

Il regime di incompatibilità per il personale scolastico

di Antonella Mongiardo e
Ferdinando Rotolo



La questione delle incompatibilità e del cumulo di impieghi per il personale della scuola è alquanto complessa, perché si inquadra in una disciplina normativa frastagliata e in continua evoluzione, caratterizzata da leggi, decreti, sentenze e circolari.

L'istituzione scolastica, come ogni amministrazione pubblica, è soggetta al principio di esclusività del rapporto di lavoro, sancito dalla Costituzione a tutela del buon andamento della P.A.

Pertanto, il personale della scuola, docente e ATA, ha il dovere di prestare il proprio lavoro ad esclusivo servizio dell'amministrazione scolastica. Ne consegue <http://www.gessetticolorati.it/dibattito/wp-content/uploads/2021/10/INCOMPATIBILITA.pdf> che, al momento dell'assunzione, il personale scolastico deve essere libero da ogni altra occupazione lavorativa e, in caso di eventuale rapporto esistente, pubblico o privato che sia, questo deve

immediatamente cessare.

[L'ampio saggio di Antonella Mongiardo è disponibile in allegato](#)

Comunità di pratica nella scuola. Appunti e spunti per la ripartenza

di Antonio Valentino



Alcune ragioni per parlarne.

La percezione diffusa, mi sembra, è che la nostra scuola sia stata poco coinvolta dal dibattito e da esperienze legati alla Comunità di Pratica (d'ora in avanti: CdP). Prima della pandemia è stato oggetto di interesse soprattutto nei convegni e nelle sedi universitarie dove si coltivano questioni riguardanti **le teorie dell'apprendimento**. Non sono mancate tesi di laurea e pubblicazioni [\[1\]](#) – molto più numerose di quanto si possa credere – che hanno approfondito l'argomento proponendo anche esperienze maturate in Italia [\[2\]](#). Però la loro risonanza era e continua ad essere ancora modesta.

Nello stesso sito dell'*Indire*, alla voce 'Comunità di pratica', vengono riportate poco più di un centinaio di iniziative e studi, che però si riferiscono, nella stragrande maggioranza dei casi, a progetti italiani ed europei di *School Improvement* (*progetti di miglioramento delle scuole*), che solo tangenzialmente toccano questioni riconducibili specificamente alle CdP e alle ricerche ed elaborazioni al centro di queste riflessioni.

Però, a ben vedere, non poche, nè di poco conto sono le **ragioni** che spingono anche e soprattutto le persone di scuola ad avvicinarsi a tali questioni, in quanto volte a capire più e meglio la natura dell'apprendimento come fenomeno sociale collettivo e a coltivare quindi luoghi e strategie che ne permettono lo sviluppo.

Recuperare la dimensione collettiva dell'apprendere e la sua centralità nella pratica scolastica.

In primo luogo non è ancora adeguatamente diffusa – mi sembra – **la consapevolezza**

1. che i singoli apprendimenti acquisiti sul lavoro, se non sono partecipati e condivisi, raramente diventano patrimonio culturale e didattico dell'intera comunità scolastica in cui si sono sviluppati; e difficilmente quindi ne possono favorire sviluppi e miglioramenti;
2. che l'efficacia dell'azione educativa è garantita soprattutto dalla *dimensione collettiva dell'insegnare* che si concretizza negli spazi istituzionali e non (Consigli, Dipartimenti, aggregazioni diverse), vissuti come comunità di intenti e di pratiche condivise); e che raramente – tale efficacia – è invece assicurata dal singolo docente.

A queste consapevolezze si lega l'idea che appropriarsi opportunamente del costrutto di Comunità di pratica rappresenti / possa rappresentare per le nostre scuole non solo uno *stimolo ad approfondire e aggiornarne la conoscenza sui processi di apprendimento – questione comunque centrale – ma anche un'occasione per attrezzarsi a superare la cultura dell'isolamento professionale e dell'autoreferenzialità* ancora diffusa nell'insegnamento, e a promuovere e mettere al centro **pratiche di cooperazione e coordinamento.**

L'apprendimento organizzativo in primo piano.

L'apprendimento organizzativo è concetto centrale nelle ricerche e negli studi sulla Comunità di pratica. Denominazione coniata da Etienne Wenger e Jean Lave, due studiosi dell'*apprendimento* (filone di ricerca di matrice sociologica) che agli inizi degli anni '90 cominciano a pensarlo non più come una semplice acquisizione mnemonica di nozioni astratte e formali proposte dall'esterno (l'idea tradizionale), ma come un processo di natura attiva, caratterizzato dalla partecipazione e dal coinvolgimento dell'individuo all'interno di un determinato contesto d'azione.

E lo ripensano sulla base di ricerche sulle organizzazioni e di studi sulle teorie dell'apprendimento nei vari ambiti disciplinari e su una varietà di altre teorie (della pratica, del significato, dell'esperienza situata, della soggettività ...) – che hanno loro permesso di elaborare sulla base di una **interpretazione multidimensionale dei processi di apprendimento**, anche apprezzate elaborazioni per una efficace riprogettazione delle organizzazioni orientate alla conoscenza[\[3\]](#).

La comunità di pratica è il campo tematico a cui i due ricercatori dedicano più energie all'interno di questi loro

interessi e studi. Il loro senso e fondamento rinvia ai seguenti due aspetti dei processi di apprendimento in parte accennati che vale la pena di puntualizzare:

1. L'apprendimento, non più come esperienza esclusivamente individuale e mentale, ma come **fenomeno sociale e collettivo**, e quindi come inscindibilmente collegato a fattori come il clima, le relazioni e le interazioni dei contesti in cui si sviluppano. L'approdo delle ricerche su tale fenomeno sono le **teorie dell'"apprendimento situato"** e del **"practice-based theorizing"**, che enfatizzano appunto la *dimensione situata ed esperienziale* dell'apprendere, visto come processo costruttivo (nel senso che costruisce conoscenza attraverso la sperimentazione di pratiche e comportamenti condivisi), ma anche sociale e contestualizzato.
2. L'apprendimento soprattutto come risultato delle **pratiche**, in risposta a bisogni e attese dei singoli e dei gruppi e delle organizzazioni in cui questi bisogni emergono (*apprendimento situato*[\[4\]](#)); e quindi *elemento motore nella formazione di una conoscenza collettiva*, oltre che *risorsa* in grado di arricchire il patrimonio di *know-how* dei contesti in cui in cui esso si costruisce[\[5\]](#).

Di questa riscoperta che recupera prime elaborazioni di **Vygotskij** e Schön, soprattutto Wenger ha cercato applicazioni e conferme inizialmente nelle organizzazioni di tipo aziendale e successivamente, nelle amministrazioni pubbliche e in ambiti altri (come, ad esempio, l'associazionismo e la formazione).

