



Centro Studi per la Scuola Pubblica - PADOVA
via Cavallotti 2 - Padova . tel 049692171 - fax 0498824273
email: info@cesp-pd.it - www.cesp-pd.it

IL CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE (DM 869/2006 - DM 170/2016)
CORSO DI AGGIORNAMENTO per tutto il personale dirigente, docente ed A.T.A. della scuola,
l'iscrizione è gratuita, la partecipazione rientra nelle giornate di permesso per aggiornamento ai
sensi dell'art. 64 del CCNL 29/11/2007 e CCDR 19/06/2003

CORSO di aggiornamento NAZIONALE



**Stare bene a scuola:
libertà di insegnamento,
benessere e sicurezza**

venerdì 29 ottobre 2021 ore 9.00 - 13.00

Aula giochi del Centro S. Carlo - via Guarnieri, 22 - Padova
(dalla stazione F.S. 5^a fermata del Tram in direzione Nord - PALASPORT)

Per partecipare al corso è necessario mandare l'adesione tramite mail a info@cesp-pd.it entro il giorno 27 ottobre specificando se si vuole partecipare in presenza o a distanza. Il corso si svolgerà in presenza per un massimo di 45 persone, dotate obbligatoriamente di mascherine e green pass, e su piattaforma per chi vuole presenziare a distanza. A chi si iscrive verranno spediti il link e le istruzioni per accedere.

ore 9.00 - 9.30: registrazione dei partecipanti

Relazioni

Alessandro Moretti Docente CPIA, CESP-Padova

Benessere e sicurezza a scuola: un diritto negato da troppo tempo

Girolamo De Michele Docente, scrittore, saggista e membro Comitato nazionale PAS

"Liberi liberi siamo noi, però liberi da che cosa?" (V. Rossi)

Le condizioni materiali in cui si produce sapere oggi

Ore 11.15 - 11.30: pausa caffè

Andrea Chierogato Ex docente di Filosofia e storia, CESP-Padova

Libertà ed eguaglianza nella scuola della democrazia costituzionale

A seguire dibattito/confronto

Introduce e coordina il dibattito:

Carlo Salmaso - CESP-Padova

L'attestato della presenza verrà spedito alla mail indicata all'atto dell'iscrizione

CESP via Cavallotti 2 - 35100 PADOVA - FAX 0498824273 - EMAIL: info@cesp-pd.it

Il convegno è stato realizzato grazie alla collaborazione
della sede nazionale CESP - via Manzoni, 155 - Roma e dell'ADLcobas di Padova

“Per imparare bene bisogna stare bene. E il benessere va “costruito”*

Stiamo vivendo un momento storico particolare: basta guardare un qualsiasi telegiornale per avere la percezione – seppur massmediatica - dei problemi che possono porsi i ragazzi di oggi, che stanno iniziando a provare ad affermare sé stessi o a sopravvivere in una società sindemica. Non è necessario essere insegnanti o genitori, basta ascoltarli. Due anni di pandemia hanno travolto il mondo della scuola, mettendola a nudo.

Le carenze strutturali, tecnologiche, di adeguato personale accumulate in almeno 20 anni di tagli nel capitolo del bilancio ad essa dedicato si sono materializzate davanti agli occhi di tutti coloro che vogliono vedere. La pezza a tali carenze, messa con la Didattica a Distanza, non ha coperto lo strappo che si è aperto, anzi per certi aspetti – non ultimi quello relazionale e didattico – ne ha approfondito gli effetti, in particolare per le fasce più deboli.

Non è affatto vero che la pandemia colpisce tutt* indistintamente e in egual misura, bensì approfondisce le differenze sociali preesistenti e favorisce la deriva dei soggetti più deboli e territorialmente svantaggiati, ce lo ricordano molteplici inchieste e rilevazioni. L'ultimo rapporto dell'ISTAT lo sancisce esplicitamente.

Stare bene a scuola non è qualcosa che si costruisce a tavolino, è un processo a cui concorre tutto il ‘sistema’ del mondo dell’istruzione. E per l’ecosistema della scuola, nella pandemia, è stato fatto poco e male, in particolare non si è toccata la normativa vigente che impone la formazione delle classi di inizio ciclo alle secondarie di secondo grado con almeno 27 alunni.

Di qui il vulnus pedagogico-didattico delle classi pollaio, di qui l’illegalità aggirata delle aule pollaio. Di qui l’imposizione forzosa di misure di sicurezza di salvaguardia della salute pubblica discutibili e indubbiamente vessatorie anche sul piano economico. Di qui una disturbante compressione delle libertà individuali e collettive, che mal si concilia con le ammiccanti esternazioni del ministro Bianchi. Senza dimenticare il lascito della Didattica a Distanza che ha acuito il controllo e il disciplinamento dei percorsi di insegnamento.

Il quadro complessivo che ne risulta non è rassicurante per coloro che operano nel mondo della scuola. È necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare aiutino i loro studenti a imparare a vivere; formino, cioè, dei giovani “ ... *più capaci di conoscenze pertinenti, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali, planetarie, ... più capaci di comprendersi gli uni con gli altri, più capaci di affrontare le incertezze, più capaci di affrontare l’avventura della vita* “*.

Star bene a scuola, sia per gli studenti sia per i docenti e il personale tutto, significa curare la propria formazione, le relazioni interpersonali, la qualità degli strumenti didattici; avere a disposizione un ambiente di lavoro e studio salubre e sicuro; imparare a co-costruire un clima di fiducia; motivare all’apprendimento; tranquillità nei risultati; ... e benessere per tutt*.

Per il CESP del Veneto
Giuseppe Zambon

* le citazioni in corsivo sono tratte da E. Morin, *Insegnare a vivere*, Cortina Ed. 2016

Dossier Tuttoscuola

Classi pollaio, piaga irrisolta della scuola italiana

In duemila scuole, quasi 400 mila studenti studiano in aule sovraffollate. Sono quasi 14 mila le classi pollaio, gremite da 27 fino a 40 alunni. Si parla da anni di questa piaga, ma alla vigilia del terzo anno scolastico colpito dal Covid – che avrebbe dovuto far aumentare il grado di urgenza anche per i profili di sicurezza – non è cambiato nulla. E ora che non è più obbligatorio il metro di distanziamento in classe il problema esplode.

Nel dossier “Classi pollaio, ora basta” Tuttoscuola traccia la mappa aggiornata del fenomeno. Al primo anno delle superiori le classi pollaio sono il 15% del totale. La riduzione della numerosità delle classi può favorire il distanziamento e una più funzionale organizzazione della didattica.

Sono circa 382mila gli alunni e quasi 25mila i loro insegnanti che nell’anno della pandemia sono stati assegnati nelle 13.761 classi over26 dei diversi ordini di scuola. Il nuovo dossier di Tuttoscuola, di cui uscirà un’anticipazione nel numero de “L’Espresso” in edicola domani, traccia la mappa aggiornata del fenomeno.

In particolare nella secondaria di II grado all’inizio dell’anno scolastico 2020-21 ben 587 istituti si sono trovati nella condizione di dover gestire una o più classi da 27 e più studenti per un totale complessivo di 9.974 classi ipernumerose.

Classi con non meno di 27 alunni a.s. 2020-21

	Classi		TOTALI		
	>26 al.	%	Alunni	Classi	al/cl
Infanzia	2.032	4,9%	875.718	41.839	20,9
Primaria	771	0,6%	2.383.686	123.224	19,3
sec. I grado	984	1,3%	1.611.577	77.938	20,7
sec. II grado	9.974	8,1%	2.633.348	122.615	21,5
Totale	13.761	3,8%	7.504.329	365.616	20,5

Elaborazione Tuttoscuola su dati MI

Alcune hanno numeri elevatissimi: tra prime e seconde classi uniche delle superiori, nel 2020-21 sono state formate **13 classi con addirittura 40 studenti e 75 classi con un numero di studenti compreso tra 31 e 39.**

Si dirà che rappresentano una percentuale infinitesimale del totale delle classi. Ma non può non stupire che dopo due annate di Covid, spese per assicurare istruzione in sicurezza per tutti, ancora non si sia intervenuti per risolvere in maniera permanente questi casi, che acquistano anche un valore simbolico: il Covid stravolge tutto ma non i parametri fissati per la composizione delle classi, che restano intoccabili.

Nei licei scientifici più di una classe pollaio su 8

Sono stati i **licei scientifici** – secondo l’analisi di Tuttoscuola, la testata di informazione specializzata sul mondo dell’educazione – ad avere il maggior numero di classi con non meno di 27 studenti. Del resto sono anni che nella scelta delle famiglie i licei scientifici sono in forte crescita (alla quale evidentemente si è risposto più riempiendo le aule che aumentando il numero delle classi).

Le classi oltre il limite sono state infatti 3.899, pari al 13% delle 29.295 classi del settore; seguono i licei classici, in termini di incidenza percentuale: il 9,4% delle 12.275 classi funzionanti e 1.206 classi sono oltre il limite.

In valori assoluti negli istituti tecnici le classi con non meno di 27 studenti erano nell'a.s. 2020-21 2.919, pari al 7,1% delle 41.007 classi di questo settore, quasi appaiati dagli ex Istituti magistrali con il 6,9%.

Gli istituti professionali, invece, presentano un numero relativamente ridotto di classi (955) con il limite superiore ai 26 alunni (3,9% delle 24.311 classi funzionanti).

Dal dossier di Tuttoscuola emerge che la massima concentrazione di classi pollaio è nei primi anni delle superiori. Con riferimento a tutti gli indirizzi, nel primo anno della scuola secondaria di II grado nell'anno 2020-21 le classi con oltre 26 studenti sono state complessivamente 3.652, pari al 14,8% delle 24.613 prime classi esistenti. Un dato che fa riflettere: **al primo anno delle superiori le classi pollaio sono il 15% circa del totale.**

Dal terzo anno la "selezione naturale" occulta brutalmente il problema attraverso bocciature e abbandoni. Nell'ultimo anno di corso ci sono state soltanto 462 classi con più di 26 studenti.

Proposte per eliminare le classi pollaio

Il dossier non si limita a fare un quadro della situazione, ma avanza anche alcune proposte, tra cui quella di definire un piano strutturale, evitando soluzioni a carattere temporaneo e di rivedere formalmente i parametri di formazione delle classi fissati dal DPR 81/2009. Fino a prevedere la costruzione di nuove scuole, progettate secondo il modello campus, che oltre ad essere funzionali all'utilizzo di metodologie didattiche innovative, ed eco-friendly, siano dotate di ambienti aperti di apprendimento e di aule spaziose in rapporto al numero di alunni.

Le aule sovraffollate penalizzano i più fragili

Diciotto mesi di pandemia hanno pesantemente condizionato tre anni scolastici, con quello che sta per iniziare, mettendo a dura prova il rigido e per molti versi obsoleto impianto della scuola italiana. Sono stati spesi circa 4 miliardi di euro, tra banchi a rotelle, "personale Covid" (per lo più assegnato con criteri non coincidenti con l'effettiva necessità), dispositivi di protezione non sempre efficaci. E poi tanti soldi a pioggia (e non in base alla validità dei progetti delle scuole), dai dispositivi digitali alla scuola estiva, che molte scuole hanno avuto addirittura difficoltà a spendere, proprio perché talvolta non c'era dietro un progetto maturo oltre che per le regole farraginose e le tempistiche quasi sempre strettissime dei bandi. Qualche esempio? Fondi PON Estate assegnati a scuole, soprattutto del Sud, in cui non c'è stata la disponibilità del personale a svolgere attività dopo il termine delle lezioni; oppure fondi per strumentazione digitale impegnati senza un vero progetto di innovazione metodologica. In generale, tanto "movimento", pochi punti fermi, ancor meno interventi strutturali. Alla ricerca del distanziamento, divenuto un'ossessione per dirigenti scolastici e personale, il sistema scolastico in questo anno e mezzo ha interagito con il Ministero della Salute, dei Trasporti, con i prefetti, con i Comuni e così via, mostrando tutte le difficoltà che si sono viste, che hanno fatto saltare milioni di ore di lezione, solo in parte sostituite con la bistrattata didattica a distanza: chissà se a provocare il crollo negli apprendimenti certificato dall'Invalsi abbiano contribuito di più le ore fatte in dad da docenti in larga parte impreparati a gestirla (è mancato un grande, capillare e strutturato piano di formazione coordinato dal Ministero dell'istruzione) o le tantissime ore proprio non erogate rispetto al piano di studi, né in presenza né a distanza, peraltro in maniera diseguale tra scuola e scuola (e tendenzialmente crescente scendendo verso il basso geograficamente e per grado di scuola), di cui ben poco si è parlato (Tuttoscuola l'ha chiamata la scuola diminuita).

