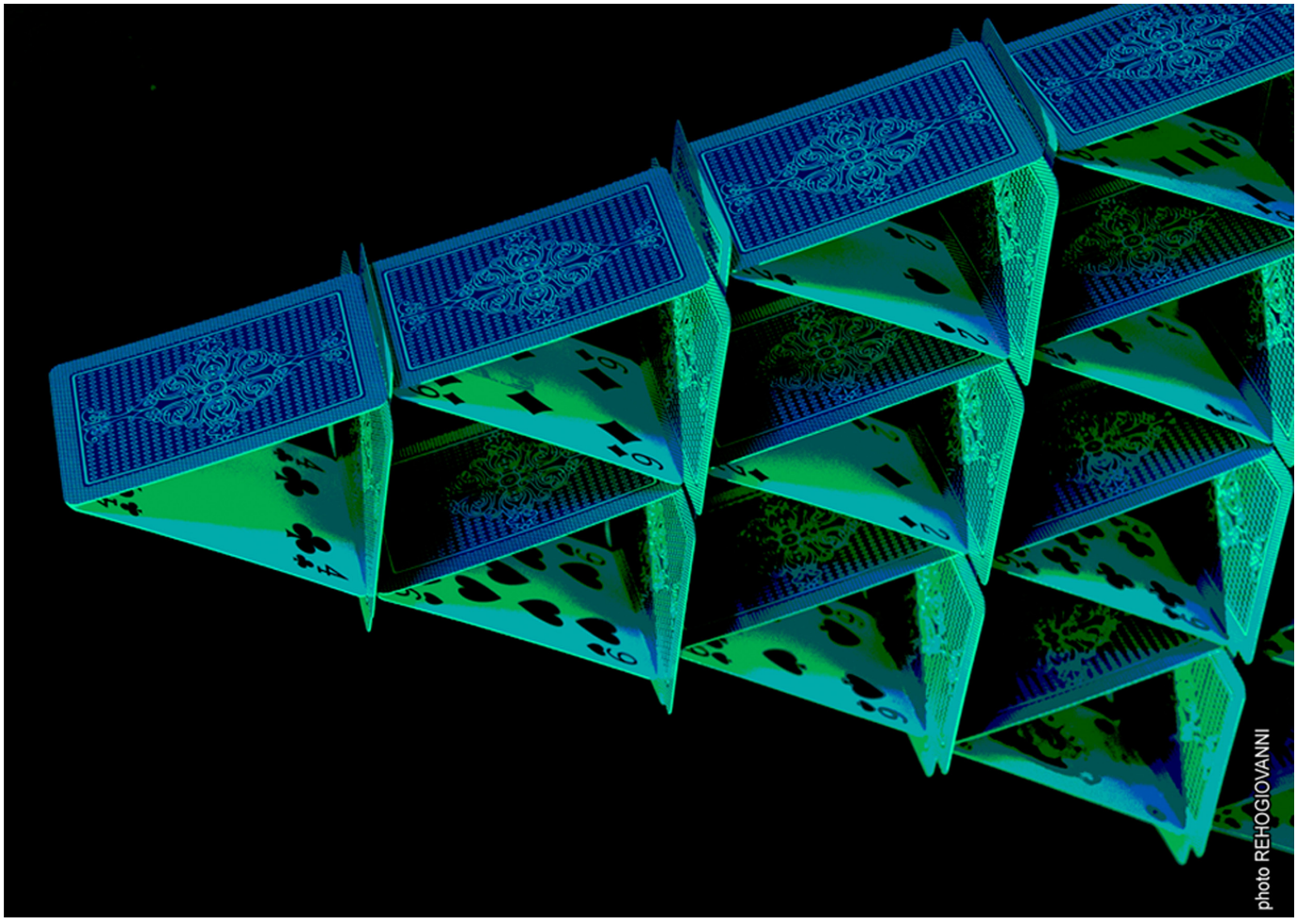
SCUOLA e AMMINISTRAZIONE

MENSILE DI CULTURA E INFORMAZIONE PER DS, DSGA E DOCENTI • LUGLIO/AGOSTO 2015 • NUMERO 7/8

La nuova legge di riforma della scuola
Una competenza per l'Europa del Novecento
Mobilità dei DS e L.104/92: procedure e storture
Il congedo per cure
Riconosciuto ai lavoratori della scuola l'incremento dell'anzianità contributiva
I laboratori online - Intervista a Mario Bochicchio
Ricostruzione di carriera



NIKEDITRICE

ISSN 2284 -1237
www.scuolaeamministrazione.it

10%

di sconto in regalo*

su 100X100ufficio.it

SOLUZIONI PER LA SCUOLA E PER L'UFFICIO

SCUOLA10
INSERISCI IL CODICE SCONTO

Vai su **www.100x100ufficio.it**
inserisci nel tuo carrello il codice
sconto e ottieni il tuo regalo.

100% ufficio

www.100x100ufficio.it

*Il buono è valido fino al 30/09/2015 e non è valido sui prodotti "Carta per Fotocopie"

SOMMARIO

EDITORIALE

5 - Per una buona scuola di Fabio Scrimitore

PROBLEMI DI POLITICA E CULTURA DELLA SCUOLA

7 - La nuova legge di riforma della scuola (f.s.)
14 - L'esercizio della leadership tra clima e cultura della scuola di Antonio Santoro
17 - Una competenza per l'Europa del Novecento di Antonio Errico

LA GESTIONE DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA AUTONOMA

21- Mobilità dei DS e L.104/92: procedure e storture di Pasquale Annese
25- L.104/92, perdenti posto e attribuzione di cattedra orario esterna di Pasquale Annese
28 - Il congedo per cure di Saverio Prota
32 - Riconosciuto ai lavoratori della scuola l'incremento dell'anzianità contributiva di Agata Scarafilo
34 - Novità su maternità e su congedi parentali di Marco Graziuso
36 - Fondi per l'arricchimento dell'offerta formativa e l'autonomia scolastica (a.s.)

DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE

37 - I laboratori online - Intervista a Mario Bochicchio a cura di Rita Bortone
44 - Dall'Oriente alle Americhe alla scoperta dell'Altro: una progettazione disciplinare per competenze di Nicola Contegreco
Lo scaffale
50 - Un nuovo femminismo a cura di Enrica Bienna
51 - Nativi digitali (m.l.)
La ribalta
43 - Amalia: Silvia Zoffoli e la disabilità nascosta a cura di Vincenzo Sardelli

QUESITI DEI LETTORI - Fabio Scrimitore

55 - Certificazione delle competenze
57 - Ricostruzione di carriera
58 - Compensi esami di Stato
59 - Visite guidate
60 - Ferie non godute
61 - Ferie del personale Ata
62- Firme di presenza dei docenti
64 - Assenze dal servizio
65 - Rimborso spese di viaggio
66 - Copie di documenti
67 - Iscrizione alla scuola primaria

CONTRIBUTI - ESPERIENZE

63 - Esami di Stato e Costituzione dI Giocondo Talamonti

Direttore
Fabio Scrimitore
Comitato di direzione
Pasquale Annese
Rita Bortone
Antonio Errico
Marco Graziuso
Francesco G. Nuzzaci
Saverio Prota
Antonio Santoro
Agata Scarafilo
Segretario di redazione
Alfredo Ligori
Ha collaborato a questo numero
Enrica Bienna
(già docente di lettere nella scuola secondaria di II grado)
Nicola Contegreco
(docente di lettere nella scuola secondaria di I grado)
Vincenzo Sardelli
(docente di lettere nella scuola secondaria di II grado)
Giocondo Talamonti
(già dirigente scolastico)

Direttore Responsabile
Fabio Scrimitore
Progetto grafico
Maria Luisa Vozza
Stampa
PressUP - Roma

In copertina immagine di:
Giovanni Reho - IV B
IISS "Pietro Colonna" - Galatina (LE)
Liceo Artistico - Indirizzo Design

Anno 2 - luglio/agosto 2015
Periodico mensile
Autorizzazione Tribunale di Lecce n.533
Nikeditrice di Maria Littorio
Via N. Sauro 17
73040 Aradeo (LE)
Tel. 0836.1904117
Fax 0836.1950352
www.scuolaeamministrazione.it
info@scuolaeamministrazione.it
abbonamenti@scuolaeamministrazione.it

Per un buona scuola

di Fabio Scrimitore

Ora che la riforma della scuola è diventata legge dello Stato, ci si potrà chiedere se l'hashtag *La buona scuola*, scelto dal Ministro Stefania Giannini e dal Presidente del Consiglio Renzi, corrisponda alle ottimistiche attese che la società nutre per un sistema educativo nazionale che consenta all'Italia di migliorare la sua posizione nella graduatoria che l'OCSE compila annualmente sulle competenze dei quindicenni in matematica, scienze e nella comprensione del testo.

Per farlo, appare utile tener conto che il sistema educativo scolastico può esser visto sotto tre profili, il primo dei quali si riferisce alla struttura, cioè all'articolazione della scuola pre-universitaria in gradi ed ordini scolastici.

Luigi Berlinguer provò a cambiare la struttura della scuola, infatti nel 2000 unificò la scuola del primo ciclo in 7 anni ed estromise l'istruzione professionale dal nuovo sistema della licealizzazione del II ciclo. Letizia Moratti non si peritò di demolire interamente la riforma del suo predecessore e Giuseppe Fioroni ricondusse l'istruzione professionale nel II ciclo del sistema dell'istruzione, componendo, così, il modello ancora oggi in vigore.

Il secondo profilo della scuola nazionale riguarda gli ordinamenti, cioè l'insieme delle norme che regolano il funzionamento delle istituzioni e degli organi, monocratici e collegiali, che compongono il sistema.

Il vecchio Ministro Berlinguer ha avuto il merito di ringiovanire il profilo funzionale della scuola, aggiungendo alla Legge n. 59 del 15 marzo 1997 l'indimenticato art. 21, che ha liberato il Collegio dei docenti ed il Dirigente scolastico dalle paludi dell'Amministrazione scolastica centrale e periferica. I successori del Ministro venuto dalla Sardegna, poi, hanno dato il loro contributo, modificando i regolamenti che disciplinano il funzionamento dei vari organi, senza peraltro innovare più di tanto.

Il terzo profilo del sistema scolastico è dato dalle forme in cui nelle aule e nei laboratori si realizzano le relazioni educative fra gli insegnanti e gli alunni-studenti, grazie alle quali si spera di migliorare la qualità degli apprendimenti.

E', questo, il profilo della didattica d'aula, che tanta attenzione aveva ricevuto da parte dei pedagogisti classici che, a cominciare da Jean Jacques Rousseau, per finire a Maria Montessori e a Howard Gardner, hanno rivolto la loro appassionata attenzione ai diversi modi di apprendere dei bambini, dei ragazzi e degli adolescenti.

I tre profili della scuola nazionale appena enunciati sono legati da un ovvio rapporto di reciproca dipendenza; ma la quotidianità della vita vissuta nelle aule fa ritenere che il terzo dei tre profili, quello che attiene alla didattica, incida, più di quanto possano farlo gli altri due, sulla qualità degli apprendimenti.

Come la piccola virtù peguyana della speranza avanza fra le sue due sorelle grandi, fede e carità, incoraggiandole a progredire, allo stesso modo la didattica d'aula, pur nel dimesso silenzio in cui l'hanno ridotta i roboanti provvedimenti di riforma della struttura e degli ordinamenti giuridici della scuola, può aiutare effettivamente gli alunni e gli studenti a migliorare conoscenze, abilità e competenze.

La didattica, però, non è materia di legislazione nazionale o regionale, è un sapere dinamico che aleggia nelle aule accademiche e che progredisce non in base a disegni di legge, ma soltanto per impulso della ricerca scientifica, i cui esiti soltanto possono consentire di migliorar la qualità della scuola attiva in termini di buoni apprendimenti.

Queste ragioni fanno dire che l'aggettivo *buona,* che Giannini e Renzi hanno scelto per la loro riforma, appare velleitario, perché a render buona la scuola non contribuiscono soltanto le leggi, ma soprattutto la professionalità dei docenti. E la professionalità dei docenti non dipende dalle leggi, ma dalla didattica che si insegna nelle Università.

La nuova legge di riforma della scuola

(f.s.)

Questi, in estrema sintesi, i punti qualificanti della legge definitivamente approvata dal Parlamento in data 9 luglio 2015.

Il nuovo Dirigente scolastico	Il Dirigente scolastico potrà gestire autonomamente le risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali a disposizione. Le istituzioni scolastiche potranno infatti scegliere gli insegnamenti e attività da svolgere, e in base ad essi individuare il fabbisogno di personale docente, di attrezzature e di risorse economiche, che il MIUR provvederà a finanziare compatibilmente con le disponibilità di bilancio. Dal 1.9.2016, il Dirigente potrà richiedere docenti dell'*Ambito Territoriale*, ai quali potrà conferire incarichi triennali, rinnovabili per ulteriori trienni. Il mancato rinnovo non sarà legato alla volontà del Preside, ma ad eventuali modifiche del POF triennale, relative alle discipline di insegnamento. Potrà anche utilizzare i docenti per insegnamenti diversi dalla loro classe di concorso di titolarità, purché costoro ne abbiano titolo. Inoltre, il Preside dovrà tenere conto del curriculum e valorizzare le competenze del docente. La legge vieta poi ai Dirigente di assumere prof. a lui legati da vincoli di parentela. Nella gestione autonoma dell'organico e delle attività scolastiche da parte del Dirigente si fa rientrare anche il premio di merito che egli può decidere di assegnare ai docenti più meritevoli. Dal 2016 verranno stanziati 200 milioni annui allo scopo. La scelta dei docenti cui attribuire gli incarichi rimarrà quindi in capo al solo Dirigente scolastico, ma i professori potranno avanzare la propria candidatura.
Valutazione del Dirigente scolastico	I Dirigenti scolastici verranno valutati sulla base del miglioramento degli apprendimenti degli studenti, e, insieme, sull'efficacia della direzione e la gestione della scuola, compresa la valorizzazione dei meriti dei professori. La valutazione dei Presidi, nel triennio 2016-2018, sarà affidata ad ispettori del Miur.
Autonomia scolastica	Come nel passato, le scuole avranno la possibilità di rimodulare il monte ore annuale di ciascuna disciplina e potenziare il tempo scuola, i modelli e i quadri orari. L'orario complessivo sarà più flessibile. Si conferma quanto era già previsto dal Regolamento sull'autonomia del 1999, cioè: - l'apertura pomeridiana; - la riduzione del numero di studenti per classe; tale possibilità è consentita soltanto se non comporterà aumento dell'organico autorizzato per l'anno scolastico di riferimento; - l'articolazione di gruppi di classi, - il potenziamento del tempo scuola; - la rimodulazione del monte orario; - l'apertura anche d'estate, nel senso che, nei periodi di pausa delle lezioni, potranno essere organizzate diverse attività formative e ricreative a beneficio degli alunni.

Organico dell'autonomia	La legge istituisce l'organico funzionale (dell'autonomia), il quale comprende nuclei di professori assunti dalle scuole a chiamata diretta per far fronte alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle stesse. L'organico funzionale (o dell'autonomia) consentirà anche di far fronte alle supplenze fino a 10 giorni, L' organico funzionale comprende: A - l'organico di diritto, B - i posti comuni, C - i posti di sostegno D- i posti per il potenziamento dell'offerta formativa (definito anche: *organico aggiuntivo)* , includendovi i posti per l'organizzazione, per la progettazione, per il coordinamento e per il fabbisogno di progetti. Il testo di legge non specifica nulla in merito a quanto accadrà nel 2015/16. Tuttavia non si può escludere che, con normativa secondaria, si disponga che l'organico aggiuntivo potrà essere applicato anche per l'anno scolastico 2015/2016. Si prevede che in ogni scuola, in media, *vi saranno 7 docenti in più*, per potenziare l'offerta formativa.
Ambiti territoriali	Dal 2016 saranno definiti gli **ambiti territoriali delle "Reti di scuole".** Tali ambiti avranno un'ampiezza inferiore alla provincia e alle città metropolitane, ma potranno comprendere anche più centri urbani. Saranno disegnati dagli Uffici scolastici regionali, sentite le Regioni e gli Enti locali. I criteri fissati prevedono che i Direttori regionali dovranno tener conto dell'entità quantitativa della popolazione scolastica, della vicinanza delle istituzioni scolastiche e della conformazione geomorfologica del territorio. Alla disciplina gestionale degli ambiti territoriali saranno assoggettati gli insegnanti che risulteranno in esubero o diventeranno soprannumerari nell'anno scolastico 2016/2017 e i docenti che saranno immessi in ruolo sui posti e le cattedre aggiuntive dell'organico dell'autonomia. I professori potranno quindi muoversi all'interno delle rete territoriale. Le reti gestiranno anche gli insegnamenti e l'offerta formativa. Gli ambiti territoriali utilizzeranno gli stessi *docenti e le segreterie delle scuole*, che si accorderanno sulla gestione dell'organico, l'amministrazione e le attività. Anche la formazione dei docenti potrà essere condivisa dalle scuole che comporranno le reti. Le risorse finanziarie saranno destinate all'intera rete, che dovrà gestirle e che dovrà rendere pubblici le decisioni e i conti.
Nuove assunzioni (commi dal 94 al 104) *(Ne sono esclusi i dipendenti di ruolo dello Stato)*	Il Piano straordinario delle assunzioni prevede **102.734** nuove nomine di docenti, dei quali **47.476 immessi in ruolo dal 1.9.2015;** **55.258,** immessi in ruolo giuridicamente dal 1.9.2015, economicamente dal 1.9.2016. **Previste tre fasi:** **1^ fase "A"** (fase Zero): attribuzione dei posti compresi nell'organico di diritto. Inizia immediatamente, secondo il vecchio regime previsto dall'art. 399 del T.U. 16.4.1994, n.297 e comprenderà: a- **21.880** nomine (posti comuni e di sostegno), con effetto 1.9.2015, di cui il 50% dalle GAE ed il 50 % dai concorsi svolti già (abolita la differenza fra vincitori e idonei); le assunzioni saranno disposte su posti liberi per pensionamento, decessi e dimissioni volontarie.

b - **14.747** docenti, divisi sempre al 50 % fra le GAE e le graduatorie dei vecchi concorsi; ciò avverrà secondo quanto previsto dal Piano Carrozza:

- **8.895** docenti di sostegno (3^ annualità)
- **5.582** docenti di sostegno (2^ annualità).