Da richiamare qui soprattutto il concetto di **apprendimento organizzativo** che Wenger e Lave mutuano da Argyris e Schön e che sviluppano attraverso un approccio che guarda a chi opera nelle organizzazioni non soltanto come *soggetto di azione*, ma anche come *soggetto di apprendimento 'organizzativo'*; di un apprendimento, cioè, in grado di trasformare il modo di vedere

la realtà del contesto organizzativo e di individuare e intervenire sulle sue criticità con un coinvolgimento collettivo.

Il modello [\[6\]](#) wengeriano della CdP come promettente ipotesi di lavoro

Entrando nello specifico del modello di CdP – come proposto in termini definitivi da Wenger, soprattutto nelle pubblicazioni del 1998 e del 2002 [\[7\]](#) – vanno qui richiamati in primo luogo i suoi cardini: **la comunità** e **la pratica**. A cui va aggiunto l'elemento motore – e quindi prioritario e fondamentale – che spinge un insieme di persone a aggregarsi: il **campo tematico** (termine originario: **domain**) – traducibile anche come **l'interesse in comune** tra soggetti – che spinge a sentirsi e costituirsi come comunità.

Le parole chiave

Comunità, *il primo elemento* che connota le CdP, è qui nozione che va oltre l'idea di “un insieme di persone che fanno lo stesso lavoro e che operano in condizioni simili” (stesso contesto e identiche attività professionali). Per caratterizzarsi come “*luogo di relazione (cooperazione, scambio, confronto), acquisendo una sua identità specifica legata alla capacità di sviluppare best practise*” (I. Summa [\[8\]](#)). È con questa connotazione che la comunità diventa *comunità di pratica e di apprendimento*.

Il peso specifico dell'idea di *comunità* nel concetto di *CdP* non risulta però particolarmente enfatizzato da Wenger e colleghi ; anche se è innegabile la sua forza evocativa (al pari della sua ambiguità) [\[9\]](#).

Il secondo elemento cardine: Pratica viene rappresentato essenzialmente come risultato di un processo potenzialmente arricchente, perché basato soprattutto su quattro

fondamentali modalità operative: interazione, cooperazione, negoziazione e riflessività[10]. Comunque “**non è solo il fare in sé e per sé**”, ma è un ‘fare’ situato, negoziato e condiviso, diverso del tutto o in parte dal ‘fare’ precedente. E comprende intese operative e cornici di significato, che sono esse stesse occasioni di apprendimento e nuova conoscenza.

Pratica quindi come espressione di *cultura professionale e cultura tout court*. E anche come *risultato – in termini di know how – della sedimentazione del lavoro di riflessione e negoziazione del gruppo sulle esperienze maturate nello stesso ambiente o in ambienti simili*.

Il terzo elemento alla base del modello delle CdP può essere ulteriormente esplicitato come l’interesse che spinge persone animate dalla passione per lo stesso tema specifico (il **Campo Tematico – CT** –) ad aggregarsi in una logica di reciprocità e condivisione. Il CT non è comunque un’area astratta di interesse, ma ruota sempre intorno questioni e problemi chiave[11].

Con riferimento a questi tre elementi cardine, le CdP si configurano pertanto come *ambienti di apprendimento in cui dei professionisti decidono liberamente di interagire per migliorare la propria pratica professionale attraverso soprattutto la condivisione di esperienze e la individuazione delle pratiche più efficaci per i destinatari delle stesse*. Particolarmente eloquente la definizione che ne dà Wenger in *Apprendimento situato* (2006): “...un’aggregazione informale di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni sviluppando solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati, linguaggi”[12].

La svolta: si cambia pagina

Il tutto – assicurano gli Autori in più passaggi del testo, nonostante la evidente forzatura – comunque dentro una cornice in cui flessibilità e modificabilità restano sempre principi basilici, tesi a *garantire l'equilibrio tra la sfera più libera e 'autonoma' delle CdP e quella formale dell'organizzazione (il suo contesto organizzativo di lavoro).*

Con questa svolta, l'attenzione di Wenger e colleghi, dal campo della teoria dell'apprendimento si sposta su quella della progettazione 'evolutiva' delle CdP, e quindi sul *'pianificare e lanciare' CdP prevedendone strumenti, ruoli, risorse, partnership* per contrastare i rischi della decadenza della sua vitalità e della sua scomparsa[\[14\]](#).

Le CdP continuano a collocarsi / si collocano ancora al di fuori dell'organigramma delle organizzazioni; queste però, nella nuova prospettiva, diventano soggetti in qualche modo cruciali per la 'coltivazione' e il supporto alle CdP. Questa previsione – che è anche una indicazione di lavoro – di un ruolo di partnership delle organizzazioni nella vita delle CdP, viene descritta come operazione promettente per entrambe. Volta a contrastare i rischi di cui sopra per le CdP, ma promettente anche per le organizzazioni che comincia a guardare in modo più consapevole alle CdP come possibile risorsa nella prospettiva del rinnovamento e dello sviluppo dei loro saperi organizzativi: condizione non ultima per vincere le sfide inedite del nostro tempo.

Anche sotto questo aspetto, la *svolta* prospetta discorsi di un certo interesse anche per il mondo della scuola.

Le prospettive per le scuole e il

ruolo del DS in quattro punti

Si tratta, a questo punto, di capire in termini più compiuti quali potrebbero essere **gli stimoli e l'interesse** che queste elaborazioni possono offrire al nostro sistema scolastico:

uno, per contrastare le criticità legate alla sua cultura organizzativa e alla cultura professionale ancora egemone (sostanzialmente caratterizzata da individualismi e autoreferenzialità e scarsa responsabilità rispetto agli esiti);

due, per far crescere una cultura della formazione in itinere del personale fondata sulla dimensione 'situata' degli apprendimenti (da trasferire anche nel lavoro d'aula) e orientata alla promozione di comportamenti organizzativi (pratiche) decisivi per una didattica efficace (cooperazione, interazione, mutuo aiuto, coordinamento, negoziazione del senso);

tre, per alimentare una cultura associativa (delle associazioni professionali e scolastiche in generale) più mirata sul senso delle specifiche 'mission' e su pratiche coerenti e finalizzate;

quattro, per verificare la possibilità di ripensare le articolazioni collegiali della funzione docente (consigli, dipartimenti, gruppi di ricerca, commissioni di lavoro...) così da rendere possibile una contaminazione delle stesse con orientamenti, logiche, strumenti propri delle CdP.

Qui si cercherà di riprendere schematicamente, per economia di discorso, solo i punti 2 e 4.

