Amministrazione da parte del cittadino-utente. In questo lavoro si introduce la rendicontazione sociale delle Istituzioni Scolastiche come fase finale di un processo di valutazione avviato nell'A.S. 2014/2015 con l'Autovalutazione e la redazione del RAV.

The autonomy granted to schools allows them to make concrete choices in terms of design, organization and management of human and instrumental resources. These choices inevitably entail effects on the students, in terms of learning and conscious growth, on the staff, in the perspective of enhancing their professionalism, on the families who share educational goals and on the reference territory. Socializing these choices responds to the need of making transparent administrative action to the need of making the work of the Administration assessable by the citizen-user. This paper introduces the social reporting of the Scholastic Institutions as the final phase of an evaluation process initiated in the scholastic year 2014/2015 with the self-assessment and the drafting of the RAV.

Keywords: autonomy, administrative accountability, cooperative accountability, social reporting, evaluation process

Rendicontazione e Bilancio Sociale

L'art. 6 del DPR 28 marzo 2013, n. 80 - *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* – regola il procedimento di valutazione delle Istituzioni Scolastiche illustrandone le varie fasi:

- > Autovalutazione
- > Valutazione esterna
- > Azioni di miglioramento
- > Rendicontazione sociale

La Direttiva 11 del 18 settembre 2014, comunicata alle scuole con la C.M. 47 del 21 ottobre 2014, fissa i tempi del processo già a partire dall'A.S. 2014/2015. Con l'entrata in vigore della legge di riforma, L. 107/2015, la tempistica è stata successivamente rivista per allineare i tempi della rendicontazione ai tempi del PTOF e dunque della programmazione.

La Scuola, chiamata, in una prima fase, ad analizzare il contesto in cui opera, a riflettere sui processi organizzativi e didattici messi in atto, ha predisposto il proprio piano di miglioramento, lo ha realizzato monitorando attentamente le azioni messe in atto e si avvia a diffondere i risultati raggiunti. Dal territorio si è partiti e al territorio si ritorna rendendo conto delle scelte operate.



Conscia della propria identità, che esplicita attraverso il PTOF, della *mission* e della *vision* che orientano la sua azione, la Scuola rende conto delle strategie messe in atto, dei traguardi, dell'efficacia dei progetti realizzati, di come sviluppa apprendimenti nei propri allievi e del contributo che apporta nella trasformazione del territorio in cui agisce. E per far questo riflette sistematicamente sul proprio operato, identifica i propri interlocutori con chiarezza e li coinvolge nelle decisioni; attua una politica basata sulla trasparenza e sull'informazione efficace e tempestiva, analizza i risultati raggiunti utilizzando indicatori comparabili. Lo scopo è il miglioramento della singola realtà scolastica e dell'intero sistema. Sebbene imposta dalla norma a tutte le Istituzioni Scolastiche con finalità di controllo e comparazione, la Scuola, riaffermando il proprio ruolo nella comunità di riferimento, in un'ottica costruttiva, provvede a rispondere con la consapevolezza del «voler rendere conto» recuperando la dimensione di condivisione della rendicontazione sociale.

Strumento privilegiato di rendicontazione è il Bilancio Sociale già individuato nella Direttiva del Ministero della Funzione Pubblica del 17 febbraio del 2006 come mezzo «[...] finalizzato a dar conto del complesso delle attività dell'amministrazione e a rappresentare in un quadro unitario il rapporto tra visione politica, obiettivi, risorse e risultati [...]».

La richiamata direttiva teorizza il bilancio sociale definendone gli obiettivi e fornisce linee guida per le Amministrazioni Pubbliche che scelgono di rendicontare. Lo scopo, dichiarato, è contribuire a diffondere la cultura della trasparenza amministrativa.

Il bilancio sociale è un documento che la Scuola redige con l'intento di comunicare alla comunità territoriale in cui opera, le scelte strategiche, i comportamenti e le conseguenze delle azioni pianificate e svolte.

Nel rispetto dei principi di trasparenza, veridicità delle informazioni, certezza delle fonti e coerenza con gli altri documenti scolastici (PTOF, PdiM, Programma Annuale, etc.), la redazione del bilancio sociale consente alla Scuola di assumere consapevolezza della propria responsabilità nei confronti degli attori interni ed esterni, di riflettere sulla propria identità, di attivare e sviluppare i rapporti con i propri *stakeholder*, di comprenderne le esigenze e le aspettative, di presentarsi con un linguaggio chiaro ed accessibile ai diversi interlocutori. La redazione del documento costringe alla riflessione e alla condivisione e diventa azione di pianificazione strategica, di monitoraggio delle *performance* e di controllo gestionale.

Consapevole di avere un impatto diretto sul benessere della comunità, la Scuola indaga sugli effetti generati nel tempo dalle politiche messe in atto e si appresta a stimare cosa sarebbe accaduto in assenza di quelle scelte.

Attraverso il «rendere conto» la Scuola si conosce, misura le proprie performance formative ed educative, stimola il miglioramento e l'innovazione.

Attraverso il «rendere conto» la Scuola ricerca consenso e legittimità sociale, premesse essenziali per il raggiungimento di un qualsiasi obiettivo.

Il Bilancio sociale diventa strumento di comunicazione, di controllo di gestione, di partecipazione sia all'interno della comunità educante sia all'esterno, di indagine della relazione tra ciò che l'organizzazione progetta e dichiara, ciò che realizza e gli effetti che produce.

Ed è proprio la misurazione degli effetti a richiedere che il documento sia redatto in maniera chiara e accessibile. Il lettore interessato deve essere messo in condizione di comprendere il processo che ha condotto la *governance* della Scuola ad assumere quella particolare decisione; le informazioni socializzate devono essere complete e veritiere e rappresentate in maniera chiara e comprensibile. I dati di analisi devono essere rilevati attraverso procedure indipendenti da interessi di parte e trattati con imparzialità; gli effetti delle decisioni assunte devono essere rappresentati con equilibrio e prudenza.

La Scuola produce valore e questo valore va misurato e ben comunicato al territorio di riferimento. Il cosiddetto «valore aggiunto» misurato dall'INVALSI va ben veicolato nella comunità e non può essere la sola misura dell'efficacia delle scelte strategiche effettuate.

La logica della rendicontazione, come conclusione di un ciclo di gestione della *performance* finalizzata a fornire alle famiglie elementi utili per scegliere tra le Scuole, risponde certamente all'esigenza di rendere trasparente l'operato dell'Amministrazione, ma risulta poco attenta alla logica della condivisione con la comunità di appartenenza. Il rischio che si corre è quello di promuovere una sorta di competizione nella fornitura del servizio pubblico, la cosiddetta «logica di mercato». Il valore prodotto dalla Scuola, l'impatto che produce sul territorio di riferimento, il cambiamento socio-culturale che suscita e sostiene, non possono essere né misurati con rigore metodologico, data l'assenza di un gruppo di controllo, né tantomeno comparati con il valore o con il cambiamento prodotto da altre scuole in altri contesti.

La redazione del bilancio sociale deve essere dunque momento per riflettere, riassumere e sistematizzare il complesso delle attività che la Scuola rivolge al territorio di riferimento definendo e caratterizzando gli effetti prodotti su quelle categorie di soggetti lambiti dalla sua azione. Il documento deve misurare con indicatori qualitativi e quantitativi, di output e di valore aggiunto, di processo e di risultato, gli effetti di trasformazione del territorio che la Scuola quotidianamente e lentamente produce.

La fase di rendicontazione nel processo di valutazione orientato al miglioramento può essere veramente occasione di crescita se la stessa è esercitata con l'obiettivo di costruire rapporti di fiducia con la comunità di riferimento. Fiducia basata su una maggiore conoscenza delle scelte effettuate in riferimento alle finalità istituzionali e alla specifica *mission* individuata.

Descrizione del contesto e delle sue caratteristiche in termini di vincoli e di opportunità

Dati demografici ed economici; bisogni sociali conclamati; peculiarità ed esigenze formative; risorse reperibili sul territorio; infrastrutture presenti e auspiccate; sistema del welfare territoriale; rapporti con il territorio.

Definizione puntuale della missione, dei valori e degli obiettivi perseguiti

Esplicitazione degli orientamenti valoriali, dei principi etici e dei codici deontologici praticati; presentazione degli obiettivi a medio e lungo termine e delle azioni programmate per il loro raggiungimento.

Organizzazione della Scuola e della Didattica

Organigramma e funzionigramma; direzione, coordinamento, amministrazione; sistemi di comunicazione interni ed esterni; articolazione tempo scuola; modelli e quadri orari; percorsi formativi attivati; progetti curriculari ed extracurriculari; sistema di orientamento.

Scelte educative e risultati

Esiti formativi; risultati sugli apprendimenti; conoscenze, abilità, competenze e valori; risultati nelle prove standardizzate; valore aggiunto della scuola; risultati a distanza; qualità dell'insegnamento; attività di continuità e orientamento; connessioni tra esiti e processi e tra processi e sistema organizzativo; confronto tra i dati rilevati nel corso di un triennio.

Stakeholder

Identificazione dei soggetti interessati alle attività della scuola e loro classificazione sulla base delle aspettative; presenza, tra gli studenti, di gruppi portatori di particolari esigenze educative e/o provenienti da contesti socio-economici-culturali particolari; quantificazione delle risorse (anche in termini di conoscenze e competenze specifiche) che le famiglie possono mettere a disposizione della scuola; individuazione delle iniziative che le famiglie possono realizzare a sostegno delle attività scolastiche; personale della scuola e loro stabilità all'interno della stessa; enti locali e altre istituzioni pubbliche con le quali la scuola collabora, forme e obiettivi dei partenariati; reti attive; fornitori di servizi e politiche adottate nella scelta e valutazione degli stessi.

Tutela dell'ambiente e gestione del territorio

Azioni della scuola a tutela dell'ambiente; politiche di gestione adottate per uno sviluppo sostenibile; utilizzo di tecnologie a basso impatto ambientale; azioni di sensibilizzazione e formazione dedicate allo sviluppo di una cultura di rispetto dell'ambiente; uso responsabile delle infrastrutture; servizi al territorio e del territorio: mensa, pre e post accoglienza, etc; concessione degli spazi a favore di associazioni che ne fanno richiesta.

Gestione dei servizi e delle risorse

Politiche di gestione delle biblioteche, delle palestre, degli spazi a supporto dell'attività didattica; utilizzo responsabile dei locali per le attività didattiche (aule, laboratori, palestre, biblioteche, etc.) e dei beni mobili (attrezzature informatiche e sportive, strumenti musicali e scientifici); sicurezza degli edifici (certificazioni di cui si è in possesso e richieste agli enti locali) e sicurezza informatica; sistemi organizzativi per il trattamento e la conservazione dei dati; fonti di provenienza delle risorse economiche e finanziarie; politiche di gestione delle risorse.

Bibliografia

- Cipollone P., Montanaro P., Sestito P., Misure di valore aggiunto per le scuole italiane, in Temi di discussione, Banca d'Italia, 2010.
- De Anna F., Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POFal Bilancio sociale, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Matteuzzi Mazzoni L., Paletta A., Economia e Management dell'Azienda Pubblica, Clueb, Bologna, 2006.
- Matthews P., Accountability Evaluation and Improvement of Schools in England: What Does Inspection Contribute? in A. Paletta (editor), Towards a quasi market? Problems of Governance, Accountability and Management of Education, «International Journal for Education Law and Policy», Special Issue, 2005.
- Paletta A., Scuole responsabili dei risultati, Il Mulino, Bologna, 2011.
- Paletta A., Bonaglia, C., Boracchi, L., Peccolo, La scuola rende conto, Bruno Mondadori, 2011.
- Previtali D., Il bilancio sociale nella scuola, Edizioni Lavoro, Roma, 2010.

Sitografia

<https://www.fondazione scuola.it/la-rendicontazione-sociale-nelle-scuole/cose-il-bilancio-sociale>
<http://qualitapa.gov.it/customer-satisfaction/ascolto-e-partecipazione-dellutenza/rendicontazione-sociale/>
<http://www.istruzione.it/snv/scuole.shtml>



Gemma Faraco

Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo Montalto Uffugo Taverna
gemma.faraco@istruzione.it

La dimensione organizzativa nell'efficacia dell'azione delle Istituzioni scolastiche

May 18, 2018

[Miriam Curti](#)

Essendo le scuole italiane contesti organizzativi dotati di autonomia nella gestione e nella conduzione di tutti i processi che hanno luogo al loro interno, la moltitudine e la complessità di tali processi e la conseguente necessità di modelli organizzativi finalizzati al raggiungimento delle condizioni più favorevoli ed efficaci per l'apprendimento degli allievi ad integrazione della dimensione didattica, le rende ambienti ideali per attuare al loro interno percorsi di ricerca che consentano di assumere un ruolo significativo nel campo della sperimentazione educativa centrata sull'elaborazione di modelli organizzativi per le scuole.

As Italian schools are organizations endowed of autonomy in managing, carrying on and leading all the processes performed inside them, the amount and complexity of these processes and the need of organizational models, in order to reach the most effective conditions for learning to integrate to the teaching dimension, make them ideal contexts to achieve real processes of research inside them, which could enable them to reach the leading role they deserve in the field of educational experimentation about school organizational models .

Key-words: Organizzazioni, autonomia, management scolastico, ricerca, efficacia, modello ad hoc, leadership, mission, organizations, autonomy, school management, research, effectiveness, adhocracy, leadership, mission.



1. L'approccio organizzativo

L'ottica innovativa di studio e di osservazione delle dinamiche interne ed esterne alle istituzioni scolastiche ha da tempo spostato il suo baricentro verso l'individuazione di contesti favorevoli e ottimali per l'apprendimento di ciascun allievo. L'attenzione agli elementi contestuali ha notevolmente ampliato la sfera delle variabili e, tra queste, la dimensione organizzativa delle scuole ha assunto rilevanza, non soltanto nell'osservazione dei fenomeni ma anche nel giudizio sull'efficienza e sull'efficacia dell'azione esercitata.

Nei vari contesti scolastici le funzioni ricoperte all'interno degli staff sono diventate veri e propri centri di propulsione e di irradiazione dei processi, la cui riuscita è quasi direttamente proporzionale all'attivismo e alla capacità di coordinamento e orchestrazione dello stesso operatore o *team* referente del settore, più che riconducibile al diretto intervento del dirigente scolastico, la cui funzione-chiave, in questi casi, si traduce solo in parte in una *leadership* direttamente esercitata, ma piuttosto nella capacità di individuare la risorsa umana più idonea alla leadership del gruppo e di imprimerle il corretto impulso; funzioni di *middle-management* correttamente esercitate, insomma, sono in grado di portare avanti i processi fino all'ottenimento del risultato auspicato.

D'altronde, l'assegnazione di una destinazione di scopo alle scuole italiane, attraverso il conferimento dell'autonomia scolastica funzionalmente intesa, ha conferito un'indiscussa centralità

alla dimensione organizzativa, non soltanto individuandola tra le varie forme nelle quali l'autonomia viene declinata – didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo/finanziaria - ma ridisegnando il profilo delle istituzioni scolastiche quali contesti organizzativi, dei quali sono evidenziati alcuni tra i tratti strutturali, primo tra tutti, appunto, l'agire finalistico, tipico di organismi dotati di autonomia che non richiedono di essere amministrati attraverso regole eteronomamente determinate, bensì gestiti, organizzati e coordinati, anche grazie ad un forte *imprinting* interno, attraverso modelli di *management* che non siano la mera riproduzione di schemi importati da settori burocratici o aziendali.

Un passaggio normativo e culturale che ha orientato le istituzioni scolastiche al risultato e al raggiungimento di obiettivi attraverso l'erogazione di un servizio di qualità, in cui l'autonomia organizzativa e conseguentemente la struttura organizzativa flessibile hanno così assunto la connotazione di «architavi» su cui fondare la riuscita dei processi.

Solo apparentemente paradossale, l'accostamento ossimorico del termine «architrave», che evoca l'idea di staticità, con il termine «flessibile», in realtà consente di rappresentare tale elasticità strutturale come elemento in grado di conferire la stabilità e l'equilibrio necessari ai contesti-scuola; è proprio nella capacità di «flettersi verso», di adeguare gli interventi alle attese e a bisogni di formazione e ad istanze previamente intercettate, che risiede la loro capacità di incidenza sulle comunità a cui essi si rivolgono. La soddisfazione di tali bisogni, coniugata naturalmente con gli obiettivi generali del Sistema Istruzione e con i livelli essenziali delle prestazioni, si traduce nella *mission* identitaria e nel riconoscimento della discrezionalità e della capacità di impiego ottimale delle risorse umane nell'insieme reticolare e sistemico di processi, tra i quali quelli di apprendimento, pur nella loro centralità, sono soltanto una parte.

La consapevolezza di siffatta complessità e la conseguente istanza di ordine, regole e significati condivisi – in una parola di organizzazione – ha determinato, nell'ultimo ventennio, una prospettiva che ha olisticamente ampliato i confini e i campi di indagine sulla scuola, arricchendo la riflessione pedagogica dei contributi delle scienze sociali e affidando alla sociologia e alla psicologia delle organizzazioni il compito di occuparsi di gestione e organizzazione dei contesti educativi formali. Ricerca educativa, riflessione teorica, livello istituzionale ed enunciazioni normative - del cui impianto non può sfuggire l'incidenza delle teorie organizzative - convergono nel proporre modelli che fondano le condizioni del successo formativo e della qualità del servizio erogato sulle modalità organizzative interne, che si coniugano con la capacità di relazionarsi e stringere alleanze educative con l'esterno.

Tuttavia, l'attivismo e il fermento che stanno attraversando il sistema scolastico italiano investendolo del processo di trasformazione in atto, ancora stentano a tradursi in una riflessione radicale delle stesse scuole sui modelli organizzativi e gestionali, tale da condurre all'elaborazione di teorie di *management* scolastico; anche i più innovativi assetti del curriculum proposti e adottati in molti contesti non incidono sostanzialmente sulla struttura organizzativa o comunque pongono l'accento sull'organizzazione didattica, tralasciando la sfera gestionale.

La tendenza all'importazione di teorie, modelli e costrutti organizzativi è ancora il fenomeno dominante e, pur nella consapevolezza di un'autonomia di ricerca e sperimentazione educativa, la scuola italiana persiste, di fatto, nell'affidarsi ora alla riflessione accademica, ora alla capacità delle singole scuole di «decodificare» le norme laddove queste sottendono a nuovi assetti organizzativi, ora alle influenze e suggestioni provenienti dal mondo aziendale, dalle scienze dell'amministrazione o da sistemi formativi di altri Paesi.

Senza voler ridurre la portata innovativa di tali «contaminazioni» in grado di scuotere un sistema diventato molto più ricettivo rispetto al passato, il fatto che si tratti di impulsi «esogeni» conferma una ricettività sostanzialmente operativa della scuola italiana, che tuttavia non riesce ad esprimersi

appieno sul piano dell'autonomia di ricerca e sperimentazione, specialmente finalizzata all'implementazione di modelli organizzativi innovativi per le scuole, al pari di quanto non avvenga in altri paesi.