Tale fase dovrà concludersi entro il 15 settembre 2015.
Entro il 31 agosto, gli interessati riceveranno la proposta di nomina.
Dopo la conclusione di questa fase ZERO, le graduatorie dei vecchi concorsi a cattedra del 1999 e del 1990 cesseranno di avere efficacia.

Piano straordinario di immissioni in ruolo

2^ fase "B": è assunta in deroga alla procedura prevista dall'art. 399 del predetto T.U. del 1994.:

- dal giorno dell'entrata in vigore della nuova legge, l'Amministrazione avvierà la procedura per assumere.

Tutti gli aspiranti, docenti abilitati o vincitori di concorso, che non saranno stati destinatari di proposta di assunzione nella fase A, dovranno produrre domanda – on line - di assunzione, indicando tutte le province e mettendole in ordine di priorità. Coloro che riceveranno proposta di contratto dovranno rispondere entro 10 giorni, dichiarando di accettare la proposta. In caso contrario resteranno fuori dal Piano straordinario di immissioni in ruolo.

Le assunzioni avverranno in corso d'anno, ma avranno la decorrenza giuridica dal 1.9.2015. I posti disponibili verranno assegnati in ambito nazionale e corrisponderanno ai posti che saranno residuati dai 47.476 posti della fase precedente.

3^ fase "C": sono i posti previsti per il potenziamento dell'offerta formativa.
La fase 3^ riguarderà l'organico del **Piano di potenziamento dell'offerta formativa** e comprenderà:
-**55.258 assunzioni**, delle quali:
48.812 su posti comuni;
6.446 su posti di sostegno.
I docenti individuati riceveranno diretta comunicazione dal Servizio Telematico del Miur, in via di predisposizione. Anche in questo caso, le assunzioni avverranno secondo l'ordine di preferenza delle singole province, indicato dai candidati nelle domande di immissione in ruolo che avranno presentato su richiesta del Miur, come è specificato di seguito.
La decorrenza è prevista dal:

- 1.9.2015, giuridicamente;
- 1.9.2016, economicamente.
- il personale, che sarà nominato dopo il 31 ottobre 2015, prenderà servizio il 1.9.2016, secondo le nuove procedure affidate ai Dirigenti scolastici.

Anche questi docenti dovranno fare una scelta di sede, redigendo un elenco delle sedi di preferenza, in una delle quali saranno immessi in ruolo effettivamente dal 1.9.2016 (giuridicamente dal 1.9.2015).

Date delle assunzioni	Entro il 15 settembre 2015: saranno assunti gli idonei del concorsi del 2012 e gli iscritti nelle graduatorie ad esaurimento, nei limiti dei posti vacanti disponibili in organico di diritto. Entro l'anno scolastico 2015/16: saranno assunti gli idonei dei concorsi e gli aspiranti delle GAE della fase a), nei limiti dei posti vacanti e disponibili in organico di diritto che residuino. La decorrenza giuridica della nomina sarà al 1.9.2015; la decorrenza economica al 1.9.2016. Entro l'anno scolastico 2015/16 saranno assunti gli idonei dei concorsi e gli iscritti nelle graduatorie GAE sui posti per il potenziamento dell'offerta formativa. La decorrenza giuridica sarà dal 1.9.2015.
Modalità di accettazione delle proposte di assunzione in ruolo	I docenti che non accetteranno la proposta di assunzione loro rivolta non parteciperanno alle procedure di nomina delle fasi successive e verranno espunti definitivamente dalle graduatorie di merito dove erano collocati. Per la scuola dell'infanzia saranno assunti soltanto i docenti necessari per coprire i posti effettivamente vacanti e disponibili in organico di diritto (non c'è Il Potenziamento Offerta Formativa).
Immissioni in ruolo del futuro	Sarà bandito un concorso, al quale potranno partecipare soltanto coloro che siano in possesso di abilitazione (TAF – PAS).
Supplenze	I contratti a tempo determinato riguarderanno soltanto le classi di concorso per le quali è difficile reperire docenti (es., matematica in Lombardia) *Stralcio del dell'emendamento approvato il 26.6.2015:* *A partire dal 1° settembre 2016, i contratti di lavoro a tempo determinato stipulati con il personale docente, educativo ed ATA presso le istituzioni scolastiche ed educative statali, per la copertura di posti vacanti e disponibili, non possono superare la durata complessiva di 36 mesi, anche non continuativi.*
Piano per il Potenziamento dell'Offerta Formativa *(triennale***)**	Sarà predisposto entro il mese di ottobre dell'anno scolastico per il triennio di riferimento. Ne consegue che entro il mese di ottobre 2015 dovrebbe essere predisposto il Piano per il Potenziamento dell'Offerta Formativa del triennio 2016/17; 2017/18; 2018/19. Il Piano per il P.O.F. potrà essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre. Procedura di redazione del Piano: - Il Dirigente definisce gli indirizzi per le attività della scuola e le scelte di gestione amministrativa; - Il Piano è elaborato dal Collegio dei docenti; - il Piano è deliberato dal Consiglio di Istituto; - Il Piano è pubblicato sul Portale Unico Nazionale. Contenuti del Piano: - Articolazione modulare del monte ore; - Potenziamento del tempo-scuola; - Programmazione settimanale orario complessivo del curricolo e di quello delle singole discipline; - Insegnamenti opzionali delle scuole del II ciclo; - Attività formative rivolte al personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario.
Potenziamento degli insegnamenti	**La legge prevede che si potenzino gli insegnamenti di Inglese, Musica ed Educazione motoria nella scuola primaria,** restando, ovviamente, nel limite dell'organico disponibile. Coloro che hanno una specializzazione in Scienze motorie dal prossimo anno scolastico potranno essere a tutti gli effetti nominati docenti nelle scuole elementari.

Comitato per la valutazione dei docenti **(**durata triennale**)**	Il Comitato per la valutazione dei docenti, già previsto dall'art. 11 del D.P.R. n. 275 del 16 aprile 1994, sarà composto dal Preside, quattro docenti (tre scelti dal Collegio dei docenti e uno dal Consiglio d'istituto), due genitori e uno studente. Ecco cosa prevede la legge: *"Per la valorizzazione del merito del personale docente è istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un apposito fondo, con lo stanziamento di euro 200 milioni annui a decorrere dall'anno 2016, ripartito a livello territoriale e tra le istituzioni scolastiche in proporzione alla dotazione organica dei docenti, considerando altresì, i fattori di complessità delle istituzioni scolastiche e delle aree soggette a maggiore rischio educativo, con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Il Dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal comitato per la valutazione dei docenti, istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dal presente articolo, assegna annualmente al personale docente una somma del fondo di cui al comma 125 sulla base di motivata valutazione ".* Il Comitato individuerà i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base: a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, del successo formativo e scolastico degli studenti; b) dei risultati ottenuti dal docente in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.
Sistema di valutazione delle scuole	Sono destinati 32 milioni di euro dal 2016 al 2019 per potenziare il sistema di valutazione delle scuole. Saranno utilizzati per organizzare le rilevazioni nazionali degli apprendimenti, la partecipazione dell'Italia alle indagini internazionali, l'autovalutazione e le visite valutative delle scuole.
Nuovo concorso per T.F.A	Gli abilitati con il T.F.A o con il P.A.S., esclusi dal Piano delle assunzioni, parteciperanno ad un nuovo concorso, che sarà indetto entro il 1° ottobre 2015.
Reti di scuole	La legge prevede che i professori potranno spostarsi all'interno della singola rete, o fra le reti (?). Ogni rete corrisponderà a un dato territorio, che potrà comprendere anche più città. *Le reti gestiranno anche gli insegnamenti e l'offerta formativa* e programmeranno la formazione dei docenti. Le risorse saranno destinate all'intera rete, che dovrà gestirle e che dovrà rendere pubblici le decisioni e i consuntivi.
Didattica digitale e laboratoriale	Sarà aggiornato il Piano Nazionale Scuola Digitale del Miur per la digitalizzazione della scuola. Sarà potenziata la **didattica laboratoriale** per intensificare la relazione fra realtà produttive e sociali del territorio e le scuole. Saranno creati laboratori territoriali che colleghino le scuole con le università, i poli tecnico professionali, le imprese. Per questo progetto è previsto un finanziamento di 90 milioni di euro.
Alternanza scuola-lavoro	Sono previsti 100 milioni di euro, a decorrere dal 2016. Saranno aumentate a 400 le ore dedicate all'alternanza nel triennio degli istituti tecnici e professionali, a 200 nei licei. Le ore potranno essere svolte in azienda e presso enti pubblici che svolgono attività inerenti alla valorizzazione del patrimonio artistico, culturale e ambientale. L'alternanza scuola-lavoro viene posta in termini di obbligatorietà nei trienni degli istituti del II ciclo. Tanto può far dubitare della costituzionalità della norma.

Formazione in servizio dei docenti	Dal 2016 saranno investiti 40 milioni per la formazione in servizio dei docenti: si parla di 50 ore di attività che potranno comprendere formazione tra pari e on-line.
Il Curriculum dello studente	E' prevista la formalizzazione del *Curriculum dello studente*, documento che conterrà il profilo dello studente relativo al percorso di studi, alle scelte formative, alle competenze acquisite a scuola e nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro. Per attuare questa novità, il Preside può avvalersi di finanziamenti esterni, quali sponsorizzazioni.
Carta del docente *"Io studio"*	La Carta del docente avrà la consistenza di 500 euro per ogni anno scolastico, utilizzabile per l'aggiornamento e la formazione. I professori potranno servirsene per comprare libri, riviste, software e hardware; potranno iscriversi a corsi di studio, o pagare ingressi a cinema e musei, ecc. Avrà cinque anni di validità; potrà essere rinnovata. Grazie a una procedura telematica da eseguire tramite il «Portale dello studente», raggiungibile dal sito del Miur, alla tessera può essere attribuita la funzionalità di carta di debito anonima al portatore.
L'inclusione scolastica	Le scuole dovranno garantire l'inclusione scolastica ed il diritto allo studio degli alunni *'con bisogni educativi speciali' con la redazione di* percorsi personalizzati. Inoltre dovranno garantire attività contro la dispersione e il cyber-bullismo.
Edilizia scolastica	Sono previsti 40 milioni di euro nel 2015 per indagini sullo stato dell'edilizia. Sarà emesso un avviso pubblico per l'elaborazione di progetti per la realizzazione di scuole altamente innovative. Viene prorogato il termine perché sia utilizzato il Fondo per gli interventi di edilizia scolastica fino al 2018, fondo che può essere alimentato anche da risorse finanziarie provenienti da istituzioni o soggetti esterni.
Open data	Si realizzerà un *Portale unico dei dati della scuola* per garantire l'accesso ai dati e ai materiali degli istituti scolastici, al curriculum dello studente, alla normativa, agli atti e alle circolari.
Il 5 per mille e lo School Bonus	E' previsto che le scuole vengano inserite nel 5 per mille dell'imposta sul reddito. Inoltre la norma sullo School Bonus dispone un credito di imposta del *65%* delle erogazioni liberali per la scuola effettuate nel 2015 e nel 2016 e del *50%* per quelle effettuate nel 2017. Con il maxiemendamento è stato posto il tetto massimo di *100mila euro* per le *erogazioni liberali*. Si tratta di finanziamenti da parte di aziende, privati, enti per la realizzazione di nuove strutture, la manutenzione di quelle esistenti, il sostegno ad interventi per l'occupabilità degli studenti.
Scuole paritarie	Si potrà detrarre il 19% delle spese sostenute per la frequenza di scuole dell'*infanzia e per quelle del primo ciclo* che fanno parte del sistema nazionale di istruzione e delle scuole paritarie *per un importo annuo non superiore a 400 euro*.
Esoneri e semi-esoneri	La legge di stabilità del 2015 ha abolito la concessione dei provvedimenti di esonero e di semi-esonero dei collaboratori del Dirigente. Il Dirigente potrà comunque individuare fino al 10 % dei docenti perché lo coadiuvino nelle attività di supporto organizzativo e didattico della scuola. Pertanto, è prevedibile che i collaboratori del Preside verranno individuati e richiesti in modo da farli rientrare nel computo totale dell'organico fissato per la scuola; non insegneranno, ma non potranno essere sostituiti da personale esterno.

Mobilità	Dal 2016/2017 scattano gli ambiti territoriali. Cambierà la mobilità. Verrà, però, garantita ai vecchi professori e a chi entrerà dall'1.9.2015 nell'organico di diritto Dal prossimo anno scolastico, i docenti non potranno più chiedere il trasferimento dalla sede in cui sono titolari ad un'altra. e non potranno nemmeno concorrere per le utilizzazioni e le assegnazioni provvisorie. Potranno, però, conservare la titolarità della sede nella quale prestano servizio. Il diritto alla titolarità della sede sarà garantito anche ai docenti che saranno immessi in ruolo quest'anno (dall'1.9.2015) sull'organico di diritto. Fermo restando che tale diritto insorgerà solo quando avranno ottenuto la sede definitiva. Gli insegnanti che saranno in esubero, o diventeranno soprannumerari nell'anno scolastico 2016/2017, confluiranno negli ambiti territoriali. Così pure accadrà per i docenti che saranno immessi in ruolo nell'organico dell'autonomia. **Il prossimo anno, invece, i docenti di ruolo non potranno più muoversi**, **pena la perdita della sede di titolarità e la collocazione negli ambiti territoriali**. L'accesso alla mobilità, così come l'abbiamo conosciuta finora, sarà garatito solo ai docenti che saranno immessi in ruolo quest'anno in organico di diritto, vale a dire, *ai docenti che saranno assunti con le vecchie regole*, direttamente sulle cattedre e sui posti delle loro discipline di insegnamento. A questi docenti, infatti, per l'anno 2016/2017 sarà assegnata una sede provvisoria. E dal 1° settembre 2017 otterranno una sede definitiva ad esito della mobilità. Anche a questi insegnanti sarà consentito conservare il diritto alla sede di titolarità. Che nel loro caso coinciderà con la sede definitiva. *Ma poi non potranno più muoversi, altrimenti la perderanno e andranno negli ambiti. Fin qui la disciplina transitoria*.

L'esercizio della leadership tra clima e cultura della scuola

di Antonio Santoro

Ma è davvero rinvenibile, nei miei contributi a *Scuola e Amministrazione*, l'attribuzione al dirigente scolastico di un sovraccarico di responsabilità, malgrado la dichiarata consapevolezza dei limiti e degli impedimenti oggettivi che egli quotidianamente incontra nell'impegno di corrispondere ad aspettative e speranze che il tempo rende sempre più onerose e difficili da realizzare? Francamente, non so rispondere a questo 'rimprovero' che cordialmente mi viene rivolto, di tanto in tanto, da qualche amico o lettore. Conosco, però, anche per esperienza diretta, la centralità del ruolo del dirigente nell'ambito di una prospettiva di qualificazione continua delle attività educative e didattiche della scuola. Come ho pure l'impressione – ahimè, fondata! – che adempimenti amministrativi e ristrettezze finanziarie stiano via via collocando l'esercizio della funzione dirigenziale, anche se non esclusivamente, entro i territori della dimensione manageriale, con la conseguente sottovalutazione o, addirittura, con l'abbandono di fatto dei compiti propri del leader educativo. Una prospettiva che preoccupa non poco, perché porta alla considerazione del dirigente come *perno* dell'organizzazione scolastica nei suoi tratti di *adattamento funzionale* e non anche in quelli di *perfezionamento continuo (1).*

Guardare al lavoro del dirigente scolastico significa, certo, considerare la rilevanza e l'onerosità del compito di gestione delle risorse assegnate: impegno, questo, notoriamente difficile per la varietà degli interessi in gioco e che prevede, nella fase attuativa, sia l'utilità del ricorso alle "cosiddette *best practices*, vale a dire *(a)* quelle procedure e pratiche operative che hanno dato buona prova e si sono rivelate strumenti di successo nel governo" dell'organizzazione scolastica *(2)*, sia la necessità della configurazione delle forme dell'agire gestionale sulla base dell'unicità e, quindi, della specificità della situazione concreta. Ma tutto questo non può e non deve relegare in secondo piano le prospettive, pure fondamentali, della valorizzazione e della motivazione delle strutture di professionalità che operano all'interno dell'istituzione-scuola; e non può neppure comportare disattenzioni più o meno consapevoli nei confronti del *clima* e della *cultura* che caratterizzano la realtà organizzativa.

"Il clima, come la cultura, è una presenza costante nelle organizzazioni: non è visibile, ma ha effetti sul loro funzionamento perché influenza i comportamenti delle persone". Per questo, si richiedono al dirigente considerazioni non superficiali e non episodiche del clima della scuola e "si raccomanda di compiere analisi di clima come pratica utile per il governo della scuola", come passaggio essenziale "quando si sta per introdurre qualche innovazione o quando si vuole acquisire una migliore conoscenza dei punti di forza e dei punti di debolezza meno facilmente intuibili", dunque come significativo "momento di diagnosi per valutare la salute della propria organizzazione" e per definire "la terapia di eventuali disfunzioni" *(3).*

Le attenzioni nei confronti del clima – si dice opportunamente – offrono "materiale di riflessione" per la gestione e la guida della complessa realtà scolastica e consentono di recuperare e valorizzare la nota formula di Kurt Lewin la quale sostanzialmente "suggerisce che, per ottenere buoni risultati organizzativi, non basta mettere la persona giusta al posto giusto, ma occorre tener conto dell'ambiente in cui si opera" *(4).* Cioè considerare ed analizzare, anche, il clima come prodotto dell'interazione di molte variabili. Ricordare che esso è, al tempo stesso, secondo le indicazioni di "tre diversi criteri di spiegazione":

a) una caratteristica o un attributo dell'organizzazione "che deriva dalle forme oggettive che essa assume: la sua dimensione [...], il grado di accentramento delle decisioni, il numero dei livelli gerarchici presenti, le tecnologie impiegate e il grado di regolamentazione formale";
b) "un fenomeno della percezione e trova *(quindi)* la sua origine nei singoli individui";
c) il risultato della "interazione fra i membri dell'organizzazione [...]. Il significato delle cose non è inerente alle cose stesse, e neppure soltanto il risultato di un processo di conoscenza in cui i soggetti mettono molto della loro esperienza, del loro modo di vedere le cose, della loro soggettività. I significati derivano piuttosto dall'interazione fra le persone e sono, in un certo senso, il risultato di negoziazioni implicite, di accordi raggiunti a volte in modo inconsapevole, circa l'interpretazione da attribuire ai fatti e agli eventi" *(5).*

Il governo dell'istituzione scolastica e l'esercizio della leadership richiedono attenzioni e conoscenze adeguate anche al riguardo dell'altra *risorsa intangibile* della realtà organizzativa. Sollecitano cioè considerazioni non occasionali del *fattore sommerso* rappresentato dalla cultura istituzionale, "la cui importanza *(come quella del clima)* viene in luce via via che aumenta il tasso di competitività *(fra le scuole)* e occorre confrontarsi con risultati che impongono qualità, affidabilità, innovazione, oltre ai costi ridotti" *(6)*.