Di certo, in questo quadro di sostanziale confusione, non si è fatto l'unico intervento che, forse, era interamente nelle mani del Ministero dell'istruzione, benché invocato pressoché da tutti (inclusi gli ultimi due ministri, prima di insediarsi a viale Trastevere), e che poteva avere

carattere strutturale: eliminare le cosiddette classi pollaio, ovvero evitare che in un'aula piccola e male areata, come sono ancora la maggior parte delle aule scolastiche, siano accalcati trenta o più studenti. Strano: ci si sgola da mesi (giustamente, anche se con risultati insoddisfacenti) per evitare l'affollamento negli autobus per tragitti spesso di pochi minuti; e poi si lasciano più di trenta adolescenti in un'aula per cinque ore?

E' quello che è accaduto e che accadrà anche quest'anno se il Ministero dell'istruzione non prenderà provvedimenti immediati. Ora che non è più obbligatorio il metro di distanziamento in classe il problema delle classi sovraffollate ritorna minaccioso, dopo il periodo sospeso della Dad. Occorre sdoppiare le classi più numerose, il che comporta adottare criteri di flessibilità rispetto ai rigidi parametri sui limiti di studenti per classe, trovare gli spazi (ma le amministrazioni comunali e le province sono pronte?) e assegnare più docenti per le nuove classi. Il conto alla rovescia verso l'avvio delle lezioni sta finendo, tuttavia volere è potere...

Del resto il dramma della pandemia – con l'effetto shock che ha causato, la presa di coscienza delle debolezze del sistema formativo e la successiva mobilitazione di risorse – poteva rappresentare anche un'opportunità per ridisegnare a lungo termine il modello di scuola, il suo mandato, il modo di realizzarla e lo stesso utilizzo degli spazi fisici. E quindi per avviare, anche nell'azione di contrasto al Covid, interventi strutturali, tra cui appunto l'eliminazione progressiva e permanente delle classi pollaio. Occasione per ora mancata.

La riduzione della numerosità delle classi può favorire il distanziamento (e quindi la sicurezza), ma anche una più funzionale organizzazione della didattica. Come Tuttoscuola ha già rilevato – e ci sgoleremo a ripeterlo – serve il coraggio di cambiare paradigma, di andare verso una scuola su misura, basata sulla personalizzazione dei piani di studio, con una didattica individualizzata, flessibile. Una scuola che valorizzi le attitudini e le potenzialità di ognuno, che sappia apprezzare le diversità e riconoscere la multiformità delle intelligenze. Ma questo non si può fare con 30 alunni per classe, dove salta la possibilità di una vera relazione, e neanche con le classi rigide alle quali siamo abituati, bisognerebbe lavorare per gruppi di apprendimento ridotti, eterogenei e variabili.

Le conseguenze di un insegnamento scarsamente personalizzato ricadono soprattutto sui ragazzi più fragili. Diventa difficile coinvolgerli, motivarli. L'eccessivo numero di studenti nelle classi rappresenta, quindi, un fattore che può incidere sui bassi livelli di apprendimento, anticamera degli abbandoni scolastici, il male più grave della nostra scuola "colabrodo", per richiamare un altro dossier di Tuttoscuola ("La scuola colabrodo", settembre 2018).

Basta ridurre il numero di alunni in una classe per raggiungere una vera ed efficace didattica personalizzata? No. E' chiaro che è fondamentale, insieme ad altri fattori, la formazione dei docenti verso nuove metodologie didattiche. Ma anche il docente più bravo e ispirato fa fatica a gestire classi molto numerose. Quindi l'eliminazione delle classi eccessivamente affollate diventa uno dei prerequisiti per un insegnamento di qualità in grado di seguire e coinvolgere gli studenti, favorendo l'apprendimento.

Ma quante sono le "classi pollaio"? Questo dossier traccia una mappatura del fenomeno e prova a individuare gli interventi che sarebbero necessari con i relativi costi, suggerendo anche una possibile roadmap.

Cosa fare per eliminare le classi pollaio? Alcune proposte

Non si può dire che manchino i buoni propositi e i rituali proclami per il superamento delle classi pollaio, ma riteniamo che innanzitutto qualsiasi progetto non deve avere carattere di genericità, deve essere mirato, concreto, preciso. Come spiega il Segretario confederale della Cisl, Angelo Colombini: "Non basta dichiarare che si vuole far tornare i ragazzi in classe, non basta dire che si vogliono abolire le classi pollaio, frasi ripetute come mantra alle quali non seguono però atti concreti. Per garantire la presenza al 100% dei ragazzi delle superiori dobbiamo modificare la normativa che disciplina la formazione delle classi ed agire perché a settembre ci siano tutti i docenti in cattedra. Se i dirigenti scolastici non hanno a disposizione spazi aggiuntivi e personale disponibile come possiamo garantire il distanziamento e l'attuazione dei protocolli di sicurezza anti-covid?".

Alcune proposte e suggerimenti di Tuttoscuola:

– Gli interventi da mettere in atto devono avere carattere strutturale, evitando soluzioni congiunturali a carattere temporaneo.

– Dopo avere definito il limite massimo di alunni per classe (26?, 25?, altro), è necessario rivedere formalmente i parametri fissati dal DPR 81/2009, prevedendo anche per le classi della secondaria di II grado il numero minimo di studenti per classe.

– Vanno individuate le singole situazioni delle scuole dove sono presenti classi pollaio, includendole in un progetto dedicato che tenga conto caso per caso delle specificità, incrementando il numero delle classi (e, conseguentemente, incrementando l'organico docenti).

– D'intesa con gli Enti Locali, occorre verificare preliminarmente la disponibilità di aule per contenere le nuove classi.

– Per quanto riguarda per quest'anno l'assegnazione del personale Covid, deve essere fatta valutando caso per caso le effettive esigenze, non sulla base di criteri generali che hanno portato l'anno scorso ad assegnare personale dove non serviva, mentre non è arrivato a sufficienza dove c'era effettiva necessità. E l'assegnazione va conclusa al più presto, è già tardissimo e le scuole sono in difficoltà.

– Prevedere gradualità di intervento a cominciare dalle prime classi, tenendo in debito conto e in maniera lungimirante anche il trend demografico in diminuzione.

– Un piano strutturale per l'eliminazione delle classi pollaio non può non essere collegato alla costruzione di nuove scuole. Appare indispensabile rinnovare il parco scuole attraverso una programmazione capillare di edifici progettati secondo il modello campus, funzionali all'utilizzo di metodologie didattiche innovative, che oltre ad essere eco-friendly, totalmente inclusivi, caratterizzati da massimi criteri di sicurezza e facilità manutentiva, con tecnologie allo stato dell'arte e attrezzature ricreative e sportive di alto livello, siano dotati di ambienti aperti di apprendimento e di aule spaziose in rapporto al numero di alunni. Come ad esempio propone Valentina Aprea, deputata e responsabile del Dipartimento Istruzione di Forza Italia: "con i Fondi Europei, 1000 scuole innovative del primo ciclo, 1000 Campus di scuole secondarie superiori e 100 Centri Tecnologici avanzati per potenziamento ITS".

Va anche detto, a onor di verità, che l'origine delle classi pollaio non è ascrivibile solo ai parametri per la formazione delle classi fissati dalla legge e "custoditi" in particolare dal ministero dell'economia, attento a tenere sotto controllo la spesa. In alcuni casi il fenomeno si origina per effetto della domanda da parte delle famiglie: le scuole che funzionano bene ricevono più richieste di iscrizioni. In quei casi i dirigenti scolastici sono posti di fronte a una scelta: o rifiutano le domande (e soprattutto nel primo ciclo, e in generale nella scuola dell'obbligo, non è facile dire di no), oppure – fino ai limiti fisici e di organico consentiti – aumentano il numero di alunni nelle classi.

Il fatto che ci sia una forte domanda verso una scuola non può certo essere considerata una colpa o qualcosa da disincentivare (sarebbe paradossale). Piuttosto la soluzione in questi casi va ricercata nell'indispensabile collaborazione degli enti locali, che dovrebbero mettere a disposizione delle scuole "virtuose" spazi aggiuntivi.

Un piano di questo tipo richiede lo stanziamento di investimenti rilevanti. Nel dossier vengono fatte stime puntuali, messe a confronto con quanto ha già annunciato il Governo.

© RIPRODUZIONE RISERVATA

A Hogwarts chi chiede aiuto lo trova sempre: di classi pollaio e scuole di magia

di Orsetta Innocenti

«Signora, io non sono né Harry Potter, né Albus Silente», così il ministro Bianchi, l'8 luglio, al minuto 74 del primo degli incontri della "Repubblica delle Idee", ha replicato a una madre che chiedeva conto della "classe pollaio" (29 alunni) di suo figlio per il prossimo a.s. 2021/2022. Per il dodicesimo anno di seguito - da che il DPR 81/2009, esecutivo della legge Brunetta, la 133/2008, ha sancito una serie di numeri minimi di alunni per classe, non derogabili, rendendo nei fatti il ministero dell'istruzione, senza portafoglio, del tutto subalterno al MEF, una partita di giro da usare liberamente per risparmi alla spesa pubblica - gli alunni italiani si apprestano a rientrare in classi sovraffollate, a prescindere dall'emergenza.

Bianchi si è innervosito, quando ha visto che la platea era informata (molto), consapevole dei propri diritti (molto), e (dunque) poco propensa a farsi bastare la retorica della "scuola degli affetti" o degli abbracci istituzionali che, dal momento dell'insediamento, e per i successivi cinque mesi, in perfetta continuità con i suoi predecessori, è quanto il MI ha ritenuto opportuno ammannire alla popolazione scolastica che chiedeva spazi, investimenti didattici e diritto allo studio per tutti (una modalità dialettica che ricorda la ben più famosa sentenza attribuita a Maria Antonietta sul pane e le *brioche*).

Invece, si sono avuti la "possibilità" delegata alle singole scuole di fare o meno attività ordinamentali (per esempio: le ore di laboratorio nei tecnici e nei professionali), l'invito generico (Nota 624/2021) alla scuola all'aperto, mentre contemporaneamente il DL 52/2021 rimandava al DPCM del 02/03/2021 quanto non esplicitamente regolamentato nel suo testo (con tanti saluti alle uscite caldamente raccomandate, vietate nel DPCM, e mai più menzionate nel DL), il balletto delle aperture tra il 16 e il 26 aprile (il 100, il 60, il 70: ambo, terno, quaterna - senza un solo investimento in più che supportasse il dato, se non il ricorso all'infinita pazienza di alunni, presidi e docenti).

E, soprattutto, il Piano Estate. Quel Piano Estate annunciato come la panacea di quasi ogni male scolastico causato dall'emergenza sanitaria, l'impegno concreto del ministero per ridare agli studenti la socialità e ricucire le fratture psicologiche generate da 3 mesi e spiccioli di didattica a distanza e dagli altri 9 di sì, no, quando, quanto, quanti, un po' di qua, un po' di là, a casa, a scuola, a scacchiera, si rientra, abbiamo scherzato, forse, boh, bah.

Nei fatti, il Piano Estate si è rivelato solo un potente elemento di distrazione sociale, annunciato, guarda caso, negli stessi giorni nei quali i provveditori provinciali e regionali chiudevano gli organici (rispettivamente: 27 e 29 aprile, l'uno, il Piano Estate, in diretta nazionale e coi toni della scuola affettuosa, l'altra, la Nota sugli organici, con un protocollo mandato alle istituzioni scolastiche, nella quieta indifferenza di una comunicazione via mail istituzionale): per i quali non è stata prevista nessuna deroga, e le classi sono appunto restate il pollaio cui siamo da troppo tempo abituati.

Perché, per dividere le classi in modo stabile, ci vogliono soldi, tanti soldi, mentre il Piano Estate, nonostante la grande pubblicità, di soldi 'nuovi' sulla scuola ne ha previsti viceversa pochini pochini - anche a voler supporre per assurdo (e non è il caso) che l'operazione del MI fosse qualcosa in più di un po' di stucco di facciata. Si tratta infatti, per lo più, della rimodulazione in chiave di recupero estivo di fondi già esistenti ("Programma operativo nazionale (PON) Per la scuola, 2014-2020" e D.M.2 marzo 2021, n. 48, ex L. 440/1997) e dunque già

accantonati per interventi nelle scuole, senza un aumento sostanziale degli investimenti per le istituzioni scolastiche. Di quanto previsto nel "ponte per un nuovo inizio" (parole ministeriali), una piccola parte (residuale) è stata fornita a pioggia alle scuole, mentre per i due finanziamenti che dipendevano dai bandi, e dunque da una procedura in qualche modo selettiva, nessun criterio di assegnazione teneva conto del merito delle proposte: erano tutti criteri stabiliti a monte e calcolati autonomamente dal portale sulla base di dati pre-inseriti (numero di alunni, zona geografica, fattore di rischio, abbandono, etc). - un altro modo, solo più complicato, di dare poco, già stanziato e a pioggia.