Cominciamo dall'ultimo che potrebbe riformularsi così: **le articolazioni collegiali tendono a strutturarsi e a viverci come CdP**, sulla base di una lettura non restrittiva dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di cui

agli articoli 6 e 12 del Regolamento (DPR 275/'99).

Si tratta concretamente di una prima approssimazione ad una ipotesi di lavoro che si pensa compatibile con lo sviluppo di CdP come emerge dagli studi indicati.

Abbiamo già visto che le CdP tendono generalmente ad attivarsi su base volontaria, eccetera; ma le pur diverse modalità di guardare alle CdP nelle fasi *pre* e *post svolta*, conservano, in entrambi i casi, un punto cardine così riassumibile: è *la specificità delle situazioni* di riferimento e dei contesti organizzativi che determina previsione e sviluppo dei processi più adeguati e agibili.

Nell'ipotesi che qui si prospetta, è la promozione e lo sviluppo degli apprendimenti ai diversi livelli (degli allievi, dei docenti e del DS, del personale ATA) che diventa *la priorità in comune*, il vero '*campo tematico*' di ciascun organo collegiale. Che può eventualmente ridefinirlo autonomamente sulla base di propri interessi e bisogni.

Comunità di pratica si diventa comunque soprattutto attraverso a. la *pratica* maturata e messa in opera dentro ciascuna delle articolazioni collegiali (e di esse propria); b. la competenza professionale che si alimenta di conoscenza organizzativa nell'accezione prima precisata.

Garantire l'equilibrio tra sfera formale (la scuola come organizzazione) e quella più libera e 'autonoma' (le diverse aggregazioni previste o comunque attive negli Istituti scolastici), può diventare allora una strategia organizzativa possibile e promettente, a condizione – fondamentale – che **le Istituzioni scolastiche si vivano come CdP quanto a modalità operative e relazionali e a pratiche condivise**; dentro comunque spazi regolati dai riferimenti ordinamentali alla ragione sociale dell'essere *Scuola*.

In questa ipotesi diventa rilevante **la figura del DS** in quanto rappresentante della scuola/organizzazione, in base a come

gioca il suo ruolo e al profilo che intende privilegiare. Ma qui il discorso passa anche attraverso le figure di funzionamento organizzativo e didattico dell'istituto; e tra queste, in primo luogo, quelle **di coordinamento, di collaborazione e di presidio delle aree più fragili e più strategiche nella vita della scuola**. E richiede pertanto strategie adeguate che spostano ancora l'attenzione sul DS (e, prima ancora, su aggiornamenti contrattuali appropriati).

Tra le strategie possibili, quelle più funzionali al "coltivare CdP" mi sembrano quelle emerse recentemente in un gruppo di lavoro interregionale dell'Associazione professionale *Proteo Fare Sapere*, in preparazione della sua prossima Conferenza Nazionale [\[15\]](#); se ne richiamano qui i tratti più significativi opportunamente ripensati con riferimento alla CdP:

1. assicurare una maggiore vicinanza al lavoro dei suoi insegnanti, anche per prevenire eventuali difficoltà e problemi professionali e facilitare il loro coinvolgimento nei lavori delle articolazioni collegiali e nel loro funzionamento anche come CdP;
2. garantire supporto e vicinanza alle figure professionali impegnate nella conduzione dei gruppi gestiti come comunità, attraverso appositi momenti strutturati e programmati o impegnati in compiti di collaborazione e di presidio delle aree più bisognose di attenzione;
3. favorire, anche in base a quanto previsto dal 'modello' wengeriano, un funzionamento della scuola come memoria collettiva da coltivare e valorizzare per evitare che vada dispersa (le esperienze migliori dei gruppi di insegnanti con una marcia in più, 'passati' dalla scuola) e come luogo in cui si raccoglie e si classifica - e si 'deposita' -, con criteri che facilitino la ricerca e la fruizione di quanto può risultare didatticamente stimolante per migliorarsi come singolo e come gruppo. Impresa certamente ardua, ma comunque

promettente;

4. favorire attraverso il Piano di formazione di Istituto (PFI) la realizzazione di momenti formativi nella logica e nello spirito dell'apprendimento 'situato' che riprendiamo subito dopo.

Per ultima, ma comunque centrale, la formazione.

Concludo sul punto 2. con alcune annotazioni di contorno sulla **"formazione" in servizio**, che rimane comunque un 'campo tematico' per eccellenza anche delle associazioni professionali che organizzano il personale scolastico (e non solo) [\[16\]](#).

Qui mi preme solo richiamare che le questioni relative a quella in servizio trovano nella teoria dell'apprendimento *situato* sollecitazioni utili perchè riportano in primo piano l'importanza

- della condivisione delle difficoltà e delle esperienze, delle pratiche e dei loro esiti, a partire dagli scambi di esperienze e conoscenze 'indagate' a più livelli e tradotte in schemi operativi 'sensati' e negoziati
- dei luoghi in cui essa matura con maggiore cognizione di causa: lo specifico contesto organizzativo (la scuola di appartenenza ed eventualmente quelle di ambito) e le sue specifiche articolazioni (dipartimenti, classi parallele o aggregazioni informali proprie delle CdP), dove è più facile sviluppare apprendimenti funzionali all'ambiente in cui si opera; luoghi da vivere come spazi di più libera ricerca, esplorazione di nuove pratiche che, opportunamente socializzate, arricchiscono il patrimonio di esperienze a disposizione della collettività [\[17\]](#).

NOTE

[1] Apprezzabile quella di **Patrizia di Giovanni** che riserva nella sua tesi (2006) [Istituzioni del cambiamento e cambiamento delle istituzioni](https://www.tesionline.it/tesi/brano/Le-“comunità-di-pratica”-come-setting-di-apprendimento-collettivo), un lungo capitolo “Le “comunità di pratica” come *setting di apprendimento collettivo*”, in <https://www.tesionline.it/tesi/brano/Le-“comunità-di-pratica”-come-setting-di-apprendimento-collettivo>

[2] **Lipari D, P. Valentini P.**, *Comunità di pratica in pratica*, Edizioni Palinsesto 2016; **Tommasini M.**, *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'Autonomia*, in **L. Benadusi, R. Serpieri** (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, dic 2000 pp. 224 – 230; **Fabbi L.** (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci: Roma; **Alessandrini G.** (a cura di) (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci; **Gherardi, S.** (1998). “*Apprendimento come partecipazione ad una comunità di pratiche*”. In «Scuola democratica», v. 1, 2, pp. 247-264.

[3] **Lave, J & Wenger E**, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, tradotto in Italia col titolo *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*. Erickson, 2006.

[4] Non assimilabile comunque all'apprendimento al lavoro e, in particolare, alle forme storiche di apprendistato, come risulta dal testo sopra citato.