Attenzione alla cultura dell'organizzazione significa considerazione dei principi, dei valori e dei modi d'essere, spesso impliciti, che sostengono, orientano e guidano gli atteggiamenti, i giudizi e le azioni dentro la scuola. Rappresentano sia i valori che i principi e i modi d'essere, quando sostanzialmente condivisi, il "cemento culturale che dà forza e unità" all'organizzazione e "sono il risultato di processi di sedimentazione graduali e soggetti a molte mediazioni" *(7)*. Esprimono, quindi, tutto ciò che sostiene e rafforza i legami sociali, ciò che sollecita e porta alla condivisione delle prospettive educative e alle corresponsabilità didattiche e organizzative.

Sembra quasi superfluo aggiungere, ora, che non si chiede al dirigente scolastico di analizzare e dunque conoscere, semplicemente, il clima e la cultura dell'istituzione, ma di finalizzare analisi e conoscenze alla realizzazione di mirate azioni promozionali delle qualità "climatiche" e culturali della scuola: prospettive che comportano, in concreto, la definizione e la successiva implementazione di un progetto di cambiamento migliorativo che interessi, nel suo complesso, aspetti strutturali rilevanti dell'organizzazione, i comportamenti professionali e le dinamiche relazionali intra e inter-istituzionali. Una strategia da realizzare, naturalmente, con le gradualità possibili, sapendo:
1°. che "Quanto più le organizzazioni funzionano come sistemi di regole e di significati, tanto più le routine consolidate sono refrattarie a lasciarsi cambiare" *(8);*
2°. che, quindi, non è mai facile convincere al cambiamento soggetti che hanno definito nel tempo specifici modelli di comportamento e che hanno raggiunto con essi equilibri operativi e relazionali;
3°. che la fase attuativa richiede, perciò, tempi piuttosto lunghi e che essa dipende non poco dalla capacità del dirigente scolastico di ispirare fiducia in virtù di comportamenti appropriati.

La strategia d'intervento, per dirla in altri termini, deve investire clima e cultura istituzionali: deve, cioè, non solo introdurre delle innovazioni di superficie, ma promuovere anche modi comuni di interpretare le cose e gli eventi, oltre che disponibilità a cooperare. Perché questa è l'unica, vera strada per motivare più soggetti ad impegnarsi per valori e per obiettivi in cui credono, e a dispiegare, conseguentemente, azioni coerenti nei percorsi di realizzazione della *mission* della scuola *(9)*.

Note:

1) cfr. Cesare Scurati (a cura di), *Volti dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1996, p. 228;
2) Bruno Bolognini, *Comportamento organizzativo e gestione delle risorse umane,* Carocci, Roma 2001, p, 17;
3) B. Bolognini, *L'analisi del clima organizzativo*, Carocci, Roma 2006, pp. 8-9;
4) ivi, p. 12;
5) ivi, pp. 52-54;
6) ivi, p. 15;
7) ivi, p. 66;
8) B. Bolognini, *Comportamento organizzativo e gestione delle risorse umane*, cit., p. 219;
9) cfr. B. Bolognini, *L'analisi del clima organizzativo,* cit., pp. 114-115.

Antonio Santoro

La leadership educativa nella scuola dell'autonomia

ISBN 9788894043235
128 pagine
Prezzo di copertina €20

CEDOLA PER ORDINE VOLUMI

NOME E COGNOME o RAGIONE SOCIALE _____

COD. FISCALE O PIVA _____

INDIRIZZO N.CIVICO _____

COMUNE _____ CAP PROVINCIA _____

TELEFONO _____ CELLULARE _____ FAX _____

E-MAIL _____ CIG (per PA)

LA LEADERSHIP NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA (prezzo copertina €20.00)

TOT COPIE TOT €

MODALITA' DI PAGAMENTO

Il pagamento **(al netto delle spese di bonifico o postali)** può essere fatto nelle seguenti modalità (**a seguito della fattura elettronica per le PA – anticipato per gli utenti privati**):

- Versamento su cc 001017192558 intestato a Nikeditrice di Littorio Maria via N. Sauro 17 Aradeo (LE)

- Bonifico bancario IBAN IT78K0760116000001017192558 intestato a Nikeditrice di Littorio Maria via N. Sauro 17 Aradeo (LE)

- Paypal (http://www.scuolaeamministrazione.it/it/la-leadership-educativa-nella-scuola-dellautonomia/)

DATA _____

TIMBRO E FIRMA (per le PA) _____

Inviare il presente modulo via fax allo 0836.1950352 o via email a info@nikeditrice.it.

L'ufficio ordini risponde allo 0836.1904117 per qualunque dubbio o informazione dal lunedì al venerdì dalle 9 alle 13.

Ai sensi del D.lgs. 196/03 vi comunichiamo che nel nostro archivio cartaceo e/o informatico sono contenuti i vostri dati personali e che questi saranno utilizzati ed elaborati direttamente o tramite soggetti esterni per finalità di carattere gestionale-amministrativo. Vi ricordiamo inoltre che in forza dell'art.7 della legge sopra citata avete il diritto in ogni momento di conoscere, cancellare, rettificare, aggiornare, integrare e opporvi al trattamento dei dati. Titolare del trattamento è la società Nikeditrice di Littorio Maria con sede in via N. Sauro 17 - Aradeo (LE)

Una competenza per l'Europa del Novecento

di Antonio Errico

Il 18 dicembre del 2006, il Parlamento e il Consiglio europeo hanno approvato una Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Le competenze, cui è stato attribuito il significato di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, sono queste: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.

E' questo, dunque, il tipo di formazione che nell'attuale secolo ciascuno dovrebbe acquisire al termine del periodo obbligatorio di istruzione per poter realizzare uno sviluppo personale, per esercitare una cittadinanza attiva, per l'inclusione sociale , per una concretezza delle prospettive di occupazione, per una professionalità che possa essere riconosciuta a livello nazionale ed internazionale.

Ma non basta. Poi occorre anche confrontare i livelli di formazione garantiti dai sistemi formativi dei diversi Paesi attraverso una modalità che ne faciliti il riconoscimento e la leggibilità. Così, il 23 aprile del 2008 il Parlamento e il Consiglio dell'Unione europea hanno adottato la Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente**.**

Fuori da questo quadro di riferimento, ogni competenza – anche di notevole livello – corre il rischio di accartocciarsi, di non avere nessuna valenza nei contesti sociali e lavorativi internazionali.

"Certamente una formazione per l'Europa esige politiche dell'istruzione e dell'educazione capaci di dialogare fra loro, aventi un perno obbligatorio in alcuni obiettivi fermi, quali la solidarietà, che possa garantire il diritto all'educazione divenuto ormai prioritario compito della pedagogia sociale, la cooperazione, che consenta di superare le barriere ideali della nazionalità, la qualità totale, nella scuola e fuori dalla scuola, la comprensione delle culture pur diverse fra loro e quindi una autentica integrazione.

Il 'nuovo' da costruire è comunque già nella tradizione europea. Basta riandare alle radici".

In questo passo di *Formazione e didattica tra offerta e domanda* (La Scuola editrice, 1995), Lanfranco Rosati individuava, già vent'anni fa, quelle che sono le finalità di una formazione di caratura europea.

Un sistema formativo non può prescindere da una connotazione europea; non può non tener conto di quelle che sono le conoscenze e le competenze che gli altri Paesi pongono tanto come condizioni di cittadinanza quanto come strutture di conoscenza.

Ecco: è sulle condizioni di cittadinanza e sulle strutture di conoscenza che il curricolo dovrebbe articolarsi e svilupparsi in verticale, potenziando gradualmente i nuclei concettuali, tematici e semantici.

Ora, sia la cittadinanza, pensata e orientata in funzione etica e partecipativa - quindi del saper essere -, sia la conoscenza, pensata e orientata in funzione del sapere e saper fare, richiedono un raccordo con quelli che sono gli scenari sociali, culturali, economici a livello nazionale e internazionale.

Ma non solo gli scenari attuali. Occorre una capacità di previsione degli scenari che saranno da qui a venti o trent'anni. Perché, se è vero che tanto l'essere quanto il sapere devono avere una praticabilità qui e ora, è altrettanto vero che alcune conoscenze devono risultare adeguate a quelle che saranno le richieste del sociale, della cultura e del lavoro fra venti e trent'anni.

Non si può investire più di quanto sia giusto e sensato sui saperi settoriali, per esempio. Opzioni del genere "possono essere valide per

un adattamento lavorativo a tempi brevi, ma diventano un ostacolo quando i contesti lavorativi subiscono cambiamenti rapidi e profondi, quando la mobilità geografica diventa una possibilità reale, quando l'occupazione diventa un progetto da costruire e da inventare e non una realtà da attendere, quando il benessere diventa una condizione precaria e si profilano all'orizzonte nuove povertà, quando la marginalità sociale si diffonde e solleva l'interrogativo del senso dell'esistenza, quando, infine, nella formazione, anche professionale, si nasconde una domanda di nuova qualità della vita, di nuovi modelli di esistenza, di ridistribuzione di opportunità di autorealizzazione globale, di nuova cittadinanza sociale". Questo sosteneva Rosati.

Ancora. Il collegamento con l'Università e l'Alta Formazione, con il mondo del lavoro (stage, tirocini, alternanza scuola-lavoro) e con il territorio; un apprendimento sempre più coerente con le modalità di apprendimento delle nuove generazioni; il potenziamento dei laboratori.
Il futuro.
Probabilmente è nella dimensione prospettica, nella tensione formativa che ogni processo di insegnamento e apprendimento deve concretizzare le sue ragioni, deve dare sostanza semantica alle forme dell'organizzazione.
Ci sono condizioni culturali e sociali con cui dovrà confrontarsi, necessariamente.
Questo tempo disegna scenari di conoscenza dalle molteplici fisionomie, che richiedono approcci diversificati, mobilità di pensiero, razionalità, creatività, invenzione. Lo stesso termine di cultura è sottoposto costantemente a revisioni e riformulazioni. In fondo è questo il processo che caratterizza la cultura letteraria, scientifica, artistica, la pedagogia, la sociologia, ogni espressione del sapere.
Il tratto connotativo di queste scienze è appunto quello di vedere oltre i fenomeni del contingente, di superare i confini dell'*hic et nunc*, di formulare ipotesi relative alle prospettive di futuro. Non solo, però. Ad una cultura di questo genere si richiede la capacità di progettare modelli sostenibili e praticabili di società. Ora – e ancora di più in futuro – un modello sostenibile e praticabile di società deve tener conto di coordinate antropologiche che si possono sintetizzare con i termini di pluralità e diversità: di lingue, valori, culture, religioni, tradizioni, immaginari, razze, abitudini, civiltà, condizioni sociali, economiche, di lavoro. Il modello sostenibile e praticabile è quello che determina condizioni che agevolino l'incontro tra le diversità, riducendo lo scontro e ponendosi la finalità di eliminarlo.

Il sapere, anzi i saperi, sono sostanzialmente fondati su strutture che appartengono ad una tradizione millenaria, ovviamente con gli innesti di nuovi contenuti, di nuove conoscenze, con gli apparati di metodologie diverse. La rielaborazione che si richiede, con urgenza, consiste prevalentemente nell'adeguadare le conoscenze e le competenze alla temperie culturale che ha caratterizzato il Novecento e che si riverbera sugli scenari di questo secolo nuovo. Si richiede la finalità della formazione di una professionalità dal consistente profilo, composta da conoscenza, competenza e responsabilità in ordine alle scelte, alle decisioni, alle esperienze.
Ma si rivela indispensabile tener conto che i termini di conoscenza, competenza e responsabilità traducono concetti con un grado altissimo di relatività: sono relativi alle dinamiche sociali, ai contesti e alle richieste occupazionali, all'economia, alla scienza, alla vastità e alla condizione multiforme delle relazioni.
Di conseguenza, l'applicazione dei saperi è, a sua volta, relativa a tutto questo. Deve innanzitutto possedere criteri e strumenti di valutazione delle diverse situazioni e delle opportunità; poi deve inserirsi in una dimensione globale della cultura e, all'interno di questa globalità, orientarsi in funzione delle scelte e delle soluzioni dei problemi, che quindi devono sostanziarsi di una pluralità di metodi e di strumenti, non possono vincolarsi a procedure standard, non possono essere subordinate a formule prestabilite.
La rapidità con cui si verificano e si sviluppano le trasformazioni dei saperi e la variabilità dei contesti della loro applicazione richiedono una formazione flessibile, pragmatica, che faciliti l'orientamento sia verso lo studio universitario che verso il mondo del lavoro.
Quest'ultimo, ormai da decenni, avanza una richiesta di professionalità creativa, intuitiva, che sappia intercettare i bisogni di oggi e – soprattutto - di domani, che sappia reggere le sfide economiche, confrontarsi con le necessità di mobilità sociale e professionale, comprendere i mutamenti conseguenti i flussi di immigrazione e quindi adeguare ad essi la progettazione, la produzione, il marketing.
Conoscenze e competenze devono servire ad elaborare una teoria e una prassi di integrazione tra il mondo della cultura di riflessione e quello della cultura dell'economia e della produzione.
Ancora. Deve essere in grado di pensare una sorta di etica della tecnologia e della comunicazione, per scongiurare il rischio, sempre più alto, di una subordinazione dell'uomo allo strumento.
In questo senso, la storia dell'evoluzione dei saperi, dei canali con cui essi vengono trasmessi e rielaborati, ma anche la storia delle trasformazioni umane e ambientali prodotte dalle macchine, possono essere situazioni esemplari che orientano le decisioni e gli investimenti di risorse umane, economiche, strumentali.

La comprensione del Novecento si rivela una

frontiera didattica particolarmente significativa.
Forse secolo breve, come sosteneva Eric Hobsbawm. Forse secolo interminabile, come dicono altri. Comunque il secolo di due guerre mondiali, terribili. Della bomba atomica, dei *Lager*, dei *Gulag*, dell'uomo che arriva sulla luna, delle scoperte scientifiche formidabili e del progresso straordinario, dei conflitti tribali e della cieca barbarie. Cronologicamente concluso, culturalmente ancora aperto, discusso, oggetto di dialettiche forti.
Ha dato contributi essenziali alla storia, alle arti, alla scienza, alla filosofia, alla psicanalisi. Probabilmente sarà impossibile evitare il confronto con la nascita e la fine delle grandi ideologie, con i conflitti che bruciano ancora.
Una coscienza del tempo e della contemporaneità probabilmente può formarsi soltanto nella scuola. Una coscienza vigile e critica.
La scuola ha la finalità esplicitamente dichiarata di fornire gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà. Ha la finalità di definire un atteggiamento razionale, creativo, problematico, progettuale e critico con il quale indagare situazioni, fenomeni, problemi.
Una comprensione approfondita, dunque. Cioè che giunge al profondo, ai nuclei generatori dei fatti, dei fenomeni, delle storie che costituiscono l'oggetto del comprendere. Approfondita e quindi consapevole delle tematiche e delle problematiche, delle coerenze come delle contraddizioni, delle verità come delle menzogne. Approfondita e quindi necessariamente critica; una comprensione interrogativa.
E' fuor di dubbio che fornire metodi e strumenti per una comprensione di questo genere significherà operare delle scelte verso le quali nessuno sarà o resterà indifferente. Non sarà indifferente il docente, non lo sarà lo studente, non lo saranno i contesti sociali, politici, economici, ideologici, religiosi.
Con il Novecento esiste anche una relazione emotiva, una ragione che si incontra e si intreccia con la passione.
Per insegnare il Novecento occorre probabilmente un metodo nuovo, che riesca a comprendere ed a conciliare i molteplici punti di vista, le diverse e differenti posizioni. La metafora che si potrebbe adottare forse è quella che Henry James elabora nella prefazione al *Ritratto di signora*.
La casa della storia come la casa della narrativa, allora.
Questa casa, dice James, non ha una finestra sola ma un milione, un numero quasi incalcolabile di possibili finestre, ognuna delle quali è stata aperta o è ancora da aprire, in relazione alla necessità o alla volontà della visione.
Queste aperture, di forma e misura dissimili, danno tutte sulla scena umana. Sono finestre oppure meri fori di un muro morto, sconnessi, collocati in alto; non sono porte coi cardini che si aprono direttamente sulla vita. Ma hanno questa caratteristica, che ad ognuna di esse c'è una figura con un paio d'occhi, o almeno con un binocolo, che costituisce uno strumento unico di osservazione e che assicura a chi ne fa uso un'impressione distinta da ogni altra. Lui e i suoi vicini osservano lo stesso spettacolo, ma uno vede di più là dove un altro vede di meno, uno vede nero là dove un altro vede bianco, uno vede grande là dove un altro vede piccolo, uno vede rozzo là dove un altro vede delicato.
Discipline come finestre che si aprono sui paesaggi culturali del Novecento, dunque. Chi insegna e chi apprende come soggetti che scrutano con gli occhi della ricerca o che osservano con il binocolo che restituisce una sintesi degli accadimenti e delle storie. Perché non tutto l'apprendimento è – o può essere – l'esito di una ricerca; ci sono apprendimenti che provengono da una trasmissione. Dipende dai casi, dalle necessità, dalle possibilità, dagli strumenti disponibili, dalle opportunità, dalle finalità, dalle occasioni.
Le discipline che guardano il Novecento sono il punto di vista, la prospettiva: non l'accostamento ideologico, ma l'analisi condotta secondo i principi di una scienza. Inevitabilmente, strutturalmente, parziale. Una visione d'insieme, un disegno complessivo (anche se non completo) potrebbero risultare da un percorso pluridisciplinare e trasversale, dall'adozione di una pluralità di strumenti d'indagine, dal ricorso ad una metodologia integrata.
Probabilmente si dovrà pensare (e anche rischiare) un metodo che riesca a flettersi in relazione ai testi e ai contesti, rinunciando alle chiavi *passepartout*, usando volta per volta quella che meglio di un'altra consente un'approssimarsi al significato, più spesso ai significati.
Certamente sarebbe fuorviante e riduttivo pensare all'insegnamento del Novecento soltanto in termini di ampliamento della dimensione cronologica, spingendo i contenuti disciplinari verso le ultime soglie temporali del secolo. Più formativamente fondata, invece, risulterebbe un'analisi degli elementi culturali che hanno rielaborato i contenuti e le forme che fino all'Ottocento hanno caratterizzato ogni sapere. Perché non c'è disciplina che il secolo scorso non abbia riformulato nella teoria e nel metodo. Non c'è strumento di conoscenza che il Novecento non abbia sostituito o potenziato. Basterebbe soltanto pensare allo sbriciolamento dei dogmatismi, compreso quello nei confronti della scienza.
Allora si dovrebbero individuare nuclei concettuali, tematici, semantici da approfondire a livello interdisciplinare, tenendo peraltro costantemente presente il fatto che la scuola è l'unico luogo in grado di formare in modo sistematico e intenzionale alla identità culturale e alla cittadinanza consapevole. Probabilmente non ci può essere nessuna identità e nessuna cittadinanza senza una consapevolezza