Per fortuna, come ampiamente annunciato da ogni sondaggio, ci hanno pensato gli studenti e le studentesse a esplicitare con la ferma cortesia dei fatti il loro totale disinteresse alla socialità estiva sponsorizzata dal ministro. E, con un bel sorriso, ci hanno notificato che "grazie, ma di adulti che si occupassero di loro ne avevano avuto anche abbastanza, e che tutto il molto altro da fare in estate per il recupero del loro benessere (che, ne convenivano, era parecchio) - dopo un anno di dad trasmisiva modello televisione e di ossessive verifiche in presenza - lo avrebbero fatto, ben contenti, ben lontani dai nostri piedi".

Sarà stato il fallimento del Piano Estate, sarà che il tempo da qui a settembre è pochissimo ("il ministero è già al lavoro", ha scritto l'ANSA in una nota il 4 luglio - con ciò dimostrando una certa confusione grammaticale tra "già" e "finalmente"), fatto sta che, alla domanda sulle classi pollaio, il ministro si è irritato parecchio.

E, per difendersi, non ha trovato di meglio che citare due protagonisti della scuola più famosa e più rinomata d'Europa. Vorrei rassicurarlo: nessun insegnante ha mai pensato di poterlo paragonare, neppure lontanamente, né a Harry Potter, né a Silente. Innanzi tutto perché sono rispettivamente uno studente e un preside (due ruoli che il ministro ha ricoperto in un tempo troppo lontano oppure mai, per potere evocare analogie spendibili); e poi perché Bianchi difetta del profilo psicologico di entrambi, né risulta noto che abbia mai potuto, lui e tutti i suoi colleghi ministri da molti lustri a questa parte, mettere piede a Hogwarts.

Perché Hogwarts è una scuola alla quale sono ammessi tutti i giovani maghi (di famiglia magica, ma, se dotati di poteri, anche di provenienza babbana, cioè dalla comunità dei non maghi: non vi è preclusione di 'censo', ma vi è anzi un 'ascensore sociale'), ai quali viene recapitata una lettera, alcuni mesi prima del primo anno, che contiene indicazioni chiare sui passi da compiere.

E' una scuola residenziale e gratuita, per tutti (ed è previsto, per i giovani maghi indigenti, anche un fondo per potersi procurare il materiale scolastico).

E' una scuola alla quale si arriva con un treno-navetta fornito dalla comunità dei maghi, che segue un percorso dedicato e protetto per arrivare al castello.

E' una scuola con aule ampie e accoglienti, spazi personali per le quattro 'case' in cui è divisa, una grande biblioteca, svariate sale studio, un campo sportivo, un enorme parco.

E' una scuola nella quale ogni materia prevede un congruo e ampio numero di attività laboratoriali.

E' una scuola così cruciale che il super-cattivo Voldemort, quando sta prendendo potere la prima volta, prevede di infiltrarla - perché sa che avere potere su Hogwarts, e sull'istruzione dei giovani maghi, vorrebbe dire poter controllare nel profondo la società tutta.

E', proprio per questo, il luogo che lo stesso Voldemort considera così simbolico e inviolabile da nasconderci uno

dei sette *horcrux* che costituiscono il suo proprio talismano per una vita immortale.

Ed è un luogo dove esiste una “stanza delle necessità”, una porta che qualunque abitante di Hogwarts può sperare di aprire, alla bisogna, per trovarvi, già ammannito, quello che più gli serve: per esempio, sale a norma, arredate con tavoli senza rotelle, sedie comode, attrezzature in ordine, finestre ariose, serrande funzionanti.

Tutto quello che è lontano anni luce da ciò che la noncuranza istituzionale ha fornito alla scuola pubblica negli ultimi venti anni.

Se però il ministro Bianchi volesse davvero giocare a Harry Potter, vi è, per la sua identificazione, un altro personaggio.

Fino al quinto libro della serie, infatti, la carica di Ministro della Magia è occupata da un mago che risponde al nome di Cornelius Fudge (il “fudge” è un dolce tipico inglese, appiccicoso come una caramella o mou - o, forse, come un abbraccio). Fudge, incaricato di guidare la comunità dei maghi dopo la prima (apparente) sconfitta di Voldemort, ha, per tutti i primi tre libri, una caratteristica saliente: quella di non fare nulla, se non gestire l'ordinaria amministrazione. Dal quarto libro, invece, il suo ruolo sarà soprattutto quello di negare, sempre e comunque, l'evidenza: perché ammettere che Voldemort è tornato significherebbe, a tutti gli effetti, riconoscere che esiste una situazione di grave emergenza, e prendere, di conseguenza, una serie di provvedimenti straordinari, inaspettati e scomodi per la sua gestione. Non sarà così, nonostante l'impegno di Silente, l'opposizione di Harry Potter e di tutti coloro che credono nella necessità di azione rapida. Per tutta la lunga durata del libro quinto, Fudge si opporrà a Silente, e a quello che con lui Hogwarts rappresenta, fino a commissariare la scuola e imprigionare il preside. Poi, alla fine del libro, quanto Voldemort arriverà a violare il Ministero della Magia, in una memorabile battaglia che provocherà feriti e morti, sarà costretto ad ammettere l'evidenza, e sarà destituito, troppo tardi.

Gli ultimi due libri della serie, sotto l'egida di un nuovo ministro (miope in modo diverso, ma che avrà la buona grazia di impegnarsi in prima persona, morendo sul campo), saranno tutti sotto il segno della resistenza: un battaglia lunga, difficile, che causerà la morte di moltissimi personaggi. Una battaglia che vedrà la sua fase conclusiva dentro Hogwarts, la scuola di tutti, dove Harry riuscirà - con l'aiuto di tutta la comunità scolastica, che insieme a lui combatte - finalmente e definitivamente, a sconfiggere Voldemort.

Dopo essersi innervosito, il ministro Bianchi, nel rispondere a un'altra domanda, prende parola a proposito degli impegni per il futuro, ricordando che il ridimensionamento delle classi e delle scuole «è una delle riforme che ci siamo impegnati con il PNRR, quindi la legge la faremo, lì ci si sono le risorse, quando c'è copertura facciamo anche questo».

Il suo informatissimo interlocutore ribatte, con gentile puntiglio, che il PNRR non contiene, in alcun modo, questa priorità, né tanto meno l'impegno a una legge, ma che «prende per buone» le parole del ministro.

Le prendiamo per buone anche noi, le parole che dopo aggiunge Bianchi («Riorganizzazione. [...]. Numerosità e dimensionamento anche degli istituti. La legge si fa quando c'è la copertura e io le sto dicendo che abbiamo trovato le coperture... che il ministero delle Finanze cerca le coperture»), facendo finta di non rilevare la differenza di significato, assai profonda, tra “abbiamo trovato” e “le cerca”.

Come viene ripetuto più volte nel corso dei sette libri di *Harry Potter*, «'A Hogwarts chi chiede aiuto lo trova sempre'». Il Ministero dell'Istruzione ha, oggi, l'occasione di dimostrare di non essere composto esclusivamente da babbani.

Chi sono i veri conservatori della nostra scuola

- M. Alberti e G. Benedetti, 13.07.2021

Con la pandemia la scuola è ritornata al centro dell'attenzione, per la necessità di sospendere la didattica in presenza e ripiegare su forme di insegnamento a distanza.

Il lavoro dei docenti è stato riconosciuto come cruciale sia sotto il profilo della formazione dei giovani, sia per la società nel suo insieme.

Ciò nonostante, la crisi sanitaria non è stata l'occasione per un ripensamento di fondo sul funzionamento della scuola, i cui mali non risalgono sicuramente agli ultimi anni, ma derivano da una sequenza di riforme iniziate negli anni Novanta, su impulso - e su questo non si è mai fatta un'adeguata riflessione - di forze politiche e gruppi intellettuali che si riconoscevano nello schieramento progressista.

Molti di costoro, con un artificio retorico fin troppo facile, tendono a liquidare le perplessità espresse da molti docenti sull'attuale sistema scolastico come forme di mero conservatorismo, quando invece sono proprio le attuali tendenze riformatrici a costituire un pericoloso passo verso la destrutturazione della scuola pubblica democratica.

L'autonomia scolastica si è tradotta in un malsano principio di concorrenza fra gli istituti, sempre più attenti a corrispondere a presunte esigenze dei «territori» e ad attirare gli studenti e le loro famiglie (visti come «utenza») con una miriade di attività e progetti che tendono a disperdere le energie e la concentrazione di chi vive la scuola.

L'autonomia professionale e la libertà di insegnamento dei professori è stata compressa fra le tendenze burocratico-aziendalistiche dei nuovi dirigenti scolastici (sempre più lontani, anche sotto il profilo dell'inquadramento giuridico e retributivo, dal sentire degli insegnanti) e le pretese di studenti e famiglie alla ricerca di facili gratificazioni in termini di valutazioni, certificazioni e percorsi scolastici semplificati.

L'attività didattica risulta oggi sempre più astratta, appesantita com'è dall'adozione di forme stereotipate di progettazione e valutazione, che privano i docenti della creatività e del tempo necessario per organizzare in maniera autonoma il loro lavoro.

Tale formalismo non è stato minimamente intaccato da un pragmatismo fine a sé stesso, fatto passare per attenzione agli sbocchi lavorativi degli studenti, ma di fatto volto a immaginare il tempo della scuola come una sorta di formazione professionale, laddove l'istruzione obbligatoria dovrebbe innanzi tutto fornire agli studenti le conoscenze di base, a cominciare dall'alfabetizzazione, necessarie per lo sviluppo di qualunque «competenza» lavorativa.

Il risultato è una svalutazione sistematica dell'ora di lezione in classe, quasi fosse un'attività residuale, e non, invece, il vero fulcro del rapporto educativo ed empatico fra la parola e l'emotività dell'insegnante e gli alunni. Anche la parola d'ordine, ormai inflazionata, della didattica personalizzata, in assenza di una significativa riduzione del rapporto docenti/alunni si è tradotta soltanto nella proliferazione di certificazioni di Bisogni educativi speciali (Bes), ancora una volta

gestite in chiave burocratico-formalistico.

La scuola ha assorbito le sollecitazioni del mondo imprenditoriale e i miti dell'attuale sistema di mercato, come la fiducia acritica verso le nuove tecnologie digitali e la spasmodica ricerca del successo individuale, rapido e senza ostacoli. Ad aggravare questa situazione si è aggiunta una politica del reclutamento del personale docente caotica, frammentaria e spesso del tutto incapace di formare e selezionare come si dovrebbe gli insegnanti.

Un recente documento stilato da un gruppo di docenti, intitolato [Manifesto per la nuova Scuola](#), ha il merito di evidenziare queste e altre disfunzioni dell'attuale scuola italiana. Lo hanno sottoscritto molti intellettuali e docenti universitari, da tempo attenti alle pericolose deformazioni subite dal sistema scolastico.

Chissà se l'intero mondo accademico riuscirà finalmente a fuoriuscire da quella separatezza rispetto alla scuola che lo ha contraddistinto negli ultimi decenni, acquisendo la consapevolezza che il ramo che lo sostiene poggia su quello della scuola.

• **Leggi anche [una replica degli autori](#) ad alcune reazioni sull'edizione del 21 luglio 2021**

© 2021 IL NUOVO MANIFESTO SOCIETÀ COOP. EDITRICE

Classi pollaio: secondo il Ministro sono molto poche

2021-08-31 18:08:10 redazione

Post Views: 109



di Gianfranco Scialpi

Classi pollaio, l'ex Ministra Azzolina ha rilevato il pensiero di P. Bianchi. E quale numero si nasconde dietro il "particolarmente numerose"(Protocollo sicurezza).

Classi pollaio, il numero dietro il "particolarmente numerose"

Classi pollaio, nel protocollo per il rientro sicuro nelle scuole (2021-22) si parla di sdoppiamento delle classi in presenza di un numero particolarmente significativo di alunni/studenti.

L'avverbio non chiarisce, anzi aumenta la confusione. Ora l'ex Ministra L. Azzolina rivela la soglia minima da considerare per definire una classe particolarmente numerosa. Lo fa rivelando il pensiero del Ministro P. Bianchi. La pentastellata all'interno di un [lungo articolo pubblicato su Huffingtonpost.it](#) ha dichiarato che per l'attuale responsabile del Mi fino 27 alunni non siamo in presenza di una classe numerosa. La dichiarazione non necessita di una conferma, perché risulta coerente con quanto ha detto all'interno di Morning News su Canale5, "si tratta del 2,9% delle classi e si trovano soprattutto negli istituti tecnici delle grandi città". Quindi le classi pollaio sono un'eccezione, una leggera distrazione rispetto ai parametri stabiliti dal D.P.R. 81/09.