[5] Sull'importanza e il valore dell'*imparare osservando* e dei contesti in cui questo avviene, le botteghe artigiane del Rinascimento – che normalmente ruotavano intorno ad un artista noto, rappresentano a tutt'oggi un modello organizzativo sul quale, per alcuni aspetti di fondo, andrebbe ripresa la discussione (da noi aperta, almeno due decenni fa da **Clotilde Pontecorvo**). In queste esperienze infatti è possibile vedere *in nuce* il nucleo concettuale alla base delle teorie moderne

dell'Apprendimento e dell'Organizzazione su cui ha lavorato **Wenger**. Delle quali sappiamo essere capitoli importanti per il mondo della scuola *Learning by Doing* (**John Dewey**), *Learning Organization* (**Peter Senge** ...), *Cooperative Learning* (che è soprattutto una strategia didattica alla cui definizione contribuirono in misura importante **David e Roger Johnson**), la *'Pedagogia del fare'* di **Maria Montessori**.

[6] *Modello qui non indica, coerentemente con quanto è proprio delle teorie che fanno riferimenti a esperienze 'sitate', qualcosa da imitare, fatta di canoni definiti che si fanno norma operativa; ma qualcosa a cui ispirarsi, da assumere a riferimento per 'fare meglio' o 'diverso'.*

[7] **E. Wenger**, *Communities of practice – Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press. 1998; **E. Wenger, R. McDermott, & W. M. Snyder**, *Cultivating Communities of Practice*, HBS Press 2002. Rispettivamente pubblicati in Italia coi titoli di *'Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità'* (Franco Angeli editore, 2006) e *'Coltivare Comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza'* (GueriniNEXT editore, 2007).

[8] **I. Summa**, *Se il docente fa "comunità professionale*, in *Rivista dell'istruzione*, n. 6 – 2013. V. anche al riguardo: **A. Valentino**, *Gli insegnanti nella organizzazione della scuola*, pp. 63-82 (Cap. 5 "Comunità di pratiche e leadership diffusa"), Edizioni Conoscenza 2015.

[9] Interessanti le annotazioni di **Lipari-Valentini**, cit. sul punto. Si chiarisce infatti che certamente l'idea di Comunità porta con sé suggestioni che possono funzionare come "potente veicolo di proselitismo per il bisogno di trovare forme elementari di solidarietà in un mondo (organizzativo) sempre più atomizzato, frammentato, anonimo e chiuso" (Cfr **C. Bauman**, *La grande voglia*, 2001)". Però affermano che è difficile cogliere nell'elaborazione complessiva di Wenger e colleghi una qualche tentazione di indulgere a forme di

retorica comunitarista (mai esplicitata ma sempre presente come tratto essenziale della maggior parte delle proposte circolanti), perché consapevoli che dietro di esse “si nascondono ipotesi di intervento che incidono poco sulle dinamiche reali e sulle concrete relazioni organizzative”, pg. 30.

[10] Sulla riflessività, si recuperano, come è evidente, gli studi di Schön che sin dagli anni 70 del secolo scorso ne aveva fatto oggetto importante della sua elaborazione nell’ambito delle teorie dell’apprendimento. Con Wenger gli apprendimenti e le pratiche diventano significativi quando si fanno oggetto di riflessione; altrimenti sono come “gocce d’acqua che scivolano su un vetro, senza lasciare traccia alcuna”.

[11] V. home page del sito *ewenger.it* (interessante) si dà rilievo soprattutto ai seguenti ambiti tematici: **progettare organizzazioni orientate alla conoscenza, creare sistemi di apprendimento tra organizzazioni, la formazione permanente, ripensare il ruolo delle associazioni professionali.**

[12] in E. Wenger, *Apprendimento situato* (2006)

[14] A queste voci corrispondono altrettanti paragrafi nel testo della svolta.

[15] V. in <http://www.proteofaresapere.it/cms/resource/5271/documento-dirigenza-e-organizzazione-scolastica-2.pdf>

[16] Il ripensamento del ruolo delle **associazioni professionali** è un campo tematico a cui Wenger guarda con particolare attenzione (v. nota 12)

[17] Si segnala al riguardo, e più in generale sulla CdP, il recente contributo di M. Giacci, *Formarsi nelle comunità di pratica*, www.scuolaoggi.org (giugno 2021) che riprende anche il ‘modello’ per valorizzare le CdP come contesto di

formazione e autoformazione di **Lipari – Valentini, cit..**

Le 25 ore di formazione sull'inclusione: come farle fallire nell'indifferenza generale

L'amico e collega Mario Maviglia, in un recentissimo articolo su Nuovo Pavone Risorse dal titolo ["Come uccidere la formazione senza essere scoperti"](#) descrive criticamente le 25 ore di formazione "obbligatoria" sulla disabilità previste dalla Legge finanziaria 2021 (10 milioni di euro) che sta insabbiandosi per i niet sindacali sul "contratto dovere-diritto", cioè il nulla e per una organizzazione arruffata e frettolosa che dovrebbe concludersi...da oggi entro metà novembre, perché i ragionieri del MIUR devono rendicontare. Riprendo il tema con grande tristezza.

Ad un anno dalla finanziaria, dopo discussioni infinite esce un corso militarizzato e generico offerto ai docenti curricolari che nulla sanno di disabilità. Lo scopo sarebbe quanto mai nobile: sensibilizzare anche i curricolari su un tema inclusivo delicatissimo perché troppo spesso "delegano" ai poveri "sostegni" l'inclusione facendo finta di nulla. Nel suo piccolo, sarebbe stata un'occasione d'oro, se pensata bene, di un primo dovere deontologico da espletare ampliando la conoscenza per tutti di un tema molto delicato. Mi sarei atteso dai sindacati (almeno quelli confederali, quelli dei soi disant "diritti") un'attenzione diversa dei niet a priori,

ma invece un'attenzione maggiore alla qualità formativa, visto la delicatezza "sociale" del tema.

Il Ministero è così "strano" che nell'ultima circolare "invita" gli insegnanti curricolari a partecipare e con questo verbo crea confusione massima se si deve o si può. Insomma il rischio è di corsi in fretta e furia (la sveltina pedagogica) e realizzata nel caos gestionale sul diritto/dovere.

Si fa presto a riderci sopra, ma che tristezza. Il dilemma diritto/dovere alla formazione resta una burla, e il rischio è di un flop, che pagheranno (come sempre) gli alunni con disabilità.

Preso dalla rabbia civile, racconto qui due storie che ho raccolto in Europa su come si fa formazione. Non per invidia di chi è più bravo di noi, ma per capire come siamo fuori dal mondo.