ed una coscienza del tempo che ha esplicitamente fondato culturalmente – e quindi anche pedagogicamente – questi concetti, con le loro implicazioni storiche, antropologiche, politiche.
Sostiene Dario Antiseri che le identità culturali sono fenomeni storici e flessibili. "Individui e gruppi di uomini possono avere una identità religiosa, ma non linguistica, identità linguistica, ma non religiosa; identità linguistica e religiosa ma non politica e così via, in un intreccio molto vario e mutevole nel tempo. E qua giunti non possiamo sfuggire ad un interrogativo che sorge da più parti: c'è un'identità europea; e, se c'è, quali sono i suoi tratti?" (Dario Antiseri, "Lingua, cultura ed educazione interculturale" in AA.VV. *Le risorse interculturali della scuola*, Pensa, Lecce, 2008). La risposta è in termini di problema. Antiseri fa un riferimento a Fernand Braudel, il quale dice che un'analisi storica non distratta dimostra come l'Europa "sia impegnata in un destino unitario". Questo non significa, continua Braudel , che tutte le nazioni d'Europa abbiano esattamente la stessa cultura, anzi al contrario. In realtà, sottolinea Antiseri, la storia di ogni nazione "mostra un aggrovigliarsi, una lotta ininterrotta (con supremazie solo temporanee) di questa o quella tradizione. E questo vale per l'arte e la filosofia, per il diritto e la letteratura, per l'economia e anche la religione".
Ecco l'altro nodo, dunque: la contestualizzazione del Novecento italiano in quello europeo, l'individuazione della trama di relazioni, delle analogie e delle differenze tra le esperienze, degli equilibri e delle diverse rilevanze dei fenomeni culturali. La dimensione nazionale si deve rapportare con quella internazionale. Il locale con il globale. Si tratta di un percorso che non si può evitare.
Il Novecento è finito. "E tuttavia la sensazione che questa fine comunica è quella di un falso movimento, d'un arresto, o di una inspiegabile difficoltà a procedere. Come nell'*Angelo sterminatore* di Buñuel, anche noi stiamo immobili al di qua d'una soglia già cronologicamente infranta, forse ormai fuori con le nostre fiammanti tecnologie e l'effimera mutevolezza delle nostre mode, ma mentalmente prigionieri d'un secolo che ci trattiene con la forza spenta delle sue antitesi non risolte. Con la potenza impalpabile dei suoi fantasmi non placati. E se anche si varca quella soglia, è difficile sfuggire all'impressione da *trompe-l'oeil* – anch'essa intrinsecamente autocontraddittoria, vero e proprio *ossimoro spaziale* - di un finto oltrepassamento: come dell'uscire in un interno. O del risalire precipitando". Cosi scrive Marco Revelli in *Oltre il Novecento* (Torino, Einaudi, 2001).
Il confronto con il Novecento è una condizione inevitabile nell'insegnamento di qualsiasi disciplina. Perchè il Novecento ha cambiato – spesso radicalmente – i modi di pensare l'universo, la storia, la politica, l'economia, la geografia, la fisica, la biologia; non esiste sfera del sapere che il Novecento non abbia sottoposto a riformulazione, quantomeno parziale.
Ora, oltre il Novecento, l'insegnamento richiede consapevolezze e capacità di mettersi in relazione critica con la complessità, con una costante ridefinizione dei significati, con la perdita – o la negazione - delle certezze.

Mobilità dei DS e L.104/92: procedure e storture

di Pasquale Annese

La circolare MIUR del 2015

Come ogni anno, verso la fine del mese di giugno, il MIUR emana una circolare, indirizzata ai competenti Uffici scolastici regionali, con la quale dà indicazioni in merito ai criteri da seguire per le operazioni di attribuzione degli incarichi dirigenziali: conferme, mutamenti e mobilità regionale ed interregionale. La nota MIUR di quest'anno, la n.15510 del 21.05.2015, a firma del direttore generale Maria Maddalena Novelli, presenta poche novità rispetto a quelle degli anni precedenti. O, meglio, ne presentava una inerente al mutamento d'incarico a seguito di sottodimensionamento delle istituzioni scolastiche (lett.d), che seguiva nell'ordine di priorità l'ipotesi (lett.c) di mutamento d'incarico per scadenza di contratto, ma subito rettificata da successiva nota n.16515 del 04.06.2015, che ha ripristinato l'originario ordine di conferimento e mutamento d'incarico:

a) Conferma degli incarichi dirigenziali ricoperti alla scadenza del contratto

Riguarda i dirigenti scolastici che decidono di restare nelle attuali sedi di servizio ed i cui contratti scadranno il 31 agosto 2015.

b) Mutamento dell'incarico a seguito di ristrutturazione o riorganizzazione dell'ufficio dirigenziale

Riguarda le ipotesi di modifica o soppressione dell'ufficio dirigenziale a seguito di dimensionamento scolastico, cioè di fusione o accorpamento di due o più istituzioni scolastiche, in conseguenza del quale il dirigente scolastico soprannumerario va individuato sulla base dei seguenti criteri:

- anni di servizio continuativo nelle sedi sottoposte a dimensionamento;
- esperienza dirigenziale complessivamente maturata;
- numero di alunni, docenti e personale A.T.A. amministrati nella scuola di provenienza.

Con possibilità, per ogni USR, di individuare ulteriori o diversi criteri in funzione delle specifiche esigenze locali.

c) Mutamento dell'incarico a seguito di sottodimensionamento delle istituzioni scolastiche

Riguarda quei dirigenti scolastici in servizio presso istituzioni scolastiche che, nell'a.s. 2015/2016, risultino sottodimensionate ai sensi dell'art.19, comma 5, della Legge 15 luglio 2011, n. 111, come modificata dalla Legge 12 novembre 2011, n. 183, sia in scadenza di contratto che non.

d) Conferimento di nuovo incarico (alla scadenza del contratto) e assegnazione degli incarichi ai dirigenti scolastici che rientrano dal collocamento fuori ruolo, comando o utilizzazione, incarichi sindacali e all'estero

Riguarda i dirigenti scolastici in scadenza di contratto o quelli che rientrano dal collocamento fuori ruolo, comando, utilizzazione, incarichi sindacali e all'estero, per i quali la precedenza nel rientro in sede va data al dirigente che precede cronologicamente nella titolarità della stessa e, a parità cronologica, al dirigente che effettivamente svolge la funzione (art. 13 del C.C.N.L. 11 aprile 2006).

e) Mutamento d'incarico in pendenza di contratto individuale

f) Mutamento d'incarico in casi eccezionali

- Insorgenza di malattie che necessitano di cure in strutture sanitarie esistenti solo nelle sedi

richieste;

- trasferimento del coniuge successivamente alla data di stipula del contratto individuale;
- altri casi di particolare rilevanza previsti da norme speciali.

g) Mobilità interregionale (art. 9, comma 4, C.C.N.L. 15/07/2010)

Riguarda i dirigenti scolastici che chiedono il cambio di regione e per i quali si confermano le indicazioni contenute nel C.C.N.L. - Area V - del 15 luglio 2010. In particolare, l'art. 9, comma 4, che così recita: *"Su richiesta del dirigente scolastico alla scadenza del suo incarico, previo assenso del dirigente dell'Ufficio scolastico regionale di provenienza e con il consenso del dirigente dell'Ufficio scolastico della regione richiesta, è possibile procedere ad una mobilità interregionale fino al limite del 30% dei posti annualmente vacanti"*.

Il quadro normativo vigente

Attualmente la materia è assoggettata alla disciplina generale prevista dall'art. 19 del D.Lgs n. 165 del 2001, così come modificato dall'art. 3 della Legge n.145 del 2002, nonché dall'art. 25 del D.Lgs 165 del 2001 e successive modificazioni ed integrazioni e dalle disposizioni contenute negli articoli 11, 13 e 20 del C.C.N.L. – Area V – sottoscritto in data 11 aprile 2006, nonché dagli articoli 7 e 9 del C.C.N.L. – Area V – sottoscritto in data 15 luglio 2010.

Nello specifico:

- l'art.11, comma 3, del CCNL - AREA V - dell'11 aprile 2006, come modificato dall'art. 28 del CCNL del 15 luglio 2010, secondo cui il conferimento dell'incarico deve esplicitare, *"(...) la natura, l'oggetto, i programmi da realizzare e gli obiettivi da conseguire in coerenza con il POF della specifica istituzione scolastica, sentito anche il dirigente scolastico, i tempi di loro attuazione, le risorse umane, finanziarie e strumentali a disposizione, la durata dell'incarico e il trattamento economico complessivo"*;
- i commi 1 e 1-bis dell'art. 19 del D.Lgs. n.165/2001, secondo cui *"(...) 1.Ai fini del conferimento di ciascun incarico di funzione dirigenziale si tiene conto, in relazione alla natura e alle caratteristiche degli obiettivi prefissati ed alla complessità della struttura interessata, delle* ***attitudini e delle capacità professionali del singolo dirigente****, dei risultati conseguiti in precedenza nell'amministrazione di appartenenza e della* ***relativa valutazione****, delle* ***specifiche competenze organizzative possedute****, nonché delle esperienze di direzione eventualmente maturate all'estero, presso il settore privato o presso altre amministrazioni pubbliche, purché attinenti al conferimento dell'incarico. Al conferimento degli incarichi e al passaggio ad incarichi diversi non si applica l'articolo 2103 del codice civile. 1-bis. L'amministrazione rende conoscibili, anche mediante pubblicazione di apposito avviso sul sito istituzionale, il numero e la tipologia dei posti di funzione che si rendono disponibili nella dotazione organica ed i criteri di scelta; acquisisce le disponibilità dei dirigenti interessati e le valuta"*;
- l'art.9, comma 2, del CCNL - AREA V - del 15 luglio 2010 (articolo che sostituisce in toto l'art. 17 del CCNL-AREA V dell' 11 aprile 2006), secondo cui il mutamento d'incarico deve avvenire nel pieno rispetto dei seguenti criteri:

  a) ***esperienze professionali e competenze maturate****, desumibili <anche> dall'applicazione delle procedure di cui all'art. 20 del CCNL dell'11-4-2006 (VERIFICA DEI RISULTATI E VALUTAZIONE DEL DIRIGENTE); il dirigente che ha ottenuto il mutamento dell'incarico in applicazione del presente criterio non ha titolo a formulare ulteriori richieste per tutta la durata dell'incarico stesso;*

  b) va riconosciuta un'ulteriore priorità, a parità di condizioni, a chi abbia maturato nell'attuale sede di servizio un maggior numero di anni e/o si impegni a permanere per almeno due incarichi consecutivi nella sede richiesta, con espressa rinuncia ad avvalersi della facoltà di chiedere mutamento dell'incarico;

o, eccezionalmente, in deroga ai suddetti criteri, in casi di particolare urgenza ed esigenze familiari di cui alla lett.f):

a) insorgenza di malattie che necessitano di cure in strutture sanitarie esistenti nelle sedi richieste;

b) trasferimento del coniuge successivamente alla data di stipula del contratto individuale;

c) altri casi di particolare rilevanza previsti da norme speciali.

Questa premessa si è resa necessaria per inquadrare la cornice normativa di riferimento, all'interno della quale individuare i principi cardine da seguire nell'attribuzione, da parte dei direttori degli Uffici scolastici regionali, degli incarichi o mutamenti d'incarico. Non a caso, infatti, le disposizioni legislative e pattizie su evidenziate fanno costante ricorso alle locuzioni *<attitudini e capacità professionali del singolo dirigente>, <competenze organizzative possedute>, <esperienze professionali e competenze maturate>*, tutte inevitabilmente agganciate, però, ad un sistema nazionale di valutazione della dirigenza scolastica ancora *in fieri*.

L'applicabilità della Legge 104/92 alla mobilità dei dirigenti scolastici. Le disposizioni legislative e pattizie

La Circolare MIUR 15510 del 21.05.2015 raccomanda ai competenti USR di *tenere in debita considerazione*, *oltre ai criteri contrattuali, la disciplina prevista dalla legge n.104/92.* Affermazione che, per la sua genericità ed indeterminatezza, non dirime i numerosi dubbi interpretativi che la giurisprudenza di merito ha cercato, peraltro in maniera non univoca, di dipanare nel corso degli ultimi anni. La stessa Circolare n.6435 dell'allora direttore L.Chiappetta, già nel 2013, si esprimeva in maniera analoga, prescrivendo *di tenere in debita considerazione le priorità previste dalla Legge 104/92 anche ai fini dell'individuazione del dirigente soprannumerario nei casi di cui alla lett.b)* (leggasi: mutamento dell'incarico a seguito di ristrutturazione o riorganizzazione dell'ufficio dirigenziale), nel contempo raccomandando di *coniugare tali priorità con i criteri contrattuali di continuità di sede e anzianità di servizio*.

Siamo in ogni caso nell'alveo di un principio di carattere generale, quello della tutela delle persone disabili, statuito da una norma di legge (la Legge 104/92), ma mai recepito nei vari CCNL dell'area V della dirigenza scolastica e, in quanto tale, solo astrattamente riconducibile alle variegate situazioni concrete inerenti alla suddetta mobilità. I vari contratti collettivi nazionali succedutisi nel tempo, infatti, nel disciplinare il conferimento ed il mutamento degli incarichi dirigenziali, nonché la mobilità professionale ed interregionale, non fanno riferimento alcuno alla valutazione delle eventuali esigenze familiari di cui all'art. 33, comma 5, della Legge 104/92, ma piuttosto richiamano i principi generali statuiti dal D.Lgs. n.165/2001 in materia di attribuzione degli incarichi dirigenziali. Principi peraltro ribaditi della stessa nota MIUR del 2015 su citata, nella parte in cui prevede che, *secondo quanto previsto dal comma 1, dell'art. 19, del D.Lgs. 165/2001, si terrà conto delle attitudini e delle capacità professionali del singolo Dirigente, da valutare considerando le esperienze svolte nel ruolo dirigenziale e le competenze maturate*.

Per i dirigenti scolastici, dunque, diversamente da quanto previsto per docenti e ATA, le norme pattizie non contemplano un diritto *tout court* di precedenza nella scelta della sede o di non allontanamento dalla stessa, il che pone un problema di compatibilità delle diverse fonti normative e pattizie e, conseguentemente, di individuazione di quella prevalente. Circostanza che amplia i margini di discrezionalità dell'Amministrazione nell'affidamento degli incarichi dirigenziali e, conseguentemente, la possibilità di contenzioso nelle sedi giudiziarie. A tal riguardo riportiamo alcuni significativi pronunciamenti.

L'applicabilità della Legge 104/92 alla mobilità dei dirigenti scolastici. **La giurisprudenza di merito**

Il **Consiglio di Stato,** con **Sent.n.8382/2010,** ha affermato che gli impedimenti dei familiari a prestare la necessaria assistenza, idonei a rendere oggettivamente *esclusiva* l'assistenza dell'istante (leggasi dirigente scolastico), devono derivare da particolari situazioni di ostacolo desunte da *elementi oggettivi,* ritenendo che non possano considerarsi tali impegni di lavoro o motivi di salute genericamente indicati presenti in famiglia, poiché essi non assurgono al rango di particolari ed *oggettivi* impedimenti all'assistenza **(Cons. Stato, Sez. IV, 30 giugno 2010, 4172)**, E che dunque non sono sufficienti semplici dichiarazioni di carattere formale, magari attestanti impegni generici, ma è necessaria la produzione di dati ed elementi di carattere oggettivo, concernenti eventualmente anche stati psico-fisici connotati da una certa gravità, idonei a giustificare l'indisponibilità sulla base di criteri di ragionevolezza e tali da concretizzare un'effettiva esimente da vincoli di assistenza familiare.

Sempre il **Consiglio di Stato, Sez. IV, con Sent.n. 825/2010,** ha affermato che *l'esclusività* dell'assistenza non può sussistere in presenza di altri congiunti in grado di assistere l'infermo e tale regola può essere derogata solo se il dipendente produce elementi probatori atti veramente a dimostrare che i congiunti stessi sono nell'impossibilità di supportare la persona disabile. Diversamente ragionando, l'assistenza ai soggetti svantaggiati, invece di costituire espressione dei valori costituzionali primari della solidarietà familiare e umana, finirebbe per snaturarsi e configurarsi come strumento per soddisfare interessi egoistici o opportunistici.