Quale classe pollaio ha in testa il Ministro?

Difficile individuare la tipologia di classe pollaio che il Ministro ha in testa. Interessante una ricerca di Tuttoscuola : "sono soltanto 31 le classi pollaio di scuola primaria con oltre 29 alunni nella classe: rappresentano lo 0,03% delle 123.224 classi della primaria;
– sono in tutto 12 le classi pollaio di scuola secondaria di I grado con più di 29 alunni: rappresentano lo 0,015% delle 77.938 classi della scuola secondaria di I grado;
– sono 1237 le classi pollaio di scuola secondaria di II grado con oltre 29 studenti: rappresentano l'1% delle 122.615 classi degli istituti di secondaria del II grado."
In conclusione, stupisce la virata del Ministro che secondo L..Azzolina è passato dal sostegno a classi educative (U. Galimberti) da 15 alunni/studenti a over 28.

Rapporto UNICEF

Più di un adolescente su 7 tra i 10 e i 19 anni convive con un disturbo mentale diagnosticato e tra questi 89 milioni sono ragazzi e 77 milioni ragazze. Un disagio che a volte può diventare insopportabile e che porta quasi 46.000 adolescenti ogni anno a togliersi la vita ogni anno, più di uno ogni 11 minuti.

A lanciare l'allarme è l'Unicef attraverso il rapporto "La Condizione dell'infanzia nel mondo - Nella mia mente: promuovere, tutelare e sostenere la salute mentale dei bambini e dei giovani", presentato oggi.

L'ansia e la depressione rappresentano il 40% dei disturbi mentali diagnosticati e i tassi in percentuale sono più alti in Medio Oriente e Nord Africa, in Nord America e in Europa Occidentale. In alcuni casi il disagio mentale è tale che lascia i giovani con la sensazione di non avere una via di uscita. E così **il suicidio è, nel mondo, una fra le prime cinque cause di morte fra i 15 e i 19 anni** ma in Europa occidentale diventa la seconda, con 4 casi su 100.000, dopo gli incidenti stradali.

Le problematiche di salute mentale diagnosticate, tra cui ADHD, ansia, autismo, disturbo bipolare, disturbo della condotta, depressione, disturbi alimentari e schizofrenia, danneggiano i bambini e anche la società nel suo insieme. Una nuova analisi della London School of Economics presente nel rapporto indica che il mancato contributo alle economie a causa dei problemi di salute mentale che portano a disabilità o morte tra i giovani è stimato in quasi 390 miliardi di dollari all'anno.

A fronte di questo, "i governi stanno investendo troppo poco per affrontare questi bisogni fondamentali", ha dichiarato il direttore generale dell'Unicef Henrietta Fore. A livello globale, infatti, agli interventi per la salute mentale viene destinato circa il 2% dei fondi governativi per la salute.

"Troppo poco rispetto alle necessità", mette in guardia il rapporto.

Un giovane su 5 tra i 15 e i 24 anni dichiara di sentirsi spesso depresso o di avere poco interesse nello svolgimento di attività. E i giovanissimi "potrebbero sentire per molti anni a venire l'impatto del Covid-19 sulla loro salute mentale e sul loro benessere". A stimare il costo psicologico della pandemia sono i primi risultati di un sondaggio condotto dall'Unicef e da Gallup in 21 paesi e presentato all'interno del nuovo rapporto Unicef "La Condizione dell'infanzia nel mondo - Nella mia mente: promuovere, tutelare e sostenere la salute mentale dei bambini e dei giovani", presentato oggi. Secondo gli ultimi dati disponibili dell'Unicef, a livello globale, almeno 1 bambino su 7 è stato direttamente colpito dai lockdown, mentre più di 1,6 miliardi di bambini hanno perso parte della loro istruzione a causa delle chiusure delle scuole. L'interruzione della routine, dell'istruzione, delle attività ricreative, così come la preoccupazione per il reddito familiare e la salute, spiega il rapporto, rende molti giovani spaventati, arrabbiati e preoccupati per il loro futuro. "Sono stati 18 lunghi mesi per tutti noi, specialmente per i bambini. Con il lockdown - ha dichiarato il direttore generale dell'Unicef Henrietta Fore - a livello nazionale e le restrizioni di movimento legate alla pandemia, i bambini hanno trascorso anni indelebili della loro vita lontano dalla famiglia, dagli amici, dalle aule, dal gioco, elementi chiave dell'infanzia stessa". Non solo. L'impatto della pandemia sulla salute mentale "è solo la punta dell'iceberg. Anche prima della pandemia - conclude - troppi bambini erano gravati dal peso di problemi non affrontati di salute mentale".

Ecco perché la scuola fa gola ai governatori delle Regioni

Parla il costituzionalista Massimo Villone: «Non è solo una questione identitaria, vogliono decidere i programmi e gestire risorse, presidi e insegnanti per creare consenso e acquistare più potere»

CLAUDIO MARINCOLA | 31 AGO. 2021 09:52 | dal Quotidiano del Sud

Mai come quest'anno la riapertura della scuola mette a nudo due di linee di racconto parallele che non si incontrano mai. La scuola di chi può permettersi i tamponi salivari gratuiti, i bus-navetta a carico degli enti-locali, la sicurezza sanitaria in classe e nei trasporti, il tempo pieno, le mense, la continuità didattica. E l'altra, la scuola dove tutto questo è al di là da venire. Sono figlie di una stessa cultura il diritto allo studio. Entro precisi confini geografici, però. Diritto concesso a parole e negato nei fatti. Con un'aggravante: che la gestione della scuola ha risvegliato l'appetito dei governatori delle regioni.

Vale circa 10 miliardi di euro l'anno. E vorrebbero gestirla loro. La prova? La relazione della Commissione tecnica incaricata dal ministro agli Affari regionali Maria Stella Gelmini è stata rispedita al mittente. Non piace al Veneto e neanche alla Lombardia. I presidenti di quelle regioni vogliono di più. Gestire presidi e insegnanti, scrivere i programmi, decidere gli stipendi.

Il professor Massimo Villone, professore emerito di Diritto costituzionale all'Università Federico II di Napoli, non ha mai fatto mistero delle sue posizioni. Si sa da che parte sta. Pci, Ds, Pds, Prc e Pdc: è un politico di lungo corso, con un cuore che batte da sempre a sinistra. Ma ha un faro che lo sempre guidato: la Carta costituzionale.

L'ARROGANZA DEL CETO POLITICO REGIONALE

Che la scuola faccia gola alle Regioni non è una novità. «Ma questa pandemia ha evidenziato un fatto nuovo – inizia il professore, 77 anni, ex membro della sventurata Bicamerale per le Riforme istituzionali voluta da Massimo D'Alema – l'arroganza del ceto politico regionale accompagnata alla sostanziale debolezza del ceto politico nazionale. La spinta regionale non è ma stata contrastata in materia netta. Si è sempre cercato con le varie cabine di regia e con i passaggi nelle svariate conferenze di sostituire allo scontro la mediazione. Con il risultato che Luca Zaia scende in campo con la scimitarra e Palazzo Chigi si mette in difesa».

I governi cambiano. I presidenti del Consiglio passano, i governatori delle regioni si allungano il mandato ma passeranno anche loro. L'autonomia differenziata rimane. Un macigno al piede. Purtroppo su questo punto non il governo Conte e il governo Draghi sono molto sfumare per non dire inesistenti.

«Considero l'ex ministro agli Affari regionali, Francesco Boccia un ministro debole – fa un passo indietro Villone – Ricordo il mondo in cui si presentò facendo il giro delle sette chiese al Nord». E la Gelmini professore?: «Lei ha il curriculum vitae che ha. La sua storia personale è chiara. Non è una che scende in campo per l'unità nazionale. E mi sembra significativo che Mario Draghi l'abbia scelta nonostante, a quel che si dice, Forza Italia avrebbe preferito qualcun altro».

LA DEBOLEZZA DI BOCCIA E IL RISCHIO GELMINI

A pensar male a volte si azzecca, diceva Giulio Andreotti. Però tanta diffidenza nei confronti dell'ex presidente della Bce potrebbe essere esagerata. Draghi finora non ha mai espresso una posizione ultra-federalista.

«Faccio osservare che aver scelto la Gelmini è già un fatto. E che la Gelmini riparta dal lavoro fatto da Boccia è un altro fatto. Quella legge-quadro di per sé era debole. Mi sarei aspettato un governo che dicesse chiaro e tondo che certe cose non si regionalizzano. Boccia non lo ha mai detto e neanche lo ha scritto. C'è stata una lettura scorretta dell'articolo 116 della nostra Costituzione, l'articolo 116 non è una forma di shopping, non siamo al supermercato che mettiamo nel carrello tutto quel che ci piace. Io voglio 23 materie e me lo prendo. Non è così. Il 116 parla di particolari forme di autonomie in caso di particolarità territoriali. Dove sono queste particolarità? Se non ci sono non si dovrebbe proprio attivare. Ebbene questa lettura non è mai venuta da Palazzo Chigi e neanche da Boccia».

Obiezione. L'ex ministro Boccia ha cercato di mediare e di mettere tutti d'accordo in un quadro di governo molto complicato. Con una conferenza Stato-Regioni a trazione nordista. Che cos'altro avrebbe dovuto fare? «Dire semplicemente che serviva una legge quadro per regolare questa materia fermo restando però che i punti a, b e non regionalizzano. L'ha mai detta questa frase? Che la Erika Stefani leghista non l'ha mai detto non mi meraviglia. Mi meraviglia Boccia. Si è preferito perdersi dentro una procedura. Ma si sa da dove si parte e non si sa dove si approda. Così si rende tutto possibile. Ed è il motivo per cui Luca, Zaia, presidente della Regione Veneto non vuole che si passi per il Parlamento. Vuole la trattativa diretta con il governo, pensa che a Palazzo Chigi ci siano condizioni migliori. E ha ragione».

SCENARI FUTURI. ZAIA MINISTRO DELLE AUTONOMIE

C'è uno scenario di cui si parla poco, accennato da qualche retroscenista scambiato per un visionario. Descrive cosa accadrebbe se una volta risolto il rebus quirinalizio con l'ascesa di Mario Draghi al Colle alle prossime elezioni politiche prevalesse il centrodestra. Ipotesi tutt'altro che remota. Ebbene, in questo caso i punti fermi del centrodestra sarebbero due. Il presidenzialismo, compatibile con la scelta di Draghi, punto primo. E l'autonomia differenziata, punto secondo. In questo scenario, Zaia nuovo ministro delle Autonomie calza a pennello.

Fantapolica? «In un contesto nel quale si anticipa la vittoria del centrodestra che allo stato delle cose sembra probabile – riprende il professore – l'autonomia diventa uno dei punti in cui si realizza il progetto di fondo del centrodestra. Con l'asse del maggioritario al 55-60% sarebbe possibile. La strategia è chiara. Nel centrodestra alcune teste pensanti ci stanno già lavorando. Ricordo che l'autonomia "estrema" fa parte dell'accordo stretto dal centrodestra unito. I governatori puntano alle strutture strategiche materiali e immateriali, cioè le cose che riguardano il consenso. La scuola ha un valore identitario per l'unità del Paese, se noi regionalizziamo la scuola, sdoganare i dialetti, dare sempre più spazio all'economia locale, dobbiamo esserne consapevoli, sapere che questa cosa il Paese lo frantuma. Se noi pensiamo che si possa sostituire Mazzini con un oscuro eroe locale che va in giro a piazzare trappole per gli orsi facciamolo pure ma consapevoli che così il Paese si sgretola. Bisogna dirlo chiaro e tondo: la scuola non si regionalizza! Ci sono già esempi pratici: il Trentino ha già una forma avanzata regionalizzazione della scuola, il Friuli lo segue a ruota. C'è sempre un profilo alto, un profilo funzionale all'unità che accomuna struttura immateriali e materiali. La scuola è quella che dà il consenso. Poi c'è anche un profilo meno nobile: gestire a livello regionale docenti e personale scolastico vuol dire gestire decine di migliaia di persone, un esercito in prima linea nella formazione del consenso. Si gestiscono i giovani, le famiglie. Le regioni insomma non vogliono solo rivendicare qualche materia secondaria di insegnamento. Ma entrare nella potestà organizzativa, gestire le carriere. E sa chi saranno le vittime? Le vittime saranno il sindacato scolastico e il contratto nazionale. A gestire carriere avanzamenti, sedi stipendi, stipendi che saranno differenziati tra una regione e

l'altra, saranno i funzionari delle regioni. Si sposta il fulcro del potere. A quel punto a chi parlerà il sindacato? All'assessore non più al ministro. Poi ci sono forme anche meno visibili di controllo. Apparentemente si dice no alla regionalizzazione ma se metto la nomina del dirigente scolastico in mano all'assessore ecco che quest'ultimo controlla la scuola. Basterà governare le nomine dei dirigenti e il gioco è fatto. Per questo ci vuole chiarezza dire che la scuola non si regionalizza e dimostrare al tempo stesso di saper gestire la macchina scolastica, che vuol dire incarichi, supplenze, etc, etc, in modo adeguato».