2. Il «prodotto» della scuola e la qualità del servizio

Anche la riflessione teorica di matrice anglosassone ha, sin dagli anni '70, sottoposto le scuole ad efficaci processi analogici e di assimilazione. È noto che la nascita del pensiero organizzativo applicato alle istituzioni scolastiche quali organizzazioni complesse venga fatta in genere risalire alle intuizioni di K. Weick (1976) e alla sua definizione delle scuole come «sistemi a legame debole» (*loosely coupled systems*), forme organizzative caratterizzate da processi, relazioni, comportamenti che si sottraggono alla completa prevedibilità e a dinamiche deterministiche di tipo causa ed effetto.

La constatazione della non riconducibilità di tali dinamiche e dell'impossibilità di applicazione di logiche di *input/output* ai legami, cioè le relazioni e gli esiti che le caratterizzano, sottrae tali contesti ad una perfetta prevedibilità dei risultati e dei prodotti, anzi al contrario, potremmo dire che nelle scuole è proprio la «prevedibilità dell'imprevedibile» a rappresentare l'assunto paradigmatico su cui fondare l'intero controllo e la gestione dei processi.

Tale irriducibilità non va confusa con l'aleatorietà, mentre tuttavia accade che la mancanza di un prodotto tangibile induca a giudizi sommari, aziendalisticamente fondati sulla valutazione e sulla quantificazione degli esiti produttivi, nonché alla formulazione di assiomi ed inferenze - del tipo inadeguatezza dei risultati rispetto ad un standard → inefficacia - assolutamente fuorvianti per un corretto giudizio sulle scuole.

Un'ottica organizzativa, certo, non può né intende sottrarsi al rapporto dell'organizzazione con la *mission* e la realizzazione di un prodotto, anche se questo non è di natura tangibile; tuttavia, l'approccio organizzativo modifica la prospettiva e l'individuazione del prodotto della scuola, non più coincidente con i livelli di apprendimento degli alunni o con il grado di trasmissione culturale, fenomeni non solo difficilmente identificabili, ma non sufficienti a rappresentare la complessità dell'evento formativo né la destinazione di scopo assegnata alla scuola, il successo formativo, costruito che ha ampliato la portata educativa dell'esperienza scolastica, integrandola con le altre esperienze di formazione più o meno intenzionale che attraversano l'esistenza dei soggetti che apprendono.

Il prodotto della scuola incrocia e ingloba l'idea di «servizio di qualità» e diventa così identificabile sia in termini di *output*, cioè il servizio erogato del quale la scuola è direttamente responsabile, sia come *outcome* (Franceschini, 2000), cioè i risultati di apprendimento comprendenti l'acquisizione di competenze spendibili, insieme ai risultati non immediatamente riscontrabili, patrimonio del soggetto nel processo di formazione e di autorealizzazione.

La differenza tra *mission* e prodotto della scuola e la doppia accezione di quest'ultimo, sganciano, pertanto, la scuola dall'attenzione esclusiva ai risultati di apprendimento a breve termine, tra i più suscettibili di incidenza dei *loosely coupled systems* che ne impediscono la prevedibilità assoluta, a favore della ricerca che alla scuola è più congeniale, quella della qualità nell'erogazione del servizio, in tutte le sue dimensioni che complessivamente concorrono all'efficacia formativa, difficilmente comprovabile, tuttavia presumibile attraverso la creazione di condizioni che ne possano consentire il raggiungimento. È su questo piano che si giocano le capacità decisionali e di scelte strategiche ed operative delle scuole su cui fondare un eventuale giudizio sull'efficacia della loro azione: esiste dunque un prodotto prevedibile della scuola, che non può essere ricondotto che alla qualità del servizio erogato.

In un'ottica di qualità la progettazione didattica diviene una delle componenti necessarie, non certo l'unica; la dimensione organizzativa chiama in causa il sistema delle relazioni all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica, la collegialità e il coinvolgimento di tutte le unità, lo sviluppo e l'incidenza del *middle-management*, la capacità di previsione e di controllo dell'efficacia degli interventi, le modalità di supporto alla didattica attraverso l'utilizzo di figure di sistema e di ulteriori risorse umane e strumentali, l'ottimizzazione di tempi e spazi allo scopo di incentivare la proficuità delle attività didattiche.

3. La cultura organizzativa

Si è più volte fatto riferimento ad alcuni elementi costitutivi dei modelli organizzativi a cui non può sottrarsi una teoria dell'organizzazione scolastica: insieme ai termini più volte citati - prodotto, struttura organizzativa, *mission* - fanno ormai parte del «lessico della scuola» espressioni quali risorse umane, *performance*, procedure operative, controllo di gestione, flussi informativi, sistema premiante, cultura organizzativa, costrutti su cui le scuole, in quanto organizzazioni, sono chiamate ad interrogarsi, conferendo a ciascuno una dimensione significativa e identitaria, pur tendendo ad un significato generalmente condiviso. Quasi impossibile confondersi, sul piano generale, su ciò che in un contesto scolastico si intende per tali espressioni, tranne in un caso: cultura organizzativa rappresenta il costrutto meno identificabile, meno suscettibile di generalizzazioni, eppure percepito come determinante nella definizione della visione, della strategia e della direzione da percorrere per l'organizzazione e al contempo in grado di indurci ad una riflessione ulteriore sulle potenzialità, sul relativismo e sulle possibili implicazioni semantiche che il termine cultura porta con sé.

Con cultura dell'organizzazione si intende l'insieme di valori e significati accettati e diffusi che si esprimono esteriormente attraverso il linguaggio, le norme, i modelli di comportamento, le aspettative, i riti, gli *slogan* e i simboli adottati dai componenti dell'organizzazione. Un sistema di termini, forme, categorie e immagini che funge quindi da filtro nell'interpretazione delle situazioni. Trattandosi di un elemento distintivo, naturalmente la cultura organizzativa si traduce in modalità di azione diffuse e caratterizzanti ed è fondamento della strategia dell'organizzazione, della struttura organizzativa, delle scelte, dei comportamenti individuali e di gruppo, delle varie performance. In accordo con E. Schein si può affermare che la cultura organizzativa, tendenzialmente unica all'interno di una organizzazione, è «[...] una risposta interiorizzata da parte di un gruppo al problema del soddisfacimento dei propri bisogni [...]» (Schein, 1986). Sembra evidente che, pur dotata di una certa costanza, la cultura organizzativa non possa tuttavia considerarsi un fattore statico, poiché la sua natura di «costruzione» dei significati la sottopone a continue possibili influenze. Infatti, anche se la sua trasmissione ai nuovi membri dell'organizzazione ne garantisce la sopravvivenza, spesso può verificarsi il processo contrario, cioè l'apporto di idee, valori ed esperienze acquisite capaci di innestarsi e divenirne parte integrante.

Si tratta di molto più che semplici meccanismi comunicativi diffusivi di significato, bensì di dinamiche di portata tale da generarlo; un vero e proprio processo di attribuzione di senso, che ci riconduce al sensemaking che K. Weick (1995) fa coincidere con l'agire organizzativo nella sua portata più alta, in grado di dar forma alla realtà esterna, che non sarebbe dunque dotata di alcun senso intrinseco se non in virtù del significato che gli individui le assegnano, attraverso attribuzioni che danno ordine logico all'insieme caotico di informazioni provenienti dall'esterno. Un vero e proprio sistema cognitivo, una creazione e azione sull'ambiente, che dunque non esiste in sé, ma solo in quanto dotato di senso e «attivato» (*enacted*), cioè attraverso una messa a fuoco di alcune parti del flusso di informazioni e una interazione con una realtà ancora informe che assume gradualmente significati specifici, fino a coinvolgere processi identitari, giacché definire qualcosa è primariamente la definizione di se stessi rispetto ad essa.

L'idea di cultura dell'organizzazione quale elemento di natura cognitiva e valoriale radicato in profondità e non riconducibile all'adozione di mere prassi che vengono perpetuate consente di elevare il piano di analisi e affrancarlo dal rischio di ridurre la riflessione sui modelli organizzativi a

mere «proposte di organigramma» o alla ricodifica delle funzioni di *staff* e line nella scuola, spostandolo verso una portata che contempla potenzialità di generazione e costruzione di senso e di valori, a fondamento di una vera e propria politica scolastica di Istituto, capace di irradiarsi e di incidere socialmente all'esterno in modo significativo.

4. Le suggestioni del modello «adhocratico».

Le scelte normative compiute nell'ultimo ventennio fino alla L. 107/2015, che dà «[...] piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui all'art.21 della legge 15 marzo 1997 n. 59 [...]», hanno inteso rompere con l'impronta persistente del modello burocratico dominante irradiatosi dagli apparati pubblici in svariate sfere della vita sociale, caratterizzato da razionalizzazione, standardizzazione, sequenzialità, e centralità procedurale, a favore di un modello innovativo, in grado di gestire la complessità, fondato su scelte e soluzioni flessibili che investono il curriculum, l'organizzazione didattica, la dimensione organizzativa, l'allocazione delle risorse. Molti concordano nel riconoscere una forte ispirazione al «modello adhocratico» di H. Mintzberg (1979) che garantisce innovazione, flessibilità e creatività e rappresenta la risposta alla rigidità della «burocrazia professionale» di stampo weberiano; un modello non gerarchico, fondato sull'adattamento reciproco da intendersi come « [...] la risposta organizzativa all'esigenza di realizzare innovazioni complesse e non marginali [...] sempre più necessario nelle società avanzate.» (Mintzberg, 1979).

Nella cultura «adhocratica» le soluzioni organizzative vengono individuate in modo dinamico e flessibile in ragione degli obiettivi e dei contesti; è possibile riconoscere in tale assunto l'impronta ispiratrice delle fonti normative che hanno trasformato la scuola italiana, prevedendo molteplici declinazioni in assetti organizzativi confacenti alle caratteristiche delle scuole.

5. Conclusioni

Tra le scelte identitarie che le scuole sono chiamate ad operare non possono pertanto escludersi quelle riguardanti l'elaborazione di modelli organizzativi e di *governance* coerenti e funzionali ai loro traguardi e priorità; anzi, ad esse viene conferita piena facoltà di impegnarsi in tal senso, sancendo la funzione di ricerca e sperimentazione assegnata da tempo, possibilmente secondo i protocolli procedurali della ricerca-azione che sono alla scuola congeniali. Si tratta di un compito ineludibile ai fini dell'assunzione consapevole e finalizzata di modelli di *management* scolastico favorevoli alla gestione della complessità dei contesti educativi e a tutte le azioni funzionali alla formazione e alla piena realizzazione della personalità di ciascun allievo.

La natura di realtà fenomenologiche fortemente complesse, in cui l'organizzazione assume il duplice valore di strutturazione dinamica e processo cognitivo di conferimento e attribuzione di senso, rende evidente e costante nelle scuole il pericolo di «tracimazione» di tale complessità in *caos* e perdita di controllo sui processi. Tale insidia può essere scongiurata dalla condivisione della strategia, dalla chiarezza degli obiettivi, dalla coerenza delle azioni e dal loro monitoraggio, ma soprattutto dall'adozione di un modello corrispondente ad una struttura organizzativa dinamica sganciata da logiche di line gerarchica, che consentano l'esercizio di una leadership diffusa e l'empowerment dei soggetti e che, per ciò che attiene alle scelte gestionali discrezionali, prevedano l'oculata assegnazione di settori di competenza «dialoganti» e non eccessivamente compartimentati, in cui l'esercizio del middle-management non si sovrapponga alle strutture di collegialità sottraendo spazi decisionali e di condivisione.

Riferimenti bibliografici

- Bush T., *Theories of educational management*, Paul Chapman Publishing Ltd, London 1995; trad. it. *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento 1996;
- Coccozza A., *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, FrancoAngeli, Milano 2014;
- Cornacchia M., *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Milano 2010;
- Ferrante M., Zan S., *Il fenomeno organizzativo*, NIS, Roma 1994;

- Franceschini G, *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata*, ETS, Pisa 2000;
- Mintzberg H., *The structuring of organization*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1979;
- trad. it. *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna 1996;
- Schein E., *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985;
- trad. it *Cultura d'azienda e leadership*, Guerrini e Associati, Milano 1990;
- Weick, K.E., *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, Administrative Science Quarterly, 21, 1976 March, 1-19;
- Weick K.E., *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks California 1995
- P. Romei (a cura di), *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1986;



Miriam Curti

Dirigente Scolastico

Istituto d'Istruzione Superiore Pizzini-Pisani - Paola (Cs)

micur@yahoo.it

Valutazione e rendicontazione sociale delle scuole: criticità e punti di forza a partire dal D.Lgs.150/09

May 17, 2018

[Simona Sansosti](#)

Il D.Lgs. 150/2009 segna la svolta del processo di valutazione delle pubbliche amministrazioni. In questo quadro anche le scuole vengono inserite nel sistema di misurazione e valutazione e ciò sulla spinta di richieste di ordine economico-finanziario, sociale, politico. Si passa, dunque, da una scuola che illustra il proprio operato attraverso il Piano dell'Offerta Formativa, ad una scuola che rende noti obiettivi, priorità e risultati raggiunti attraverso un sistema di valutazione ed in cui il Bilancio Sociale, superando la mera documentazione burocratica, si orienta a guardare oltre per costruire un bene riconosciuto come comune.

The 150/2009 Legislative Decree marks the turning point of the evaluation process in the public administrations. In this context also the schools are included in the evaluation system, cause the economic-financial, social, political demands. We pass, therefore, from a school that illustrates its work through the plan of the formative offer, to a school that makes known objectives, priorities and results achieved through an evaluation system"and in which the Social Report, surpassing the mere Bureaucratic documentation, it orients itself to look beyond to build a well recognized as common.

Parole-chiave: Pubblica Amministrazione, performance, valutazione, processi, bilancio sociale, organizzazione, management, Brunetta.

Keywords: Public Administration, Performance, Accountability, New Public Management, Social Report.



La valutazione nel Dlgs 150/2009.

Il Titolo I del Decreto Legislativo 150/2009 si compone di un solo articolo: il n° 1, che costituisce la chiave di volta del processo di valutazione delle Pubbliche Amministrazioni. Con esso si sancisce la scelta di riformare il pubblico impiego tenendo conto di matrici di ordine culturale, socio-economico e politico che in buona parte sono immediatamente evidenti: quella economica, ad esempio, focalizza l'attenzione sugli effetti che la riforma produce sul piano finanziario e

produttivo, quella politica mira ad un allineamento agli standard del neoliberismo e ad una pubblica amministrazione che si orienti sempre più verso una privatizzazione dei servizi.

Il principale aspetto di criticità che emerge in questo primo articolo è costituito dall'aver considerato la Pubblica Amministrazione come un *unicum*, tutta uguale, senza alcuna differenziazione di sorta, aspettandosene, di conseguenza, medesimi comportamenti in uscita e medesimi risultati. Nel variegato sistema pubblico italiano, invece, l'Amministrazione non è un corpo monolitico indiscriminato in tutte le latitudini, anzi, si presenta estremamente variegato. Differenze si riscontrano non solo in base a criteri geografici, ma anche all'interno delle stesse regioni, in base alle diverse amministrazioni e, all'interno delle stesse amministrazioni, perfino in funzione dei differenti comparti. In altre parole, non si è tenuto conto del fatto che i diversi contesti, le diverse realtà amministrative, i diversi momenti storici, presuppongono la definizione di interventi differenti e l'adozione di una normativa sulle amministrazioni pubbliche che non sia declinata al singolare, bensì al plurale: l'efficienza di una scuola è ben diversa da quella di una biblioteca, di un ospedale o di un ufficio tecnico. Eppure, nell'attuale normativa vigente, a partire proprio dal già cita decreto, cosiddetto «Brunetta», sono tutte ricomprese entro un'unica e onnicomprensiva categoria. In tutto ciò, si dimentica come l'eterogeneità della P.A. italiana sia frutto anche dei progressivi processi di regionalizzazione, come ad esempio il federalismo fiscale, che determinano differenti approcci istituzionali, gestionali e finanziari. Eccepire una critica alla generalizzazione che sia fatta in termini di mancanza di efficienza, professionalità e produttività, fannulloneria, incertezza nella gestione, bassa qualità dei servizi, scarsa competitività, non è fuori luogo, ma sarebbe dovuta essere la spia per progettare un intervento normativo calibrato e non «universalizzato». Sarebbe stato necessario tenere conto dei vari contesti entro cui la Pubblica Amministrazione si dispiega, intendendo per contesto «le strutture e culture pregresse che condizionano le azioni dei meccanismi di cambiamento introdotti dalle politiche» [1]. Ne consegue che, l'aver ricompreso in questo grande magma anche le istituzioni scolastiche, che per funzione e ruolo non creano prodotti ma formano uomini, donne e cittadini consapevoli, generi delle questioni di non facile soluzione, in quanto si equiparano situazioni profondamente diverse fra di loro ma sottoposte alle medesime previsioni normative.

Gli artt. 2 e 3 del D.Lgs. 150/09 introducono il termine performance che entra nel lessico delle leggi mutuato dal contesto delle scienze dell'organizzazione aziendale. Esso non attiene ad una semplice valutazione dei comportamenti manifesti e direttamente osservabili, bensì a quell'insieme di risultati frutto di una prestazione che è collegata a comportamenti e modi di fare e di essere di chi esegue la prestazione. Essa non si esaurisce in un semplice calcolo quantitativo, ma tiene conto di elementi di tipo qualitativo di non facile misurazione.

La spinta verso una cultura della valutazione viene avviata ufficialmente con il D.Lgs. 29/1993 o «Riforma Cassese», quando si dà impulso ad un sistema di controlli miranti a verificare l'efficienza e l'efficacia dell'azione amministrativa e, contemporaneamente, si provvede alla costituzione di appositi Nuclei di Valutazione.

Nel 1999, il D.Lgs. 286 disciplina quattro diversi tipi di controllo: controllo di regolarità amministrativa e contabile, riguardante la legittimità, regolarità e correttezza dell'azione amministrativa; il controllo di gestione, attinente all'efficacia, efficienza ed economicità; il controllo strategico, inerente la corrispondenza tra obiettivi predefiniti, piani e programmi con i risultati conseguiti; la valutazione dei dirigenti, relativa alle competenze dei dirigenti in funzione dei poteri organizzativi e gestionali ad essi riconosciuti e in rapporto alla responsabilità dirigenziale. Gli anni successivi al varo di questi decreti non hanno segnato risultati significativi: ad ostacolare i processi di valutazione e di controllo sono intervenuti diversi fattori tra cui, senza dubbio, la mancanza di senso di responsabilità sia da parte degli organismi politici [2], sia dei Nuclei di Valutazione [3], sia degli stessi dirigenti [4]. Si giunge così alla Riforma Brunetta del 2009 nella quale il termine performance diventa l'asse su cui far ruotare l'intero impianto del nuovo

sistema di valutazione e monitoraggio e dove la valutazione verrà intesa come giudizio di tipo comparativo e il monitoraggio avrà una connotazione prettamente descrittiva.

Nelle intenzioni del legislatore la performance da misurare si manifesta a diversi livelli: quella dell'organizzazione nel suo complesso e quella dei singoli dipendenti. Ad esse si aggiunge quella dei dirigenti responsabili della gestione, già regolata dal D.Lgs. 286/99 e novellata in altri articoli del D.Lgs. 150/09. Tale insieme di norme ha realizzato un coacervo di regole non sempre coordinate a livello di rapporti tra performance organizzativa e performance manageriale o dirigenziale. Eppure, la performance dell'organizzazione non può essere disgiunta da quelle individuali e da quella dirigenziale: queste ultime due, infatti, si integrano per ottenere quella organizzativa e questa, a sua volta, è condicio sine qua non per configurare la performance del dirigente\manager.