Analogalmente si è pronunciato il **TA.R. Lazio - sezione prima - Sentenza n. 8826 del 29 aprile 2010,** il quale ha riconosciuto all'istante il diritto di non allontanamento dalla propria sede di lavoro sulla scorta di quanto ampiamente e documentalmente probato in merito all'impossibilità, da parte degli altri congiunti, di prestare assistenza continuativa alla persona disabile. Nel contempo confermando: a) che il riconoscimento del diritto alla salute mediante adeguata assistenza non è assoluto ed incontrovertibile, ma deve essere necessariamente considerato anche tenendo conto delle posizioni soggettive di coloro che da quel riconoscimento possono trarre danno o vantaggio, cioè di altri pretendenti al medesimo posto; b) il diritto alla scelta della sede non si configura come diritto soggettivo in senso proprio, con caratteri di pienezza e assolutezza, poiché il beneficio è

assicurato dall'inciso *"ove possibile"* della stessa norma (5° comma dell'art.33 della Legge 104/92), che rinvia all'esigenza che l'opzione preferenziale nella scelta della sede di lavoro sia raffrontata con le specifiche esigenze organizzative, funzionali e gestionali del datore di lavoro, pubblico o privato, sicchè il riconoscimento del diritto del lavoratore familiare può dimostrarsi anche "...recessivo a fronte di rilevanti esigenze economiche, organizzative o produttive dell'impresa, e per quanto riguarda i rapporti di lavoro pubblico, ad interessi della collettività ostativi di fatto all'operatività della scelta" (cfr. in tal senso, tra le tante, **T.A.R. Lazio, Roma, Sez. I, 30 giugno 2009 , n. 6339**); nel senso che, a fronte delle esigenze organizzative della Pubblica Amministrazione, deve riconoscersi in capo a quest'ultima una potestà in senso proprio e che la posizione soggettiva del lavoratore pubblico assume consistenza d'interesse legittimo, con connessa preclusione di azione di accertamento del "diritto", (vedi **T.A.R. Lazio, Roma, Sez. I, 28 maggio 2008 , n. 5124**).

Ne consegue che l'Amministrazione, prima di procedere al riconoscimento dei benefici della Legge 104/92, deve preliminarmente verificare:

a) la vacanza e disponibilità del posto;

b) il bilanciamento degli interessi contrapposti, da intendere nel senso che all'interesse del lavoratore al trasferimento nella sede richiesta, in funzione di tutela del soggetto disabile, devono contrapporsi, in virtù del principio di buon andamento costituzionale (art. 97 Cost.), le esigenze organizzative del datore di lavoro-Pubblica Amministrazione. E che quindi l'inciso "*ove possibile*" richiede un adeguato bilanciamento degli interessi in conflitto, con il conseguente recesso del diritto stesso ove risulti incompatibile con le esigenze economiche e organizzative del datore di lavoro, "poichè in tali casi - segnatamente per quanto attiene ai rapporti di lavoro pubblico - potrebbe determinarsi un danno per la collettività" (in tal senso **Cass.829/2001, 12692/200**2 e **Consiglio di Stato, Comm.Spec., n. 369/1997** e **n. 394/1998**).

In pratica, l'Amministrazione deve coniugare tale diritto con quanto previsto dall'art.19 del D.Lgs. 165/2001 <*attitudini e capacità professionali*> e dall'art.9 del CCNL dell'AREA V <*esperienze professionali e competenze maturate*>. Ed in ogni caso controllando e verificando che ci esistano le condizioni *oggettive* previste dalle norme pattizie (ci si riferisce a quelle sulla mobilità dei docenti, le uniche a cui la stessa Amministrazione fa riferimento nei propri atti quando, nel conferire gli incarichi di direzione ai neoassunti, specifica che *verranno applicate le medesime disposizioni previste dall'art.7, comma 1, punto V, e dall'art. 9 del CCNI sulla mobilità del personale scolastico,* e dove si parla di *ragioni esclusivamente oggettive* e *puntualmente documentate*), che legittimano il diritto a tale precedenza.

Prassi non sempre seguita in maniera così pedissequa dai vari USR negli anni passati, in cui si sono concesse precedenze ex Legge 104 perfino per accudire affini di 2°grado, e senza aver acquisito la documentazione probatoria attestante l'impossibilità dei più stretti congiunti (coniuge e figli) a fornire assistenza *continuativa* ed *esclusiva*.

Resta in capo ai dirigenti scolastici pretermessi la possibilità, ove ne ricorrano le condizioni, e dopo aver formalizzato una richiesta di accesso agli atti, alla luce del novellato art.2, comma 1, della Legge 241/90, la possibilità di richiedere all'Amministrazione di esprimersi con provvedimento *espresso* e *motivato,* che consenta di valutare un'eventuale difesa in giudizio dei propri interessi. Vedasi a tal riguardo la **Sentenza della suprema Corte di Cassazione-Sez.Lavoro n.5369/2012** in merito all'obbligo della Pubblica Amministrazione di esplicitare le ragioni giustificatrici delle scelte, anche in ambito di impiego pubblico privatizzato. O, *extrema ratio*, di adire il giudice del lavoro con procedura cautelare d'urgenza ex art.700 c.p.c., cercando di dimostrare, cosa non semplice, l'esistenza del *fumus boni iuris* e del *periculum in mora*.

L.104/92, perdenti posto e attribuzione di cattedra orario esterna

di Pasquale Annese

Una delle questioni più annose e dibattute nell'ambito delle operazioni di mobilità annuale di docenti ed ATA e in quelle di predisposizione delle graduatorie interne d'istituto per l'individuazione dei soprannumerari è quella del riconoscimento dei benefici della Legge 104/92 inerenti a due ipotesi ben precise:

a) il diritto di precedenza del docente che, presentando domanda di mobilità, chieda di avvicinarsi alla sede dell'assistito (intendendosi per *sede* il comune, e non una determinata scuola);
b) il diritto di precedenza del docente che chieda di non allontanarsi dalla propria sede di servizio, garantendosi l'esclusione dalla graduatoria interna d'istituto e quindi evitando la possibilità di essere individuato come perdente posto.

L'art.7 del Contratto Collettivo Nazionale Integrativo, concernente la mobilità del personale docente, educativo ed A.T.A. per l'a.s. 2015/2016, sottoscritto il 26 novembre 2014 (Sistema delle precedenze comuni ed esclusione dalla graduatoria interna d'istituto), disciplina entrambe le ipotesi. Nello specifico:

COMMA 1, SISTEMA DELLE PRECEDENZE COMUNI
punto I: disabilità e gravi motivi di salute;
punto III: personale con disabilità personale che ha bisogno di particolari cure continuative;
punto V: assistenza al coniuge ed al figlio con disabilità; assistenza da parte del figlio referente unico al genitore con disabilità; assistenza da parte di chi esercita la tutela legale.

COMMA 2, ESCLUSIONE DALLA GRADUATORIA D'ISTITUTO PER L'INDIVIDUAZIONE DEI PERDENTI POSTO.
Un'altra questione aperta è:

c) il diritto di precedenza del docente che, fruitore dei benefici della Legge 104/92 e già titolare di una COI (cattedra orario interna) nell'a.s. 2014/2015, chieda di non risultare assegnatario di una COE (cattedra orario esterna) nell'a.s. successivo.

In questo contributo affronteremo i casi di cui alle lett. b) e c), casi di particolare attualità in quanto afferenti ad operazioni di organico e conseguenti assegnazioni di cattedra che le istituzioni scolastiche proprio in questi giorni si apprestano ad effettuare sulla scorta delle graduatorie interne d'istituto già redatte nei mesi di marzo/aprile 2015 e di quelle da aggiornare alla data del 31 agosto 2015.

A quali condizioni il beneficiario della Legge 104/92 può risultare non perdente posto nella graduatoria interna d'istituto?

Alla luce della disposizione pattizia citata, il personale di cui alla lettera b) deve essere escluso dalla graduatoria interna d'istituto per l'identificazione dei perdenti posto da trasferire d'ufficio, a meno che la contrazione di organico non sia tale da rendere strettamente necessario il suo coinvolgimento (es., soppressione della scuola). L'esclusione dalla graduatoria interna per i beneficiari della precedenza di cui al punto V si applica solo se si è titolari in scuola ubicata nella stessa provincia del domicilio dell'assistito. Qualora la scuola di titolarità sia in comune o distretto sub comunale diverso da quello dell'assistito, l'esclusione dalla graduatoria interna per l'individuazione del perdente posto si applica solo a condizione che sia stata presentata, per l'anno scolastico 2015/2016, domanda volontaria di trasferimento per l'intero comune o distretto sub comunale del domicilio dell'assistito o, in assenza di posti richiedibili, per il comune o il distretto sub comunale viciniore a quello del domicilio dell'assistito con posti richiedibili. Quanto sopra non si applica qualora la scuola di titolarità comprenda sedi (plessi, sezioni associate) ubicate nel comune o distretto sub comunale del domicilio

dell'assistito con posti richiedibili.

Nel caso di figlio che assista un genitore disabile in situazione di gravità in qualità di referente unico, la precedenza viene riconosciuta in presenza di tutte le sotto elencate condizioni:

- documentata impossibilità del coniuge di provvedere all'assistenza per motivi *oggettivi*;
- impossibilità, da parte di ciascun altro figlio, di effettuare l'assistenza al genitore disabile in situazione di gravità per ragioni esclusivamente *oggettive*, documentate con autodichiarazione e tali da non consentire l'effettiva assistenza nel corso dell'anno scolastico. L'autodichiarazione rilasciata dagli altri figli non è necessaria nel caso in cui il figlio richiedente la precedenza in qualità di referente unico sia anche l'unico figlio *convivente* con il genitore disabile. Tale situazione di convivenza deve essere documentata dall'interessato con dichiarazione personale sotto la propria responsabilità, redatta ai sensi delle disposizioni contenute nel D.P.R. 28.12.2000, n. 445, così come modificato ed integrato dall'art. 15 della Legge 16 gennaio 2003, n. 3 e dall'art. 15, comma 1, della L. 183/2011;
- essere l'unico figlio che ha chiesto di fruire, per l'intero anno scolastico in cui si presenta la domanda di mobilità, dei 3 giorni di permesso retribuito mensile per l'assistenza, ovvero del congedo straordinario ai sensi dell'art. 42, comma 5, del D.L.vo 151/2001;
- qualora la scuola di titolarità sia ubicata in comune o distretto sub comunale diverso da quello dell'assistito, presentare da parte del dipendente, per l'anno scolastico 2015/2016, domanda volontaria di trasferimento per l'intero comune o distretto sub comunale del domicilio dell'assistito o, in assenza di posti richiedibili, per il comune o il distretto sub comunale viciniore a quello del domicilio dell'assistito con posti richiedibili. In assenza di posti richiedibili nel comune ove risulti domiciliato il soggetto disabile, è obbligatorio indicare il comune viciniore a quello del domicilio dell'assistito con posti richiedibili.

La dichiarazione degli altri figli non è necessaria nel caso in cui il figlio richiedente l'esclusione dalla graduatoria d'istituto riesca a dimostrare, in qualità di referente unico, di essere l'unico figlio *convivente* con il genitore disabile. Tale condizione di convivenza può essere documentata anche sotto la propria responsabilità con dichiarazione sostitutiva di autocertificazione di cui al DPR 445/2000, così come modificato dall'art.15 della Legge n.3 del 16.01.2003 e dall'art. 15, comma 1, della Legge n.183/2011, attestando la coincidenza della residenza di entrambi i soggetti, del dipendente fruitore della precedenza e dell'assistito: '*Si riconduce il concetto di convivenza a tutte le situazioni in cui sia il disabile che il soggetto che lo assiste abbiano la residenza nello stesso comune, riferita allo stesso indirizzo: stesso numero civico anche se interni diversi*'(Circolare Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 18 febbraio 2010, prot. 3884, ripresa dalla Nota n.8 dell'art.7 del CCNI sulla mobilità 2013/2014): *'Ai fini della necessità di una assistenza continuativa, per convivenza s'intende in via esclusiva, la residenza, luogo in cui la persona ai sensi dell'art. 43 del c.c. ha la dimora abituale, non potendosi ritenere conciliabile con la predetta necessità la condizione di domicilio, né la mera elezione di domicilio speciale previsto per determinati atti o affari dall'art.47 del c.c.'* (INPS messaggio n.19583 del 02.09.2009).

A supporto di tale interpretazione ermeneutica sovviene il novellato art.33 della Legge 104/92 che, al comma 3bis, fa riferimento proprio al concetto di residenza anagrafica quando afferma che *'il lavoratore che usufruisce dei permessi di cui al comma 3 per assistere persona in situazione di handicap grave, residente in comune situato a distanza stradale superiore a 150 chilometri rispetto a quello di residenza del lavoratore, attesta con titolo di viaggio, o altra documentazione idonea, il raggiungimento del luogo di residenza dell'assistito'*. Si accoglie in questa maniera la tesi che vuole la *ratio* della norma tesa a dare rilievo ai primari vincoli parentali, quali quelli coniugali e/o tra genitori e figli, esistenti all'interno della famiglia convivente e riferiti ad una situazione di comunanza di vincoli materiali ed affettivi che si esplicano in attività quotidiane con condivisione di spazi, di tempi e di scopi che solo la coabitazione in un'unica dimora, o dimore insistenti nello stesso numero civico toponomastico, anche se di interni diversi, può garantire. Oppure, al limite, di 'dimora temporanea', se sussiste l'iscrizione nello schedario della popolazione temporanea di cui all'art.32 del DPR n.223/1989, ove quest'ultima dovesse essere diversa dalla dimora abituale del dipendente o del disabile. Requisito non necessario, invece, nella diversa ipotesi di genitori che richiedano il congedo per assistere il figlio disabile, stante il primario vincolo parentale che implicitamente sottende la convivenza stessa. Diversamente, però, da quanto previsto dal comma 5 dello stesso art.33, nella parte in cui fa riferimento al domicilio e non alla residenza del soggetto disabile, statuendo *che 'il lavoratore di cui al comma 3 ha diritto a scegliere, ove possibile, la sede di lavoro più vicina al domicilio della persona da assistere e non può essere trasferito senza il suo consenso ad altra sede'* (comma modificato dall'articolo 24, comma 1, della Legge 4 novembre 2010, n. 183). In questa maniera riconducendo il concetto di convivenza non alla dimora abituale dell'assistito, bensì a quella del luogo dove lo stesso ha il centro dei propri affari e interessi, cioè il domicilio.

Se il dipendente dimostra, sulla base del requisito della convivenza e delle altre quattro condizioni sopra evidenziate, di essere il referente unico convivente con il genitore disabile, non dovrà produrre le dichiarazioni/autocertificazioni degli altri fratelli. Ove questo non dovesse accadere, tutti gli altri fratelli dovranno attestare, anche con autocertificazione, la condizione oggettiva di impossibilità a prestare assistenza al proprio genitore, ma non mediante semplici dichiarazioni attestanti impegni generici e non verificabili, bensì fornendo documentazione o elementi oggettivi che possano costituire esimente da vincoli di assistenza familiare. Vedasi in tal senso la Sentenza del Consiglio di Stato - Sez. Sesta -n. 8382 del 01.12.2010, che così recita: *'la giurisprudenza ha precisato che gli impedimenti dei familiari a prestare la necessaria assistenza, idonei a rendere oggettivamente esclusiva quella dell'istante, devono derivare da particolari situazioni di ostacolo desunte da elementi oggettivi ritenendo che non possano consistere in normali impegni di lavoro o motivi di salute genericamente indicati presenti in famiglia, poiché essi non assurgono al rango di particolari ed oggettivi impedimenti all'assistenza" (Cons. Stato, Sez. IV, 30 giugno 2010, 4172),* non essendo sufficienti, perciò, *'semplici dichiarazioni di carattere formale, magari attestanti impegni generici, ma attraverso la produzione di dati ed elementi di carattere oggettivo, concernenti eventualmente anche stati psico-fisici connotati da una certa gravità, idonei a giustificare l'indisponibilità sulla base di criteri di ragionevolezza e tali da concretizzare un'effettiva esimente da vincoli di assistenza familiare* (Cons. Stato, Sez. IV, 15 febbraio 2010, n. 825). L'esclusività quindi non può sussistere in presenza di altri congiunti in grado di assistere l'infermo e tale regola può essere derogata solo se il dipendente produce elementi probatori atti veramente a dimostrare che i congiunti stessi siano nell'impossibilità di supportare il soggetto disabile. Perché altrimenti, prosegue il dispositivo, 'l'*assistenza ai soggetti svantaggiati, invece di costituire espressione dei valori costituzionali primari della solidarietà famigliare e umana, finirebbero per snaturarsi e configurarsi come strumento per atteggiamenti egoistici o opportunistici*'.

Al verificarsi delle condizioni su evidenziate, il beneficiario della Legge 104/92 verrà escluso dalla graduatoria interna d'istituto, non concorrendo così all'individuazione delle potenziali situazioni di sovrannumerarietà all'interno della propria scuola, a meno che la contrazione di organico non sia tale da rendere strettamente necessario il suo coinvolgimento (es., soppressione della scuola). Il perdente posto verrà individuato:

- prioritariamente tra i docenti che sono stati trasferiti nell'attuale sede di servizio dal 1° settembre 2014 a seguito di domanda volontaria di mobilità (trasferimento, passaggio di cattedra o di ruolo);
- successivamente tra i docenti di ruolo entrati a far parte dell'organico dell'istituto o del centro territoriale che si riorganizzerà nei centri provinciali per l'istruzione degli adulti (ai sensi di quanto disposto dal D.P.R. n. 263/2012) dagli anni scolastici precedenti al 2014/2015, ovvero precedentemente al 1° settembre 2014, ma per mobilità d'ufficio o a domanda condizionata, ancorché soddisfatti in una delle preferenze espresse.

A parità di punteggio, prevale la maggiore età anagrafica.

Può il titolare che usufruisca dei benefici della Legge 104/92 essere destinatario di una COE (cattedra orario esterna) a seguito di contrazione dell'organico di diritto?

Al riguardo, l'art.18, comma 18, del Contratto Collettivo Nazionale Integrativo concernente la mobilità del personale docente, educativo ed A.T.A. per l'a.s. 2015/2016, sottoscritto il 26 novembre 2014, così recita: "*Qualora, a seguito di contrazione di ore nell'organico di diritto, si costituisca ex novo una cattedra orario con completamento esterno da assegnare ad uno dei docenti già titolari nella scuola ed in servizio su cattedra interna nel corrente anno scolastico, tale assegnazione avrà carattere annuale e dovrà avvenire tenendo conto della graduatoria interna d'istituto formulata ai sensi del successivo comma 3 dell'art. 23, aggiornata con i titoli posseduti al successivo 31 agosto e ai sensi del comma 11 dell'art. 23, riferito ai titolari trasferiti dal successivo 1° settembre e con la precisazione di cui all'art. 7, comma 3, lett. c del presente contratto".*

Ne consegue che bisognerà:

a) aggiornare la graduatoria interna d'istituto al 31 agosto 2015;
b) riferirla non ai docenti in servizio nell'a.s. 2014/2015, ma a quelli in servizio nell'a.s. 2015/2016 e, quindi, comprendendo anche quelli entrati in organico al 1° settembre 2015;
c) verificare se la COE creata *ex-novo* rispetto all'organico d'istituto relativo all'a.s. 2014/2015 sia costituita tra comuni o distretti sub-comunali diversi. Solo in quest'ultimo caso, infatti, il titolare dei benefici della Legge 104/92 potrà continuare a far valere l'esclusione dalla graduatoria interna d'istituto e non potrà essere destinatario di cattedra orario esterna, la quale sarà assegnata al docente che avrà il punteggio più basso nella suddetta graduatoria interna d'istituto.