Un esempio di cui si parla molto in questi giorni. I test salivari. Il Veneto ha promesso un milione di test salivari gratuiti per iniziare la scuola in sicurezza. Al Sud ce li potremo permettere? Bisogna capire come li faranno. E se questi test salivari avranno valore. Ci vuole una regola uguale per tutti, altrimenti il diritto viene soddisfatto in modo disuguale. In che modo ovviare? «Con un obbligo vaccinale per tutti gli studenti non vedo altre strade, cosa che il governo non fa. Un altro segnale della debolezza di palazzo Chigi. Solo una precisa indicazione di obbligo vaccinale è una reale garanzia di uguaglianza. Questa è la strada maestra. Nessuno può essere obbligato ad un trattamento sanitario salvo se la legge lo imponga per una questione di salute pubblica. E la salute della collettività in questo è un preciso interesse della collettività (art.32). A mio modo di vedere può e deve essere imposta».

Palazzo Chigi non lo fa... «è una debolezza nella quale si infilano le regioni. In altre occasioni ho letto dichiarazioni dei nostri beniamini governatori che se le regioni avessero avuto più autonomie avrebbero risposto meglio. È vero tutto il contrario». Si è parlato del centrodestra, ma il centrosinistra sul tema dell'autonomia differenziata balbetta da sempre, Un "balbuziente" a caso: Stefano Bonaccini, governatore della Emilia-Romagna: «È uno dei punti deboli. La prova che ai governatori interessa avere più spazio. E l'autonomia differenziata male che vada significa potere. Ai governatori conviene, non conviene ai governati. Ed è la ragione per cui anche qualche presidente del Sud si dice d'accordo con quelli del Nord. Una motivazione, me lo faccia dire, miserabile. Senza dire che gestire la scuola vuol dire pure ricevere consistenti risorse diciamo un bel pacchetto di miliardi di euro».

Siamo alla fine. A questo punto non resta che porsi la domanda di Nikolaj Cernyseveskij: che fare? «Non vedo altra strada che scrivere, sollecitare opinione, chiarire quali sono le cose dette e le cose non dette, descrivere gli scenari reali. Raccontare che cosa vuol dire poter garantire in Emilia-Romagna navette gratis per chi va a scuola mentre al Sud le navette restano un sogno. E se è per questo, c'è uno schieramento di anime belle che vorrebbe cancellare non solo le navette ma anche gli studenti del Sud. Si fa prima ed è molto più facile...».

Il Covid ha raddoppiato lo stress e i tentativi di suicidio, gli psicologi chiedono di entrare in tutte le scuole

Di **Alessandro Giuliani**

13/10/2021 da La Tecnica della Scuola

Il Covid ha reso gli italiani stressati e insicuri, così la richiesta di un **supporto psicologico** è fortemente aumentata, anche nella scuola, solo che lo Stato non mette a disposizione dei cittadini un numero adeguato di psicologi. A sostenerlo è il **Cnop, il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi**, che nella giornata della psicologia, svolta il 13 ottobre, ha presentato dei numeri importanti: gli psicologi nel settore pubblico italiano sono 5mila, con una media che si attesta a 5,3 per 100mila abitanti, esattamente la metà di quella dei Paesi più avanzati, come riferito in un report dell'Oms.

La ricerca

“Abbiamo svolto una ricerca – ha detto **il presidente del Cnop David Lazzari** – sulla comunità degli psicologi: la richiesta di psicologia è aumentata del 40% in questo periodo, ma una persona su tre che manifesta questo bisogno non può accedere all'intervento, alle terapie perché non ha le risorse finanziarie”.

Secondo Lazzari è un dato di fatto che “il Paese non ha ancora una rete pubblica adeguata per dare risposte e fare prevenzione e promozione delle risorse psicologiche”.

Gli psicologi hanno aggiunto che il Covid-19 ha reso la necessità ancora più impellente: tanto da parlare di emergenza legata alla ‘**psico-pandemia**’ e del cosiddetto **effetto iceberg**, per il quale solo una parte del disagio emerge. E la parte che rimane latente può rivelarsi alla lunga pericolosa, perché rischia di trasformarsi **da disagio a patologia mentale**.

L'onda lunga...

Il presidente del Cnop ha detto di essere preoccupato proprio per “l'effetto **onda lunga**, conosciuto in tutte le situazioni di crisi: il disagio psicologico si manifesta quando il picco della crisi in qualche maniera va a scemare”.

Poi ha tenuto a sottolineare “che **8 italiani su 10 chiedono lo psicologo nella scuola, e tra i ragazzi la percentuale è 9 su 10**”: una possibilità sulla quale solo qualche giorno fa c'era stata [l'apertura anche del ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi](#).

Inoltre, “due italiani su tre lo chiedono in aiuto al medico di famiglia, negli ospedali, nei servizi sociali, nelle carceri. Sette lavoratori su dieci lo vorrebbero nelle aziende”.

È evidente, ha aggiunto Lazzari, che “**gli italiani vogliono una rete sociale per difendere e promuovere benessere psicologico**, perché hanno ben compreso che la qualità del vivere e la salute sono strettamente legate alla dimensione psicologica. C'è una richiesta che sale dal Paese e su cui la politica dovrebbe soffermarsi”.

La novità è appunto quella “di **un uso non più solo privato ma sociale, pubblico, della psicologia**”.

“Un Paese che usa la psiche solo per curare e solo chi può permetterselo privatamente è un Paese arretrato, iniquo e che usa male le proprie risorse”, ha concluso il presidente del Cnop.

La richiesta nell'ultimo anno e mezzo

Dell'esigenza di introdurre lo psicologo a scuola, ancora di più per rispondere alle problematiche emotive e psicologiche derivanti dal Covid-19, [si è parlato in più occasioni nell'ultimo anno e mezzo](#).

Nei giorni scorsi **alla Camera** sul tema è stata presentata l'ennesima **proposta di legge**: riguarda la volontà di portare lo psicologo "in tutte le scuole d'Italia di ogni ordine e grado", ha fatto sapere **Laura Scalfi, Direttore Generale dell'Istituto G. Veronesi** e di Liceo Steam International.

"Da tempo – ha detto Scalfi – con Veronesi sosteniamo l'urgenza di un presidio fisso negli istituti a sostegno non solo degli studenti, ma di tutto il personale scolastico.

Anche per il DG dell'istituto Veronesi, "ogni preside, insegnante o supplente in questi lunghi mesi ha avuto l'occasione di registrare il deterioramento inesorabile di quel collante umano che in tantissimi casi teneva saldo l'equilibrio psicologico di migliaia di giovani sempre più esposti non solo alle incognite della pandemia, ma alle strutturali incertezze sociali ed economiche di questo tempo".

I numeri sono eloquenti

I dati parlano chiaro: **le consulenze per tentativi di suicidio di giovani tra i 15 e i 24 anni sono raddoppiate e le ospedalizzazioni per le stesse problematiche sono cresciute** al 17% nel gennaio 2020 e al 45% nel gennaio 2021.

Del 30% l'aumento medio nell'ultimo anno dei **disturbi alimentari** tra adolescenti, con un abbassamento della fascia d'età (13-16 anni).

"Per non parlare – ha concluso Scalfi – dell'**aumento degli episodi di bullismo e cyberbullismo**: solo il traffico verso siti che incitano all'odio e alla discriminazione è aumentato del 200%".

In effetti, l'opportunità per introdurre la figura dello psicologo nelle scuole potrebbe giungere dall'arrivo dei [diversi miliardi del Recovery Fund](#). Al momento, tuttavia, il progetto non risulta presente nel quadro di investimenti presentati dal Governo a proposito dei [finanziamenti previsti dal Pnrr per il settore dell'Istruzione](#).

Gli insegnanti (bravi) hanno una vita (di merda)

ed è difficile immaginare altro...

di Stefano Zoletto – 17 ottobre 2021 –

https://stefanozoletto.substack.com/p/gli-insegnanti-bravi-hanno-una-vita?r=1fxel&utm_campaign=post&utm_medium=web&utm_source&fbclid=IwAR0EPeOONmT8Yf1QuwDQgXYUP3x7leOQIM9T53ncmGGug-BXH0s3-027fIE

Un incontro quasi casuale con una collega e suo marito. Ci sediamo e scambiamo due chiacchiere. *Lui* lavora nell'ambito delle emergenze, con turni di notte, reperibilità, missioni fuori regione. *Lei* è un collega, maestra di scuola primaria.

Ad un certo punto, mentre sta raccontando un intervento della sua squadra, *Lui* ci fa una domanda: "Perché è più semplice pianificare una squadra di emergenza che il lavoro di una maestra? Io ho la reperibilità, e so che devo partire se mi chiamano. Ma *Lei* è in servizio permanente, dopocena, sabato, domenica.... Ti sembra normale?"

Lei gira gli occhi al cielo, e mi invita: "Prova a spiegarglielo tu, che io mi sono arresa..."

Partirei dalla parola "normale", usata da *Lui*.

E la risposta è semplice: NO, non è normale che una lavoratrice dedichi tutto il proprio tempo al lavoro. Non è normale, e non va bene.

Se invece per normale intendiamo comune o diffuso, allora la risposta è SI', una parte degli insegnanti lavora tanto, troppo. E questo è un serio problema.

Ma c'è un problema ancora più serio: dell'iper-lavoro degli insegnanti non frega niente a nessuno – dirigenti, sindacati, ministero... – a parte i loro familiari, che ne subiscono pesantemente le conseguenze.

C'è un gravissimo problema strutturale che rende impossibile alleggerire il carico di lavoro delle insegnanti: non di tutte, di quelle brave. Per problema strutturale intendo un'organizzazione che nel suo "ultimo miglio" (le scuole) non è minimamente ordinata per rispondere in maniera adeguata alle esigenze di un buon servizio. E questo riguarda tutte le scuole e le istituzioni educative, dagli asili nido fino alle scuole superiori.

Nel contratto di lavoro della scuola (statale - le scuole paritarie e private stanno anche peggio) c'è un punto specifico: "l'attività funzionale all'insegnamento è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente..." che prevede il lavoro che gli insegnanti svolgono a casa per preparare le lezioni e per correggere gli elaborati. Mentre per i compiti che un docente svolge a scuola è previsto un certo numero di ore, il lavoro domestico non ha nessuna definizione temporale. Ed è veramente così: puoi non fare nemmeno mezz'ora, oppure puoi passare 70 ore alla settimana davanti al PC o sulle verifiche degli alunni. Nessuno controlla, nessuno rendiconta.

C'è una sorta di teoria a monte, per cui sarebbe impossibile capire quanto un'insegnante lavora a casa (così implicitamente sostengono sindacati e ministero...); ma c'è una pratica quotidiana costituita da lezioni ben preparate e da elaborati analizzati, corretti e valutati con serietà. Lo sanno bene gli alunni, ma lo sanno bene anche le famiglie. E in realtà lo sanno bene anche i dirigenti. Come dire, la qualità è un fattore ben visibile.

Quindi, brave insegnanti e pessime insegnanti non vedono nessuna differenza di trattamento, né economico, né di altro tipo.

Ma questa è solo una parte del problema.

Perché la questione vera è un'altra: i bravi insegnanti spendono una quantità immane di ore a casa, e se anche venissero ben retribuiti per questo, **resta il dato di fatto che è sbagliato sovraccaricare così un lavoratore. Perché i bravi insegnanti non riescono a lavorare di meno: senso di responsabilità, etica, deontologia, passione, rispetto....**

È il sistema sbagliato.

Una prima questione...

Un problema strutturale è la suddivisione delle discipline rispetto alle ore di lavoro e al numero delle classi e degli alunni nelle classi.

Una classe con 28 alunni o una con 14 per definizione non possono avere la stessa quantità di lavoro a casa. Eppure il dato – oggettivo – non conta.

Alcune discipline prevedono elaborati e progettazioni ben più cospicui di altre, che prevedono metodi di insegnamento meno strutturati.

Che cosa vuol dire?

Io ho insegnato italiano alla scuola primaria, in due classi di 24 alunni ciascuna. Quando ho insegnato a scrivere i testi – temi, riassunti, piccole relazioni – mi ritrovavo ad avere come minimo 48 elaborati da correggere ogni settimana. E in più c'era tutto il resto – dalla lettura alla grammatica. Le colleghe di una scuola superiore o di una scuola media hanno quantità analoghe o superiori di lavoro domestico.