Con la nuova normativa, il sistema di valutazione diventa strumento obbligatorio di misurazione dell'attività e dell'efficienza delle pubbliche amministrazioni e dei dipendenti, con lo scopo di migliorare l'offerta dei servizi e la qualità degli stessi.

Ci si chiede, allora, se gli strumenti predisposti dal Ministro Brunetta possano davvero portare a migliorare la performance delle organizzazioni e del personale. Risulta arduo dare una risposta positiva. Infatti, se si parte dal presupposto che il miglioramento dei servizi della P.A. rimane ancorato solo al dipendente pubblico e non agli investimenti strutturali, si commette un errore madornale. Pensare di migliorare il servizio scuola solo premiando qualche dipendente, trascurando le infrastrutture, le risorse strumentali e gli investimenti necessari, significa girare intorno alla questione ma non sostenere un reale miglioramento. A ciò si aggiunga il fatto che il ciclo della performance, come disegnato, presenta una marcata formalizzazione con il conseguente pericolo di creare una «nuova burocrazia della valutazione e della rendicontazione sociale».

Il rischio che si corre è che l'architettura normativa prenda il posto della cultura interna dell'organizzazione [5], con la conseguenza di rendere sterile la norma e di ridurla a mero esercizio formalistico di produzione di faldoni di documenti. Di contro, è innegabile che nelle P.A. un effettivo mutamento, nonostante le nuove norme, non vi sia stato [6] e che, nel nostro sistema, il problema di fondo non è mai stato la necessità di regolare con norme questo settore, ma l'esigenza di applicare le norme esistenti. Quello che si dovrebbe fare non è un vuoto esercizio burocratico ma, partendo dalla condivisione, interiorizzare i nuovi processi di valutazione e rendicontazione.

Gli anni Novanta e la nuova cultura della valutazione.

In questo quadro generale, sottoporre anche le scuole ad un sistema di misurazione e valutazione ha significato rispondere a molteplici richieste. Richieste di ordine economico-finanziario, al fine di verificare la spesa statale e l'incidenza dei costi del sistema istruzione nel bilancio della nazione. Istanze di ordine sociale, al fine di stimare gli effetti del servizio-scuola e rendere pubblico, ai diversi stakeholders, le modalità di erogazione del servizio, gli standard qualitativi con cui si connota, le scelte strategiche adottate e le offerte formative proposte agli utenti e al territorio. Domande di ordine politico, al fine di avere uno spaccato del sistema d'istruzione e una linea su cui tracciare gli interventi di politica scolastica in un'ottica anche di comparazione con i sistemi scolastici europei e internazionali.

Ecco perché, già dagli anni novanta, si affaccia sulla scena una nuova cultura della valutazione. Viene dapprima istituita la «Carta dei Servizi Scolastici» con lo scopo di definire i principi propri dell'istituzione scolastica. Legittimata con il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 7

giugno, 1995 presenta agli utenti le modalità con cui opera la scuola, indicando i fattori di qualità attesi, gli standard dei servizi, i meccanismi di valutazione, le procedure di reclamo.

Nel 1997, la Direttiva Ministeriale n° 307, da cui poi la C.M. 403 del 26 giugno 1997, istituiva presso il CEDE, Centro Europeo dell'educazione per l'aggiornamento e la sperimentazione, il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione. Successivamente, il D.Lgs. 258/99 trasformava il CEDE in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell' Istruzione, noto come INVALSI e ad esso veniva assegnato il compito di valutare «l'efficienza e l'efficacia del sistema d'istruzione nel suo complesso e analiticamente, [...] anche per la singola istituzione scolastica [...] nonché] la soddisfazione dell'utenza» [7].

Nel frattempo, il D.Lgs. 286/04, in applicazione degli artt. 1 e 3 della L.53/2003, nel riordinare l'INVALSI, istituiva il Servizio Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, per il quale, la Direttiva 76/2009 ne esplicitava i compiti, ultimamente ridefiniti con il D.Lgs. 213/2009, all'art. 17.

Ebbene, senza entrare nel merito, non si può non approvare l'idea che una valutazione della scuola possa trovare oltre che condivisione, anche possibilità di essere realizzata grazie all'utilizzo di indicatori che in qualche modo ne garantiscano una certa oggettività. Fra questi indicatori risultano particolarmente significativi l'impiego delle risorse, la disponibilità di infrastrutture, la gestione amministrativa e finanziaria, la tipologia di organizzazione, i rapporti con il territorio e le famiglie, gli investimenti, le ore destinate alla formazione e all'aggiornamento del personale, i tassi di abbandono, i livelli di eccellenza, il clima organizzativo, i tassi di *burnout*.

L'aspetto positivo della nuova cultura riguarda l'accento posto sull'autovalutazione e sulla spinta motivazionale verso un miglioramento da parte dei partecipanti. Al proposito, vale ricordare che sulla questione valutazione aleggiano falsi miti, primo fra tutti l'avversione e l'indisponibilità degli operatori scolastici a mettersi in discussione. Negli ultimi anni, al contrario, si è avvertita l'esigenza di mettersi in gioco e di mettere in gioco le proprie pratiche professionali, riconoscendo un ruolo importante anche ai giudizi degli stakeholders, in un'ottica di condivisione delle responsabilità e di miglioramento reciproco.

Valutazione e rendicontazione sociale.

La valutazione e la rendicontazione sociale devono essere intese, come più volte ribadito dai vertici del MIUR, come momento per agevolare un processo di auto-miglioramento della qualità dell'apprendimento e della didattica, non per mettere in atto meri processi sanzionatori. Si deve passare da una scuola che illustra il proprio operato attraverso il Piano dell'Offerta Formativa, ad una scuola che rende noti obiettivi, priorità e risultati raggiunti attraverso un sistema di valutazione. Così intesa non si può non condividere l'idea di una valutazione che abbia come scopo di agevolare un processo di auto-miglioramento della qualità di apprendimento e della didattica.

Diventa essenziale per le scuole rendicontare, attraverso lo strumento del bilancio sociale, il rapporto esistente tra mission (visione di sviluppo e valori di riferimento della scuola, che esplicita i motivi di esistenza della scuola come istituzione), governance (modelli di governo dell'istituzione scolastica, dallo sviluppo del curriculum alla gestione delle risorse umane e finanziarie, dalla valutazione degli studenti alla progettazione d'istituto, dai rapporti con le altre pubbliche amministrazioni a quelle con il territorio nel suo complesso) e accountability (verifica dei risultati in relazione agli obiettivi programmati).

Comunicare e informare sulle attività della scuola, sulle modalità di assunzione delle decisioni, sui risultati raggiunti, sui ruoli e le responsabilità, sui piani di miglioramento e sulle modalità di rilevazione e di analisi degli esiti degli studenti a breve e medio termine, diventa prerogativa di una scuola al servizio dei suoi utenti. Rendicontare diventa un dovere, ma soprattutto un diritto perché permette di valutare la performance, stimola il miglioramento, consente una effettiva apertura all'esterno superando le logiche autoreferenziali e creando i presupposti per rapporto sinergico con i portatori di interesse.

Eppure le resistenze non mancano. L'*accountability*, che ha ispirato il Nuovo *Management Pubblico*, NPM, entrando gradualmente nel lessico comune e monopolizzando il linguaggio delle riforme della pubblica amministrazione italiana, probabilmente, è la causa prima della chiusura che spesso ha caratterizzato le scuole a far proprie azioni di valutazione e autovalutazione. Le riluttanze fin qui mostrate dagli operatori scolastici sono dovute per lo più al timore di applicare al comparto scuola i paradigmi del NPM per cui le P.A. sarebbero più efficienti se la gestione fosse improntata su quella dell'impresa privata e se esse fossero gestite sulla base della logica di mercato o di profitto. Non così va intesa la valutazione e la rendicontazione sociale delle scuole: esse non sono correlate alla prestazione intesa in termini di *customer satisfaction* per il semplice fatto che ciò che realizzano gli operatori della scuola non può essere giudicato alla stregua di un pacco di biscotti, di un'evasione di una pratica o di un optional di un'automobile.

Se la forma mentis prevalente fino a poco tempo fa, e ancora non del tutto superata, era quella di vedere nel bilancio sociale e nelle pratiche di *accountability* una subordinazione della scuola alle logiche imprenditoriali o un inutile appesantimento burocratico, oggi, a più livelli, si tende ad intervenire per superare la vaghezza delle strategie, l'insufficienza sia di tempo sia di risorse finanziarie, l'assenza di indicazioni univoche sulle aree da sottoporre ad esame, la genericità delle modalità di raccogliere i dati, scomporli e analizzarli. Oggi, proprio per rispondere alla logica della rendicontazione sociale e dare risposte concrete alla propria utenza, le scuole riescono perfino ad allineare, idealmente, documenti che, per loro natura e stesura, sono asincroni, nel senso che alcuni sono riferiti all'anno solare, come ad esempio quelli finanziari o contabili, altri all'anno scolastico, singolo o aggregato in più annualità, come il PTOF, il curriculum, la progettazione, la programmazione e così via.

Orbene, nonostante le perplessità sopra evidenziate, si può convenire sull'idea che il bilancio sociale non sia una semplice rendicontazione *ex post* del già fatto di una scuola, ma uno strumento di influenza reciproca tra l'*ex post* e l'*ex ante*.

Il bilancio sociale va inteso come interazione tra programmazione, che scaturisce dall'analisi dei risultati, e momento di controllo, come rapporto tra obiettivi e risultati. Solo così esso assolverà alla propria funzione di consentire un ri-orientamento costante delle attività tutte ai bisogni degli utenti e una guida efficace per destinare risorse ed incentivi, definire obiettivi, pianificare azioni di miglioramento e assegnare compiti, funzioni e responsabilità all'interno della struttura.

Pertanto, se il bilancio sociale riesce a superare la mera documentazione burocratica e si orienta a guardare oltre per costruire un bene riconosciuto come comune, dove studenti, famiglie, territorio di riferimento e operatori della scuola hanno un ruolo attivo, allora si sarà dato significato e senso alla rendicontazione.

Conclusioni

In questa ottica, valutazione e rendicontazione non possono prescindere da alcuni aspetti: le modalità di confronto e cooperazione con i vari attori della scuola; la capacità di progettare e

realizzare interventi formativi motivanti; il saper valorizzare le differenze e i bisogni educativi individuali adottando metodologie personalizzate e individualizzate; il riuscire ad effettuare valutazioni formative efficaci e attente azioni di monitoraggio sul percorso formativo ed educativo; il riuscire a promuovere il pensiero critico e l'autonomia. Questo è possibile solo attraverso un approccio multilivello, incrociando dati provenienti da diversi tipi di misurazioni. Lo stesso Paolo Sestito, già presidente INVALSI, sottolinea che la sola «valutazione centralizzata sarebbe un mostro burocratico, in contraddizione con la valorizzazione dell'autonomia scolastica; [la sola] valutazione decentralizzata, dei singoli, minerebbe lo spirito e il lavoro di team (già piuttosto scarsi) nelle singole scuole» [8]. Se la valutazione servirà non a sanzionare e a creare competizione, ma a promuovere forme di cooperazione e collegialità e di diffusione di best practices, allora sì che si potrà veramente avere un cambiamento in melius ed un concreto arricchimento, con vantaggi per tutti. Ma tutto ciò potrà avvenire solo presupponendo due condizioni: prevedere tempi sufficientemente lunghi per realizzare approcci valutativi integrati e finalizzare risorse economiche adeguate.

Concludendo, se il modello che si vuole attuare in Italia dovesse ricalcare quello anglosassone, in cui anche alcuni comparti cruciali della pubblica amministrazione sono finiti nelle mani di rampanti imprenditori, vorrebbe significare non aver compreso che la Pubblica Amministrazione gestisce servizi i cui obiettivi, contesti e funzioni non sono assolutamente rapportabili alle logiche dell'impresa privata: lo Stato e le Istituzioni scolastiche non hanno come obiettivo principale quello di fare profitti come un imprenditore qualunque, né devono mettersi in concorrenza con il privato, ma devono offrire ai cittadini i servizi e le prestazioni di cui necessitano, nel migliore dei modi e con elevati standard qualitativi. Né alla scuola, di cui ci si occupa, si può pensare di assegnare un valore solo sulla base del profitto che si riesce ad avere da essa in termini di mercato. Il valore della scuola viene fuori dal fatto di garantire il successo formativo dei suoi alunni, di promuoverne il benessere psicofisico, di contribuire alla loro crescita umana e culturale, di svilupparne il senso critico e creare menti aperte, «prodotti», tutti, ai quali non potrà mai essere attribuito un prezzo di mercato.

[1] Mita Marra, *La Riforma della pubblica amministrazione secondo le lenti teoriche della complessità*, in (a cura di) R. Mele e R. Adinolfi, *Gestione e Controllo delle pubbliche amministrazioni dopo la Riforma Brunetta*, Aracne Editrice, 2010

[2] Bassanini, *Vent'anni di riforme del sistema amministrativo italiano*, in *Astrid Rassegna* n° 109/2010

[3] Pallini, *Sulle tristi sorti del principio di distinzione tra politica e amministrazione nella disciplina della Dirigenza pubblica*, in *Quaderni di r. lav. rel. ind.* N° 31 del 2009

[4] Battini, *Un vero datore di lavoro per il settore pubblico: politico o amministrativo*, in *Giorn. Dir. Amm.* 2009

[5] CARINGI F., *Il secondo tempo della Riforma Brunetta*, WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona".IT – 119/2011

[6] HINNA L., FORUM PA 2012, *Piani della performance: elementi di criticità e spunti di cambiamento* Roma 16 maggio 2012;

SCOGNAMIGLIO G., *La p.a. vista da chi la dirige*. Quinto Rapporto nazionale, FORUM P.A. 10 maggio 2011

[7] C. 3 art. 1, Decreto Legislativo 20 luglio 1999, n. 258;

[8] <https://www.fondazione scuola.it/sites/default/files/files/2013-12-12-Sestito.pdf>

Riferimenti bibliografici

- G. Allulli, *La valutazione della scuola: un problema di governance*. In *Economia dei Servizi. Mercati, Istituzioni, Management*, 2007 Anno II, (n. 3);
- M. Barilà, *Gabbie di valutazione e incentivi economici*, in Speciale Riforma Brunetta, Gruppo 24ore, novembre 2009;
- F. Bassanini, *Vent'anni di riforme del sistema amministrativo italiano*, in Astrid Rassegna n°109/2010;
- S. Battini, *Un vero datore di lavoro per il settore pubblico: politico o amministrativo*, in Giorn. Dir. Amm. 2009;
- M. Marra, *La Riforma della pubblica amministrazione secondo le lenti teoriche della complessità*, in (a cura di) R. Mele e R. Adinolfi, *Gestione e Controllo delle pubbliche amministrazioni dopo la Riforma Brunetta*, Aracne Editrice, 2010;
- F. Caringi, *Il secondo tempo della Riforma Brunetta*, WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona".IT – 119/2011;
- Occhino, in (a cura di Napoli M., Garilli A.) *La terza riforma del lavoro pubblico tra aziendalismo e autoritarismo*, CEDAM, 2013;
- L. Hinna, FORUM PA 2012, *Piani della performance: elementi di criticità e spunti di cambiamento* Roma 16 maggio 2012;
- Paletta, in AA. VV., *La Rendicontazione Sociale degli Istituti Scolastici*, Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale- Documenti Di Ricerca N. 13, FrancoAngeli Milano 2016;
- M. Pallini, *Sulle tristi sorti del principio di distinzione tra politica e amministrazione nella disciplina della Dirigenza pubblica*, in Quaderni di r. lav. rel. ind. N° 31 del 2009;
- A. M. Poggi, *Convegno "Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici"* Roma, 12 dicembre 2013;
- G. Scognamiglio, *La p.a. vista da chi la dirige. Quinto Rapporto nazionale*, FORUM P.A. 10 maggio 2011.



[Simona Sansosti](#)

Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo Statale "V. Padula" di Acri
 csic88300e@istruzione.it

Il riconoscimento in Italia dei titoli di studio e professionali conseguiti nell'UE.

May 16, 2018|

[Maria Brunetti](#)

Con la Convenzione di Lisbona del 1997 l'Europa ha intrapreso con determinazione la strada per l'internazionalizzazione del sistema dell'istruzione e del lavoro. La Convenzione, denominata «Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea», ha lo scopo di facilitare la mobilità e il diritto allo studio all'interno dell'UE, agevolando l'accesso dei cittadini alle risorse educative ed alle opportunità di lavoro di tutti gli Stati membri.

The recognition in Italy of Qualifications concerning Higher Education in the European Region
With the Lisbon Convention in 1997, Europe has undertaken the road to the internationalisation of the education and employment system. The purpose of the Convention, officially the «Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region», is to facilitate mobility and the right to study in the EU, facilitating the access of citizens to the Educational resources and job opportunities in all Member States.

Keywords: Lisbon Convention; recognition; foreign study titles; qualifications; mobility; right to study.

Parole chiave: Convenzione di Lisbona; riconoscimento; titoli esteri; qualifiche; mobilità; diritto allo studio.



La strada europea verso l'internazionalizzazione.

Con la Convenzione di Lisbona del 1997 l'Europa ha intrapreso con determinazione la strada per l'internazionalizzazione del sistema dell'istruzione e del lavoro. La Convenzione, denominata «Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea», ha lo scopo di facilitare la mobilità e il diritto allo studio all'interno dell'UE, agevolando l'accesso dei cittadini alle risorse educative ed alle opportunità di lavoro di tutti gli Stati membri [1].

Fine primario della Convenzione è quindi di agevolare l'inclusione formativa e professionale degli abitanti dell'Unione, favorendo la libera circolazione di professionalità e il libero accesso ai percorsi di studio.

Non si tratta solo di garantire pari opportunità a tutti i cittadini, ma anche di assicurare all'interno di ogni Stato il valore e la validità di un titolo conseguito all'estero sia per gli stranieri e sia per i cittadini di quello stesso Stato. Il riconoscimento dei titoli esteri, infatti, non riguarda solo i titoli

conseguiti nel Paese d'origine del possessore, ma anche quei titoli conseguiti in un Paese diverso da quello di cittadinanza. L'Italia ha provveduto alla ratifica della Convenzione di Lisbona con la Legge n. 148 del 21 luglio 2002, cinque anni dopo la sua approvazione. Da quel momento, con il recepimento delle direttive comunitarie si è cominciato a riconoscere i titoli professionali conseguiti all'interno dell'Unione Europea, così come, grazie alle leggi sull'immigrazione, si è provveduto anche al riconoscimento dei titoli extraeuropei. Nel nostro Paese la proliferazione di titoli di abilitazione all'insegnamento conseguiti all'estero in poco tempo, spendibili ai fini della partecipazione a concorsi o per l'inserimento nelle graduatorie di istituto, ci spinge a riflettere su come e a che velocità l'Italia stia uniformando il proprio sistema di accesso all'istruzione ed al mercato del lavoro. In Italia un titolo professionale estero, purché sia conseguito nell'Unione Europea e sia riconosciuto dal Dipartimento della Funzione Pubblica, dà la possibilità di partecipare ai concorsi per l'accesso alla Pubblica Amministrazione. Chiunque consegua all'estero un titolo di studio può accedere, tramite esso, alle università, agli istituti di istruzione superiore di tutti i Paesi, ma anche al mercato del lavoro, poiché la convenzione facilita l'utilizzo dei titoli accademici nazionali, ma anche di quelli tecnico-professionali, nonché del supplemento al diploma.