Il congedo per cure

di Saverio Prota

I lavoratori con invalidità riconosciuta superiore al 50% possono fruire di un congedo annuale di massimo 30 giorni, anche frazionabili, a condizione che le cure siano connesse all'infermità invalidante accertata. Si tratta di un vero e proprio congedo, e **non di un permesso per la cura degli invalidi**. Sono considerati invalidi civili - a seguito di apposito accertamento delle strutture pubbliche - le persone, indipendentemente dall'età e dall'attività lavorativa, che siano portatori di menomazioni fisiche o psichiche incidenti in una certa misura sulla capacità lavorativa ed efficienza psicofisica a svolgere i compiti e le funzioni tipiche dell'età.

Il congedo per le cure per gli invalidi, applicabile chiaramente anche al personale scolastico, è disciplinato dal Decreto legislativo n. 119 del 18/07/2011 che, all'art. 7, commi 1-3, stabilisce:

"I lavoratori mutilati e invalidi civili cui sia stata riconosciuta una riduzione della capacità lavorativa superiore al cinquanta per cento possono fruire ogni anno, anche in maniera frazionata, di un congedo per cure per un periodo non superiore a trenta giorni".

La fruizione frazionata dei permessi sarà da intendere riferita a un solo episodio morboso di carattere continuativo, ai fini della corretta determinazione del trattamento economico corrispondente, in quanto connesso alla medesima infermità invalidante riconosciuta (INTERPELLO N. 10/2013 Ministero del Lavoro).

Si precisa che tali assenze non possono essere fruite ad ore, ma a giorni e sono sottoposte alla decurtazione economica ai sensi dell'art. 71 del D.L. 112/08.

Infatti, durante il congedo per le cure, il lavoratore invalido ha diritto ad un trattamento calcolato secondo il regime economico delle **assenze per malattia**.

Per richiedere il congedo basta presentare una domanda al Dirigente scolastico, insieme alla richiesta del medico (di struttura pubblica o convenzionata con il SSN) dalla quale risulti la necessità della cura in relazione all'infermità invalidante riconosciuta e allegando alla domanda la documentazione attestante l'avvenuto riconoscimento, da parte dell'ASL, della riduzione della capacità lavorativa superiore al 50%.

In sintesi, per ottenere il congedo per cura, il lavoratore invalido deve:

1) presentare domanda di congedo al proprio datore di lavoro (si riporta facsimile);

2) allegare alla domanda la documentazione attestante l'avvenuto riconoscimento da parte dell'ASL della riduzione della capacità lavorativa superiore al 50%;

3) allegare alla domanda la richiesta del medico convenzionato con il Servizio Sanitario Nazionale o appartenente a una struttura sanitaria pubblica, dalla quale risulti la necessità della cura in relazione all'infermità invalidante riconosciuta.

Fatto questo, il Dirigente dovrà accordare il congedo senza chiedere nessun accertamento mediante visita di controllo.

Successivamente alla fruizione, è necessario produrre idonea giustificazione delle cure effettuate. Qualora il dipendente debba sottoporsi a trattamenti terapeutici continuativi, a giustificazione dell'assenza potrà produrre anche

attestazione cumulativa.

Sul punto, gli organi competenti non si sono mai espressi circa le modalità con le quali debba avvenire la giustificazione, così come sulle tipologie di cure conformi alla previsione normativa. Si ritiene che sia sufficiente un'attestazione, rilasciata dalla struttura, che indichi il tipo di terapia eseguita e i giorni in cui sono state effettuate le cure.

Quel che invece sembra chiaro è che, mentre per quanto riguarda la richiesta si fa chiaramente cenno alla struttura pubblica o convenzionata con il SSN, per l'effettuazione delle terapie non si pone alcun limite, per cui si ritiene che le stesse possano essere effettuate anche presso una struttura privata a pagamento.

Per quanto riguarda il regime giuridico, si chiarisce che tale congedo non rientra nel **periodo di comporto**. Questo è un aspetto importante in quanto l'articolo 2118 del Codice Civile stabilisce che, in caso di malattia, il datore di lavoro ha diritto di recedere solo una volta che sia decorso il cosiddetto "periodo di comporto" individuato dai Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro. All'autonomia collettiva è demandata la possibilità di estendere quel periodo nelle particolari ipotesi di malattie lunghe, caratterizzate dalla necessità di cure post-operatorie, terapie salvavita e di una conseguente gestione flessibile dei tempi di lavoro.

Del resto, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali aveva già affermato, nella Nota del 5 dicembre 2006, Prot. 25/I/0006893, che i congedi per cure non vanno computati nel periodo di comporto.

Il congedo per le cure termali

Appare utile precisare che, **per gli invalidi**, il congedo per cure è di natura diversa rispetto a quello per **cure termali** e, per questo, non vanno confusi.

Infatti, il congedo **straordinario retribuito** per cure termali **non esiste più** da quando l'art. 22, comma 25, della Legge 724/1994 aveva così disposto: "Il comma 42 dell'art. 3 della legge 24/12/1993, n°537 è sostituito dal seguente: salvo quanto previsto dal secondo comma dell'art. 37 del testo unico approvato con DPR 3/57, s**ono abrogate tutte le disposizioni, anche speciali, che prevedono la possibilità per i dipendenti delle amministrazioni pubbliche**, di cui all'art. 1, comma 2, del Decreto legislativo n°29/93 [oggi D.Lgs. 30/03/2001, n. 165], e successive modificazioni ed integrazioni, **di essere collocati in congedo straordinario, oppure in aspettativa per infermità per attendere alle cure termali elioterapiche, climatiche e psammoterapiche**".

Pertanto, normalmente i lavoratori pubblici e privati non possono fruire di prestazioni termali al di fuori del periodo di ferie. Tuttavia, in presenza di particolari **patologie invalidanti** (individuate dal Decreto ministeriale n. 278/2000), il lavoratore può sottoporsi a cicli di **cure termali** per fini terapeutici o riabilitativi ricorrendo all'istituto dell'assenza dal lavoro per malattia, beneficiando così delle prerogative previste al riguardo (conservazione del posto di lavoro e trattamento economico). Al riguardo, il comma 3 dell'art.13 della Legge 638/1983 aveva comunque disposto che "per i lavoratori dipendenti pubblici e privati le **prestazioni idrotermali** possono essere concesse, **fuori dai congedi ordinari e dalle ferie annuali**, **esclusivamente** per effettive esigenze terapeutiche o riabilitative connesse a stati patologici in atto, su motivata prescrizione di un medico specialista delle unità sanitarie locali, con l'indicazione del periodo, ovvero limitatamente ai lavoratori avviati alle cure dall'INPS o dall' INAIL, su motivata prescrizione dei predetti istituti". Va comunque precisato che tali assenze **rientrano nel periodo di comporto** e che **non è possibile** richiedere il congedo per **cure termali preventive**, cioè finalizzate non a curare una patologia in atto, ma solo a prevenire l'insorgenza della stessa.

Per ottenere il congedo per cure termali, il lavoratore deve:

1) presentare domanda di congedo al proprio datore di lavoro;

2) allegare alla domanda la prescrizione del medico specialista che dichiari la presenza di effettive esigenze terapeutiche o riabilitative;

3) presentare, alla conclusione delle cure, idonea attestazione dalla quale risulti che ha effettivamente espletato le cure termali (certificato rilasciato da strutture balneari, collinari o montane, ecc.).

CONGEDO PER CURE (PER GLI INVALIDI)
(art. 7 D.lgs. 119/2011)

AL DIRIGENTE SCOLASTICO
_____
SEDE

Il/La sottoscritto/a _____nato/a a_____il_____residente in_____alla via_____dipendente di ruolo in qualità di_____C.F._____n°_____ partita_____in servizio presso _____

CHIEDE

di fruire di un periodo di congedo per gg. _____ (massimo trenta giorni all'anno, anche in maniera frazionata) dal _____ al _____, per sottoporsi a cure.
A tal fine, ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 445/2000, il/la sottoscritto/a

DICHIARA

di essere mutilato/a o invalido/a civile, cui è stata riconosciuta una **riduzione della capacità lavorativa superiore al 50%.**
A tal fine **allega** la seguente documentazione:
 dichiarazione che il certificato attestante la riduzione della capacità lavorativa in misura superiore al 50% è già in possesso di questa Amministrazione;
oppure
 certificato attestante la riduzione della capacità lavorativa in misura superiore al 50%;
 certificato del medico convenzionato con il SSN attestante la necessità della cura in relazione all'infermità invalidante riconosciuta.
Il/La sottoscritto/a **si impegna** a presentare, al rientro in servizio, la certificazione rilasciata dalla struttura dove sono state effettuate le cure richieste.
Il/La sottoscritto/a è consapevole che:
 è soggetto/a alle sanzioni previste dal codice penale e dalle leggi speciali in materia qualora rilasci dichiarazioni mendaci, formi o faccia uso di atti falsi od esibisca atti contenenti dati non più rispondenti a verità (art. 76 D.P.R. 28.12.2000, n. 445);
 decade dai benefici eventualmente conseguenti al provvedimento emanato sulla base della dichiarazione non veritiera qualora dal controllo effettuato dall'Amministrazione emerga la non veridicità del contenuto della dichiarazione (artt. 71 e 75 D.P.R. 28.12.2000, n. 445).

Distinti saluti
Luogo e data _____ Il/La dipendente _____ (*)

(*) Da sottoscrivere in presenza del dipendente addetto oppure sottoscrivere e allegare copia fotostatica di un documento di identità del sottoscrittore. In caso di documento non più valido, il dipendente deve dichiarare, nella fotocopia dello stesso, che i dati in esso contenuti non hanno subito variazioni dalla data di rilascio. (art. 38 DPR 445/00).

INFORMATIVA AI SENSI DEL CODICE IN MATERIA DI PROTEZIONE DEI DATI PERSONALI
(articolo 13 del Decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e successive modificazioni)

I dati sopra riportati sono acquisiti esclusivamente al fine della concessione dei permessi richiesti e verranno utilizzati, con modalità anche automatizzate, solo per tale scopo ai sensi D. Lgs. n. 196 del 30/06/2003; il conferimento dei dati è obbligatorio ed il rifiuto di fornire gli stessi comporta l'impossibilità di dare corso a quanto richiesto.
Il titolare del trattamento dei dati è la scuola _____; il/la responsabile del Trattamento è il/la _____.
I dati verranno comunicati ad altri soggetti pubblici solo nei casi previsti dalla vigente normativa.
L'interessato ha diritto di ottenere l'aggiornamento, la rettificazione, l'integrazione dei dati e la cancellazione, la trasformazione in forma anonima o il blocco dai dati trattati in violazione di legge, nonché di opporsi, per motivi legittimi, al trattamento dei dati personali. In caso di opposizione, si cesserà di dar corso al beneficio richiesto.
Luogo e data _____ Per presa visione, il/la dichiarante,
_____
Visto Il Dirigente scolastico

Luogo e data _____ _____

ASSENZA PER CURE TERMALI
(art. 16 L 412/91; art. 13, comma 6, L.638/83; art. 22 L.724/94)

AL DIRIGENTE SCOLASTICO
_____
SEDE

Il/La sottoscritto/a _____nato/a a_____il_____residente in_____alla via_____dipendente di ruolo in qualità di_____C.F._____n° partita_____ in servizio presso _____

CHIEDE

di assentarsi dal lavoro per gg. _____ (massimo quindici giorni all'anno, anche consecutivi) a partire dal _____, per sottoporsi a cure elioterapiche climatiche, psammoterapiche.
A tal fine, ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 445/2000, il/la sottoscritto/a

DICHIARA

di essere
□ A) invalido/a per causa di guerra
□ B) invalido/a di servizio e del lavoro
□ C) cieco/a, sordomuto/a
□ D) invalido/a civile con invalidità superiori ai due terzi
□ E) di non rientrare nelle categorie di cui sopra
A tal fine **allega** la seguente documentazione:
□ (*solo per le categorie da A a D*) certificazione comprovante lo stato dichiarato o dichiarazione che questa sia già in possesso dell'Ufficio in indirizzo;
□ certificato medico di prescrizione delle cure, **obbligatoriamente redatto da uno specialista**, che contenga le seguenti indicazioni:
□ esistenza di un'affezione o stato patologico che rende il dipendente temporaneamente inidoneo al servizio;
□ necessità, quale fattore determinante, anche in associazione con altri mezzi di cura, di un trattamento termale per la sua risoluzione;
□ che le cure, per essere efficaci, devono essere effettuate con tempestività e non possono essere differite;
□ che la patologia per la quale è prescritto il trattamento termale rientra tra quelle individuate dal Decreto Ministeriale n. 278/2000.

Il/La sottoscritto/a è consapevole che:
□ *è soggetto/a alle sanzioni previste dal codice penale e dalle leggi speciali in materia qualora rilasci dichiarazioni mendaci, formi o faccia uso di atti falsi od esibisca atti contenenti dati non più rispondenti a verità (art. 76 D.P.R. 28.12.2000, n. 445);*
□ *decade dai benefici eventualmente conseguenti al provvedimento emanato sulla base della dichiarazione non veritiera qualora dal controllo effettuato dall'Amministrazione emerga la non veridicità del contenuto della dichiarazione (artt. 71 e 75 D.P.R. 28.12.2000, n. 445).*

SI IMPEGNA

a presentare, al rientro in servizio, idonea certificazione rilasciata dalla struttura dove si sono effettuate le cure richieste.

Luogo e data _____ Il/La dipendente _____ (*)

(*) Da sottoscrivere in presenza del dipendente addetto oppure sottoscrivere e allegare copia fotostatica di un documento di identità del sottoscrittore. In caso di documento non più valido, il dipendente deve dichiarare, nella fotocopia dello stesso, che i dati in esso contenuti non hanno subito variazioni dalla data di rilascio. (art. 38 DPR 445/00).

INFORMATIVA AI SENSI DEL CODICE IN MATERIA DI PROTEZIONE DEI DATI PERSONALI
(articolo 13 del Decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e successive modificazioni)

I dati sopra riportati sono acquisiti esclusivamente al fine della concessione dei permessi richiesti e verranno utilizzati, con modalità anche automatizzate, solo per tale scopo ai sensi D. Lgs. n. 196 del 30/06/2003; il conferimento dei dati è obbligatorio ed il rifiuto di fornire gli stessi comporta l'impossibilità di dare corso a quanto richiesto.
Il titolare del trattamento dei dati è la scuola _____; il/la responsabile del Trattamento è il/la _____.
I dati verranno comunicati ad altri soggetti pubblici solo nei casi previsti dalla vigente normativa.
L'interessato ha diritto di ottenere l'aggiornamento, la rettificazione, l'integrazione dei dati e la cancellazione, la trasformazione in forma anonima o il blocco dai dati trattati in violazione di legge, nonché di opporsi, per motivi legittimi, al trattamento dei dati personali. In caso di opposizione, si cesserà di dar corso al beneficio richiesto.
Luogo e data _____ Per presa visione, il/la dichiarante,
_____
Visto Il Dirigente scolastico

Luogo e data _____ _____

Riconosciuto ai lavoratori della scuola l'incremento dell'anzianità contributiva

di Agata Scarafilo

Il provvedimento è datato 01.01.2002, ma in pochi ancora conoscono la possibilità offerta anche ai lavoratori della scuola di beneficiare, a richiesta, di due mesi di contribuzione figurativa utile ai fini della pensione e dell'anzianità contributiva nei casi di riconoscimento di un'invalidità civile superiore al 74%. Il diritto, che è riconosciuto fino al limite massimo di 5 anni di contribuzione figurativa, trova la sua genesi nell' art. 80, comma 3, della Legge n. 388/2000. Con Circolare INPS n. 29 del 30 gennaio 2002, furono forniti i criteri applicativi della predetta disposizione. Tuttavia, non essendoci un automatismo tra il riconoscimento della situazione di invalidità e il diritto dell'incremento dell'anzianità, gli effetti possono scaturire solo a domanda dell'interessato.

Così, qualora ricorrano i requisiti, il personale docente e ATA dovrà presentare apposita richiesta, corredata di idonea documentazione rilasciata dalle competenti Commissioni mediche ASL, da inoltrare, tramite la scuola, all'INPS di competenza e per conoscenza all'Ufficio Scolastico Provinciale di appartenenza.

Il beneficio, oltre che ai lavoratori con invalidità civile superiore al 74%**,** spetta anche ai sordi prelinguali e ai lavoratori con invalidità ascritta ad una delle prime quattro categorie della Tabella A allegata al Testo Unico delle norme in materia di pensioni di guerra**.**

Ovviamente, in tutti i casi contemplati dalla legge, spetta solo per l'attività lavorativa prestata nella condizione di disabilità, oppure per quella prestata dalla data da cui ha effetto il riconoscimento dell'invalidità nella percentuale di legge, anche anteriormente al 1° gennaio 2002 (quest'ultima possibilità è desunta dalla stessa normativa e dalle precisazioni della Circolare INPS n. 29/2000 nonchè dalla Circolare INPDAP n. 75/2001). A tale riguardo, è intervenuta anche la Corte di Cassazione che, con Sentenza n. 9960/2005, ha confermato che si debbano prendere in considerazione i periodi di attività lavorativa svolti in concomitanza con il possesso del requisito sanitario richiesto anche per il periodo anteriore al 1° gennaio 2002.

Dal calcolo, però, vengono esclusi i periodi coperti da contribuzione volontaria, figurativa o derivante da riscatto non correlato ad attività lavorativa.