Storia Germania: racconta un collega ispettore tedesco, in un incontro anni fa in Italia, che "tutti gli insegnanti da loro fanno almeno 15 giorni all'anno di formazione su temi comuni ed elettivi. Sono ospitati in alberghi ad hoc, spesso castelli recuperati, con una buona cucina perché si cura l'ospitalità degli insegnanti". La riunione avviene negli anni in cui in Italia c'era per contratto il "bonus formazione" che rendeva possibile uno scatto di carriera. Più di un italiano presente fa la domanda delle domande: "Ma è davvero obbligatorio? Cosa ci guadagnano a fare questi corsi? E se un insegnante tedesco dice no cosa gli succede?". Il collega tedesco fa fatica a capire, non sa del bonus. Poi risponde "Gli insegnanti hanno il viaggio pagato e il soggiorno gratuito, in alberghi molto belli. Non serve altro". Non so perché ci tiene anche a ricordare la buona cucina. Poi continua "Se un insegnante tedesco non partecipa gli accade la cosa peggiore che può capitare ad un insegnante tedesco: la riprovazione dei colleghi!". Ah, la terra del beruf di Lutero!

Storia URSS: una sindacalista sovietica, ai tempi di

Gorbaciov, mi racconta cosa succede agli insegnanti sovietici: “ogni sette anni circa, hanno tre/quattro mesi di soggiorno gratuito in Crimea, organizzati dal sindacato”.

Finalmente al caldo: pensate un insegnante che viene da Irkutsk o Arckangels”.

Poi continua: “In quei mesi, si rifà i denti se serve, fa le terme, si fa curare se ha particolari malattie. E intanto fa dei corsi di formazione su diversi temi”.

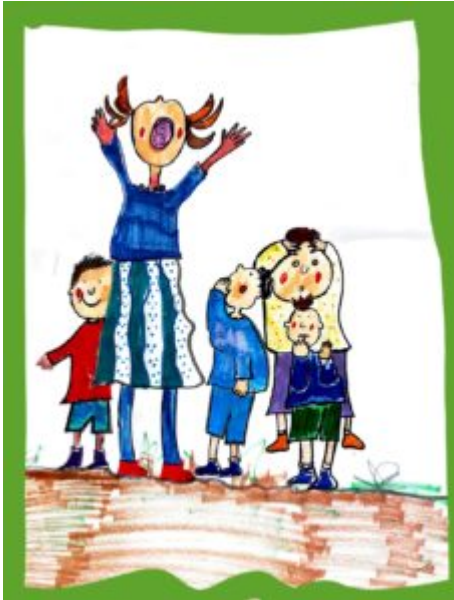
Poi alla fine un esame: “Promosso (aumento stipendio), rimandato (rifà i corsi al freddo nella sua città), bocciato: cambia mestiere”.

A me l'idea della Crimea-sanatorio del corpo e della mente fa un simpatico e salutare effetto. PS. I paesi dell'ex Urss (tutti, dal Kazakistan alla Lituania) considerano gli insegnanti con grande rispetto e stima. Non c'è la divisione tra maestri e professori (sono tutti chiamati “maestri”), vengono da lauree pedagogiche prima che disciplinari.

Non a caso sono gli unici che vengono chiamati col patronimico, che neppure verso Putin si usa quasi più.

Come uccidere la formazione senza essere scoperti

di Mario Maviglia



Questo intervento vuole offrire una serie di utili suggerimenti a coloro che, a vario titolo, si occupano di formazione del personale della scuola e che sono mossi dalla comprensibile volontà di sopprimere ogni tentativo di renderla attuabile.

Parliamoci chiaro: la formazione in servizio è una inutile perdita di tempo (e di soldi), soprattutto se riferita ad un sistema scolastico sano, avanzato, produttivo, eccellente come quello italiano, caratterizzato da risultati fuori dal comune, come emerge dalle classifiche internazionali (e infatti i risultati migliori si registrano al di fuori dei comuni italiani...), dalla grande cura che viene dedicata per far sì che nessuno si perda per strada (la dispersione scolastica in Italia è a livelli *quasi zero*...; il motto di tutte le scuole italiane infatti è *No one left beynd*), e da un corpo docente che sprizza salute da tutti i pori pedagogici ed esprime una preparazione professionale mediamente straordinaria e comunque non equiparabile a quella dei docenti degli altri Paesi avanzati.

Esiste anche da noi, ovviamente, qualche mela marcia, qualche docente che non sa fare il suo mestiere, ma il sistema è così solido che si riesce a risolvere queste criticità senza grandi difficoltà (ad esempio "sollecitando" il docente inadeguato a chiedere trasferimento ad altra scuola, e poi ad un'altra

ancora e così fino all'età pensionabile. Il motto *Nessuno resti indietro* è da riferire ai docenti...).

Tornando a noi, ci sono vari modi per uccidere la formazione senza farsi scoprire e lasciando credere alla UE e agli altri partner internazionali che nutriamo una profonda fiducia sul valore aggiunto della formazione e che quindi ci impegniamo a mettere in atto piani formativi di grande valenza pedagogica e didattica che contribuiscono in modo determinante ad innalzare il già altissimo livello di preparazione dei nostri docenti bla bla bla, bla bla bla... (cfr Greta Thunberg).

Questi metodi di soppressione della formazione sono il risultato di tanti studi svolti sul campo a vari livelli e di una continua sperimentazione in situazione. Ad esempio, per lunghi anni abbiamo detto che la formazione è un diritto/dovere dei docenti, una locuzione, questa, bellissima per dire tutto (ossia niente) e per scansare in modo rigoroso e scientifico l'inutile zavorra della formazione. Infatti, nella titanica (e bizantina) discussione riguardante quanto dovere e quanto diritto ci debba essere nella formazione, intere generazioni di docenti sono riusciti ad andare tranquillamente in pensione facendo poche o zero ore di formazione e potendo dire ai nipoti, con orgoglio: "Io non c'ero!" oppure, quelli più esterofili, "*Not in my back yard!*"

Questa situazione assolutamente idilliaca e tranquilla è stata proditoriamente e sciaguratamente sconvolta dalla legge 107/2015 che ha stabilito che la formazione dei docenti è "obbligatoria, permanente e strutturale".

Panico nel mondo scolastico e sindacale! Non tutti hanno però colto la sottile e intelligente strategia utilizzata dal nostro legislatore nel far credere che la formazione diventasse qualcosa di stabilizzato nella vita delle istituzioni scolastiche. In realtà questa volontà il decisore politico non l'ha mai avuta! E il decisore amministrativo ancora meno! Il tutto, infatti, rientrava in una sorta di

teatrino politico escogitato appositamente per confondere l'UE e *far sembrare* che in Italia la formazione è tenuta in grande considerazione. E in effetti, con visione lungimirante, la stessa Amministrazione scolastica si è ben guardata dal tradurre quella "obbligatorietà" in un monte ore definito e a sancirlo nel CCNL.