La situazione in Italia.

In Italia, l'applicazione delle Direttive 2005/36/CE e 2013/55/UE ha consentito di riconoscere le qualifiche professionali estere non solo attraverso la procedura amministrativa del riconoscimento, ma anche tramite misure compensative di verifica, quali ad esempio un esame attitudinale o un tirocinio di adattamento, analogamente per quanto concerne le qualifiche professionali dei Paesi extraeuropei, così come disposto dal DPR 394/99, artt. 49-50, e dal DPR 334/04. Anche i programmi di scambi accademici studenteschi sono garantiti tramite l'approvazione dei periodi e dei cicli di studio effettuati all'estero, ad esempio durante lo svolgimento dei programmi di cooperazione universitaria internazionale e di mobilità studentesca quali *Erasmus*, *Tempus*, *Nordplus*, *Ceepus*.

I titoli di accesso all'università o ai percorsi di istruzione superiore conseguiti in uno qualsiasi degli stati membri sono accettati anche dagli altri Paesi come accesso ai rispettivi sistemi nazionali di istruzione superiore, così come i titoli finali di istruzione superiore, per essere riconosciuti validi da parte degli stati membri, devono garantire al possessore l'accesso a studi di livello più avanzato o al dottorato di ricerca, alle stesse condizioni previste per i candidati in possesso di qualifiche nazionali, l'uso del titolo accademico autorizzato nel Paese di origine, l'accesso al mercato del lavoro. La Convenzione tutela anche il diritto allo studio ed al lavoro dei cosiddetti «migranti», rifugiati, profughi mediante procedure di valutazione anche nel caso in cui i titoli dichiarati non possano essere comprovati.

Il riconoscimento del titolo estero in Italia

I titoli stranieri non sono validi *hic et nunc*, non esiste un riconoscimento automatico. Esso avviene esclusivamente su richiesta di parte ed è soggetto ad un capillare procedimento di verifica. Per poter utilizzare un qualsiasi titolo estero, in Italia occorre presentare richiesta individuale per ottenerne il riconoscimento giuridico, ai sensi della Direttiva 2013/55/CE, recepita dal Decreto legislativo n.15 del 2016. Se è vero che il riconoscimento della professione docente avviene in attuazione del principio della libera circolazione delle professioni sulla base della reciproca fiducia tra i Paesi dell'Unione Europea, è anche vero che ogni Stato deve prevedere un'attenta valutazione del percorso formativo attestato, così che corrisponda esattamente, per peso giuridico, a quello del Paese accettante. Più che di equipollenza di un titolo estero, oggi si parla di «riconoscimento», ossia della sua finalizzazione ad un determinato percorso di studio o professionale. Le Università sono deputate al riconoscimento dei titoli accademici, la Funzione Pubblica riconosce i titoli di accesso ai concorsi e i diversi Ministeri i titoli loro corrispondenti.

La Legge 148/2002 non utilizza più il termine equipollenza per indicare l'esatta corrispondenza giuridica tra i titoli, anzi tale procedura è stata abrogata per effetto dell'art. 9 [2]. Il riconoscimento di un titolo straniero è finalizzato unicamente ad una determinata procedura. Gli effetti giuridici sono relativi e non definitivi. Consiste in un'attestazione rilasciata dall'autorità competente sulla valutazione del titolo, che dichiara di riconoscerne la validità giuridica per determinati scopi, solitamente per la prosecuzione degli studi o per l'accesso ai pubblici concorsi. I cittadini italiani o di un Paese dell'Unione Europea, in possesso di un titolo di studio conseguito all'estero, possono partecipare a concorsi per l'accesso alle Amministrazioni pubbliche italiane mediante una procedura di riconoscimento del titolo di studio attuata ai sensi dell'art. 38 del Decreto Legislativo n.165/2001 e finalizzata a valutare l'equivalenza tra il titolo posseduto e il titolo richiesto per l'ammissione al concorso. L'Ente responsabile per la valutazione dell'equivalenza del titolo estero è la Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Funzione Pubblica. Ogni Ministero è competente alla valutazione di quei titoli abilitanti che danno l'accesso alle singole professioni regolamentate. Per il MIUR l'Ufficio competente è la Direzione Generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore. Gli Uffici Scolastici Provinciali sono competenti per quanto concerne il riconoscimento dei diplomi di livello pre-universitario. Il procedimento di riconoscimento del titolo avviene entro un lasso di tempo definito «ragionevole», attraverso l'applicazione di criteri trasparenti e, soprattutto, sulla base di una valutazione cristallina che prescindano da tutto ciò che non riguardi la considerazione delle competenze acquisite. Per tale motivo, i criteri di valutazione adottati da ciascuno Stato devono essere il più possibile omogenei, così da non creare difformità valutative da un Paese ad un altro.

L'esigenza di dover superare la settorialità delle varie convenzioni esistenti tra gli Stati nasce appunto dalla volontà di creare un sistema generale univoco che favorisca la spendibilità dei titoli specifici all'interno dell'Unione, in maniera uniforme e condivisa, proprio come vuole la Convenzione. La Convenzione di Lisbona stabilisce il diritto di ciascuno a veder valutato il proprio titolo di studio e vieta qualsiasi discriminazione di sesso, razza, colore, disabilità, lingua, religione, opinioni politiche, origini nazionali, etniche o sociali, appartenenza a minoranze, proprietà, nascita o altro stato civile. È anche possibile che un titolo straniero non ottenga il riconoscimento, qualora sussistano sostanziali differenze tra i requisiti di accesso nei due Paesi. È il caso, ad esempio, di quegli Stati nei quali la scolarità pre-universitaria sia di dieci o undici anni, oppure dei percorsi a numero chiuso. Insieme al titolo, spesso, è richiesta anche la conoscenza della lingua del Paese in cui lo si è conseguito. Nel caso in cui il riconoscimento non venga concesso, ovvero non venga adottata alcuna decisione, il richiedente può appellarsi all'autorità preposta.

[1] Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 173 del 25 luglio 2002.

[2] “Sono abrogati il secondo ed il terzo comma dell'articolo 170 e l'articolo 332 del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, di cui al regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592, e successive modificazioni”, art. 9, Legge 148/2002.

Link utili:

<http://www.istruzione.it/urp/riconoscimento.shtml>

<http://www.cimea.it/it/riconoscimento-professionale.aspx>

http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0069Ricono/0356Docume/2257Conven_cf2.htm

https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/universita/riconoscimento_titoli_studio/accordi_governativi.html



[Maria Brunetti](#)

Dirigente Scolastico IC di Cariati – email: maria.brunetti5@istruzione.it

L'accesso ad atti scolastici con particolare riferimento all'ostensione di atti ispettivi

May 15, 2018

[Luciano Greco](#)

Attraverso il principio generale dell'accesso ai documenti amministrativi, il legislatore ha indicato l'imparzialità dell'azione amministrativa quale presupposto della trasparenza e ha riconosciuto che l'Istituto dell'accesso rinviene il suo fondamento nell'art. 97 della Costituzione italiana. Particolarmente rilevante è l'aspetto dell'accesso agli atti ispettivi.

Through the general principle of access to administrative documents, the legislator indicated the impartiality of administrative action as a prerequisite for transparency and recognized that the Institute of Access finds its foundation in art. 97 of the Italian Constitution. The access to the inspection acts is particularly relevant.

Trasparenza; accesso; documenti amministrativi; legge 241/90; pubblica amministrazione. Transparency; access; administrative documents; Law 241/90; Public Administration.



Uno dei più significativi Istituti introdotti dalla Legge n. 241 del 7 agosto 1990, quale conseguenza sia del principio di trasparenza che di imparzialità dell'azione amministrativa, è l'accesso ai documenti amministrativi inteso come diritto a visionare atti e ad ottenerne copia. L'art. 22 della legge citata, come modificato dalla Legge n. 69 del 18 giugno 2009, prevede che «l'accesso ai documenti amministrativi, attese le sue rilevanti finalità di pubblico interesse, costituisce principio generale dell'attività amministrativa al fine di favorire la partecipazione e di assicurarne l'imparzialità e la trasparenza» [1].

Il cammino verso una sempre più accentuata trasparenza della P.A. ha ricevuto una ulteriore conferma e rafforzamento, con l'emanazione del D.lgs n. 33 del 14 marzo 2013, attuativo della legge anticorruzione del 6 novembre 2012 n. 190. Tale Decreto ha introdotto un generalizzato obbligo di trasparenza degli atti della P.A. rivendicabile dal cittadino anche con il cosiddetto «accesso civico».

Analogamente, il D.lgsn. 97 del 25 maggio 2016, nel novellare il D.lgs n. 33, ha ampliato il controllo diffuso sull'azione amministrativa, consentendo, in aggiunta all'accesso civico «chiuso» o «semplice» riconosciuto a chiunque per i documenti e le informazioni soggette a pubblicazione, anche un accesso «aperto» o «generalizzato» ad atti e documenti detenuti dalla P.A., autonomo e indipendente dall'obbligo di pubblicazione degli stessi [2].

Attraverso il principio generale dell'accesso ai documenti amministrativi, il legislatore ha indicato l'imparzialità dell'azione amministrativa quale presupposto della trasparenza e ha riconosciuto che l'Istituto dell'accesso rinviene il suo fondamento nell'art. 97 della Costituzione italiana [3]. Dottrina e giurisprudenza concordano nel ritenere che detto articolo della Costituzione, sebbene appaia riferito ai soli pubblici uffici, codifichi in verità un canone generale dell'azione amministrativa, che investe tanto l'organizzazione quanto l'attività della Pubblica Amministrazione ed è proprio in relazione all'attività imparziale dell'amministrazione che opera il principio generale dell'accesso.

Il principio di imparzialità dell'Amministrazione viene tendenzialmente letto in una duplice accezione: una positiva, l'altra negativa. Inteso in senso positivo, il principio di imparzialità postula un comportamento attivo dell'ufficio pubblico, diretto alla ponderazione e alla valutazione di tutti gli interessi in gioco di modo che il risultato finale della propria azione, sia coerente e consapevole di una completa rappresentazione dei fatti degli interessi coinvolti; in senso negativo, invece, il principio di imparzialità attribuisce all'amministrazione il dovere di perseguire l'interesse pubblico senza discriminare i soggetti privati coinvolti.

Il principio di imparzialità incorpora il principio di ragionevolezza, di cui all'art. 3 della Carta Costituzionale, ed è in entrambe le accezioni, positiva e negativa, che esso si rileva nelle dinamiche procedurali dell'accesso ai documenti amministrativi. Invero, l'imparzialità può essere assicurata attraverso il principio generale dell'accesso nel momento in cui questo viene accordato al soggetto interessato, sia che l'amministrazione valuti o abbia valutato tutti i fatti e gli interessi coinvolti dalla propria azione (accezione positiva), sia che l'amministrazione non abbia posto in essere alcuna discriminazione dei soggetti privati coinvolti nelle dinamiche procedurali (accezione negativa).

Chi può richiedere l'accesso ai documenti amministrativi di una P.A.?

L'accesso ai documenti amministrativi è consentito sia ai soggetti privati portatori di interessi egoistici e personali e sia ai portatori di interessi pubblici o diffusi. È necessario che il soggetto privato abbia un interesse diretto, concreto ed attuale all'ostensione del documento. L'interesse all'accesso è «diretto» quando è personale, ossia quando appartiene alla sfera dell'interessato.

La richiesta di accesso, formulata ad un istituto scolastico o al Ministero dell'Istruzione, deve provenire dal diretto interessato e non da altri, a meno che non siano stati dallo stesso delegati. Ne consegue che, ad esempio, la richiesta di accesso agli atti istruttori utilizzati per la redazione della graduatoria di istituto per il conferimento di incarichi di insegnamento, può essere formulata dal diretto interessato (es. un escluso dalla graduatoria), mentre non compete ad un collega, ad un parente, ad un avvocato, o un appartenente ad un sindacato, genericamente interessati alla questione.

A tale disposizione generale fa eccezione, come accennato, l'ipotesi in cui il titolare del diritto deleghi un altro soggetto ad effettuare l'accesso-visione o a richiedere ed ottenere copia di atti. In tale evenienza, il delegato dovrà esibire all'amministrazione scolastica destinataria della richiesta, una delega scritta che dovrà essere acquisita agli atti unitamente ad una copia del documento del delegante.

Accade spesso che nelle istituzioni scolastiche si consenta, illegittimamente, l'accesso a soggetti non legittimati, solo perché questi ultimi rivestono qualifica di avvocati del diretto interessato o perché parenti o, ancora, perché affiliati ad un sindacato comune. In queste evenienze occorre sempre acquisire la delega da parte del titolare del diritto. In assenza di tale acquisizione, il responsabile del procedimento di accesso, che per gli istituti scolastici coincide con il dirigente scolastico o suo delegato, potrebbe incorrere in responsabilità penali, civili e disciplinari inerenti la rivelazione di dati personali o anche sensibili di soggetti diversi da quelli che materialmente hanno formulato l'istanza.

Il soggetto istante, inoltre, deve essere portatore di un interesse giuridicamente rilevante da tutelare, non necessariamente coincidente con un diritto o un interesse legittimo, ma anche corrispondente ad una mera aspettativa o ad un interesse diffuso. Non deve comunque trattarsi di un interesse meramente emulativo o frutto di semplice curiosità, né può trattarsi di un generico interesse al controllo diffuso sull'azione amministrativa. In altre parole, il diritto di accesso è strumentale alla tutela di posizioni soggettive di base qualificate, che non necessariamente coincidono con le tradizionali figure del diritto soggettivo dell'interesse legittimo, ma che configurano un interesse meritevole valutato dalla P.A. (o dal giudice, in caso di diniego), sulla scorta della motivazione dell'istanza di accesso. Il rapporto di strumentalità deve apparire dalla motivazione enunciata nella richiesta che, quindi, non può ridursi al mero richiamo di generiche esigenze difensive, ma deve provare l'esistenza di un puntuale interesse alla conoscenza della documentazione stessa e della correlazione logico-funzionale intercorrente tra la cognizione degli atti e la tutela della posizione giuridica del soggetto che esercita il diritto, permettendo di capire la coerenza di tale interesse con gli scopi alla cui realizzazione il diritto di accesso è preordinato.

Esame di caso.

Volendo citare un caso specifico, tra quelli che riguardano la scuola, si segnala la richiesta di accesso agli atti relativi all'attività ispettiva eseguita all'interno dell'istituzione scolastica, effettuata da un'insegnante di Scuola dell'Infanzia operante nell'istituto e trasferita per incompatibilità ambientale. [4] Il caso riveste estremo interesse in quanto emergono evidenze di tutela della riservatezza dei minori, a garanzia dei quali è stata assunta la misura del trasferimento del pubblico dipendente per incompatibilità ambientale. Tale tipologia di trasferimento non ha finalità sanzionatorie ma è diretto a restituire serenità all'ambiente di lavoro in cui il personale dipendente opera, mediante la rimozione di tutti gli ostacoli che possono incidere negativamente sul buon andamento dell'azione amministrativa. L'interesse del pubblico dipendente di conoscere gli atti, dedotto solo genericamente nella richiesta di accesso con mero richiamo alla normativa in materia, deve ritenersi recessivo rispetto al necessario rispetto della riservatezza dei minori, a tutela dei quali è stato attivato il procedimento.

Nel caso in questione, l'accesso viene accolto parzialmente da parte dell'Ufficio scolastico, che consente all'istante la possibilità di accedere alla relazione del dirigente scolastico e dai relativi allegati, con l'eccezione delle perizie sui tre minori, redatte da una psicologa e presentate al dirigente scolastico dalle famiglie di tre bimbi trasferiti dalla sezione ove prestava servizio la ricorrente. Il provvedimento di parziale rigetto dell'istanza di accesso, viene impugnato dalla ricorrente che ritiene lo stesso pregiudizievole al proprio diritto di difesa nel procedimento, presupponendo che un tale diritto debba essere ritenuto prevalente anche rispetto ai dati sensibili oggetto della richiesta di accesso.

Il Ministero, costituitosi in giudizio, evidenzia la mancanza di un interesse concreto ed attuale della ricorrente, tale da ritenersi prevalente rispetto all'esigenza di preservare la riservatezza dei minori che hanno reso dichiarazioni sul comportamento della stessa. L'organo giudicante considera il ricorso infondato.

Esaminando la questione più da vicino, occorre premettere che l'art. n. 24 della Legge n. 241/90, che disciplina i casi di esclusione del diritto di accesso, prevede al sesto comma i casi di possibile sottrazione all'accesso in via regolamentare e, tra questi, annovera quelli relativi a «documenti che riguardano la vita privata o la riservatezza di persone fisiche, persone giuridiche, imprese, associazioni, con particolare riferimento agli interessi epistolare, sanitario, professionale, finanziario, industriale di cui siano in concreto titolari, ancorché relativi dati siano forniti all'amministrazione dagli stessi soggetti a cui si riferiscono».

In via attuativa, il Decreto del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, n. 757 del 4 novembre 1994, inserisce fra le categorie di documenti esclusi dall'accesso «documenti contenenti

le richieste di intervento dell'ispettorato del lavoro», nonché «documenti contenenti vizi o acquisiti nel corso delle attività ispettive, quando dalla loro divulgazione possono derivare azioni discriminatorie o indebite pressioni o pregiudizi a carico di lavoratori o di terzi» [5].

La giurisprudenza conferma la sottrazione al diritto di accesso della documentazione relativa all'attività ispettiva di controllo [6].

L'attività degli ispettori in materia scolastica è infatti particolarmente delicata, proprio in relazione alla tutela di soggetti minori. Se è legittimo che le necessità difensive dei principi di cui dall'articolo n. 24 della Costituzione siano prioritarie rispetto alla riservatezza di soggetti terzi [7] e che l'accesso debba essere garantito comunque per la cura di interessi giuridicamente protetti [8], tuttavia, non bastano generiche esigenze di difesa per garantire l'accesso, dovendo quest'ultimo corrispondere ad una effettiva necessità di tutela di interessi che si assumano lesi ed ammettendosi solo nei limiti in cui sia strettamente indispensabile la conoscenza di documenti, contenenti dati sensibili e giudiziari [9].

Attesa, dunque, la possibilità di singole valutazioni, che potrebbero talvolta consentire di ritenere prevalenti le esigenze difensive in questione [10], non può però ammettersi una generalizzata soccombenza dell'interesse pubblico all'acquisizione di ogni possibile informazione, per finalità di controllo della regolare gestione di delicate funzioni pubbliche al cui corretto esercizio sono talvolta connessi valori, a loro volta, costituzionalmente garantiti [11].

Nel caso della maestra trasferita d'ufficio per incompatibilità, l'interessata aveva richiesto di conoscere la documentazione di parte relativa a dichiarazioni rese ad una psicologa da parte di alunni di Scuola dell'Infanzia. Il Collegio ha giustamente ritenuto che il bilanciamento degli interessi pendesse in misura maggiore dalla parte dei minori coinvolti, piuttosto che dalla parte della ricorrente. Va sottolineato, inoltre, che la docente in questione era stata messa in grado di conoscere fatti in maniera sufficientemente circostanziata; aveva ottenuto l'accesso alla relazione dell'ispettore ministeriale circa l'esistenza di disagi denunciati dai genitori e dai minori ai documenti contenenti le descrizioni degli elaborati grafici effettuati dai bambini, su richiesta dell'ispettore, volti a stabilire l'eventuale connessione tra le loro paure e la scuola.