Precisiamo che il comma 3 dell'art. 80 della Legge n. 388/2000 definisce espressamente cosa si intenda per contributi *«figurativi»* . La legge fa riferimento ad una maggiorazione del periodo di servizio effettivamente svolto, tramite riconoscimento di contribuzione, utile esclusivamente ai fini dell'anzianità contributiva e dell'anzianità assicurativa (Circolare INPS n. 29/2000). In buona sostanza, si evidenzia che non si tratta di un accreditamento di contributi per incrementare la posizione assicurativa dell'interessato, ma piuttosto di una maggiorazione convenzionale dell'anzianità contributiva, che assume rilevanza solo in funzione del riconoscimento e della liquidazione del trattamento pensionistico (chiariremo il tutto nel prosieguo di questo contributo).

Insomma, stando alla lettera della disposizione di legge, il periodo riconosciuto (massimo 5 anni) è utile ai fini del perfezionamento del requisito contributivo richiesto per il conseguimento del diritto alla pensione di anzianità o anche del maggior requisito contributivo richiesto nel caso in cui l'interessato non sia in possesso del requisito anagrafico.

Si è discusso molto in questi anni, però, sulle contraddizioni che emergono dalla lettura delle circolari dei due enti previdenziali (INPS e INPDAP), oggi fusi, che affrontano il tema: la Circolare INPS

n. 29/2000 e la Circolare INPDAP n. 75/2001. Ad una lettura superficiale, le due note sembravano pervenire a conclusioni differenti. Mentre con la Circolare INPS n. 29/2000 sembrava che detti periodi non potessero valere per la determinazione della misura della pensione, ma solo per il raggiungimento del diritto al pensionamento, la Circolare INPDAP n. 75/2001, invece, sottolineava che il beneficio influisce anche sulla misura della pensione, proprio con riferimento alla maggiorazione dell'anzianità contributiva prevista dalla norma.

In realtà, la questione è da porsi in relazione alla necessaria distinzione che deve essere operata in rapporto alle modalità del calcolo. Tale disposizione sarà infatti operante solo nel caso in cui la pensione venga calcolata con il sistema retributivo, mentre non avrà rilevanza per le pensione o le quote delle pensioni (il riferimento è al sistema misto) liquidate con il sistema contributivo.

Sulla base della prassi, che poi concretamente è stata portata avanti in questi anni, possiamo dunque affermare che il distinguo va fatto in relazione alle modalità del calcolo delle pensioni, così come di seguito specificato:

- il personale che al **31/12/1995** ha maturato 18 anni di contribuzione (anche non in condizioni di invalidità) rientra nel "**Sistema Retributivo**". In questo caso, l'accredito figurativo, dunque, influisce anche sulla misura della pensione;

- il personale che al **31/12/1995** non aveva maturato 18 anni di contribuzione è collocato nel così detto "**Sistema Misto**". In questo caso, l'accredito figurativo influisce anche sulla misura della pensione, ma solo nella misura della "**quota"** di pensione liquidata con il "**Sistema Retributivo**" e non per la restante quota liquidata con il "**Sistema Contributivo**";

- al personale che al **31/12/1995** non aveva ancora iniziato a lavorare si applica il "**Sistema Contribuivo**". Così, l'accredito figurativo purtroppo non influirà anche sulla misura della pensione, ma sarà utile solo ai fini del conseguimento del diritto al pensionamento.

Inoltre, è opportuno precisare che, in caso di **ricongiunzione** (Legge n. 29/79, Legge n. 322/58, e similari), il beneficio verrà attribuito al momento della liquidazione della pensione nel fondo destinatario della ricongiunzione stessa.

Maternità e congedi parentali: novità

di Marco Graziuso

In data 25 giugno 2015 è entrato in vigore il D.Lgs. n. 80 del 15/04/2015 recante "Misure per la conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro, in attuazione dell'art. 1 commi 8 e 9 della Legge 10 dicembre 2014, n. 183" (G.U. n. 144 del 24/06/2015 – S.O. n. 34).
Il dispositivo contiene soprattutto alcune rilevanti modifiche al Testo Unico - D.Lgs. n. 151 del 26/03/2001, relativo alla tutela della maternità e alla disciplina dei congedi parentali.
Nel rinviare alla lettura integrale dei due testi legislativi riportati nella sezione Bacheca della rivista completamente aggiornati, occorre evidenziare che l'art. 26 del citato decreto stabilisce che le disposizioni di cui agli articoli 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15 16 e 24 si applicano in via sperimentale esclusivamente per il solo anno 2015 e per le sole giornate di astensione riconosciute nel medesimo anno.
Il riconoscimento dei benefici per gli anni successivi al 2015 è condizionato dall'entrata in vigore dei decreti legislativi attuativi dei criteri di delega di cui alla Legge n. 183 del 10/12/2014, che individuino adeguata copertura finanziaria.
Particolarmente rilevante è l'art. 24, che riportiamo integralmente, che si pone in stretta relazione col fenomeno, purtroppo diffuso, della violenza sulle donne.
Infatti, alle vittime di violenza e a coloro che sono inseriti in un percorso di protezione debitamente certificato viene assicurato un periodo di astensione dal lavoro per un massimo di tre mesi.
La tabella riporta sinteticamente le modifiche apportate al Testo Unico.

D.Lgs. n. 80 del 15/06/2015	T.U. – D.Lgs. n. 151 del 26/03/2001
Art. 2	Art. 16 Divieto di adibire al lavoro le donne Rinvio e sospensione del congedo di maternità
Art. 3	Art. 24 Prolungamento del diritto a corresponsione del trattamento economico
Art. 4	Art. 26 Congedo di maternità nei casi di adozione e affidamento
Art. 6	Art. 31 Congedo di paternità nei casi di adozione e affidamento
Art. 7	Art. 32 Congedo parentale
Art. 8	Art. 33 Prolungamento congedo parentale
Art. 9	Art. 34 Trattamento economico e normativo
Art. 10	Art. 36 Congedo parentale nei casi di adozione e affidamento
Art. 11	Art. 53 Lavoro notturno
Art. 12	Art. 55 Dimissioni

Art. 13	Art. 64 Lavoratrici iscritte alla gestione separata INPS
Art. 14	Modifica la rubrica del Capo XI del D.Lgs. n. 151/2001 in Lavoratori autonomi
Art. 15	Art. 66 Indennità di maternità per le lavoratrici autonome e le imprenditrici agricole
Art. 16	Art. 67 Modalità di erogazione dell'indennità di maternità per le lavoratrici autonome e le imprenditrici agricole
Art. 17	Modifica la rubrica del Capo XII del D.Lgs. n. 151/2001 in Liberi professionisti
Art. 18	Art. 70 Indennità di maternità per le libere professioniste
Art. 19	Art. 71 Termini e modalità della domanda per l'indennità di maternità per le libere professioniste
Art. 20	Art. 72 Indennità di maternità per le libere professioniste nei casi di adozione e affidamento
Art. 21	Art. 85 Disposizioni in vigore

Congedo per le donne vittime di violenza di genere

1. La dipendente di datore di lavoro pubblico o privato, con esclusione del lavoro domestico, inserita nei percorsi di protezione relativi alla violenza di genere, debitamente certificati dai servizi sociali del comune di residenza o dai centri antiviolenza o dalle case rifugio di cui all'articolo 5-bis decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, ha il diritto di astenersi dal lavoro per motivi connessi al suddetto percorso di protezione per un periodo massimo di tre mesi.

2. Le lavoratrici titolari di rapporti di collaborazione coordinata e continuativa inserite nei percorsi di protezione relativi alla violenza di genere, debitamente certificati dai servizi sociali del Comune di residenza o dai Centri antiviolenza o dalle Case rifugio di cui all'articolo 5-bis, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, hanno diritto alla sospensione del rapporto contrattuale per motivi connessi allo svolgimento del percorso di protezione, per il periodo corrispondente all'astensione, la cui durata non può essere superiore a tre mesi.

3. Ai fini dell'esercizio del diritto di cui al presente articolo, la lavoratrice, salvo casi di oggettiva impossibilità, è tenuta a preavvisare il datore di lavoro o il committente con un termine di preavviso non inferiore a sette giorni, con l'indicazione dell'inizio e della fine del periodo di congedo e a produrre la certificazione di cui ai commi 1 e 2.

4. Durante il periodo di congedo, la lavoratrice ha diritto a percepire un'indennità corrispondente all'ultima retribuzione, con riferimento alle voci fisse e continuative del trattamento, e il periodo medesimo e' coperto da contribuzione figurativa. L'indennità è corrisposta dal datore di lavoro secondo le modalità previste per la corresponsione dei trattamenti economici di maternità. I datori di lavoro privati, nella denuncia contributiva, detraggono l'importo dell'indennità dall'ammontare dei contributi previdenziali dovuti all'ente previdenziale competente. Per i dipendenti dei predetti datori di lavoro privati, compresi quelli per i quali non è prevista l'assicurazione per le prestazioni di maternità, l'indennità di cui al presente comma e' corrisposta con le modalità di cui all'articolo 1 del decreto-legge 30 dicembre 1979, n. 663, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 febbraio 1980, n. 33. Tale periodo è computato ai fini dell'anzianità di servizio a tutti gli effetti, nonché ai fini della maturazione delle ferie, della tredicesima
mensilità e del trattamento di fine rapporto.

5. Il congedo di cui al comma 1 può essere usufruito su base oraria o giornaliera nell'arco temporale di tre anni secondo quanto previsto da successivi accordi collettivi nazionali stipulati da associazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. In caso di mancata regolamentazione, da parte della contrattazione collettiva, delle modalità di fruizione del congedo, la dipendente può scegliere tra la fruizione giornaliera e quella oraria. La fruizione su base oraria è consentita in misura pari alla metà dell'orario medio giornaliero del periodo di paga quadrisettimanale o mensile immediatamente precedente a quello nel corso del quale ha inizio il congedo.

6. La lavoratrice di cui al comma 1 ha diritto alla trasformazione del rapporto di lavoro a tempo pieno in lavoro a tempo parziale, verticale od orizzontale, ove disponibili in organico. Il rapporto di lavoro a tempo parziale deve essere nuovamente trasformato, a richiesta della lavoratrice, in rapporto di lavoro a tempo pieno.

7. Restano in ogni caso salve disposizioni più favorevoli previste dalla contrattazione collettiva.

Fondi per l'arricchimento dell'offerta formativa e l'autonomia scolastica

(a.s.)

(MIUR – Ufficio Stampa, 12 giugno 2015)

Oltre 93 milioni di euro per promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti nella vita scolastica, per il potenziamento dell'offerta formativa, la formazione dei docenti, la diffusione di pratiche didattiche innovative. Il 66% di risorse in più rispetto al 2014. Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Stefania Giannini, ha firmato il decreto che finanzia l'autonomia scolastica (ex legge 440), completamente ripensato rispetto al passato.
"Stanziamo più risorse, la maggior parte delle quali destinate ad attività innovative per gli studenti e la loro partecipazione alla vita scolastica - sottolinea Giannini - Abbiamo predisposto un decreto con una visione d'insieme coerente con le priorità indicate nel disegno di legge 'La Buona Scuola'. Mettiamo il doppio delle risorse sullo sport, quadruplichiamo quelle destinate all'inclusione, finanziamo con oltre 3 milioni la formazione sul CLIL, la metodologia per l'insegnamento di una materia non linguistica in lingua, e la sua diffusione. Abbiamo previsto una gestione più trasparente ed efficiente dei fondi, con un'apposita attività di rendicontazione e monitoraggio della spesa".

Studenti protagonisti

La maggior parte delle risorse, oltre 51 milioni su 93, sono destinate al capitolo studenti. Più di 2 milioni vengono stanziati per **l'inclusione scolastica** degli alunni con disabilità**.** Ci sono 500.000 euro per **l'insegnamento dell'italiano** agli studenti figli di migranti e 2,5 milioni per la **scuola in ospedale,** che lo scorso anno ha offerto una risposta a 74.000 ragazzi coinvolgendo 4.000 docenti. Oltre 4 milioni finanziano la **partecipazione studentesca,** di questi 1 milione è destinato all'organizzazione di una **Giornata Nazionale della Scuola** per la realizzazione e la diffusione di buone pratiche didattiche. Il **Piano nazionale per lo sport** a scuola raddoppia i fondi: 2 i milioni per finanziarlo. Più di 5 milioni sono destinati ad un **Programma nazionale per la promozione dell'educazione alimentare** e per la partecipazione delle scuole ad Expo 2015. Vengono stanziati per la prima volta 2 milioni per la promozione **dell'educazione teatrale** e 1 milione per la **diffusione della musica**. Con 3,4 milioni si potranno potenziare i progetti per la promozione della **cittadinanza attiva** e dell'**educazione alla legalità**. Mentre 1 milione va al contrasto di **bullismo e cyber-bullismo**. Fra le novità assolute del decreto, l'iniziativa **Scuole accoglienti**: con 1 milione di euro saranno recuperati spazi inutilizzati per farne laboratori e cantieri di creatività. Altra novità: 3 milioni per la diffusione della **conoscenza del Made in Italy**. Con 19 milioni si finanzia **l'alternanza scuola lavoro** che con #labuonascuola dovrà essere garantita a tutti gli studenti delle superiori. Due milioni vanno al contrasto della **dispersione scolastica**. Con 400.000 euro saranno realizzate per la prima volta **summer schools** destinate alle eccellenze.

Il CLIL al centro della formazione dei docenti

Oltre 3 milioni sono dedicati alla **diffusione della metodologia CLIL** e alla relativa formazione degli insegnanti. Con 400.000 euro si finanziano invece i progetti per il rafforzamento delle **competenze in italiano** e l'insegnamento degli **autori del '900**. Tre milioni serviranno allo sviluppo del sistema nazionale di valutazione, 1,9 alla formazione degli adulti. Sarà creata una **piattaforma web** per la 'governance' della formazione dei docenti, che con 'La Buona Scuola' diventa obbligatoria e basata su priorità nazionali**.**

Finanziare l'autonomia

Più di **25 milioni** sono destinati alle scuole. Di questi 7,5 serviranno per la realizzazione dell'autonomia e all'innovazione tecnologica, 1 milione per l'accompagnamento all'attuazione del Piano Scuola digitale, 100.000 euro per i laboratori tecnologici. I 15,7 milioni dedicati al finanziamento aggiuntivo del funzionamento delle scuole prevedono una **novità assoluta**: con 3 milioni viene istituito **un fondo ad hoc per supportare gli istituti in caso di emergenze**, ad esempio gravi atti di vandalismo. Sarà predisposta infine una piattaforma per la rendicontazione e il monitoraggio della spesa.

I laboratori online
Intervista a Mario Bochicchio
a cura di Rita Bortone

Mario Bochicchio è professore associato di Basi di dati e Fondamenti di informatica presso la facoltà di Ingegneria dell'Università del Salento. E' membro eletto del Comitato guida dell'*International Association of Online Engineering (IAOE). E' membro attivo di vari gruppi di ricerca, in particolare delle Conferenze internazionali ESP.AT e REV. Dirige nell'Università del Salento due Laboratori: DIDA, che si occupa di nuove tecnologie nella didattica e SET-Lab, che si occupa di ingegneria dei dati. Segue gruppi di ricerca sui sistemi informatici per la medicina, la didattica e il governo delle imprese.*

Lo abbiamo voluto incontrare per conoscere meglio e capire cosa sono e come funzionano i Laboratori online, di cui è promotore ed esperto.

Laboratori online: come sono nati, in cosa consistono?

L'attività di laboratorio è essenziale per l'apprendimento e per la didattica. Con l'avvento di Internet e l'affermarsi dell'e-Learning sono stati sviluppati molti strumenti di supporto alla formazione, come i corsi online o Wikipedia, ma le possibilità di sperimentare attraverso la Rete non sono cresciute di pari passo. Ciò ha stimolato l'interesse di ricercatori ed università su come estendere ad Internet le attività di sperimentazione e l'accesso ai laboratori per finalità didattiche e di ricerca. Ne è scaturito un modo diverso di concepire gli esperimenti, i laboratori e le relazioni tra i soggetti (studenti, docenti, tecnici, ricercatori, ...) impegnati negli esperimenti.

Grazie a questa ricerca, ad esempio, un sito web che parli di astronomia ed osservazione dello spazio può coinvolgere i visitatori in attività osservative condotte attraverso un telescopio pilotato a distanza. Mi riferisco ad un vero telescopio e non ad un software che ne imiti il comportamento. Analogamente un sito di biologia o di chimica può consentire la sperimentazione e l'osservazione di molti fenomeni capaci di stimolare l'interesse e la partecipazione dei visitatori, contribuendo così allo sviluppo di conoscenze ed abilità tipiche dell'approccio sperimentale.

La scuola, il suo ruolo socio-pedagogico e l'organizzazione didattica non sono neutrali rispetto a questo cambiamento che, ancora una volta, ci stimola a ripensare il nostro ruolo di insegnanti ed educatori. Quali bisogni cognitivi esprime uno studente che abbia accesso a queste opportunità? Quali abilità critiche richiede? Come muta il rapporto con il docente, con la classe e con la scuola? Quali esigenze di personalizzazione dei percorsi didattici emergono da questi scenari?

In alcuni paesi (Stati Uniti, Australia, Germania, Spagna ...) i laboratori online sono già adottati su larga scala, in Italia il Ministero non ha mostrato molto interesse. D'altra parte, indipendentemente dalla nazionalità, alcuni centri di ricerca permettono a tutti gli interessati di collegarsi e sperimentare, da soli o in collaborazione, senza vincoli di scuola, classe o programmi ministeriali ed a mio avviso proprio queste dinamiche si presentano particolarmente interessanti per la ricerca.

Di fronte a questo tipo di laboratori, quale ruolo svolge il ragazzo che deve apprendere? Assiste solamente o interagisce?

Gli studenti interagiscono molto, ma è opportuno operare una prima distinzione tra *laboratori virtuali, laboratori remoti e MOOL.*

I primi sono basati su modelli matematici, riproducono al computer fenomeni fisici come la gravità, il comportamento dei fluidi, il suono, l'elettromagnetismo e consentono di comprenderne gli aspetti essenziali. I simulatori sono caratterizzati da una

loro schematicità e facilità di fruizione. Molti studenti, inoltre, hanno sentito parlare dei simulatori di volo per applicazioni ludiche o per insegnare a pilotare veri aerei e ciò stimola la curiosità. L'Università di Boulder, in Colorado, ha creato il laboratorio virtuale "Phet" (https://phet.colorado.edu/), molto noto e ricco di simulazioni. Phet ha ricevuto oltre 200 milioni di visite ed è seguito da scuole di tutto il mondo, anche italiane.