Anzi con una nota applicativa (n. 2915 del 15/09/2016), degna della migliore scuola sofista, il Ministero precisava che "il principio della obbligatorietà della formazione in servizio" [va considerato] "come impegno e responsabilità professionale di ogni docente" [e dunque] "l'obbligatorietà non si traduce, quindi, automaticamente in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma nel rispetto del contenuto del Piano".

Insomma, non esiste alcun monte-ore obbligatorio. Il sospiro che si è sentito in Italia al momento dell'emanazione della nota era quello di sollievo da parte di molte scuole e dei loro sindacati. Questo concetto veniva ribadito con commovente iterazione con una nota successiva (la n. 25134 dell'1/06/2017) la quale stabiliva che "*l'obbligatorietà non si traduce automaticamente in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma nel rispetto del contenuto del piano*".

Leggasi: ognuno fa quello che vuole. D'altro canto non poteva essere diversamente: la nostra è una matura democrazia liberale. La tua libertà finisce dove comincia la mia. Tu non vuoi fare formazione? *No problem!* Non costringere me a farla. Anzi, mettiamo insieme le nostre forze per costruire una formazione eterea, incorporea, leggera, *quasi* impalpabile.

Ma ci sono altri modi per uccidere la formazione senza essere scoperti: per esempio ricorrendo all'utilizzo di termini contrastanti o dando fiducia al tempo. Per quanto riguarda il primo aspetto, il gioco è abbastanza semplice: prendete una qualsiasi legge (ad esempio la n. 178 del 30/12/2020) e stabilite che viene avviata una formazione *obbligatoria* del personale docente impegnato nelle classi con alunni con disabilità non in possesso (i docenti, non gli alunni...) del

titolo di specializzazione sul sostegno.

Il principio dell'obbligatorietà lo ribadite anche in un successivo decreto applicativo (ad esempio il DM n. 188 del 21/06/2021).

Ma (attenzione! attenzione! A me gli occhi!) con una circolare che reca istruzioni in materia (ad esempio la n. 27622 del 6/09/2021) il personale docente interessato viene "invitato" a partecipare alle attività formative. Non "obbligato", capite? E in effetti molti docenti, educatamente e con l'appoggio degli onnipresenti sindacati, hanno risposto al ministero: "Grazie dell'invito, mi ha fatto molto piacere riceverlo, ma non intendo parteciparvi. Ho altro da fare. Sarà per un'altra volta. Non perdiamoci di vista, però."

Per quanto riguarda il tempo, c'è da ricordare innanzi tutto che esso è galantuomo; e mai massima fu più azzeccata come nel presente esempio. Infatti con la già citata nota 27622/2021 il Ministero ha fornito un'articolata proposta di organizzazione dei corsi di formazione sulla disabilità. La nota reca la data del 6 settembre 2021; nel testo viene detto che "per consentire l'effettiva erogazione delle risorse finanziarie entro l'a.f. 2021, le scuole saranno invitate a fornire rendicontazione entro e non oltre la data del 30 novembre p.v." Avete capito? Più veloce della luce! Il nostro Ministero certe volte è di una efficienza e tempismo mostruosi. (Di solito quando si tratta di far lavorare gli altri...).

In poco più di due mesi le scuole dovranno progettare le attività formative, trovare i formatori, stipulare i contratti (mi raccomando: non si trascuri di chiedere il consenso per il trattamento dati, l'antimafia, l'anticorruzione, i dati anagrafico-fiscali, la dichiarazione di insussistenza/incompatibilità, il CV in formato UE, e gli altri 15 atti previsti...), realizzare le attività formative a livello di ambito e fornire rendicontazione al Ministero entro il 30 novembre! Non ci si lasci però impressionare da questa veemenza decisionista; le ragioni in realtà sono molto serie e

impongono un impegno solerte e senza indugi da parte delle scuole interessate alla formazione: infatti, se le scuole non rendicontano entro il 30 novembre potrebbe succedere qualcosa di grave al nostro Paese, qualcosa di irreparabile e catastrofico, qualcosa che in confronto lo scoppio della Terza Guerra Mondiale rappresenterebbe una bazzecola di second'ordine.

Vi chiederete che cosa; è presto detto: i ragionieri del Ministero dell'Istruzione non avrebbero i dati a disposizione per fare il conteggio di quanto è stato speso e di quanto resta da spendere! E questo è di palmare evidenza che non ce lo possiamo permettere! La pandemia è stata devastante per la scuola e per il Paese; non riusciremmo a sopportare un'altra sciagura se i dati non arrivano prima del 30 novembre a viale Trastevere!

Naturalmente questa oltremodo tempestiva mossa del Ministero nasconde un secondo fine, molto astuto e coerente con quanto abbiamo detto sopra: con tempi così ridotti molte scuole non riusciranno ad organizzare la formazione e quindi, ancora una volta, si riuscirà a farla franca rispetto al famoso vincolo della "obbligatorietà" della formazione. L'Italia è un Paese magnifico: ad ogni problema trova sempre una non soluzione.

La scuola italiana, un sistema senza identità

di Stefano Stefanel



Si è avviato da poco il terzo anno scolastico toccato dalle misure per il contenimento della pandemia da Covid 19. Il sistema scolastico italiano non è più quello dell'inizio del 2020, che lottava tra innovazione e conservazione mantenendo comunque, nei confronti del digitale, un'assoluta diffidenza, unita però alla spinta verso le sperimentazioni più ardite. Quel sistema scolastico sembrava avere, comunque, tre indirizzi ben precisi che ne facevano una confusa, ma percepibile identità: lotta alla dispersione scolastica, mantenimento di tutti gli elementi conservativi del sistema (esami di stato, libri di testo cartacei, orario rigido, contratti ingessati, progetti slegati dai curricoli, insomma tutto quanto la scuola ci ha mostrato negli ultimi 50 anni), spinta verso pratiche di inclusione. Dentro quel sistema l'innovazione e la ricerca didattica vivevano per spinte avanguardistiche, esperimenti locali, progetti formativi interessanti, ma poco praticati. Invece l'impressione odierna è che il sistema scolastico italiano non abbia più un'identità, anche se confusa, e sia semplicemente un'unione scomposta di indirizzi diversi e di pulsioni contrapposte. Per dare conto di questa impressione mi avventuro in alcune questioni che mi pare siano di attualità.