In definitiva, in presenza dell'avvio di un procedimento di trasferimento per incompatibilità ambientale, istituto che, è bene ricordarlo, non ha finalità sanzionatorie, il Collegio ha ritenuto che l'interesse della ricorrente di conoscere gli atti richiesti, dedotto solo genericamente nella richiesta di accesso, fosse recessivo rispetto al necessario rispetto della riservatezza dei minori coinvolti [12].

[1]Art. 10, Legge 18 giugno 2009, n. 69, *Disposizioni per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività nonché in materia di processo civile*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 140 del 19 giugno 2009 - Supplemento ordinario n. 95.

[2]Art. 5, cc. 1 e 2 del D.lgs n. 33/2013.

[3]«I pubblici uffici sono organizzati secondo disposizioni di legge, in modo che siano assicurati il buon andamento e l'imparzialità dell'amministrazione».

[4]Tar Marche, sez. I, 20 febbraio 2014, n. 239.

[5]Art. 2, lettere b) e c), Decreto del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, n. 757 del 4 novembre 1994, *Regolamento concernente le categorie di documenti, formati o stabilmente detenuti dal ministero del lavoro e della previdenza sociale sottratti al diritto di accesso*.

[6]Consiglio di Stato, sez. VI, 27 gennaio 1999, n. 65.

[7]Consiglio di Stato, Adunanza Plenaria del 4 febbraio 1997, n. 5.

[8]Art. 20, comma 7, l. n. 241 del 1990, successivamente modificato dall'art. 22 L. n. 45/01, dall'art. 176, c. 1, D.Lgs. n. 196/03 e dall'art. 16 L. n. 15/05.

[9]Tar Marche, sez. I, 20 febbraio 2014, n. 239.

[10]La sentenza del Consiglio di Stato sez. VI, 29.7.2008, n. 3798 ammette l'accesso al contenuto delle dichiarazioni di lavoratori agli ispettori del lavoro, ma «con modalità che escludano l'identificazione degli autori delle medesime».

[11]Consiglio di Stato Sez. VI 5129/2012.

[12]Tar Marche, sez. I, 20 febbraio 2014, n. 239, <https://www.giustiziaamministrativa.it/cdsintra/cdsintra/AmministrazionePortale/DocumentViewer/index.html?ddocname=U35UKGFPDSXSH5LO47B2YTXULQ&q>

BIBLIOGRAFIA

- V. Tenore, *L'ispezione amministrativa ed il suo procedimento*, Giuffrè, Milano 1999;
- V. Tenore, *L'incidenza della nuova legge n.241 del 1990 sulle pubbliche amministrazioni*, Cedam, Padova 2006;
- G.P.Cirillo, *Diritto all'accesso e diritto alla riservatezza: un difficile equilibrio mobile*, in www.giustiziaamministrativa.it;
- R. Pardolesi (a cura di), *Diritto alla riservatezza e circolazione dei dati personali*, Milano, 2003;
- F. Caringella, R.Garofoli, M.T. Sempreviva, *L'accesso ai documenti amministrativi. Profili sostanziali e processuali*, Milano, 2003;
- P. Pozzani, *Nuovi profili del diritto di accesso dopo la L.15/05* in www.giustiziaamministrativa.it;
- G.P. Cirillo(a cura di), *La tutela della privacy nel sistema del codice sulla protezione dei dati personali*, Giuffrè ed., 2004;
- M. Clarich, *Diritto di accesso e tutela della riservatezza: regole sostanziali e tutela processuale*, in *Dir. proc. amm.*, 1996;
- S. Margiotta, *Ispezioni in materia di lavoro*, Edizioni Ipsoa, 2005;

SITOGRAFIA

<https://www.giustizia-amministrativa.it/cdsintra/cdsintra/index.html>;

http://ww2.gazzettaamministrativa.it/opencms/opencms/_gazzetta_amministrativa/_monopoli_di_stato/archivio_sentenze_ordinanze_tar_new.html;

<https://www.giustizia-amministrativa.it/cdsintra/cdsintra/AmministrazionePortale/DocumentViewer/index.html?ddocname=U35UKGFPDSXSH5LO47B2YTXULQ&q>;

https://www.giustizia-amministrativa.it/cdsintra/wcm/idc/groups/public/documents/document/mdaw/mjcz/~edisp/intra_032664.pdf;

<https://www.giustizia-amministrativa.it/cdsintra/wcm/idc/groups/public/documents/document/mdaw/mza0/~edisp/6abs4v6jgypjduoyjel7mfb3lu.pdf>.



Luciano Greco

Dirigente MIUR, Ufficio V, USR Calabria, ATP di Cosenza.

luciano.greco.cs@istruzione.it

Inclusione e disabilità

May 14, 2018

[Roberto Santagata](#)

Coerentemente con le politiche europee concernenti i sistemi educativi, l'inclusione è finalizzata a garantire percorsi di istruzione e di formazione di qualità per tutti gli studenti. Allo scopo di realizzare una scuola inclusiva, in Italia la riforma della Buona Scuola ha introdotto novità nell'organizzazione scolastica e nella formazione iniziale dei docenti, considerate come fattori decisivi per assicurare l'esito positivo delle pratiche inclusive.

Inclusion and Disability

According to educational policies in Europe, inclusive education aims to provide quality education for all learners. In order to achieve an inclusive school, in Italy the reform called "La Buona Scuola" has introduced changes in school organization and in all initial teacher training aspects as key factors for successful inclusive practices.

Inclusione, disabilità, integrazione, Dlvo 66/2017, legge 104/92

Orientamenti e linee di tendenza in Europa e nel mondo.

Il dibattito sulle nuove frontiere dell'integrazione e dell'inclusione scolastica delle persone affette da disabilità non può prescindere da uno sguardo più ampio sulle Istituzioni dell'Unione Europea che, a più riprese, hanno affrontato la delicata questione della partecipazione al dialogo educativo dei soggetti in situazione di handicap.

Nelle Conclusioni del 2009, nell'ambito del Quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione - ET2020, il Consiglio dell'Unione Europea evidenzia che le numerose sfide socioeconomiche, demografiche, ambientali e tecnologiche cui l'Europa tutta è chiamata, possono essere fronteggiate attraverso un sistema comune europeo che, nel rispetto delle diversità nazionali, si fonda su un quadro strategico condiviso. Dopo aver incoraggiato il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, il Consiglio sostiene l'apprendimento reciproco e lo scambio di buone prassi, come fattori indispensabili per il miglioramento.



Nello stesso documento è evidenziato come la cooperazione europea abbia individuato, tra gli obiettivi strategici da realizzare nel periodo fino al 2020, «l'equità, la coesione sociale, lo sviluppo personale e la cittadinanza attiva»[1], ribadendo che gli Stati membri devono affrontare le situazioni di svantaggio sociale, fornendo innanzitutto un'istruzione di qualità e un sostegno calibrato alle diverse situazioni, orientando il tutto verso un percorso di istruzione inclusiva.

La Commissione, a sua volta, nella comunicazione al Parlamento europeo e al Consiglio, nell'ambito della strategia europea sulla disabilità 2010/2020, rinnova l'impegno per la costruzione di un'Europa senza barriere e sottolinea che, se l'UE vuole garantire il successo alla Strategia 2020, deve puntare ad assicurare la piena partecipazione delle persone disabili alla società e all'economia. L'obiettivo primario, secondo quanto comunicato dalla Commissione europea, è quello di evitare che i disabili, e in particolare i bambini, si imbattano in discriminazioni e limitazioni nell'accesso all'istruzione generale, creando, al contempo, le condizioni affinché si realizzi la loro piena integrazione nel sistema nazionale di istruzione, assicurando loro un sostegno adeguato e un percorso di qualità. All'interno del quadro dell'iniziativa *Youth on the move*, la Commissione, nel rispetto dei sistemi nazionali, si impegna a sostenere la realizzazione di percorsi di istruzione e di formazione che favoriscano una piena inclusione delle persone disabili e la loro partecipazione attiva al programma per l'apprendimento permanente.

La medesima Commissione ribadisce la necessità per gli Stati membri di rimuovere gli ostacoli giuridici e organizzativi che condizionano la partecipazione delle persone disabili alla vita sociale ed economica della comunità; sottolinea, inoltre, l'importanza di fornire misure di accompagnamento individuali per un'istruzione personalizzata, attraverso una tempestiva individuazione dei bisogni specifici del bambino, che consentano percorsi flessibili e calibrati sulle potenzialità di ciascuno.

L'inclusione scolastica è concepita, dunque, come il necessario volano per una piena inclusione sociale delle persone con disabilità. Questo aspetto è evidenziato dal Consiglio europeo già nel 2010, nelle Conclusioni della riunione del 28 aprile, quando ribadisce con forza che solo attraverso sistemi di istruzione e formazione che si caratterizzino per un elevato standard qualitativo, che favoriscano percorsi personalizzati ed inclusivi, che puntino al recupero dello svantaggio socio-economico e culturale, gli Stati membri possono costruire «potenti motori per l'inclusione sociale» [2].

Il Consiglio europeo spinge gli Stati membri verso un sistema di Istruzione e Formazione che punti all'acquisizione incondizionata delle competenze chiave di cittadinanza attiva per tutti.

L'Europa, procedendo nel dialogo sull'inclusione, si uniforma ai contenuti dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, adottata dall'Assemblea generale ONU nel 2015. In questo importante documento, all'obiettivo 4, Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, l'Assemblea, e dunque l'Europa, si prefigge di eliminare definitivamente, entro il 2030, le disparità di genere nell'istruzione attraverso il potenziamento o la costruzione di strutture dell'istruzione che possano offrire percorsi inclusivi e di qualità per tutti.

Lo stato dell'arte in Italia: excursus storico/legislativo, innovazione didattica, organizzazione scolastica.

Le domande a cui occorre dare una risposta vertono su come si colloca il sistema scolastico italiano all'interno del più ampio scenario europeo e sulla validità del suo assetto giuridico ordinamentale, ossia se favorisca o meno l'integrazione e l'inclusione delle persone con disabilità all'interno della scuola prima e della società poi. Ripercorrendo l'iter legislativo italiano, è inevitabile che si ritorni agli anni '70 del secolo scorso quando, per la prima volta, il Legislatore, con l'emanazione della L. 517/1977, ha rivoluzionato il concetto di Diritto allo Studio, disciplinato dall'art. 34 della nostra Carta costituzionale. Fino ad allora i tentativi di rivedere il concetto di diritto allo studio erano stati deboli e di scarso successo ma, con la Legge 517/1977, frutto di un percorso storico e culturale che ha riguardato diversi aspetti sociali, si assiste ad una vera e propria rivoluzione copernicana; si passa dall'idea di soddisfare il dettato costituzionale di cui al citato articolo 34 con la semplice frequenza scolastica ad una nuova immagine di scuola come occasione imperdibile per favorire l'integrazione scolastica e sociale dei soggetti con disabilità. L'abolizione delle scuole e delle classi speciali, l'introduzione della programmazione, l'innovazione metodologica e didattica suggerita, i nuovi strumenti di valutazione delle attività, la flessibilità organizzativa e la personalizzazione dell'insegnamento evidenziano come la citata prescrizione normativa sia stata posta alla base dei

successivi interventi del Legislatore, che ha puntato sempre più verso la definizione di un percorso di istruzione e formazione adattabile, flessibile e soprattutto rispondente alle potenzialità ed abilità dell'alunno. Altra pietra miliare è la ratifica del DPR 970/1975 che ha introdotto, per la prima volta all'interno del nostro sistema normativo, la figura dell'insegnante di sostegno. La L. 517/77 ribadisce il ruolo e la funzione dell'insegnante di sostegno che, in possesso di specifici titoli di specializzazione, avrebbe contribuito, con il proprio intervento specializzato, alla piena integrazione dell'alunno portatore di handicap.

Il percorso per favorire l'integrazione e l'inclusione delle persone con disabilità non è stato e non è ancora oggi scevro da ostacoli, ma il nostro Paese ha compiuto davvero passi da gigante attraverso interventi normativi che, succedutisi nel tempo, hanno saputo trovare le modalità per abbattere le barriere e creare le necessarie condizioni per una diffusa cultura dell'integrazione e dell'inclusione scolastica e sociale. La scuola è una Pubblica Amministrazione e, in quanto tale, deve puntare ad un continuo innalzamento degli standard qualitativi dell'offerta formativa, così che la qualità erogata e la qualità percepita dal fruitore ultimo del servizio stesso possano finalmente coincidere. In questo modo lo Stato, attraverso la scuola, potrà garantire a tutti i suoi cittadini le pari opportunità formative, con percorsi personalizzati che, nel rispetto delle potenzialità ed abilità di ognuno, favoriscano il successo scolastico nei termini di massimo grado possibile di sviluppo personale e professionale. In questo modo troverà piena realizzazione la prescrizione normativa di cui all'articolo 34 della Costituzione.

Altro punto cardine nel panorama legislativo dell'integrazione e dell'inclusione è rappresentato dalla L. 104/1992, che si è occupata della persona con handicap ed ha introdotto una serie di tutele, tuttora all'avanguardia rispetto a quelle di molti altri Paesi dell'UE. Il Legislatore, con la legge 104/1992, sposa definitivamente le idee della nuova pedagogia che hanno posto al centro del dialogo formativo ed educativo l'alunno, non più tabula rasa e né tantomeno vaso da riempire, ma soggetto attivo e partecipe del percorso di crescita culturale e personale. Segno tangibile è, in primis, l'articolo 12 della legge de qua, il quale garantisce il diritto all'istruzione e alla formazione della persona con handicap; l'articolo 13, a sua volta, assicura l'integrazione scolastica attraverso una serie di azioni attuate da diversi soggetti e a più livelli. Il merito della norma è stato soprattutto quello di delineare la possibilità dell'attivazione di un sistema formativo integrato che potesse prendere in carico la persona con disabilità in tutti i momenti e gli ambienti di vita: in famiglia, a scuola, in campo medico, nella società.

Un momento davvero importante è rappresentato dall'entrata in vigore dell'articolo 21 della L. 59/1997, che ha riconosciuto personalità giuridica alle istituzioni scolastiche, dotandole di autonomia organizzativa e didattica. Il DPR 275/1999, attuativo dell'autonomia scolastica, ha previsto per le singole scuole la possibilità di potersi organizzare in maniera flessibile ed adattabile per meglio rispondere ai reali bisogni formativi della platea di riferimento. Le scuole, nel tempo, hanno così potuto sperimentare varie forme di innovazione didattica, metodologica, diverse modalità organizzative, nuovi percorsi educativi e didattici, contribuendo a realizzare, nello specifico delle persone con disabilità, gli obiettivi dei Piani Educativi Individualizzati.

Una scuola autonoma e flessibile, libera da legacci e da «ordini» impartiti dall'alto, sempre nel rispetto dei principi nazionali in campo di istruzione e formazione, ha costruito una propria identità ed ha intrapreso il cammino verso una dimensione davvero inclusiva capace di assicurare a tutti, nessuno escluso, le pari opportunità formative per garantire quel successo scolastico che favorisca la piena realizzazione di sé e contribuisca a sviluppare le competenze di cittadinanza attiva, che permettano ai singoli di poter partecipare attivamente al dialogo culturale e sociale.

La scuola inclusiva, dunque, nel corso degli anni si è sempre più caratterizzata per una piena corresponsabilità educativa tra i diversi soggetti coinvolti nel percorso di crescita degli alunni, al fine di garantire a tutti le pari opportunità. Le stesse Indicazioni Nazionali per il primo ciclo del 2012 delineano una scuola che, se vuole essere dialogante con i suoi alunni, non può ignorare il

proprio tempo. Ne discende un allargamento dell'orizzonte culturale che deve, dunque, aprirsi alla globalizzazione, alla interculturalità, al dialogo interreligioso, all'abbattimento delle distanze fisiche, al riconoscimento delle diversità. Appunto per questo «La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle diverse forme di diversità, di disabilità o di svantaggio [...] La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il "saper stare al mondo". E per poter assolvere al meglio le sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata ad occuparsi di altre delicate dimensioni dell'educazione [...] La scuola affianca al compito di "insegnare ad apprendere" quello di "insegnare ad essere"» [3].

La scuola del primo ciclo, e non solo, deve, quindi, svolgere la sua peculiare funzione inclusiva ed educativa attraverso la progettazione, programmazione, realizzazione e valutazione di percorsi che abbiano come riferimento la centralità della persona.

Rinveniamo ancora, nella Legge 107/2015, altrimenti definita «Buona Scuola», un chiaro riferimento alla necessità che le scuole autonome approfondiscano le esperienze già sperimentate negli anni, attraverso una maggiore consapevolezza nell'uso dello strumento dell'autonomia scolastica, al fine di realizzare percorsi educativi e didattici che siano rispondenti ai reali bisogni dell'alunno, in modo tale da «cucire un vestito a misura di ognuno» [4] e favorire, così, un pieno e completo percorso di crescita personale e culturale di tutti all'interno di una società sempre più complessa e fluida.

Le novità del decreto legislativo n. 66/2017.

Come è cambiato lo scenario normativo e pedagogico in Italia, dopo la Legge 107/2015 e l'entrata in vigore dei decreti sulle materie oggetto di delega, tra cui l'Inclusione?

Il testo del decreto approvato dal C.D.M. si pone in continuità con il passato, partendo dall'idea della centralità della persona all'interno del più ampio discorso educativo e formativo. Di questo è testimonianza l'articolo 1, in cui si afferma che l'inclusione scolastica «si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita [...] attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio [...] e l'inclusione] è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica» [5]. Il decreto promuove, inoltre, la partecipazione della famiglia, nonché delle associazioni di riferimento, quali interlocutori dei processi di inclusione scolastica e sociale. La partecipazione dell'associazionismo di riferimento all'interno dei processi di inclusione scolastica insieme alle famiglie, rappresenta una novità saliente; apprezzabile appare anche la previsione dell'Osservatorio per l'Inclusione Scolastica tra i soggetti chiamati ad esprimere un parere sulla valutazione della qualità dei servizi delle istituzioni scolastiche, così come il recepimento della Classificazione ICF. Il testo definitivo chiama dunque la famiglia a partecipare a tutte le fasi della formulazione del nuovo profilo di funzionamento dell'alunno che è formulato secondo i criteri del modello bio-psico-sociale dell'ICF; la famiglia è inoltre coinvolta anche nel processo di quantificazione delle risorse da assegnare all'alunno.

Interessante è la previsione di cui all'articolo 6 del capo IV, che decreta la stesura di un Piano Individuale redatto dall'Ente locale di competenza in collaborazione con la famiglia e con le istituzioni scolastiche, elaborato sulla base del Profilo di funzionamento. Appare evidente l'idea del Legislatore di assicurare la totale presa in carico dell'alunno – cittadino portatore di handicap - da parte degli enti preposti, procedendo attraverso un puntuale Piano Individuale, concepito come vero e proprio progetto di vita. Gli articoli 7 e 8 disciplinano, rispettivamente, il Piano Educativo Individualizzato e il Piano per l'Inclusione. La novità consiste nella previsione della partecipazione alla stesura del PEI non solo dei genitori o dei soggetti che ne esercitano la responsabilità, ma anche delle figure professionali specifiche interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con

disabilità nonché con il supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare. La linea di tendenza è quella di consentire al già sperimentato Sistema Formativo Integrato, di cui alla L. 104/92, di poter funzionare attraverso l'attiva partecipazione di tutti i soggetti interessati.