Per alcune discipline il numero degli alunni andrebbe limitato: una classe, tenendo in conto che è la somma del lavoro in classe più quello a casa che fa il totale.

Siamo lontani anni luce: abbiamo insegnanti che si occupano di più discipline, in più classi – e sono quelli costretti a ritmi di lavoro da manifattura del 1800.

C'è una seconda questione

Se l'insegnante è brava, significa che è anche affidabile, responsabile, partecipa della vita della scuola.

Questo si traduce in soma.

Quell'insegnante sarà la bestia da soma su cui il sistema-scuola scaricherà tutta una serie di funzioni (e quindi lavori) che a ben vedere è difficile spiegare perché.

L'insegnante da soma coordina una classe – ovvero è il primo referente per colleghi e genitori.

L'insegnante da soma potrebbe facilmente essere coordinatrice di un plesso (cioè di una delle sedi della scuola) e allora faranno riferimento a lei tutti i docenti, personale ATA e forse anche alcune famiglie di quella sede.

AH... naturalmente coordinamento di classe e coordinamento di plesso molto spesso si sommano, perché alcuni insegnanti da soma sono più da soma di altri...

Ma non basta: potrebbero coordinare un dipartimento, oppure essere referenti per alcune aree di lavoro della scuola, che con una pessima denominazione si chiamano “funzioni strumentali” – per esempio per l'informatica, l'inclusione, la continuità... e molte altre. Nel contratto si dice esplicitamente che non è previsto che le funzioni strumentali abbiano esoneri dalle ore in classe. Per definizione sono ore di lavoro che si aggiungono a quelle che normalmente vengono svolte. *Funzioni strumentali*, non esseri umani...

Quanti sono gli insegnanti disposti a trasformarsi in bestie da soma di questa entità? Va detto: sono pochi, e proprio su quei pochi il sistema insiste.

La responsabilità viene premiata con carichi di lavoro sempre maggiori.

Paradossalmente, l'affidabilità diventa una pecca di cui bisognerebbe liberarsi al più presto – pena l'essere scoperti presto e trasformati inevitabilmente in insegnanti da soma.

È un sistema crudele, che fa pagare a qualcuno la sua inefficienza preconstituita.

Perché – la domanda è fondamentale – il sistema scuola non prevede che ci sia qualcuno che fa questi lavori, che hanno poco a che fare con l'insegnamento. Perché una maestra deve coordinare un plesso di 15 classi? Perché non c'è una persona dedicata al funzionamento di quella sede? Perché un'insegnante di italiano si deve ogni giorno preoccupare dei colleghi assenti e di come sostituirli?

Il preside da solo – con anche un vicepreside al fianco – non è materialmente in grado di svolgere tutte le funzioni; e il sistema delega agli insegnanti il completamento di quel lavoro che un preside non fa.

(È vero, ci sono gli uffici amministrativi – che si occupano meramente dell'amministrazione, anche loro ampiamente sotto organico. E che non si occupano di molte questioni prettamente organizzative – mascherate come didattiche, ma è un imbroglio semantico.)

Terza questione

Che cosa distingue l'insegnante aggiornato da quello stantio? Nulla.... Nessun riconoscimento, nessuna progressione di carriera, nessun incentivo. Che tu faccia o meno, al sistema non interessa. Di nuovo la differenza la vedono gli alunni, tra un insegnante che vive nella cultura e nella scienza, o quello la cui lettura si ferma alla Gazzetta dello Sport o a Donna Moderna.

Nelle scuole statali ci sono i famosi 500 €, uguali per tutti. Nessun controllo, se non quello di un sistema un po' farraginoso che si finge rigoroso, ma che in realtà è solo (un po') complicato.

Quando è che la brava insegnante studia?

Ovviamente a casa...

Come se la formazione degli insegnanti potesse essere opzionale per il sistema scuola e non una priorità.

Nelle indagini europee, gli insegnanti italiani sono fra gli ultimi per grado di soddisfazione professionale.

Mi stupisco che qualcuno si stupisca.

E infine la quarta questione.

Lui si chiede perché...

Lei gli spiega perché...

Lui non capisce...

In questo gioco al massacro, il giocatore "sano" è *Lui*: che chiede e non capisce.

Non capisce che *Lei* spieghi la sottrazione alla vita familiare.

Non comprende come *Lei* argomenti la rinuncia ad uscire più spesso con i bambini.

Si stupisce che *Lei* non guardi un film insieme a *Lui*. O che non legga un libro seduta in poltrona.

***Lei* dice che non trova il tempo.**

Ed è vero, glielo hanno tolto tutto.

Senza dirglielo, facendolo credere un evento naturale.

Essere a ottobre e sentirsi stanche come in maggio. Le vacanze non sono più nemmeno un ricordo.

La quarta questione è la qualità di vita degli insegnanti bravi, professori, maestre ed educatrici. Di sostegno e curricolari. Dei nidi, dei licei, delle medie e dei professionali...

Una qualità di vita sempre più impoverita e dura.

In molti studiosi si chiedono come mai il lavoro educativo sia diventato un'area esclusiva delle donne. C'è chi tira in ballo il prestigio professionale decaduto.

Io credo che una delle risposte sia nella drammatica capacità delle donne di sacrificarsi, di sopportare dolori e fatiche.

È un prezzo alto quello che viene pagato, anche dagli uomini che insegnano.

Lo fanno perché sanno che il sistema si regge – molto – sulle loro spalle.

La buona scuola si fonda sulla vita di merda dei suoi migliori insegnanti.

GLI ERRORI A SCUOLA E LA VALUTAZIONE FORMATIVA

Di Raimondo Rosario Giunta – 17 ottobre 2021 – dalla sua pagina Facebook

"Gli errori sono le porte della scoperta"(J.Joyce);"Pensare è andare da un errore all'altro"(Alain);"Lo Spirito scientifico si costruisce su un insieme di errori rettificati"(G.Bachelard)."Se gli uomini sono i soli a poter fare gli errori ,sono anche i soli a poterli correggere"(G.Le Boterf).Di simili citazioni se ne possono raccogliere tante altre,ma a scuola non si è riusciti a correggere il convincimento che l'errore sia una colpa di cui si deve rendere conto e di cui si deve pagare la pena,anche se come ci ricorda A.Giordan sono cinque secoli che l'errore è considerato come inevitabile nell'atto di apprendere;come inerente ai suoi processi. Gli errori non sono colpe da condannare ,nè imperfezioni da disprezzare.Sono sintomi interessanti degli ostacoli con i quali si confronta il pensiero degli alunni.Si collocano dentro il processo di apprendimento e indicano il progresso concettuale che bisogna ottenere(J.P.Astolfi).L'ostacolo incontrato e non superato ha lo statuto di indicatore e di analizzatore dei processi intellettuali in giuoco.L'errore segnala a volte un'incomprensione delle consegne da parte degli alunni o il loro disinteresse per l'argomento trattato o ancora la loro lontananza dalla cultura della scuola.Può essere l'affiorare di concezioni proprie dell'ambiente umano e sociale di provenienza degli alunni;è prova del loro modo di ragionare.L'errore può essere soltanto l'ostacolo creato dal modo in cui gli alunni agiscono e riflettono con i mezzi di cui dispongono. Non bisogna cercare l'errore,ma la logica che l'ha prodotto.In altre parole l'errore è un'informazione,non una colpa e bisognerebbe finirla con le intimidazioni.

Bisogna accettare gli errori come tappe apprezzabili dello sforzo di comprendere dell'alunno e dargli i mezzi per superarli.Non si deve perdere la memoria del cammino fatto dal sapere e dalla conoscenza ,degli ostacoli,delle incertezze ,delle vie traverse e dei momenti di panico che l'hanno contrassegnato. Si è proceduto da sempre laicamente per tentativi ed errori:solo dove e quando il sapere costituito vuole assurgere al ruolo di verità inconfutabile ,l'errore si connota negativamente come devianza,opposizione,renitenza o rifiuto. L'errore diventa imperdonabile solo in un contesto in cui la conoscenza non è ricerca personale,volontà di capire e risultato del dibattito e del confronto di opinioni e di teorie,ma trasmissione vincolante e dogmatica di saperi pre-costituiti; l'errore è imperdonabile dove il rapporto educativo non è fondato sul dialogo ,ma sull'obbedienza ad autorità dichiarate indiscutibili;dove non si crea ,ma si ripete;dove non si parla ,ma si deve solo ascoltare. Se l'alunno non è il vaso da riempire ,ma il soggetto autonomo che deve fare in proprio il cammino che porta alla conoscenza ,l'errore diventa uno strumento straordinario per insegnare a ragionare.Bachelard affermava che una buona didattica delle discipline tenta di comprendere gli errori ,prima di condannarli e combatterli. Se l'errore,d'altra parte, è visto come motivo di sanzione,gli alunni tenderanno certamente di evitarlo col rischio,però, di cercare più le risposte giuste che concentrarsi sull'apprendimento.

Pur nell'accresciuta consapevolezza pedagogica del significato dell'errore a scuola spesso non si fuoriesce dalle pratiche che tengono ancora sugli altari con tutti gli onori del caso la sua severa condanna.Gioca a favore di questo stato di fatto anche il mantenimento del valore legale dei titoli di studio,che è incline alla logica oggettivistica della misurazione e alla pretesa di rilasciare certificazioni corrispondenti alla reale preparazione posseduta da una persona al termine di un tratto o di tutto il percorso di formazione .Un certo modo di considerare gli errori è funzionale ad una logica di selezione. La valutazione a scuola non può fermarsi alla logica giudiziaria della prova;valutare non vuol dire istituire il tribunale delle colpe e degli errori con tutto il corredo di drammatizzazione ,di stress,di angoscia(Ph.Perrenoud).Gli alunni e anche gli insegnanti hanno il diritto all'errore,a pensarci bene.Gli insegnanti non sono contabili del giusto

punteggio ,ma guide del processo di formazione,di cui devono comprendere gli ostacoli e le resistenze ad esso frapposti.

Gli alunni non sono dati da giudicare,ma soggetti da conoscere, da capire e da ascoltare,perchè hanno una storia cognitiva da raccontare.Solo nelle pratiche di una valutazione che vuole essere formativa trova una soluzione pedagogica soddisfacente la gestione degli errori.Con accurata strumentazione l'errore diventa un'opportunità per la regolazione del processo di formazione, perchè dà informazioni all'insegnante sul grado di padronanza raggiunto da un alunno e sulle difficoltà che incontra nel processo di apprendimento. La valutazione formativa non ha come oggetto diretto il profitto scolastico,ma la relazione pedagogica del processo formativo,che viene valutata per poterla migliorare, in modo che l'alunno sia aiutato a identificare ,a superare le sue difficoltà e a progredire."La valutazione formativa mira a consentire all'alunno di sapere perchè è riuscito in un caso e non in un altro(...).L'obiettivo di questo tipo di valutazione è in effetti di confrontare l'alunno con se stesso e di aiutarlo a compensare le difficoltà identificate da lui e per lui"(A.De Peretti).

Andare verso la valutazione formativa significa rinunciare a fare della selezione il nodo permanente del rapporto pedagogico.La valutazione formativa non ha una vocazione selettiva e in qualche modo suggerisce di sostituire una relazione cooperativa ad una relazione potenzialmente conflittuale. La valutazione formativa dovrebbe esercitarsi soprattutto sugli alunni in difficoltà ;è funzionale alla differenziazione dell'insegnamento per un'educazione su misura.La buona valutazione è quella che suscita motivazione ad apprendere ;è quella che valorizza lo sforzo e il superamento delle difficoltà e degli ostacoli;é quella che non tende a sorprendere in fallo e non demonizza gli errori. Nelle operazioni di valutazione convivono naturalmente sia l'intenzione della misurazione ,per gli esiti pubblicistici di cui si è parlato, sia l'intenzione dell'interpretazione che si realizza nel giudizio di valore.Intenzioni che allo stato di fatto esistono e che bisognerebbe saper conciliare,perche danno consistenza al significato della valutazione.Bisogna saper conciliare la prospettiva dell'aiuto e della regolazione con quella del riconoscimento sociale degli apprendimenti,dell'attestazione e della certificazione. Nei fatti si registra un'oscillazione costante tra una concezione democratica della valutazione ,inclusiva e a sostegno delle pari e migliori opportunità per tutti ,e una concezione elitista ,formalmente meritocratica,ma funzionale alla riproduzione delle distanze sociali esistenti ad un certo momento della storia della società.La valutazione non dovrebbe servire ad escludere e a stigmatizzare ,ma dovrebbe essere un'opportunità per apprendere meglio."Altro è la selezione,altro è volere che le persone apprendano ad agire con efficacia,permettendo di riflettere se sono stati ottenuti gli effetti voluti."(G.Le Boterf)

Purtroppo generalmente nelle pratiche di valutazione viene proposta una pedagogia dell'emulazione e della costrizione;raramente una pedagogia della realizzazione e della cooperazione.Per preservare la dimensione educativa della valutazione è necessario considerarla come l'operazione che assume il proprio significato nel dare un valore, nel valorizzare il lavoro,l'impegno, la prestazione degli alunni. "Bisogna spostare il senso ultimo dell'attività valutativa dalla polarità del controllo e della sanzione, a sostegno di una logica premiale o punitiva, a quella della ricerca e sostegno dell'innovazione"(M.Ambel). Verrà il giorno in cui prove e valutazione non saranno più considerate con timore e terrore?