LA BATTAGLIA DEL (O CONTRO IL) DIGITALE

L'e-learning ha sempre avuto un alone negativo in Italia e, infatti, penetrava poco e male nel sistema scolastico italiano. I due passaggi dalla didattica sempre e solo in

presenza alla Didattica a distanza e, poi, dalla Didattica a distanza alla Didattica digitale integrata sono stati il più grande esperimento formativo della scuola italiana dalla sua creazione. Sfugge pertanto perché di questo grande esperimento formativo non si vogliano conoscere contenuti, perimetri e risultati, ma si agisca in maniera assolutamente contorta vietando la Didattica a distanza anche in forma sperimentale (e confliggendo proprio con le leggi che autorizzano azioni di innovazione e sperimentazione) addirittura attraverso una legge dello stato e contemporaneamente finanziando enormi progetti di didattica digitale (per ogni progetto dei Curricoli digitali finanziato sono garantiti 180.000 euro). Quello che pare chiaro, ma incredibile, è che non si vuole tenere conto dei passi avanti fatti dalla didattica digitale, che da un lato ha favorito molti studenti e, dall'altro, ne ha fatti sprofondare altri nel baratro delle povertà educative: questo dovrebbe essere un caso di studio non di divieto, per capire in che modo molti studenti siano stati favoriti dalla didattica digitale per continuare a favorirli e dall'altro per intervenire sugli studenti deboli, con sistemi un po' più scientifici del "tenetene conto" ministeriale della fine dello scorso anno scolastico.

Solo un sistema scolastico senza indirizzo compie azioni così contraddittorie: mentre da un lato conduce una battaglia contro la didattica digitale, dall'altro lato la finanzia copiosamente, attivando anche convegni e percorsi di formazione che mostrano i vantaggi possibile di una vera didattica a distanza, che non sia la parodia delle interrogazioni, dei compiti in classe e delle lezioni frontali fatte via video. Tra l'altro mentre gli esperti ministeriali spingono a integrare didattica in presenza e didattica digitale, gli uffici scolastici periferici vigilano attenti affinché tutto avvenga sempre e solo in presenza. Questo accade dentro una cornice di finanziamenti in cui è chiaro che ciò che importa è come si rendicontano i soldi ricevuti, non

come si certificano i risultati raggiunti. Così nelle scuole arrivano montagne di soldi non facili da spendere, perché le piattaforme digitali, in cui tutto va rendicontato, sono uno strumento "nemico" di controllo. Moltissime scuole non presentano alcuna domanda per fondi PON, PNSD, Monitor 440, Povertà educative, Piano estate, ecc. per paura di dover poi sottostare alle rendicontazioni con piattaforme ostili e complesse, revisori dei conti interessati al formalismo della documentazione e non ai risultati dell'azione, segreterie che sconsigliano le progettualità perché le considerano ostacolanti il compito storico-burocratico che devono portare avanti.

UN SISTEMA CHE SI DISTRAE

Una cosa che fa sinceramente impressione è vedere la velocità con cui il sistema scolastico si distrae da compiti che nell'immediato lo appassionano. Sembra quasi che ci sia un limite di un paio di mesi per l'attenzione massima delle scuole ad un problema.

Accade così che il Ministero abbia già fissato le date dell'esame di stato conclusivo dei due cicli, ma non abbia detto come si farà. Dopo due anni di esame senza scritti dovrebbe essere chiaro a tutti che gli scritti del passato servivano solo a perdere del tempo. Ci sono però le case editrici e le associazioni professionali delle varie discipline che spingono per il ritorno degli esami scritti: le prime perché dovrebbero sennò riformare i libri di testo (tutti tesi verso l'esame e quindi ostili al concetto di curriculum, visto che i libri di testo possono accompagnare solo programmi) e questo costa molto e non fornisce alcuna certezza di incassi futuri; le seconde perché vogliono preservare la dignità delle discipline costringendo gli studenti a scrivere qualcosa su di loro durante il caldo di giugno. Poiché penso sia chiaro come la penso e poiché penso sia altrettanto chiaro che in Italia moltissimi non la pensano come me, l'unica cosa è attendere che il sistema scolastico

italiano scelga tra l'innovazione (con un esame di stato simile alla tesi di laurea) e la conservazione (esame lungo, difficile e faticoso dove non viene mai bocciato nessuno, "tanto rumor per nulla"). Poiché le due idee si contrappongono e non sono applicabili contemporaneamente servirebbe uno sforzo per uscire dall'emergenza e darsi un indirizzo, ma l'impressione è che le due tendenze siano desinate a convivere fino alla fine dell'inverno e poi qualcosa verrà deciso, senza prendere comunque una posizione precisa.

Ma accade anche che sulla nuova scheda di valutazione per obiettivi della scuola primaria e sull'introduzione dell'educazione civica come materia trasversale in tutti gli ordini di scuola si sia assistito a folate formative e a slanci sperimentali che paiono già terminati. La nuova scheda di valutazione prevedeva due anni di sperimentazione nelle scuole: presto però arriva la terza scheda sperimentale dopo le due dello scorso anno e la sperimentazione è così già finita. Ci sono state un po' di "fiammate" invernali, ma ora tutto sembra assopito, anche se molti obiettivi sono contenuti, le schede hanno assunto il non leggibilissimo "effetto lenzuolo" e abbondano gli aggettivi "appiccicati" agli obiettivi, che ne snaturano il senso.

C'è poi la vicenda, che dovrebbe essere incredibile e che invece è sotto gli occhi di tutti, della sospensione da parte del TAR del nuovo PEI con il susseguente convivere di vari indirizzi, tra attesa e volontà di modifica, con un Ministero che ha rivelato di non avere un piano B, mentre le scuole devono già compilare i documenti, perché comunque il processo del sostegno non si può fermare. Per non parlare del piano di formazione delle 25 ore, finanziato a settembre e che deve concludersi a novembre, obbligatorio ma non troppo, con procedure di spesa non modificate e segreterie interessate solo alle scadenze e non all'effettivo svolgimento di un servizio formativo necessario.

Possiamo anche citare la personalizzazione dei percorsi degli Istituti professionali introdotta nel 2019 e che non va a

regime, non desta interessa, non modifica le modalità progettuali e valutative degli istituti professionali, dentro la loro grande crisi vocazionale, che fa il paio con la crisi occupazionale del paese, laddove spesso le tanto sbandierate nuove professioni sono nient'altro che una corsa verso il precariato a vita.