Un'ulteriore e positiva novità è contenuta nella previsione di cui all'articolo 9, il quale disciplina i «Gruppi per l'inclusione scolastica» e prevede la costituzione di un gruppo presso l'Ufficio Scolastico Regionale, denominato Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR) che, presieduto dal dirigente dell'USR o suo delegato, assicuri «la partecipazione paritetica dei rappresentanti delle Regioni, degli Enti locali e delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative a livello regionale nel campo dell'inclusione scolastica» [6].

Il GLIR dovrà fornire consulenza e supporto per la definizione, realizzazione e verifica degli accordi di programma; dovrà supportare il lavoro dei gruppi territoriali e anche delle reti delle istituzioni scolastiche per la progettazione e realizzazione dei piani di formazione del personale.

Lo stesso articolo 9 prevede anche la costituzione, con decreto del dirigente dell'USR, del Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT) per ciascuno degli ambiti territoriali in cui è suddiviso il territorio regionale, presieduto da un Dirigente Tecnico o un Dirigente Scolastico, e composto da tre dirigenti scolastici e tre docenti, due del primo ciclo e uno del secondo. Secondo quanto previsto al comma 5 dell'art. 9 «il GIT riceve dai dirigenti scolastici le proposte di quantificazione delle risorse di sostegno didattico, le verifica e formula la relativa proposta all'USR» [7].

Il GIT potrà essere integrato a sua volta da rappresentanti degli Enti, delle ASL e da rappresentanti delle associazioni rappresentative delle persone con disabilità nel campo dell'inclusione scolastica «per lo svolgimento di ulteriori compiti di consultazione e programmazione delle attività nonché per il coordinamento degli interventi di competenza dei diversi livelli istituzionali sul territorio» [8].

Altra previsione presente nel decreto è l'istituzione, a livello di singola istituzione scolastica, del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) con l'importante e irrinunciabile compito di «supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI»[9]; è presieduto dal Dirigente scolastico con la partecipazione di docenti di sostegno e curricolari, rappresentanti delle ASL ed eventualmente del personale ATA.

Il decreto legislativo 66/2017, in linea con le ultime innovazioni circa la valutazione esterna delle Istituzioni scolastiche ad opera dei Nuclei esterni di Valutazione (NEV), introduce un'importante novità con il comma 1 dell'articolo 4 :«La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche previsto dall'articolo 6 del decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80» [10].

La qualità dell'inclusione scolastica dovrà essere misurata in base a:

- a) livello di inclusività del Piano Triennale dell'Offerta Formativa;
- b) realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione;
- c) livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'Inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione;
- d) realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola incluse le specifiche attività formative;
- e) utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento;
- f) grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi.

È chiara e puntuale l'indicazione dei criteri e quindi è manifesta la volontà del Legislatore di puntare sulla qualità dell'inclusione per l'innalzamento degli standard qualitativi della generale offerta formativa predisposta e garantita dalle singole istituzioni scolastiche, in piena corrispondenza con quanto più volte ribadito dagli Organismi europei ed internazionali.

Un discorso a parte merita la valutazione degli alunni con disabilità in sede di Esame di Stato, dopo la pubblicazione del D.Lgs. n. 62/17 sulla valutazione degli alunni con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento, che finalmente in maniera puntuale prevede che «per gli alunni con disabilità certificati il consiglio di classe o i docenti contitolari della classe, possono prevedere per lo svolgimento delle prove standardizzate misure compensative o dispensative, adattamenti della prova o l'esonero dalla prova» [11].

Molti erano i dubbi che hanno animato il dibattito culturale circa la valutazione degli alunni con disabilità in sede di Esami di Stato conclusivi dei percorsi scolastici, in quanto le bozze del decreto che gradualmente sono circolate presentavano previsioni diverse che si prestavano a interpretazioni addirittura contrastanti con l'assetto ordinamentale. I dubbi sono stati effettivamente fugati dalla versione definitiva del testo, il quale prevede oggi che «le prove differenziate hanno valore equivalente ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma» [12].

Formazione iniziale dei docenti per il sostegno didattico nella scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado.

Una questione che merita un sicuro approfondimento è rappresentata dalle nuove modalità di formazione iniziale dei docenti per il sostegno e dalle nuove procedure del loro reclutamento.

La materia è oggi, a seguito dell'entrata in vigore dei decreti legislativi attuativi delle deleghe di cui alla L.107/2015, disciplinata dall'articolo 12 del D.L.vo 66/2017, per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti per il sostegno della scuola dell'infanzia e primaria e dall'articolo 10 del D.L.vo 59/2017 per quel che concerne la formazione e il reclutamento del personale docente e la formazione iniziale degli insegnanti specializzati della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Il Decreto 66/2017 prevede un aumento dei crediti formativi sulla Didattica inclusiva e sulla Pedagogia speciale, dagli attuali 60 a 120, da conseguire all'interno del percorso di formazione universitaria iniziale da parte degli aspiranti docenti di sostegno della scuola Primaria e dell'Infanzia che frequentano il corso di Laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. Dopo aver conseguito tali ulteriori crediti formativi universitari, gli aspiranti docenti potranno accedere ad un apposito Corso di specializzazione in Pedagogia speciale e Didattica dell'inclusione, al cui termine saranno rilasciati loro 60 CFU. Il superamento di tale ultimo percorso costituirà titolo abilitante per l'insegnamento sui posti di sostegno della scuola dell'infanzia e di quella primaria.

Un diverso percorso di formazione iniziale è stato, invece, previsto per gli aspiranti docenti specializzati della scuola secondaria di primo e di secondo grado, per i quali bisogna rifarsi alla previsione di cui al D.L.vo 59/2017, relativa alle nuove modalità di reclutamento del personale docente.

Il Decreto sulla formazione iniziale prevede che le laureate e i laureati, al fine di poter accedere ai concorsi per la stipula dei contratti di lavoro a tempo indeterminato quali docenti di scuola secondaria di I e di II grado, dovranno in primis conseguire ben 24 CFU in settori formativi psico-antropo-pedagogici o nelle metodologie didattiche. I concorsi avranno una cadenza biennale, a partire dal primo che sarà bandito nel 2018.

Si diventa docente per il sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado dopo aver superato un concorso ordinario essendo in possesso dei requisiti prescritti per la partecipazione al concorso stesso. Lo status di vincitore di concorso consente all'aspirante docente di accedere al periodo di formazione, inserimento e tirocinio (FIT), che avrà una durata triennale e si concluderà, eventualmente, con la stipula del contratto a tempo indeterminato. Gli aspiranti docenti di sostegno dovranno conseguire un Diploma di specializzazione, a seguito di frequenza di un Corso in Didattica dell'inclusione e Pedagogia speciale, con il rilascio finale di 60 CFU e completare la loro formazione nel corso del secondo anno del percorso FIT, attraverso tirocini diretti ed indiretti e supplenze con l'acquisizione di ulteriori 40 crediti formativi e, nel corso del terzo ed ultimo anno del FIT, tramite la graduale acquisizione di autonome funzioni di docente per il sostegno. Durante il

percorso FIT, il futuro docente/contrattista percepirà uno stipendio, che aumenterà gradualmente fino all'arruolamento definitivo.

Considerazioni conclusive.

I decreti legislativi inerenti le materie oggetto di delega previste dalla L.107/2015 hanno confermato che il nostro Paese è davvero all'avanguardia in materia di integrazione ed inclusione, ribadendo l'idea di una scuola inclusiva, una scuola che si rende flessibile ed adattabile ai diversi bisogni formativi di ogni singolo alunno. Il dialogo culturale degli ultimi anni ha fatto sì che il Legislatore puntasse verso una scuola definitivamente autonoma, in grado di progettare e realizzare un'offerta formativa modellata sui bisogni del territorio di riferimento per garantire agli alunni il successo formativo e le pari opportunità.

Sviluppare le competenze chiave e quelle di cittadinanza attiva è oggi imprescindibile per una società che voglia davvero definirsi civile in un periodo storico in cui si assiste a continui stravolgimenti politici e culturali. Per questa ragione, occorre «promuovere approcci all'istruzione efficaci ed inclusivi per tutti gli alunni, compresi quelli con esigenze particolari, trasformando le scuole in comunità di apprendimento in cui sia alimentato il senso dell'inclusione e del sostegno reciproco e siano riconosciuti i talenti di tutti gli alunni» [13].

[1]https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/educazione_spagna10.pdf

[2] Ibid.

[3]http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

[4]http://www.istruzione.it/allegati/2016/prot2852_16.pdf

[5]<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

[6]Ibidem

[7]Ibid.

[8]Ibid.

[9]Ibid.

[10]Ibid.

[11] <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

[12]Ibid.

[13]*Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*

2010http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/EU%20social%20law/EU%20political%20addresses/Council%20of%20the%20EU%20conclusions/20110525-104613_2010_135_02itpdf.pdf



Roberto Santagata

Dirigente Tecnico, USR Calabria - Dirigente Amministrativo, USR Umbria.

roberto.sanatagata@istruzione.it

L'accoglienza passa dalla conoscenza: vademecum per una scuola /laboratorio interculturale

May 13, 2018

[Rosita Paradiso](#)

La scuola sta cambiando, non è più il rigido luogo di trasmissione di conoscenze, ma è un laboratorio in cui si insegna a conoscere la diversità. Ogni scuola può diventare un laboratorio originale che fa della realtà globale il principale ambiente di apprendimento, punto di partenza e di arrivo dell'educazione e della didattica al fine di realizzare veri percorsi di cittadinanza e di pensiero critico.

The acceptance passes through knowledge: vademecum for an intercultural school / workshop

School is changing, it is no more the strict place of transmission of knowledge, but it is a laboratory where the way to know the diversity is taught. Every school can become an original laboratory that makes global reality the main learning environment, the starting and the arrival point of education and teaching in order to realize real citizenship and critical thinking paths.

Parole chiave: Accoglienza, Educazione interculturale, Didattica laboratoriale, Cittadinanza globale, Territorio/comunità

Keywords: Acceptance, Intercultural education, Laboratory teaching, Global citizenship, Community



Nella realtà contemporanea, il rapporto tra le diverse dimensioni della cittadinanza plurale è in continua tensione e mutamento del tempo e dello spazio al punto che «lo spazio di vita di ciascun essere umano è giunto a coincidere con il mondo» [1].

Dentro questa nuova realtà sta mutando anche il concetto di scuola, non più considerata il luogo rigido di trasmissione di conoscenze, ma il laboratorio in cui conoscere la diversità e insegnare una nuova forma di cittadinanza attiva, adatta alla democrazia e al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione alla costruzione di valori comuni, nonché a vivere la presenza di alunni stranieri come un'opportunità e non come un ostacolo alla realizzazione della propria Offerta Formativa.

In questa scuola/laboratorio, luogo privilegiato d'incontro tra persone in crescita, come si legge nelle Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale, ogni anno entrano studenti che devono imparare a vivere in pace in un mondo complesso, interdipendente, ma anche lacerato da tante tensioni e conflitti, ogni giorno si incontrano storie e vicende umane diverse che danno vita a una serie infinita di percorsi educativi.

Uno dei compiti più urgenti della nostra società, per vincere l'indifferenza, gli stereotipi e le paure di ogni genere, è affrontare la grave crisi culturale che stiamo vivendo attraverso l'educazione alla pace positiva, ovvero capace di spingere al cambiamento, sollecitare un nuovo modo di insegnare, riconoscere e far dialogare «tutte le cittadinanze» nel segno dell'armonia e dell'inclusione.

In questo senso ogni scuola può diventare un laboratorio originale che fa della realtà globale il principale ambiente di apprendimento, punto di partenza e di arrivo dell'educazione e della didattica al fine di realizzare veri percorsi di cittadinanza e di pensiero critico.

Occorre affrontare questo nuovo fenomeno dell'integrazione degli alunni stranieri a scuola, offrendo competenze e indicazioni chiare a tutti gli operatori scolastici per sostenere la complessità che questa sempre crescente presenza apporta, attraverso la corretta decodificazione della dinamicità del modello interculturale italiano nei continui cambiamenti che società e politiche producono.

Principio cardine di una scuola inclusiva a 360° è adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra le diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola.

Nell'epoca in cui la scuola si fa carico di una parte sempre più consistente dell'integrazione degli stranieri, tra il relativismo culturale, l'universalismo dei diritti umani e nel pluralismo di agenzie formative, l'integrazione rinasce dall'educazione civica, dalla didattica interculturale, dal confronto sui modelli di inclusione e cresce nel contributo fornito da ogni scuola, dirigente, insegnante, educatore nel tentativo di costruire una nuova forma di coesione sociale che favorisca le differenze, guardando nel contempo a valori comuni.

Nella scuola dell'autonomia le risorse professionali del personale docente sono imprescindibili quanto la funzione della dirigenza che risulta essere particolarmente strategica soprattutto in contesti multiculturali e a forte complessità sociale, quale soggetto attivo, direttamente impegnato nello sforzo di rendere la scuola istituzione capace di «rimuovere gli ostacoli di ordine culturale e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (Art.3 Costituzione Italiana).

Una scuola efficace in termini di integrazione interculturale deve presentare una leadership capace di promuovere un ethos basato sull'apertura e sul riconoscimento reciproco e un'assunzione collettiva di responsabilità rispetto ai temi dell'educazione delle nuove prospettive della didattica interculturale.

La formazione dei dirigenti deve tendere a sviluppare specifiche competenze gestionali e relazionali sia interne alla scuola (organizzazione del personale, dispositivi di accoglienza e di promozione dell'inclusione, laboratori linguistici, procedure amministrative e di valutazione) che esterne ad essa, con riferimento ai rapporti con l'amministrazione statale, con le altre scuole, le istituzioni e la società civile del territorio.

La ricerca della collaborazione tra tutti questi soggetti diventa condizione necessaria per un'azione educativa efficace: studenti, insegnanti, associazioni ed Enti locali possono unire competenze, esigenze, risorse valorizzando il protagonismo di ciascuno e costruendo una fitta rete di attività che deve divenire sempre più quotidiana e ordinaria al fine di «costruire ponti», percorsi e opportunità per accrescere l'offerta formativa dell'intero territorio/comunità.

La formazione dei docenti, invece, dovrebbe mirare ad agevolare la meta-riflessione sulle differenti personalità frutto di culture «altre» e, nel contempo, fornire strumenti operativi che facilitino gli insegnanti nell'interpretazione delle intelligenze e dei saperi degli alunni nei loro aspetti singolari e soggettivi, come H. Gardner (1994) ci ha ampiamente indicato.

L'educazione interculturale infatti si rifà alle teorie pedagogiche delle differenze personali e il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante ad uscire dai canoni della trasmissione di competenze lineare per dialogare con particolari esigenze.

Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere a bisogni speciali, bensì, al contrario, abituarli a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza.

Ecco perché occorrerebbe inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche (storico-geografiche, letterarie, artistiche, scientifiche etc.) esaltando la loro capacità di trasformare la didattica tradizionale in didattica interculturale, ma anche offrire l'occasione di immergersi nell'universo culturale degli immigrati, per scoprire, conoscere e confrontarsi con una diversità sperimentata e non solo immaginata.

Inoltre nella scuola interculturale è di particolare importanza anche la formazione degli altri operatori scolastici quali amministrativi, tecnici ed ausiliari in quanto questi sono spesso le prime interfacce dell'istituzione, direttamente coinvolti in un'organizzazione che affronta le esigenze complesse della diversità.

A tal proposito appare opportuno che anche operatori sociali del territorio che collaborano attivamente con le scuole partecipino ai corsi di formazione rivolti al personale scolastico, favorendo la relazione e l'interazione tra scuola e territorio.

Fondamentale appare, dunque, l'acquisizione dei fondamenti della «pedagogia dell'accoglienza» per tutti «gli addetti ai lavori» al fine di una facilitazione dell'inserimento dei migranti nelle scuole. La fase dell'accoglienza, che dovrebbe durare tutto l'anno, perché l'accoglienza è uno stile di insegnamento, non un semplice *step* delle attività didattiche, deve puntare all'inserimento attraverso l'insegnamento dell'italiano come L2 filtrato dalla valorizzazione del plurilinguismo.

L'accoglienza è comprendere il disagio culturale e sociale dei ragazzi migranti e delle loro famiglie per guardare alla diversità e riconoscere i meccanismi costruiti su base emozionale che sostengono forme di paura e di rifiuto dell'altro, al fine di contrastarli e favorire dialogo e rispetto reciproco.

Ciò trasformerebbe gli alunni con cittadinanza non italiana da soggetti passivi di un cambiamento in atto ad attori dello stesso, garantendo diritto allo studio e parità di opportunità e partecipazione alla vita scolastica.

Ciascun docente dovrebbe conoscere la realtà multiculturale italiana, ossia i nostri modelli d'inclusione e quelli di altri paesi europei e ricercare, nel proprio contesto, un'ipotesi interculturale che rifletta sulla dinamicità del modello italiano per portare a sistema punti di forza e rispondere con nuove pratiche e risorse ai punti di debolezza.

L'interculturalità è l'unica risposta educativa possibile per affrontare con successo la situazione sociale attuale, dunque, educazione alla diversità per prevenire conflitti e decostruire stereotipi e inibizioni. Spetta ai docenti, pertanto, passare dalla didattica tradizionale alla didattica interculturale, attraverso la pratica laboratoriale che sia in grado di «tradurre» l'interculturalità applicata all'insegnamento, attraverso la costruzione di materiali didattici idonei che possano formare alla diversità e motivare allo studio, dando impulso a una didattica innovativa e inclusiva che, senza stravolgere i programmi, permetta di accostarsi a diversi contenuti e «altri» modi di pensare.

Valorizzando il lavoro degli organi collegiali, supportando e motivando le scelte e le azioni dei docenti, favorendo il protagonismo degli studenti, il Dirigente scolastico opera, con atti e scelte concrete, per rendere la scuola un «intellettuale sociale» capace di porsi all'ascolto e al servizio della comunità e del territorio in cui opera promuovendo cultura e interculturalità.

L'interculturalità, così, può assumere il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola con particolare riferimento al contrasto delle discriminazioni e pregiudizi, alla conoscenza e socializzazione dei diversi modelli culturali esistenti, alla presa di coscienza dei propri preconcetti e tabù.

Tutto ciò significa creare confronto ed educare al pluralismo perché « Chi è chiuso nella gabbia di una sola cultura, la propria, è in guerra col mondo e non lo sa » (Robert G. Hanvey).