Gli articoli della Costituzione sul diritto all'istruzione

La nostra costituzione dedica 3 articoli al diritto all'istruzione.

L'istruzione è strumento per il pieno sviluppo della persona umana, la scuola è aperta a tutti e l'insegnamento è libero, riportiamo gli articoli che definiscono le linee guida del nostro ordinamento.

PRINCIPI FONDAMENTALI

[...]

Art. 3.

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico 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.

TITOLO II

RAPPORTI ETICO-SOCIALI

[...]

Art. 33.

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Art. 34.

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

La libertà di insegnamento a scuola in tempi di Covid-19

2020-11-20 13:22:05 By Rossella Latempa

Che ne è della libertà di insegnamento in tempi di pandemia? Mai come in questa fase storica l'emergenza ha messo in luce quella che potremmo definire una vera e propria "riconfigurazione" del nostro lavoro di insegnanti. Una trasformazione che andava avanti [da tempo](#) e che la crisi sanitaria ha solo accelerato, aggiungendole quella connotazione di urgenza che conferisce quasi un imperativo morale: siamo in emergenza, non possiamo sottrarci; non possiamo creare troppi intoppi, dobbiamo accettare lo stato delle cose. In ambito scolastico, la libertà proclamata dall'articolo 33 della nostra Costituzione si intreccia in una trama di disposizioni creando un'architettura coerente di valori: dalla centralità della persona umana alla dignità sociale, dal diritto allo studio e alla cultura alla libertà di espressione e di pensiero.

In particolare, proprio il diritto allo studio e all'apprendimento, spesso invocato da tanti interventi della [burocrazia ministeriale](#) - diritto inteso come garanzia di un apprendimento libero da qualsiasi forma di monopolio nella formazione culturale e delle coscienze degli studenti - è garantito solo in presenza di un insegnamento libero.

Scrivo, a tal proposito, [Roberta Calvano](#):

"Visto che l'istruzione è normalmente risultato dell'insegnamento, la libertà dell'una richiederebbe come condizione necessaria la libertà dell'altra"

E ancora, [Giampaolo Fontana](#):

□ Quanto un sistema efficace di istruzione dipenda dalle capacità e dalle qualità degli insegnanti è sin troppo ovvio [...] Mai abbastanza viene, tuttavia, ricordato che la libertà di insegnamento è componente indefettibile per un buon insegnante, il quale riuscirà ad essere e a comportarsi come tale solo se messo in condizione di corrispondere liberamente e pienamente ai propri convincimenti metodologici e comunicativi"

Difficile essere un buon insegnante, se non si è un insegnante libero.

Ma cosa significa essere liberi di insegnare, oggi?

Dall'autonomia scolastica in avanti la libertà di insegnamento ha subito una progressiva e costante compressione, operata attraverso condizionamenti e ostacoli imposti dall'interno stesso dell'istituzione scolastica. Una catena di interventi normativi secondari o amministrativi, sempre più minuziosi e invasivi. I Piani Nazionali: [digitale](#) o di [formazione](#), oggi su [metodologie specifiche](#); le Linee guida: della [didattica digitale](#) o dell'[educazione civica](#), solo per citare le più recenti; i Sillabi: [imprenditorialità](#), [filosofia](#), [educazione civica digitale](#)..; i nuovi obblighi: quelli imposti dall' [Alternanza Scuola Lavoro](#) (ora PCTO) , da svolgersi incredibilmente, [anche in piena pandemia](#), o quelli imposti



dal [Sistema Nazionale di Valutazione](#), con tutto il corredo di [test standard](#) da somministrare e [Rapporti da compilare](#). Tali interventi hanno progressivamente ridimensionato la libertà individuale, esaltandone l'aspetto "comunitario" in nome di un distorto principio di collegialità, che si traduce nei fatti in un moltiplicarsi di comportamenti subordinati e omologanti. Un ridimensionamento auspicato da più fronti: dall'[Associazione Nazionale Presidi](#), ad esempio, - che da tempo invoca anche una differenziazione delle carriere docenti, in funzione del grado di adesione alle scelte del capo; oppure prefigurato da alcune prese di posizione della primavera scorsa. Non dimentichiamo l'esortazione a "[Lavorare e stare zitti](#)", che un ristretto gruppo di dirigenti scolastici [1] rivolgeva alle scuole alle prese con la didattica a distanza in piena fase di emergenza.

Dunque, tornando alla domanda iniziale: cosa significa essere liberi di insegnare, oggi?

Se ci sono tecniche e metodologie preferenziali, se la formazione è organizzata di conseguenza, se la valutazione del singolo è subordinata al controllo di qualità INVALSI, se le piattaforme digitali da usare sono decise a monte, di libertà ne rimane ben poca.

A questa considerazione, si aggiunge la condizione di assoluta frammentazione e disomogeneità della geografia scolastica in piena crisi sanitaria: con regioni in cui le scuole operano interamente a distanza, in altre parzialmente; con pressioni gerarchiche (e politiche) dei [vari](#) Uffici Scolastici Regionali del ministero che si traducono - attraverso l'obbedienza dei dirigenti scolastici e l'avallo dei sindacati - in condizioni di lavoro [fortemente diseguali](#) da territorio a territorio.

Oggi, costernati, abbiamo dinanzi lo spettro di ciò che diventerà l'istruzione nel nostro paese se quell'ipotesi di autonomia differenziata mai abbandonata, anzi ora "[utile e pronta per l'uso](#)", dovesse trovare compimento.

In un simile scenario, parlare della libertà proclamata dal nostro art. 33 sembrerà definitivamente Passato.

Il [Centro Studi](#) per la Scuola Pubblica di Padova ha organizzato una [giornata di formazione](#) e di dibattito sul tema della libertà di insegnamento nella scuola, in tempi di Covid.

Riporto di seguito la traccia che ho utilizzato nel mio intervento.

[spiderpowa-pdf src="https://www.roars.it/online/wp-content/uploads/2020/11/Liberta-insegnamento_CESP_-RLatempa.pdf"][Libertà insegnamento_CESP_RLatempa](#)

[1] La prima firmataria del documento a cui ci riferiamo, incredibilmente [ripreso dal sito dell'INDIRE](#), dirigente scolastica lombarda, è stata poi [nominata dalla ministra Azzolina](#) a far parte della Commissione presieduta dal prof. Patrizio Bianchi chiamata a "formulare e presentare idee e proposte per la scuola con riferimento all'emergenza sanitaria".

Copyright :

Signora mia, non c'è più la scuola di una volta: la ragione astuta del sociologo illustre (...e famiglia)

2021-10-15 17:10:22 redazione

Post Views: 206



di Franco De Anna

C'è una intuizione di fondo nelle argomentazioni utilizzate da Luca Ricolfi in una [intervista rilasciata al Giornale](#) sul libro da lui scritto insieme alla prof.ssa Paola Mastrocola (consorte).

Nella sua formulazione "la scuola progressista" (quella del "tutti a scuola" ... quella "promozionale" donmilaniana) è generatrice e di disuguaglianza sociale e di deterioramento culturale generale.

Sollecitato dall'intervistatore enumera tutti di diversi tentativi di riforma scolastica, a partire dalla Media Unica con la scomparsa del Latino, come fonte del progressivo degrado

Si tratta di affermazioni, sgradevoli per alcuni, ma che contengono una base di verità.

Non scoperta da Ricolfi certamente, ma ben prima e da un molto autorevole protagonista.

Ricordo un episodio primi anni '70 (cruciali nella analisi "scientifica" di Ricolfi)

Parlavo di scuola con un operaio siderurgico (allora facevo un altro mestiere), ed egli con anticipato acume *ricolfmastrocoliano*, battendo con forza il dorso di una mano sul palmo dell'altra, quasi a voler rappresentare fisicamente il concetto, mi diceva (mi scuso per il suo dialetto lombardo...) "pu sè slarga, pu sè sbasa" (più si allarga, più si abbassa).

Intendeva dire (aveva fatto la vecchia scuola) che secondo lui vi era il rischio, con la scuola di massa, che accadesse ciò che accade su una incudine battendo il martello su un pezzo di ferro incandescente.

Sotto le martellate si allarga certo il perimetro del pezzo. Ma se ne abbassa lo spessore.

Insomma, Ricolfi ha copiato il concetto.

Allora, per completare il ricordo di quella discussione di scuola con e tra operai metalmeccanici (i chimici, si sa, erano più "raffinati"), potrei ripetere a Ricolfi ciò che dissi a loro.

Che avevano assolutamente ragione: il problema era non pensare sempre allo stesso "pezzo" che per allargarlo bisogna abbassarlo...e non pensare sempre allo stesso mezzo (incudine e martello).

Una "vera riforma" avrebbe dovuto cambiare sia "mettendoci più materiale" sia cambiando gli attrezzi.

La parte che Ricolfi tace è invece proprio questa: gli effetti che lui descrive sono dovuti al fatto che si siano voluti dare compiti e significati di crescita, promozione, emancipazione sociale, mantenendo in sostanza la struttura e lo strumento e il contenitore, semplicemente "forzandone" l'ingresso, l'uso e il perimetro, non con "riforme strutturali" ma con "manutenzione" più o meno adeguata (responsabilità anche di parte della cultura progressista).

Naturalmente all'occhio "sociologico" ricolfmastrocoliano, è di scarsa rilevanza che il "compagno" siderurgico che affermava la sua stessa osservazione (...pu sè slarga....) abbia acquisito anche "la terza media" approfittando di una delle poche ipotesi di (potenziale) innovazione strutturale come le 150 ore.

Che disastro la scuola progressista! Non ci sono più gli ignoranti di una volta!

2021-10-18 14:10:48 redazione

Post Views: 115



di Mario Maviglia

Un recente articolo dell'amico e collega Franco De Anna, apparso su queste pagine (**Signora mia, non c'è più la scuola di una volta: la ragione astuta del sociologo illustre ...e famiglia**), mi offre l'occasione per tornare sull'argomento e sottolineare alcuni aspetti che mi stanno a cuore.

Comincio sottoponendo i lettori ad un piccolo test parascientifico (in Italia di scientifica c'è sicuramente l'evasione fiscale...): alzi la mano chi non ha mai sentito i seguenti mantra: "i guai della scuola sono iniziati con il '68"; "la scuola progressista è un disastro"; "la scuola media unica ha abbassato il livello di istruzione e favorito l'analfabetismo".

Vedo che nessuno ha alzato la mano, come volevasi dimostrare. In effetti, periodicamente e in modo ciclico, i soloni nostrani lanciano i loro strali contro la scuola di massa, rimpiangendo un passato irrimediabilmente perduto dove la scuola era seria, i ragazzi apprendevano (e i treni arrivavano in orario, ma questo è un altro mantra...) e insomma lo spirito assoluto spargeva il suo sapere sulle vergini menti dei giovani (quelli delle classi abbienti, beninteso) preparandoli adeguatamente alla pugna e alla direzione del Paese.

Questa idilliaca, funzionale e rassicurante situazione (rassicurante per le classi abbienti, beninteso) è stata spazzata via dalla scuola di massa, ossia dalla innaturale pretesa delle classi subalterne di accedere al sapere e di occupare posti di potere prima riservati esclusivamente alle élite. Il punto di non ritorno di questo imbarbarimento etico-culturale è individuabile nell'istituzione della scuola media unificata che, aderendo a una deplorabile istanza democratica, ha messo insieme il figlio del villano con quello dell'imprenditore, Gianni con Pierino, quello col conto in banca e quello col conto con la giustizia.

Ma l'errore ancor più grave della nuova scuola è stato quello di aver tolto il latino dalle materie di studio: un lutto mai elaborato dai nostri reazionari-chic. **Ma come si fa a formare un cittadino colto, preparato e responsabile se non si studia il latino?**

Il colpo di grazia è comunque arrivato con il '68, con le sue pretese egualitarie e le sue visioni oniriche ("L'immaginazione al potere"). La cultura data in pasto alle masse è come una perla data in pasto ai porci: è una metafora, ovviamente, ma rende bene l'idea di come tanti intellettuali inorganici leggono quel periodo storico.