LA TRANSIZIONE ECOLOGICA AD EDILIZIA IMMUTATA

Il sistema scolastico italiano ha trovato un grande punto di congiunzione intergenerazionale nella transizione ecologica. Sulla questione mi pare che il "bla,bla,bla" lo diciamo tutti, Greta Thunberg e Vanessa Nakate incluse, anche perché non si mette mai in rapporto la transizione ecologica con la perdita di tantissime professioni a favore di altre, che saranno governate però dalle multinazionali, visto che gli Stati la transizione ecologica la devono comunque appaltare a qualcuno. In tutta questa questione, che unisce tutti e che tutti ci trova concordi, si vede perfettamente come il sistema scolastico italiano non abbia alcuna identità. Credo sia evidente che in almeno il 60% (se non di più) degli edifici scolastici italiani quel tipo di transizione non sarà possibile. Però, invece di avere un piano di edilizia scolastica che abbatta le scuole "non transitabili" ecologicamente e le ricostruisca nuove e belle, si continua a puntare sulle manutenzioni ordinarie o straordinarie che rifanno le scuole così come sono state pensate e progettate 50, 70 o anche 100 anni fa. Per poi magari mettere qualche pannello sul tetto e un po' di striscioni verdi sulle vetrate. Un piano nazionale di edilizia scolastica che abbatta gli edifici vecchi, cancelli tutte le locazioni che costringono molte scuole soprattutto nel centro sud dentro edifici non adatti, che sposino l'ecosostenibilità all'antisismicità penso si potrebbe fare con 50 dei 209 miliardi del PNRR. Invece niente, in quel piano c'è sì la banda larga anche per le scuole, anche se non si dice come arriverà sulle scrivanie delle nostre segreterie e alle LIM delle nostre classi, ma non

c'è, invece, un'idea che sia una su come devono essere le scuole del 2050 per stare al passo col mondo che cambia. A nessuno viene in mente di chiedersi come scuole progettate e costruite tra il 1950 e il 1980 possano transitare nella nuova visione ecologica degli edifici, quasi che gli architetti di quel tempo avessero già pensato al 2050-2070.

Diciamo che è impressionante stare dentro un sistema scolastico che si autocombatte, che nomina sempre l'autonomia e poi schiera le Direzioni Generali per combatterla, che si fonda sui Dirigenti scolastici ma non li valuta e non si fida di loro, che va verso una richiesta flessibile di formazione e istruzione e contemporaneamente sviluppa rigidità esiziali, che dice, insomma, di fare una cosa, ma poi ne fa un'altra.

Filosofia nei tecnici. Parliamone, ma i dubbi sono tanti



di Raimondo Giunta

Il ministro Bianchi promette l'inserimento della filosofia nel curriculum dei tecnici.

Presa così, senza approfondimenti, sembra una buona notizia.

A chi può dispiacere che si studi filosofia in tutte le scuole superiori? Bisogna, però, ragionarci seriamente.

Cercherò di elencare i problemi che si presentano ogni volta che si parla di nuove discipline soprattutto se la questione riguarda i tecnici.

1. Un tentativo nel passato era stato fatto con il liceo economico; farlo passare nella mia scuola ha comportato un certo e difficile lavoro di convincimento, perchè gli insegnanti di materie professionali paventavano una riduzione delle ore di insegnamento per loro disponibili.

2. I tecnici e i professionali ancora di più hanno gli orari settimanali più estesi e pesanti tra tutti gli istituti superiori. Ogni nuova materia dovrebbe comportare una riduzione delle ore di insegnamento di quelle esistenti, se non si vuole rendere insopportabile la vita degli studenti.

A mio modesto parere, orari di lezione antimeridiani di 36 ore sono umanamente impraticabili, da qualsiasi punto di vista li si voglia considerare.

Altra cosa sarebbe, se le scuole potessero disporre di mensa, per potere dividere in due parti l'orario delle lezioni, se i trasporti pubblici fossero finalizzati per questo scopo e se per una certa categoria di studenti pendolari le scuole fossero dotate di convitto, come avviene per molti tecnici agrari

3. Ogni nuova materia finisce per ridefinire l'identità di un curriculum scolastico; la filosofia riporterebbe in causa la licealizzazione dei tecnici, dalla quale si è voluto fuggire con tutti i provvedimenti presi a partire dal Ministro Fioroni

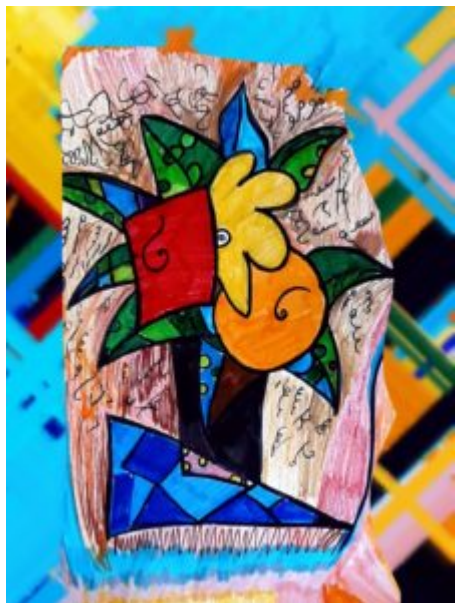
4. Ai tecnici e ai professionali manca soprattutto l'insegnamento del diritto, che campeggiava in tutti gli indirizzi sperimentali del biennio e in alcuni del triennio e che tranne negli indirizzi economici è stato fatto sparire con grave danno degli studenti e non solo
5. Credo che bisognerebbe smettere di inventarsi ad ogni cambio ministeriale una svolta nei curricoli scolastici, che in genere funzionano se godono di una certa stabilità.

In assenza di una riformulazione degli spazi scolastici, degli spazi di apprendimento e dei servizi necessari alla vita scolastica, ogni nuovo carico disciplinare non servirebbe a migliorare i processi formativi.

P.S. Quella mia esperienza di Liceo Economico ebbe una relativa fortuna, perché, fino a quando sono stato in servizio, non si andò al di là della formazione di una sola sezione.

Nel suo ultimo anno la prima classe di Liceo Economico del mio istituto ebbe agli esami di maturità i migliori risultati. Avevo provveduto ad assegnargli quelli che ritenevo i migliori insegnanti. Dopo debita richiesta degli stessi...

Dall'alternanza scuola lavoro ai PCTO – Un ricco vademecum



di Antonella Mongiardo

Con la legge 107/2015, l'alternanza scuola-lavoro non è più occasionale, ma diventa strutturale e obbligatoria per gli studenti frequentanti il secondo biennio e l'ultimo anno di tutti gli istituti secondari di secondo grado.

La normativa prevede che per gli ultimi tre anni della scuola superiore debba essere previsto nel Ptof un percorso "per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento", che può essere svolto in un'azienda, in un ente pubblico, in un strutture di tipo culturale, come musei e biblioteche, e anche all'estero.

Il progetto o i progetti di alternanza inseriti nel Ptof vengono declinati e attuati dai singoli Consigli di Classe, che dovranno predisporre i singoli percorsi formativi personalizzati tenendo conto dei loro interessi e delle loro attitudini.

[In allegato un ampio e dettagliato vademecum sull'argomento](#)