[1] <http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2017/09/Linee-Guida-Pace-Cittadinanza.pdf>

Riferimenti normativi:

- D.P.R. n. 275/1999 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*
- Circolare Ministeriale n.24 dello 01.03.2006 - *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*
- Decreto n. 249 del 10.09. 2010 *Regolamento per la formazione iniziale dei docenti*
- *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Consiglio d'Europa 2010)
- *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana-* MIUR Dicembre 2012
- Circolare Ministeriale n.4233 del 19.02. 2014 -*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*
- L.107/2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione*
- Nota MIUR 5535 dello 09.09.2015 -*Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, a cura dell' Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur
- Nota MIUR n.4469 del 14.09.2017 *Linee Guida per l'Educazione alla Pace e alla Cittadinanza Globale*
- Nota MIUR 2239 del 28.04.2017 *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, Programma nazionale FAMI, Obiettivo Specifico 2 "Integrazione e migrazione legale" – Obiettivo Nazionale 3 "Capacity building" – lettera K), Prog. n. 740.
- Nota MIUR 7075 del 21.12.2017 *Attivazione processi di Ricerca-azione delle Reti di Scuole regionali per lo sviluppo del "Piano pluriennale di formazione per Dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri.*

Sitografia:

ec.europa.eu

www.educare.it

www.edscuola.it

www.erasmusplus.it

www.eurydice.indire.it

www.integrazionemigranti.gov.it

www.ilsussidiario.net

www.stranieriinitalia.it

<http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2017/09/Linee-Guida-Pace-Cittadinanza.pdf>



Rosita Paradiso

Dirigente scolastico CPIA di Cosenza "Valeria Solesin"

rosita.paradiso@gmail.com

La matematica come strumento per integrare ed includere

May 12, 2018

[Domenico Liguori](#)

Le presenze multiethniche, sempre più numerose nelle scuole italiane, ci pongono di fronte all'esigenza di rafforzare le tecniche di integrazione ed inclusione sociale. Il traguardo può essere raggiunto solo facilitando la comunicazione tra le parti. La matematica, in quanto linguaggio universale, può favorire questa comunicazione a patto che la si insegni con una didattica adeguata.

Mathematics as a tool to integrate and include

Multiethnic presences in Italian schools put us in front of the need to strengthen social inclusion and integration techniques. The goal can only be achieved by facilitating communication between the parties. Mathematics, as a universal language, can promote this communication provided that it is taught with appropriate teaching.

Parole chiave: integrazione, inclusione, intercultura, matematica, linguaggio universale

Keywords: Integration, inclusion, cross-culture, mathematics, universal language



La multiethnicità presente nelle classi delle nostre scuole, specchio della odierna complessità sociale, ci impone il superamento di modelli didattici e organizzativi obsoleti e destinati all'alunno medio in favore di approcci flessibili ed adeguati ai bisogni formativi dei singoli studenti. La diversità non può rappresentare più un problema, piuttosto una opportunità interculturale che passi attraverso la condivisione dei valori, delle conoscenze, delle competenze e delle capacità dei singoli individui. La qualità della scuola si misurerà sempre più in funzione della sua capacità di sviluppare processi inclusivi ed integrativi, sia per l'aspetto sociale sia per i processi di apprendimento. L'inclusione e l'integrazione possono essere certamente facilitati se la comunicazione avviene attraverso un linguaggio comune ed universale come quello con cui ci parla la natura ovvero la matematica: «La filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua, e conoscer i caratteri, ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro laberinto»[1].

In quest'ottica, le realtà multiethniche possono divenire un'occasione importante per incentivare lo sviluppo dell'utilizzo del linguaggio matematico come fonte di aggregazione ed un buon laboratorio per sperimentare esempi di didattica inclusiva ed integrativa interculturale.

Il docente Giovanni Nicosia, collaboratore del Gruppo di ricerca e sperimentazione in didattica e divulgazione della matematica (Rsddm) [2] e del Gruppo di studio internazionale di etnomatematica (Isgem) [3], ha affrontato molto approfonditamente il tema del multiculturalismo in matematica [4], evidenziando come i processi di inclusione e di integrazione spesso siano ostacolati dall'obsolescenza dei testi e dei programmi scolastici, dal conservatorismo degli insegnanti, degli editori e persino dagli studenti che non amano abbandonare spontaneamente le vie già battute per fare spazio al diverso ed all'interscambio biunivoco di esperienze e di metodologie o strategie di apprendimento.

La matematica, invece, può essere un primo terreno sul quale costruire una relazione al di là del proprio idioma madre e può rappresentare un efficace strumento per abbattere i muri eretti della mancata conoscenza della lingua e della cultura di altri popoli.

Studi e ricerche didattiche su esperienze con alunni stranieri hanno dimostrato che il problema della comunicazione verbale, legato alle diversità linguistiche, può essere superato passando attraverso il linguaggio matematico [5]. La modellizzazione matematica di problemi seppur semplici, ma di riscontro pratico alla portata di esperienze di vita quotidiana, promuove l'utilizzo di un lessico ricco di simboli universali le cui regole di grammatica e di sintassi riducono le difficoltà di comunicazione favorendo l'inclusione e l'integrazione tra gli studenti.

Diverse esperienze dimostrano che gli alunni stranieri, almeno all'inizio della loro carriera scolastica in Italia, riescono a seguire meglio le lezioni di matematica proprio quando non si utilizza eccessivamente la lingua italiana. Sono piccoli esempi di inclusione i cui risultati positivi favoriscono il processo di integrazione e stimolano l'acquisizione della lingua italiana. A tal proposito risulta molto interessante il parere del fisico e matematico italiano Tullio Regge, secondo il quale «Il matematico è simile al poeta, perché può giocare con le parole in piena libertà. La matematica è la modalità con cui la mente umana filtra la realtà» [6].

La matematica ci permette di filtrare la realtà e di interpretare l'universo che ci circonda, occupando un ruolo fondamentale che permette di colmare, laddove possibile, il divario dovuto alle iniziali diversità linguistiche, creando inclusione e favorendo la circolazione delle informazioni. Nell'insegnamento della matematica, però, bisogna fare attenzione a non eccedere in formalismi astrusi assicurandosi di usare simboli, segni e grafici per ciò che valgono e rappresentano, riempiendoli di quel significato che consente lo scambio di idee e il confronto tra le persone. L'utilizzo del linguaggio matematico come strumento di aggregazione, di gioco cooperativo, di indagine e modellizzazione della realtà quotidiana dovrà, sempre più, aiutarci a passare da una situazione di multiculturalità già presente nelle nostre classi alla costruzione di una transcultura attraverso una fase di elaborazione interculturale. Questo è il processo, che lo studioso brasiliano, Ubiratan D'Ambrosio, fondatore dell'etnomatematica [7], definisce inevitabile e portatore di esiti positivi, a patto che venga gestito con la visione della valorizzazione delle differenze interculturali.

[1] G. Galilei, *Il Saggiatore*, Roma, 1623.

[2] <https://rsddm.dm.unibo.it/>

[3] <http://isgem.rpi.edu/>

[4] G. Nicosia, *Alla scoperta delle culture matematiche nell'epoca della globalizzazione*, Erickson, 2008 e Cinesi, *Scuola e matematica*, Bologna, 2010.

[5] <https://oggiscienza.it/2011/01/28/la-matematica-puo-servire-per-lintegrazione-parte-i/>;
<http://maddmaths.simai.eu/didattica/transdisciplinari/integrare/>

[6] T. Regge, *Infinito*, Mondadori, 1996.

[7] U. D'Ambrosio, *Etnomatematica*, Pitagora, 2002

<https://rsddm.dm.unibo.it/>

<http://isgem.rpi.edu/>

<https://oggiscienza.it/2011/01/28/la-matematica-puo-servire-per-lintegrazione-parte-i/>

<http://maddmaths.simai.eu/didattica/transdisciplinari/integrare/>



Domenico Liguori

Liceo Scientifico «Stefano Patrizi», Cariati (CS)

email: mim_lig@alice.it

Migliorare il comportamento adattivo nei contesti scolastici: come misurare e comunicare i cambiamenti in modo efficace.

May 11, 2018

|

[Andrea Guido](#)

Improving adaptive behavior in the school contexts: how to measure and communicate changes effectively.

Measurement is how scientists operationalize empiricism. Objective measurement enables scientists to describe the phenomena they observe in precise, consistent, and publicly verifiable ways. Also behaviors can be measured and we need to measure them in school contexts, especially when we are working on changing the unadaptive ones. Not measuring them would result in a possible risk of evaluation errors. Teachers and all people involved in students' education could be guided by personal hopes, prejudices or unwitting desire not to see some unpleasant features. Defining a person's behavior without using summary labels (such as: aggressive, hyperactive, introverted, etc.) also allows communication between caregivers and professionals involved in students' educational processes. This article will show the main ways of describing and measuring behavior in an operational way, useful for communicating any changes.

Keywords: Measurement, behavior, assessment, education, school

1.L'importanza della misurazione.

A fine '800 il barone William Thomson Kelvin affermava: «Fino a quando non potrai tradurre in numeri ciò di cui stai parlando e fino a quando non potrai misurarlo, la tua conoscenza sarà povera e insufficiente» [1]. Questa frase racchiude in poche parole l'importanza del rendere oggettivi e misurabili i costrutti che tipicamente si utilizzano per spiegare i comportamenti degli studenti e delle persone in generale. Pensiamo ad un'insegnante che affermi: «Marco è un bambino aggressivo». La prima cosa che ci verrebbe in mente è la nostra personale rappresentazione di «aggressività», che sarebbe frutto delle nostre esperienze accumulate in merito al suddetto costrutto. Ogni persona possiede la propria rappresentazione di un concetto o di un costrutto. Rispetto al costrutto di «aggressività», potrebbe esserci una differenza tra la rappresentazione che di esso ha una persona italiana rispetto ad un'altra persona nata e cresciuta in un paese da anni in conflitto? Certamente sì; così come, per lo stesso costrutto, potrebbe esserci differenza tra ciò che intende una persona cresciuta in una grande città ed una persona cresciuta in un piccolo centro dell'Italia stessa. Cosa si intende per «aggressività»? Intendiamo aggressività fisica o aggressività verbale?



Chi decide quale comportamento di Marco sia più aggressivo tra un pugno sferrato al volto del compagno o il prendere in giro una compagna di classe per il suo aspetto fisico? Tutte queste domande ci pongono di fronte ad una constatazione: quando definiamo il comportamento di una persona utilizzando etichette sommarie, rischiamo di fornire una rappresentazione sbagliata o pregiudiziale dello stesso. Al contrario, la definizione operativa preserva dal rischio del giudizio (Skinner, 1938). Pensiamo ora alla stessa insegnante che affermi: «Marco, durante la ricreazione ha colpito con un pugno un proprio compagno di classe». Riusciamo a percepire la differenza tra quest'ultima e la prima affermazione? La seconda è scevra da giudizi, è libera da interpretazioni, è comunicabile in modo chiaro a chiunque non abbia assistito di persona all'evento, ci spiega cosa si intende quando si dice «definire in modo operativo il comportamento» ed inoltre ci consente di poter misurare questo comportamento. Potremmo, per esempio, contare la frequenza dei comportamenti aggressivi di Marco suddividendoli in categorie: aggressività fisica, aggressività verbale, autolesionismo, ecc.; oppure misurare la durata degli stessi. Riuscire a misurarli significa, inoltre, poter valutare e monitorarne il cambiamento in modo oggettivo. Ripensiamo ora alla maestra di Marco ed ad un'altra possibile ipotetica affermazione del tipo: «Marco è meno aggressivo di prima» oppure: «La sua aggressività è peggiorata» o ancora: «La situazione è rimasta la stessa». Quali rischi si celano dietro a valutazioni di questo tipo? Innanzitutto si potrebbe compiere un errore di sottostima o sovrastima della quantità e qualità dei cambiamenti. La maestra potrebbe ritenere che i cambiamenti siano scarsi o nulli quando invece, attraverso una misura oggettiva degli stessi, se ne potrebbero rilevare di significativi. Naturalmente potrebbe avvenire anche il contrario. Quali ricadute ci sarebbero sul piano educativo in seguito a tali errori? Affermazioni di tal genere potrebbero portare, ad esempio, ad interrompere un percorso educativo che sta portando a buoni risultati, oppure a cambiare obiettivi e modalità di insegnamento alla luce di ipotetici cambiamenti che in realtà sono ancora scarsi o nulli (Hawkins, 1979). In entrambi i casi i programmi di intervento educativo sarebbero inficiati da decisioni non supportate da dati oggettivi. Altro rischio riguarda l'aspetto della riproducibilità e trasmissibilità della conoscenza. Come si possono comunicare i cambiamenti e le strategie di intervento ad altre persone che si occupano dell'educazione del bambino se tutto è basato sulla valutazione personale o su misure non oggettivabili? Cosa succederebbe se la maestra di Marco si assentasse per un periodo più o meno lungo? Come riuscirebbe a valutare se, durante la sua assenza, i comportamenti del bambino sono stati più o meno aggressivi del solito? Naturalmente potrebbe chiederlo agli altri insegnanti di classe oppure alla supplente, nel caso in cui ce ne fosse stata una a sostituirla. La risposta che si sentirebbe dare sarebbe probabilmente un'altra valutazione personale e non operazionalizzabile dei comportamenti aggressivi di Marco messi in atto in sua assenza. Per quanto ci si sforzi di essere il più oggettivi possibile, si rischia di prendere decisioni su cosa e come intervenire nella vita di giovani alunni senza valutare oggettivamente l'andamento del percorso fino a quel momento effettuato. Per questo motivo è utile seguire alcune linee guida generali che si praticano nella messa in atto di interventi educativi volti a modificare il comportamento degli alunni e delle persone in generale e che verranno esposte qui di seguito.

2. Le fasi essenziali di un programma di intervento.

Un programma di intervento di modificazione comportamentale di solito prevede quattro fasi in cui il comportamento viene individuato, definito e registrato (Martin, Pear, 2003):

a) una fase di in cui si chiarisce il problema e si stabilisce chi dovrebbe intervenire. In questa fase bisogna innanzitutto valutare se si possiedono le competenze adeguate ad occuparsi di quel particolare alunno. Dando per scontati fattori motivazionali dell'insegnante, bisogna chiedersi se si posseggono le specifiche competenze necessarie ad intervenire nel processo educativo "speciale" del bambino. In caso contrario bisogna individuare quale altra persona o istituzione debba occuparsi dell'alunno. In questa fase è altresì necessario individuare quali comportamenti dovranno essere misurati come

b) una fase di in cui si individuano i comportamenti bersaglio e se ne misura il livello prima del trattamento. In questa fase bisogna inoltre analizzare l'ambiente in cui verrà messo in atto

l'intervento in modo tale da valutare quali variabili possano influire sui comportamenti. Questa fase, proprio alla luce dell'importanza attribuita alla misurazione ed all'impiego delle variazioni nelle misurazioni come indice del fatto che il problema stia o meno rispondendo al trattamento, è da considerarsi fondamentale.

c) una fase di in cui si interviene sul programma di insegnamento e si misurano costantemente i cambiamenti dei comportamenti durante la messa in atto dello stesso.

d) una fase di in cui si valuta se i cambiamenti che erano stati ottenuti durante la fase di trattamento sono stati mantenuti dopo la fine del programma. Un cambiamento non può essere considerato tale se non è permanente. In alcuni casi, questa fase è difficile da raggiungere. Pensiamo per esempio ad un intervento indirizzato ad un intero gruppo classe che è al termine di un ciclo scolastico. L'anno successivo, gli alunni proseguiranno in classi diverse e sarà complicato valutare il mantenimento dei progressi ottenuti durante la fase di trattamento.

3. Le principali misure del comportamento.

Poiché il comportamento si verifica in uno specifico momento e nel corso del tempo, esso possiede tre proprietà fondamentali che possono essere misurate. Johnston e Pennypacker (1993) le descrivono così: ripetibilità (o numerabilità), classi di comportamenti che possono essere messi in atto più volte in un arco di tempo; estensione temporale (o durata), il comportamento è messo in atto per la durata di un certo periodo di tempo; locus temporale: ogni comportamento viene messo in atto in un preciso momento nell'arco temporale. In aggiunta alle suddette proprietà fondamentali, il comportamento può essere definito e misurato in base alla sua topografia (o forma) ed alla sua intensità (o magnitudo). Viene presentata, di seguito, un'utile classificazione delle diverse modalità di misurazione (Cooper, Heron, Heward, 2007).

3.1. Misure basate sulla ripetibilità

3.1.1. Conteggio

Il è una semplice numerazione di una classe di comportamenti (ES: il numero di addizioni svolte correttamente, oppure il numero di pizzicotti dati all'insegnante). Sebbene conoscere il numero di occorrenze di un comportamento sia molto importante, ciò potrebbe essere fuorviante o non dare abbastanza informazioni utili a valutare l'andamento dell'intervento. Pensiamo, per esempio, a due alunni, Marco e Luisa, che hanno svolto delle semplici operazioni aritmetiche. Entrambi hanno risposto correttamente a 5 domande. Al primo impatto verrebbe da dire che le dei due alunni sono identiche. Aggiungiamo adesso un'altra informazione: Marco ha avuto a disposizione un'ora per rispondere alle domande, mentre Luisa ha dovuto farlo in quindici minuti. Questa informazione modifica la valutazione della dei due alunni in quanto Marco ha avuto a disposizione molto più tempo rispetto a Luisa.

3.1.2. Frequenza

La è il numero di volte in cui il comportamento compare nell'unità di tempo. Questa misurazione è tra le più utilizzate nella scienza del comportamento in quanto consente una standardizzazione dei dati e li rende più significativi rispetto al solo conteggio. Nei programmi di intervento è utile misurare sia la frequenza delle risposte corrette (o desiderate) che la frequenza di quelle sbagliate (o inadeguate). È utile analizzare entrambi i dati per riuscire a prendere decisioni in maniera esatta. Se, per esempio, Marco, in seguito allo svolgimento di un qualsiasi compito, raddoppiasse il numero delle risposte corrette, ci verrebbe da dire che la sua è migliorata. Ma se aggiungessimo il dato che le risposte sbagliate sono anch'esse raddoppiate nello stesso intervallo di tempo, ci verrebbe da affermare la stessa cosa sulla di Marco? Sicuramente no. Analizzando entrambe le frequenze, si può affermare semplicemente che Marco ha raddoppiato il numero di risposte complessive nell'arco di tempo senza migliorare però il tasso di risposte corrette.

3.1.3 Celeration

La è la misura di come la frequenza di un comportamento cambi col tempo. La frequenza dei comportamenti emessi da un alunno aumenta quando un alunno emette sempre più comportamenti nella stessa unità di tempo per misurazioni ripetute (accelerazione). Decelera quando la frequenza diminuisce nelle osservazioni successive. Questa misura è molto utile nel prendere decisioni sugli interventi educativi degli alunni. Pensiamo ora a Luca, un bambino con autismo iscritto all'ultimo anno di scuola dell'infanzia ed all'ipotesi di fargli ripetere l'anno in seguito ad un miglioramento negli apprendimenti e nelle abilità sociali. Tale miglioramento è coinciso con l'arrivo, proprio per l'ultimo anno scolastico, di una nuova insegnante di sostegno con molta esperienza nell'ambito dell'autismo. La richiesta della famiglia alla scuola era quella di «sfruttare la presenza di una brava insegnante di sostegno per un altro anno, al fine di far arrivare Luca maggiormente pronto» alla scuola primaria. Come facciamo a capire se gli apprendimenti nella didattica e nelle abilità sociali di Luca stiano seguendo una naturale evoluzione in positivo oppure siano realmente influenzati dalla presenza della nuova insegnante? Solo conoscendo le caratteristiche degli apprendimenti del bambino negli anni scolastici precedenti possiamo valutare se, dopo l'arrivo della nuova maestra, il ritmo d'apprendimento e la qualità delle abilità sociali (operazionalmente: numero di avvicinamenti ad altri bambini, tempo trascorso nel gioco con i pari, ecc.) abbiano avuto un'accelerazione significativa oppure no e solo nel primo caso potrebbe avrebbe senso far permanere il bambino un anno in più nella scuola dell'infanzia.