La cosa interessante di tutto ciò è che il vero fallimento a cui abbiamo assistito in campo pedagogico è stato quello del modello gentiliano di scuola, incapace e disinteressato a garantire un'istruzione di qualità a tutti i cittadini. Quel modello, che già funzionava male nel Ventennio, è esploso con l'avvento della scuola di massa in quanto ha continuato a perpetuarsi in un contesto storico-educativo del tutto diverso. Puntare il dito contro la cosiddetta "pedagogia progressista" indica l'ignoranza degli accusatori verso la storia della pedagogia e della scuola.

Infatti, se si vanno ad analizzare e studiare le esperienze educative dei pedagogisti progressisti si scoprirà (incredibile!) che sono tutte accomunate da un grande rigore, impegno e attenzione ai risultati. Ma forse fare i nomi di Dewey, Decroly, Freinet, Visalberghi, Bertoni Jovine, Lodi, Ciari, Malaguzzi e altri ancora e pensare che siano conosciuti dai nostri socio-pedagoghi è pretendere troppo. Dire che da queste esperienze nasce l'antiozionismo progressista in Italia (come afferma una professoressa-scrittrice che forse si è ritrovata nel ritratto della prof della Lettera di Barbiana) denota, nella migliore delle ipotesi, una profonda ignoranza verso la storia della pedagogia. Di fronte a simili sciocchezze in sede di esame all'Università il prof direbbe: "Vedo che ha le idee confuse o forse non ha studiato a sufficienza. Torni al prossimo appello".

A proposito di Barbiana, Don Milani è spesso fatto oggetto di attacchi da parte dei nostri Nobel in Pedagogia, dimenticando che proprio Don Milani è stato uno dei più strenui difensori di una scuola "seria": a Barbiana non esisteva la ricreazione e si andava a scuola anche nei giorni festivi. Il priore teneva continuamente i ragazzi impegnati nel compito (e questo dovrebbe piacere moltissimo ai nostri soloni). Il problema è che quei ragazzi venivano sollecitati a usare la loro testa, ad utilizzare i dati per discutere della realtà, a capire le ragioni per cui durante la seconda guerra mondiale ci siano state tante vittime tra i civili piuttosto che tra i soldati. Questo è insopportabile per i nostri socio-pedagoghi: la storia è già scritta nei libri di testo, non abbisogna di essere ulteriormente investigata, basta spiegarla. Si fa una bella lezione e tutto si chiude lì, senza tanti fronzoli che fanno perdere tempo e non offrono ai bambini le nozioni necessarie per la loro crescita intellettuale.

Anche la malsana idea di Mario Lodi di introdurre i bambini al metodo scientifico facendo fare loro esperienze adatte alla loro età è pura perdita di tempo in quanto i concetti scientifici debbono essere appresi per come si sono storicamente sedimentati. E per fare questo basta e avanza il libro di testo. Insomma, se si vanno ad investigare le esperienze di scuola progressista (per quel che è dato capire con questo termine), senza utilizzare il paraocchi dei nostri soloni, si scopre che dietro c'è un'idea di scuola sicuramente ambiziosa, seria, operosa, attenta ai risultati e ai processi, fortemente inclusiva. (Ecco: inclusiva è veramente troppo per i nostri studiosi. Come i cani di Pavlov, quando sentono questo termine hanno eruzioni cutanee di carattere sociologico...). Certo, non necessariamente in quelle scuole si studiava il latino, e magari si faceva meno grammatica di quel che servirebbe. E questo non è

tollerabile per i socio-pedagoghi last minute.

Un'ultima annotazione: dal '68 in poi si sono succeduti in Italia 46 Governi (<https://www.senato.it/leg/ElencoMembriGoverno/Governi.html>); non tutti erano di marca "progressista" (per quel che è dato capire con questo termine), anzi alcuni erano di marca decisamente non progressista. Eppure, malgrado ciò, i nostri soloni addebitano la colpa dei mali della scuola alla cultura progressista. Evidentemente c'è stata una forte connivenza tra non progressisti e progressisti, altrimenti i primi avrebbero potuto, con la loro saggia opera riformatrice e restauratrice, deviare il corso della storia e salvare la scuola italiana dai tanti problemi che oggi la affliggono. Così non è stato, anche se i nostri soloni non sembrano rendersi conto di ciò, troppo presi a prestare la loro grande disattenzione allo studio delle opere di storia della pedagogia, tutte scritte rigorosamente in latino, obviously.

Sentenze/Libertà di insegnamento

Docenti hanno obbligo di adottare un metodo e impostare le lezioni. Sentenza

Orizzontescuola - 3/8/2019 - Avv. Marco Barone

La Corte d'Appello Bolzano Sez. lavoro, Sent., 01-06-2019 tratta il caso di una docente dispensata dal servizio per incapacità didattica. Una sentenza articolata dove affronta una pluralità di questioni, tra cui quella della libertà d'insegnamento

La libertà d'insegnamento nella scuola, la normativa

“La libertà d'insegnamento quale libertà individuale costituisce un valore costituzionale (art. 33 comma 1 Cost.), che, però, non è illimitata, trovando il proprio più importante limite nella tutela del destinatario dell'insegnamento, cioè dell'alunno (art. 31, art. 32 comma 2 e art. 34 Cost.). I principi costituzionali trovano conferma negli artt. 1 e 2 del T. U. Scuola (D.Lgs. n. 297 del 1994), che rispettivamente recitano:

“Art. 1 Formazione della personalità degli alunni e libertà d'insegnamento: 1. Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dal presente testo unico, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente. 2. L'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni. 3. È garantita l'autonomia professionale nello svolgimento dell'attività didattica, scientifica e di ricerca.”; “Art. 2 Tutela della libertà di coscienza degli alunni e diritto allo studio: 1. L'azione di promozione di cui all'articolo 1 è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni. 2. A favore degli alunni sono attuate iniziative dirette a garantire il diritto allo studio.”

La libertà d'insegnamento come espressione dell'autonomia didattica

“La libertà d'insegnamento in ambito scolastico, quindi, è intesa come “autonomia didattica” diretta e funzionale a una “piena formazione della personalità degli alunni”, titolari di un vero e proprio “diritto allo studio.” **Non è libertà fine a se stessa, ma il suo esercizio, attraverso l'autonomia didattica del singolo insegnante, costituisce il modo per garantire il diritto allo studio di ogni alunno e, in ultima analisi, “la piena formazione della personalità” dei discenti.** La didattica (dal greco *didáskein* = insegnare), che è l'arte/scienza dell'insegnamento e dell'apprendimento, concerne, quindi, i metodi dell'insegnamento e si distingue in una didattica cosiddetta generale, riferita ai criteri e condizioni generali della pratica educativa, e in una cosiddetta speciale, relativa alle singole discipline d'insegnamento. La didattica, cioè, comprende tutti quei metodi, con cui l'insegnante, che è autonomo nella scelta delle modalità ritenute più idonee nel caso concreto, è chiamato a realizzare la formazione (piena) degli alunni nella materia di riferimento. Tra le metodologie didattiche rientrano, quindi una chiara e riconoscibile strutturazione e organizzazione dell'insegnamento, la partecipazione attiva degli alunni al processo di apprendimento, un clima di gruppo che agevola l'apprendimento, la chiarezza degli incarichi, una pluralità metodologica (lezione frontale, lavori di coppia o di gruppo, attività di ricerca e presentazione, etc.), la chiarezza nella verifica dei risultati, la differenziazione sia di metodo sia di contenuto secondo la diversità delle capacità individuali di apprendimento degli alunni che formano il gruppo.

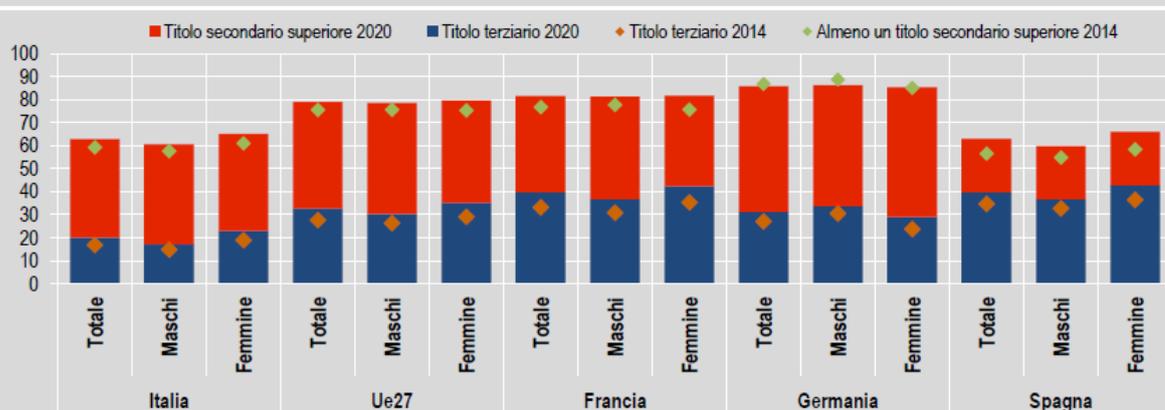
La libertà di non insegnare è incompatibile con la professione insegnante

La libertà d'insegnamento, solo accennata dall'appellante con il termine “libertà didattica” nel terzo motivo d'impugnazione, comprende, quindi, sì un'autonomia nella scelta di metodi appropriati d'insegnamento, **ma non significa di certo che l'insegnante possa non attuare alcun metodo o che possa non organizzare e non strutturare le lezioni.** Una libertà così intesa equivarrebbe a una “libertà di non insegnare” incompatibile con la professione d'insegnante.”

LIVELLI DI ISTRUZIONE E DI PARTECIPAZIONE ALLA FORMAZIONE: I NUMERI CHIAVE. Anni 2008, 2014, 2018, 2019 e 2020, valori percentuali

Livelli di istruzione della popolazione	2008	2014	2018	2019	2020	2020 - Ue27
Quota di 25-64enni con almeno un titolo secondario superiore	53,3	59,3	61,7	62,2	62,9	79,0
Quota di 25-64enni con un titolo terziario	14,3	16,9	19,3	19,6	20,1	32,8
30-34enni con istruzione universitaria	19,2	23,9	27,8	27,6	27,8	41,0
Giovani 18-24enni usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione	19,6	15,0	14,5	13,5	13,1	9,9
Partecipazione degli adulti alla formazione	2008	2014	2018	2019	2020	2020 - Ue27
25-64enni che hanno avuto un'esperienza di apprendimento recente	6,3	8,1	8,1	8,1	7,2	9,2
Occupati 25-64enni che hanno avuto un'esperienza di apprendimento recente	6,5	8,8	8,7	8,7	7,6	9,5
Disoccupati 25-64enni che hanno avuto un'esperienza di apprendimento recente	6,3	5,4	5,0	5,0	4,4	10,5
Inattivi 25-64enni che hanno avuto un'esperienza di apprendimento recente	5,8	7,3	7,5	7,6	6,8	7,7

FIGURA 1. POPOLAZIONE DI 25-64 ANNI CON ALMENO UN TITOLO SECONDARIO SUPERIORE IN ITALIA, NELLA UE27 E NEI PIÙ GRANDI PAESI UE, PER TITOLO DI STUDIO E GENERE. Anni 2014 e 2020, valori percentuali



Supplenze in Veneto Anno Scolastico 2021/22

I NUMERI

ALUNNI NELLE SCUOLE STATALI A.S. 2021/22

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA 1° GRADO	SECONDARIA 2° GRADO	TOTALE	SUPPLENZE PERSONALE DOCENTE*
Belluno	2.394	7.078	4.985	7.871	22.328	640
Padova	5.056	37.175	25.645	39.244	107.120	2.475
Rovigo	2.146	8.076	5.741	8.881	24.844	750
Treviso	5.620	36.767	24.751	41.073	108.211	2.688
Venezia	8.658	31.613	21.616	33.470	95.357	2.611
Verona	7.432	38.793	25.267	36.704	108.196	2.728
Vicenza	7.886	35.781	24.602	41.406	109.675	2.759
VENETO	39.192	195.283	132.607	208.649	575.731	14.651

IMMISSIONI IN RUOLO ANNO SCOLASTICO 2021/2022



POSTI DI SOSTEGNO



*Fonte: rilevazione sugli Uffici Ambiti Territoriali



Centro Studi per la Scuola Pubblica - PADOVA

via Cavallotti 2 - Padova . tel 049692171 - fax 0498824273

email: info@cesp-pd.it - www.cesp-pd.it