3.2. Misure basate sull'estensione temporale

La è la quantità di tempo durante il quale un comportamento si manifesta. La durata è importante per misurare la quantità di tempo in cui un alunno mette in atto un comportamento (es: Marco è stato seduto senza alzarsi per 20 minuti, oppure: Marco ha camminato nel corridoio per 8 minuti).

3.3. Misure basate sul temporale

La è una misura del tempo trascorso tra uno stimolo (es: la maestra chiede a Marco di prendere il quaderno) e l'inizio di una risposta successiva (es: Marco prende il quaderno). Questa misura è spesso utilizzata per valutare i comportamenti di collaborazione degli alunni.

3.4. Definire la topografia di un comportamento

La si riferisce alla forma fisica o configurazione di un comportamento. Anch'essa è definibile e ciò è dimostrabile dal fatto che la variazione nella topografia di un comportamento può essere rilevata da un osservatore. In alcuni casi risulta di fondamentale importanza, come nel caso dei comportamenti la cui struttura fisica è importante di per sé (es: dipingere, ballare, sport). I comportamenti possono avere topografia simile ma funzioni completamente diverse. Per esempio Marco potrebbe urlare in classe (topografia) per attirare l'attenzione (funzione 1) della maestra o per evitare (funzione 2) di dover fare un compito che gli era stato assegnato. Mentre è possibile studiare la topografia di un comportamento senza analizzarne la funzione, non è possibile analizzare la funzione di un comportamento senza averlo prima definito (topografia).

3.5. Intensità (o *magnitudo*)

L'intensità si riferisce alla forza con la quale un singolo comportamento è emesso. Esempi di intensità sono: la gravità di ferite auto o eteroprodotte, oppure il volume delle vocalizzazioni o delle urla emesse da una persona. Misurare l'intensità dei comportamenti è spesso fondamentale al fine di valutare l'andamento di un intervento educativo, infatti l'intensità di un comportamento può essere parte della sua definizione. Se, per esempio, osserviamo che Marco, prima del trattamento, emetteva mediamente 20 comportamenti «aggressivi» durante la giornata scolastica e, dopo tre mesi di intervento, ne emette mediamente 18 nello stesso intervallo di tempo, ci verrebbe da dire che l'intervento sta portando a scarsi risultati. Se aggiungiamo però l'informazione che il bambino, pur emettendo comportamenti aggressivi più o meno con la stessa frequenza della fase di baseline, ora non lo fa più per comportamenti di elevata intensità, potremmo invece affermare che il trattamento

ha portato a risultati importanti. Il bambino continua a mettere in atto comportamenti aggressivi ma la pericolosità degli stessi è notevolmente diminuita.

Conclusioni

Misurare ci permette di prendere decisioni sull'educazione degli alunni in modo chiaro ed oggettivo. Si può paragonare il percorso educativo alla scalata di una montagna i cui attori sono tutte le persone coinvolte nel processo stesso: alunni, insegnanti, famiglia, ecc. La scalata può essere più o meno impegnativa. Si incontreranno tratti più scoscesi e quindi più difficili da superare e tratti più dolci che saranno superati velocemente. In entrambi i casi e soprattutto nei tratti scoscesi, chi sta scalando la montagna vivrà mille dubbi ed incertezze. In questi momenti è normale chiedersi se si stia percorrendo il giusto sentiero oppure se sia il caso di percorrerne un altro. Alcune volte, convinti di non riuscire più a proseguire, verrebbe voglia di fermarsi e di mollare tutto. In questi casi chi può aiutarci a prendere la decisione migliore? Chi può dirci se il percorso che abbiamo intrapreso ci porterà verso la vetta? Solo la scienza. Misurare e rendere operazionalizzabile la conoscenza che abbiamo dei nostri alunni è il miglior modo per essere certi di prendere le giuste decisioni.

[1] W.T. Kelvin, *Electrical Units of Measurement*, in «Popular Lectures» Vol. I, p. 73

BIBLIOGRAFIA

- Cooper, J.O., Heron, T.E., Heward, W.L., *Applied behavior analysis* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ, Pearson, 2007.
- Hawkins, R.P., *The functions of assessment*, in "Journal of Applied Behavior Analysis", 12, 501-516, 1979.
- Johnston, M.K., Pennypacker, H.S., *Strategies and tactics for human behavior research* (2nd ed.), Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1993a.
- Kelvin, W.T., *Electrical Units of Measurement*, in "Popular Lectures" Vol. I, p. 73, 1883.
- Martin, G., Pear, J., *Behavioral modification: What it is and how to do it* (7th ed.), Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 2003.
- Skinner, B.F., *The behavior of organism*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1938.



Andrea Guido

Psicologo e Psicoterapeuta Cognitivo-Comportamentale
andreaguido79@hotmail.com

Canada - Islanda – Italia. Sistemi educativi a confronto

May 10, 2018

[Fabio Grimaldi](#)

Partendo dall'osservazione diretta di due sistemi educativi all'avanguardia, canadese e islandese, si vuole tentare la comparazione degli stessi con quello italiano, focalizzando l'attenzione sui temi della valutazione, dell'organizzazione e della leadership, al fine di trarre utili spunti per i piani di miglioramento delle scuole.

ting by the view of two advanced education systems, the Canadian and the Icelandic school systems, the aim of this article is to compare these two kinds of systems with the Italian one, focusing on assessment, management and leadership in order to draw useful suggestions for improvement plans.

Keywords: Education System, Italy, Iceland, Canada, Assessment, Governance, Management, Leadership

Parole chiave: Sistemi educativi, Italia, Islanda, Canada, valutazione, organizzazione, governance, leadership



Il presente articolo vede il confronto di apparati educativi, quello islandese e quello canadese, sicuramente differenti da quello italiano, ma di sicuro impatto per gli spunti di utilità che possono esserne tratti. Non si vuole, però, solo presentare e confrontare sistemi di istruzione differenti da quello italiano, ma si vuol anche porgere un invito al personale della scuola, con particolare riferimento alle figure apicali, a voler ritagliare del tempo dal pesante carico di lavoro quotidiano, per fare esperienze di crescita professionale.

Le suggestioni, le competenze e gli spunti che si acquisiscono attraverso la visita e lo studio dei sistemi educativi esteri rappresentano una ricchezza personale e, nell'ottica della disseminazione, un'occasione per il miglioramento del sistema educativo locale ad ampio raggio.

Le esperienze di visita e di analisi di sistemi di istruzione stranieri, che possono essere condotte grazie ad alcune iniziative di scambio professionale promosse da associazioni specifiche di settore

[1], consentono di riflettere sulle differenze e sulle vicinanze di apparati che, pur distanti tra loro per tradizione e stili di vita, offrono diversi punti di contatto e di approfondimento.

Canada

Attraverso il job shadowing, esperienza intensa e altamente formativa, è possibile effettuare a visita e la conoscenza delle scuole, del loro funzionamento e della loro organizzazione.

La concezione di leadership si arricchisce attraverso l'esame dei differenti profili dei Principals, corrispondenti ai nostri dirigenti scolastici. Le diverse performance direttive, unite dal filo conduttore dettato dalle indicazioni nazionali canadesi e dallo specifico ufficio territoriale di riferimento, consentono di costruire un profilo più vicino alla realtà riguardo all'organizzazione didattica e alla valutazione.

Le scuole canadesi si caratterizzano per un forte spirito di accoglienza e coinvolgimento delle istituzioni ospiti, facendole sentire decisamente partecipi dei processi di interazione didattico-formativa, tramite esperienze relazionali intense, partecipate e giustamente drammatizzate.

I gradi di istruzione canadesi si suddividono in quattro percorsi: quattro anni di scuola materna – kindergarden – non obbligatori. Il segmento di studio obbligatorio per un bambino canadese inizia all'età di sei anni con la scuola elementare che copre i primi sei anni/gradi; in Canada ogni anno frequentato è identificato con un grado. Il secondo livello è costituito dalle scuole medie, che giungono fino al settimo, oppure ottavo grado, a seconda della provincia di appartenenza. La scuola secondaria, invece, parte dal nono e arriva al dodicesimo grado, dura quattro anni ed è di solito frequentata da ragazzi tra i quattordici e i diciotto anni.

Il Canada investe nell'istruzione e riconosce come obiettivo fondamentale quello di garantire l'uguaglianza sociale a livello d'istruzione scolastica a tutta la sua popolazione. A tale proposito è promosso il bilinguismo a scuola.

Punti di forza del sistema scolastico canadese:

1. *La facilità del confronto: incontri tra dirigenti di gruppi/reti di tipologia e dimensione variabile che con riunioni frequenti, mediamente una ogni quindici giorni, consentono l'aggiornamento e la condivisione continua di paralleli ed esperienze;*
2. *La personalizzazione degli ambienti: le aule personalizzate dai docenti sono più funzionali alla lezione e più efficaci nel processo di insegnamento.*
3. *La presenza di una sovrastruttura orientata maggiormente al supporto delle attività del dirigente: i Principal possono contare su una struttura di supporto (board) per tutti i tipi di attività. All'interno del board ci sono i superintenders associati a gruppi contenuti, di circa venti/trenta dirigenti, che prontamente rispondono alle sollecitazioni di chiarimenti e consigli dei colleghi. Nel board sono previste anche altre figure come il Coach che si occupa di aspetti didattici e del curriculum.*
4. *Middle Management: un Viceprincipal che non ha classi e che costituisce un costante aiuto per il dirigente.*
5. *Maggiore disponibilità di risorse: spazi e ambienti più moderni ed attrezzati: laboratori, biblioteche, palestre, campi da gioco, aule specifiche per la musica e la recitazione. In molte scuole c'è un'aula in cui si svolgono attività alternative con alunni che lamentano insofferenza temporanea alla lezione e alla classe di appartenenza oppure alunni «H».*
6. *Maggiore flessibilità: ad esempio la scelta dei docenti è affidata direttamente ai Principal.*

Punti di debolezza del sistema scolastico canadese:

1. *Alcune figure sono selezionate dall'alto, come il Viceprincipal e questo talvolta comporta conflitti tra le figure apicali della scuola. È interessante constatare come alcune scelte del*

sistema scolastico canadese siano punti di forza ma anche di debolezza, ad esempio, la figura del Viceprincipal è sicuramente utile alla gestione della scuola ma per il modo con cui viene selezionata, ossia non dal Principal, bensì dal Board, può generare conflitto se non in linea con lo stile di leadership del dirigente.

- 2. Maggiore sindacalizzazione: i sindacati entrano anche in alcuni aspetti procedurali come ad esempio l'investigazione (ossia una sorta di procedimento disciplinare) sui docenti.*
- 3. Decisamente opinabile la pratica di operare con i disabili attraverso una didattica alternativa, disgiunta dal gruppo classe, che esula dalla nostra concezione di integrazione ed inclusione, che invece vede all'interno della classe il luogo in cui realizzare il diritto allo studio dei soggetti disabili, attraverso strategie di sostegno all'intera scolaresca.*
- 4. Costante proceduralizzazione di molte situazioni problematiche: questo meccanismo aiuta il dirigente ad utilizzare una sequenza di azioni da seguire per risolvere i problemi, ma allo stesso tempo può rilevarsi insufficiente e addirittura un ostacolo se la situazione da risolvere sfugge allo schema progettato.*

Islanda

L'Islanda mostra un solido equilibrio nel settore dell'istruzione anche se, per alcune tematiche, è tutt'ora in evoluzione. Sull'inclusione, ad esempio, l'Islanda è orientata sempre più verso modelli tipo quello italiano, con la Special Needs Education e l'integrazione totale del disabile nelle classi. Il ministero sta investendo molto su Human Rights, Democracy, Firm And Kind, concepiti come obiettivi trasversali a lungo termine.

Favorevole il clima di accoglienza e collaborazione che si prova nel visitare le scuole: subito si comprende come tra le priorità ci sia quella di garantire il benessere di tutti gli utenti, che siano studenti, docenti o personale. I tempi e le attività didattiche sono pianificate focalizzando l'attenzione sul favorire le migliori condizioni ambientali per l'apprendimento. Anche gli spazi ampi e ben progettati concorrono al raggiungimento di tale scopo e sicuramente degne di nota sono le aule suddivise per disciplina, fortemente caratterizzate e dotate di servizi igienici. Tutte le aree didattiche sono innovative. In alcune scuole sono presenti anche piccoli spazi forniti anche di pc per ogni docente. In particolare, la caratterizzazione delle classi per discipline e/o docenti consente una maggiore cura della lezione con evidente positiva ricaduta sui risultati didattici.

Le scuole, mediamente, registrano una quantità inferiore di alunni rispetto a quelle italiane. Si caratterizzano per una spiccata libertà e responsabilità concessa ed affidata agli alunni, maggiore elasticità disciplinare, diffuso clima di tranquillità e serenità. Per quanto concerne la valutazione, nel primo segmento di istruzione, dai sei ai sedici anni, di fatto non è prevista la ripetizione degli anni, ma per ogni alunno si definisce un profilo di uscita che ne caratterizzerà il percorso alla scuola secondaria, della durata di tre o quattro anni.

Molto diffuse sono le attività laboratoriali, condotte dagli alunni con responsabilità, anche in età preadolescenziale. Si praticano cucina, cucito, attività artistiche laboratoriali e piccole manutenzioni (arts and crafts) e tutto ciò concorre a pieno titolo nella valutazione formativa. Anche nelle scuole superiori le attività pratiche sono diffuse. Si può affermare che il learning by doing in Islanda sia ormai una realtà indiscutibile.

Pensiero divergente e creatività sono coltivati nelle attività scolastiche di tutti i giorni; spesso gli alunni sono chiamati a esprimersi liberamente o comunque con pochi vincoli e ciò viene valutato al pari di altri indicatori maggiormente formali. La valutazione degli studenti coglie pertanto anche indicatori che nel sistema di valutazione italiano sono trascurati, come, appunto, la creatività.

Il ruolo del docente in Islanda è in evoluzione e si sta orientando dal tipo cattedratico, che svolge la lezione frontale, al docente concepito come guida oppure verso il docente facilitatore che opera tra i banchi in un'innovativa concezione degli spazi nella classe.

Si rilevano, quali punti critici, la poca attenzione ad alcune attività di tipo tradizionale, ad esempio la didattica trasmissiva, che nell'ambito di alcune valutazioni sembra non avere il giusto peso o comunque non quello che si è soliti attribuire ad essa nel nostro sistema di valutazione.

Come già detto, in Islanda si tende a sottolineare e a valorizzare le abilità piuttosto che le conoscenze. Apprezzabile lo spazio e le modalità di conduzione dei momenti ricreativi, a volte decisamente sfrenati.

Altro elemento critico sembra essere il non adeguato riconoscimento della professione docente, non solo dal punto di vista economico, ma anche dal punto di vista del carico di lavoro: il numero di ore settimanali dei docenti ammonta infatti a 42 ore, anche se c'è da dire che, come per gli alunni, anche i docenti beneficiano di diversi momenti della giornata di relax.

In definitiva, vengono riproposti sinteticamente, i punti di forza:

- *Enfasi sulla creatività, pensiero divergente;*
- *Attuazione sistematica del Cooperative learning;*
- *Solido compimento del Learning by doing;*
- *Minore apprensione per i risultati della valutazione (infatti nel primo segmento gli alunni non vengono fermati con le ripetenze ma si realizza un portfolio di competenze come punto di partenza per le secondaria);*
- *Ruolo di facilitatore e di guida del docente;*
- *Clima amichevole tra docenti e alunni (non c'è una netta barriera tra docenti e alunni, tanto che lo stesso docente è definito «to be firm and kind»;*
- *Differenziazione delle attività in uno spazio sicuro;*
- *Attività motorie organizzate e con spazi all'avanguardia;*
- *Coinvolgimento delle famiglie;*
- *Unico percorso dai sei ai sedici anni.*

Le criticità:

- *Poca attenzione ad alcune attività, come la cura dell'insegnamento delle conoscenze;*
- *Inclusione, Special Needs Education, non ancora omogenea;*
- *Sfrenatezza durante i momenti ricreativi da parte degli alunni;*
- *I docenti lavorano quarantadue ore settimanali, anche se nell'arco della giornata godono di molti momenti di svago.*

Elemento paradigmatico da importare dall'Islanda è riuscire ad investire sul potenziamento del pensiero divergente e della creatività. In tal senso i dati in Italia sono ancora scoraggianti, anche se per attuare tale strategia non è necessario molto: si tratta di curare le attività didattiche avendo cura di portare alla luce quello che pensano e provano i nostri studenti.

Schema di comparazione

Di seguito è riportata una tabella di comparazione dei tre sistemi sulla base di tre indicatori: valutazione, organizzazione e leadership.

	Canada	Islanda	Italia
Valutazione	Standardizzata secondo un modello tipico statunitense	Aperta ad un maggior numero di indicatori, come la creatività. Non si fermano gli alunni del segmento 6 – 16 anni.	Maggiormente orientata alla standardizzazione, con particolare riferimento alla componente che afferisce all' Invalsi
Organizzazione	Proceduralizzata e con i compiti ben definiti. Utile supporto di organi competenti e reti di scuole numerose, flessibili e dinamiche.	Flessibile e con cura del benessere dei dipendenti. Piena autonomia.	Proceduralizzata a volte burocratizzata. Autonomia non ancora matura.
Leadership	<i>Mission</i> ben definita e condivisa con la comunità, anche attraverso comunicazioni attive e dirette.	<i>Mission</i> che segue una traccia comune con le non numerose scuole del paese. <i>Leadership</i> distribuita ed efficace.	<i>Mission</i> non sempre chiara. Autonomia nella scelta dello stile di <i>leadership</i> che risulta efficace anche in relazione alla pratica del singolo Dirigente.
Tipologia leadership*	Transattiva (obiettivi, performance, gerarchia) Trasformativa (motivazione, trasversale, relazioni esterne)	Prevalentemente trasformativa	Prevalentemente transattiva

[1] L'autore si riserva di fornire per mail specifici dettagli in merito a tali associazioni.

Bibliografia e sitografia

- A. Paletta (a cura di), *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, Iprase, Rovereto, 2015.
- http://www.disal.it/Resource/Vol_Leadership_mail.pdf
- *The Structure of the European Education Systems 2017/18*, Commissione europea, Euridice fact and figures.
- https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/f/f4/Structures_2017_18_diagramms.pdf



Fabio Grimaldi

Dirigente scolastico I.C. Diaz, Laterza (TA).

fabiogrimaldi@gmail.com



LUCIANO GRECO

DIRIGENTE UFFICIO V. USR CALABRIA, ATP
DI COSENZA
luciano.greco.cs@istruzione.it

PERCHE' DIDACTICA

Didactica vuole essere un modernissimo ed agile strumento di consultazione che permette a tutti gli operatori del mondo della scuola di risolvere grandi e piccoli problemi di ogni giorno, ma anche di svolgere ricerche più approfondite.

Didactica wants to be a modern and quick reference tool that enables all operators in the education world to solve large and small problems of everyday life, but also to carry out further research.