Nei *laboratori remoti,* invece, il visitatore ha la possibilità di utilizzare a distanza vere attrezzature di laboratorio, anche in collaborazione con ricercatori e tecnici. Nel mio Dipartimento, ad esempio, è presente un microscopio elettronico, una macchina sofisticata e costosa, preziosa per la ricerca e la didattica. Quel microscopio permette di sperimentare principi fisici che a scuola sono oggetto di studio, per questo ho messo a punto con i miei collaboratori un sistema per consentirne il controllo a distanza. Ho quindi coinvolto alcuni insegnanti di scuola superiore nella sperimentazione dicendo loro: *"non limitatevi a far ripetere ai ragazzi le esperienze-descritte dai testi, mandateci piuttosto qualcosa di vostro da analizzare, come un capello o un campione di cibo..."*. Sulla base del successo dell'iniziativa abbiamo reso accessibile via Web anche il telescopio astronomico del Dipartimento di Fisica. In tutti e due i casi gli studenti ed i docenti coinvolti hanno mostrato grande interesse ed hanno partecipato attivamente alla sperimentazione. Per gli studenti più giovani, invece, alcuni colleghi spagnoli hanno sviluppato un sistema per il controllo remoto di un' incubatrice. Il sistema permette agli studenti di controllare a distanza la temperatura, l'umidità e la velocità con cui le uova vengono "cullate", fino a mostrare in diretta il momento della schiusa e la nascita dei pulcini.

Dei MOOL parlerò dopo.

E il bambino o ragazzo può intervenire...

Certo, gli sperimentatori partecipano in prima persona. Sono possibili diverse forme di coinvolgimento, dall'esecuzione di compiti operativi (controllo remoto delle apparecchiature) alla valutazione critica collegiale o personale delle scelte sperimentali, alla produzione di elaborati multimediali per fini valutativi o auto-valutativi, fino alla progettazione ed esecuzione di intere attività sperimentali.

Lei parla spesso di "noi": a chi si riferisce?

Alla comunità dei ricercatori e degli insegnanti che lavora su questi temi e che include oltre 60 università in tutti i continenti. Ad esempio in Spagna, presso la UNED (Universidad Nacional de Educación), oltre 20.000 studenti di area tecnico-scientifica già utilizzano in questo modo i laboratori didattici e di ricerca.

In realtà il fenomeno è molto ampio e riguarda le basi stesse della ricerca scientifica. Luoghi come il CERN o la Stazione Spaziale Internazionale non sono concepibili se non come nodi di reti in cui esperienze, menti, persone e centri di ricerca collaborano e si confrontano. Un laboratorio scolastico, inteso come luogo isolato in cui eseguire esperimenti, oggi non rappresenta più il mondo della ricerca e delle tecnologie.

Chi sono i destinatari, i fruitori di questi laboratori? I ragazzi singoli o le scuole?

Molti vedono la scuola come uno dei soggetti che operano nel settore della formazione, non sempre e non necessariamente come il più qualificato, efficace e significativo tra essi. Così, accade spesso che un ragazzo che voglia imparare a suonare uno strumento o a produrre un video cerchi su Internet le conoscenze e gli strumenti necessari. Accade anche che un docente che voglia innovare la propria didattica trovi l'istituzione indisponibile, specialmente se i tempi, i modi o gli strumenti non sono quelli "canonici". Accade inoltre che le famiglie cerchino fuori dalla Scuola, anche a pagamento, occasioni formative (musica, danza, computer, ma anche ripetizioni, certificazioni linguistiche, ...) ritenute importanti per la formazione dei figli. Accade infine che pensionati, anziani, stranieri, ecc. vogliano ampliare il proprio orizzonte culturale e non trovino nella scuola una risposta.

Per quanto queste osservazioni siano soggette al rischio di eccessiva semplificazione, la mia conclusione è che i destinatari principali dei laboratori online debbano essere i singoli prima che le scuole, perché più sensibili all'innovazione ed al valore culturale della proposta e più agili nella gestione degli aspetti organizzativi che l'innovazione a volte comporta.

Ma questo discorso è diverso da quello relativo all'utilizzo delle nuove tecnologie per la didattica che generalmente si fa nelle scuole: voi *siete* didattica con le nuove tecnologie, ma vi siete distaccati un po' dalla scuola...

Sì, così come la scuola si è staccata dalla formazione continuando a mantenere i propri modelli a prescindere dai mutamenti sociali e culturali del nostro tempo. Personalmente ritengo che la scuola italiana abbia elementi di pregio ma, così com'è, essa copre il bisogno educativo di un ridotto numero di studenti, mentre la gran parte dei ragazzi ne subisce i limiti con sofferenza, ed a volte con forme di rigetto che sono percepite con chiarezza da chi opera nella scuola e ne ha a cuore le sorti.

Secondo lei, questo fenomeno della noia e della insoddisfazione per la formazione che dà la scuola riguarda tutti i ragazzi o solo le fasce

più acculturate e motivate?

Riguarda tutti. Alcuni ragazzi hanno come scuola la strada, molti hanno Internet. Ci sono fenomeni importanti che la scuola non conosce o che non considera degni di analisi. Le relazioni commerciali o le frodi su Internet, ad esempio, fanno parte dell'esperienza quotidiana di tanti ragazzi che comprano o scambiano beni, informazioni, relazioni e che spesso sono vittime o persino complici di situazioni che non sanno interpretare. La scuola e la società vivono tutto questo acriticamente. Per non parlare del rapporto Governo-Rete, dove la politica abdica in modo conclamato al fondamentale compito di orientamento strategico e normativo.

Vorrei tornare su un aspetto che mi interessa. Lei insegna all'università, quindi non è estraneo alle problematiche della didattica. Il vostro rivolgervi ai singoli più che alle scuole implica in qualche modo un'idea della inutilità della scuola e di una possibile descolarizzazione della società? Questa modalità individuale e personalizzata di accesso alla rete e ai saperi può supplire alla funzione sociale della scuola?

In questo mondo così frammentato e diversificato il modello unico di scuola non regge. Alle persone oggi è offerta una gamma molto vasta di occasioni e modelli formativi. Spetterebbe alla scuola capire chi si trova davanti, leggere nei volti e nelle menti dei ragazzi i loro sogni, i loro progetti ed essere capace di offrire a ciascuno il giusto.

Quindi non sta dicendo che non ha senso la scuola, ma che deve cambiare la funzione della scuola!

Certo. Forse qualcuno pensa che i ragazzi siano automi fabbricati in serie e che siano automi anche gli insegnanti e i dirigenti. Ma continuare a riprodurre il modello di scuola ereditato dal secolo scorso, ritoccato nella forma ma non nella sostanza, non garantisce nulla. La vera sfida è nella diversità degli individui e dei contesti e nella personalizzazione dei percorsi formativi.

Discorso importante questo... che non può essere lasciato all'iniziativa personale di chi fa scuola, ma *deve* coinvolgere il *sistema scolastico*, forse deve essere rivisto tutto il *sistema di istruzione e formazione*... Ma torniamo al nostro discorso. Lei collabora con il prof. Antonio Bernardo e con il suo notissimo sito *matematicamente.it* ed i suoi laboratori di matematica e fisica. Secondo lei, questa modalità di accesso al sapere riguarda solo le discipline scientifiche o anche quelle umanistiche?

Le rispondo descrivendole un recente esperimento da noi ideato ed in corso di realizzazione: un gruppo di ragazzi dotati di cellulare rileva, nel corso della giornata, il livello di inquinamento elettromagnetico ed acustico del luogo in cui vive ed opera. Queste informazioni sono quindi inviate ad un elaboratore centrale che, sulla base degli spostamenti dei ragazzi impegnati nell'esperimento, definisce il livello di rischio associato ad ogni ambiente e luogo da essi attraversato e ne traccia una mappa che pubblica sul Web, magari sul sito della scuola o dell'amministrazione cittadina. Gli studenti di un singolo istituto scolastico, con i loro spostamenti quotidiani, sono sufficienti a generare una mappa abbastanza dettagliata per una città di medie dimensioni. Un aspetto interessante è che non occorrono particolari rilevatori per eseguire l'esperimento, perché ogni cellulare è già dotato di antenne, microfoni e rilevatori GPS capaci di fornire le informazioni richieste e molto altro (traffico, tempi di percorrenza, ingorghi, ...).

Questa tecnica è definita *mobile crowdsensing* e consiste nel considerare gli stessi sperimentatori come sorgenti o rilevatori di informazioni di natura fisica ma anche sociale, culturale, storica, ambientale, ecc. Queste informazioni, opportunamente riunite, integrate, elaborate e pubblicate sul Web, diventano utili per sé e per gli altri.

Per analogia con il termine MOOC (Massive Open Online Courses), oggi molto diffuso, questo tipo di laboratori è anche definito MOOL (Massive Open Online Lab).

Alla luce di questo esempio e di altri simili, che comportano valutazioni ed implicazioni anche di natura sociale, relazionale, storica e filosofica, non esito a risponderle che il mondo, nella sua interezza, può essere considerato come un laboratorio che può essere osservato e compreso, almeno in alcuni suoi aspetti, solo grazie alla più stretta sinergia tra i saperi.

Voi avete coinvolto una scuola in un esperimento del genere?

Sì, abbiamo fatto una proposta per un progetto europeo, l'abbiamo vinta e adesso siamo in fase operativa. Abbiamo realizzato il programma per il server, le App per i cellulari e da settembre, con una scuola di Brindisi, avvieremo la rilevazione dell'inquinamento elettromagnetico ed acustico. Altri esperimenti sono in programma con altre scuole. Spero che queste proposte siano utili a docenti e dirigenti per definire modelli alternativi, lontani dalla routine e dalle mode del momento.

Non voglio polemizzare, ma quello delle "mode" è un serio problema per la scuola. In certi momenti sembra che tutti i problemi siano destinati a risolversi se i docenti imparano ad usare le LIM o

a scrivere il loro eBook o a compilare un qualche *portfolio.* Peccato che l'autonomia mentale e culturale non possa essere sancita per legge come quella amministrativa …

Come reagiscono gli insegnanti a questo tipo di proposte? E cosa occorrerebbe secondo lei perché gli insegnanti fossero disponibili e sensibili a queste proposte?

Assieme ad una collega ho scritto un articolo [*Bochicchio, M.A.; Longo, A., "The importance of being curricular: An experience in integrating online laboratories in national curricula for high schools," Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV), 2014 11th International Conference on , vol., no., pp.450,456, 26-28 Feb. 2014*]. L'articolo prende le mosse dalla constatazione che molti insegnanti vedono queste proposte di innovazione come interessanti giochi extrascolastici che, come molte altre attività di natura informatica, richiedono tempi e risorse non compatibili con la programmazione ministeriale. In sostanza, ciò che non è richiesto/imposto dal Ministero è classificato come un diversivo utilizzabile nei giorni in cui non si ha la voglia o la forza di fare lezione.

Per ovviare al problema abbiamo rivisitato il programma ministeriale relativo al corso di fisica per i licei scientifici, dimostrando che la didattica d'aula e quella di laboratorio sono del tutto compatibili con le modalità e i tempi previsti dal Ministero. Certo, occorre che l'insegnante abbia tempo, voglia e modo di aggiornarsi, ma questo spalanca altre porte che ci condurrebbero lontano dal tema dell'intervista.

Ho riscontrato anche io frequentemente questo atteggiamento verso le nuove tecnologie: si fanno cose *carine*, che sono appunto *carine*, che attengono ad una straordinarietà della didattica che esula dal curricolare. Ma volevo chiederle: questo atteggiamento dell'insegnante che dovrebbe riconcepire il curricolo implica o no una nuova diversa cultura dell'insegnante? Cultura in un senso largo e profondo, anche e soprattutto una cultura *disciplinare* diversa? Sono sempre stata convinta che la scuola debba fornire ai ragazzi le grammatiche disciplinari (che non significa restare nel chiuso del programma e della disciplina), senza le quali la unitarietà del sapere, la multidisciplinarità, l'interdisciplinarità non sono perseguibili. Se un insegnante ha della sua disciplina una conoscenza limitata alle schematiche programmazioni curricolari, può disporre di una visione dell'insegnamento più ampia, flessibile, elastica?

Provo a risponderle in modo provocatorio: lo studente percepisce nel docente lo spessore umano e sociale, prima che la capacità disciplinare. Se il docente è una persona vuota, o se viene posto nelle condizioni di rappresentare una categoria alla quale è negata ogni dignità, allora lo studente non ha valide ragioni per apprendere da quel docente.

Per un docente conta la voglia di esserci, di "conoscere" i propri colleghi, gli studenti, di avere entusiasmo, professionalità, capacità di sentirsi sempre in gioco … tutto questo è difficile, impegnativo, sfiancante… Una discussione sulla professione docente e sulle discipline ha sempre ragione di esistere: ma i ragazzi hanno bisogno di avere davanti delle *persone,* prima ancora che dei docenti.

Vista questa situazione degli insegnanti, le vostre esperienze hanno quindi sinora privilegiato i singoli più che le classi? Come possono fare le scuole per avvicinarsi a voi?

Il mio gruppo conta pochi ricercatori (ne approfitto per ringraziarli tutti pubblicamente) e può operare su piccoli progetti e poche scuole alla volta. Abbiamo sperimentato il microscopio, poi il telescopio, poi abbiamo dovuto chiuderli per esaurimento delle risorse (i progetti funzionano così …). Adesso stiamo lavorando con un collega biologo ad un laboratorio online di microscopia ottica ma da settembre, grazie alla collaborazione con matematicamente.it, proveremo a portare l'iniziativa dei laboratori online fuori dall'università ed a metterla a disposizione di tutti gli interessati. Per questo stiamo collaborando anche con un parco astronomico che metterà a disposizione le proprie attrezzature via Internet.

I telescopi saranno utilizzabili da gruppi di 3-6 studenti, oltre l'eventuale docente/tutor. Il motivo è che in gruppo si impara non solo seguendo le indicazioni dell'insegnante o del manuale, ma anche osservando il collega, i suoi errori ed i suoi successi. Ciò sviluppa il confronto, la socialità dell'apprendere e le dinamiche relazionali.

Dal punto di vista tecnico, il nostro sistema è simile ad una videoconferenza, durante la quale gli studenti possono osservare ciò che accade al telescopio. Essi inoltre, a turno e sotto il controllo del tutor, possono prendere il controllo del telescopio e guidarlo. Il tutor ha il compito di mostrare le funzionalità del telescopio agli studenti, di verificarne le capacità e di correggere eventuali errori. Terminata la fase di addestramento, gli studenti possono ricollegarsi da casa, eseguire proprie rilevazioni e relazionare sul lavoro svolto.

L'appuntamento con gli interessati è dunque per il prossimo autunno, su matematicamente.it.

Avete raccolto dei dati sulla qualità delle reazioni nei ragazzi che hanno utilizzato questo modo di lavorare?

I dati empirici che abbiamo testimoniano dell'interesse suscitato, della voglia di usare i laboratori, del coinvolgimento... ma occorre estendere le rilevazioni e renderle più sistematiche. D'altra parte, la sperimentazione con le scuole è spesso poco compatibile con i tempi e con le modalità dei progetti di ricerca: la situazione sarebbe comica se non fosse drammatica!

Qual è stato sinora il livello di mediazione degli insegnanti?

Sinora abbiamo parlato degli insegnanti in termini generici. In realtà sappiamo che è un mondo composito. Ci sono gli innovatori, i *followers, ecc.* Per chi è portato all'innovazione questo tipo di proposta è molto interessante, estremamente attraente e coinvolgente. Per i *followers* occorrono tempi molto più lunghi.

Poi occorre considerare gli aspetti di natura burocratica ed amministrativa che spesso prendono il sopravvento, snaturando la ricerca. Sembra quasi che il raggiungimento degli obiettivi divenga marginale e che il progetto termini con l'acquisizione del finanziamento: da quel momento bisogna solo *adempiere* a tutte le procedure formali. La ricerca e la didattica passano in secondo piano e perdono la loro dignità. Tutti sono consapevoli di questo, ma pochi ne discutono apertamente.

Ci vogliono attrezzature particolari per le scuole che volessero interessarsi ai laboratori?

No, per i ragazzi, da casa, è sufficiente un computer ed un collegamento ad Internet di tipo ADSL. Le scuole invece trovano molto problematico partecipare ad attività che possono richiedere il pagamento di piccole somme via Web. Sembra una sciocchezza, ma per una scuola spendere 20 € per l'acquisto di un servizio di sperimentazione online può costare molto più di 20 € o può essere addirittura impossibile. E' diverso se le scuole sono già partner di nostri progetti.

Questo vostro uso della tecnologia per la formazione è diverso, secondo lei, rispetto a quello *corrente*?

Sì. Quando sento parlare di nuove tecnologie nella didattica, molto spesso incontro proposte prive di contenuto specifico, di scarso spessore culturale o addirittura fondate sulla malafede o sulla tutela di interessi nascosti. C'è stato e c'è uno spreco enorme di risorse economiche e di risorse umane nel nome delle nuove tecnologie per la didattica, ma spesso dietro alle attività presuntamente innovative non c'è alcuna nuova tecnologia, alcuna innovazione ed alcuna buona didattica. Sono forme di sottocultura gravissime, ed è triste che pochi le combattano e molti si adeguino.

Che lei sappia, nelle scuole con le quali avete lavorato, ci sono poi state verifiche sugli apprendimenti dei ragazzi?

Sì, lo abbiamo fatto noi in università. La letteratura scientifica sui laboratori online tratta a fondo le problematiche dell'efficacia educativa e didattica di questi strumenti. Ci sono articoli e conferenze che trattano questi temi. Nei luoghi dove queste nuove forme sono adottate ci sono varie forme di valutazione, tante forme di discussione e i risultati sono considerati mediamente molto buoni. Posso citare sia l'associazione mondiale di cui faccio parte, la IAOE – International Association Online Engineering, sia due Conferenze che si chiamano EXP.AT (organizzata da portoghesi e che si occupa di sperimentazione online) e REV (Remote Engineering and Virtual Instrumentation) che si occupa di strumenti di ingegneria remota e virtuale. Esistono anche riviste di altissimo livello scientifico, accademico, che si occupano di questi temi in senso tecnico e pedagogico. La ACM (Association for Computing Machinery) e la IEEE, ad esempio, hanno settori specifici che si occupano di ricerca sulle nuove tecnologie per l'apprendimento e la didattica.

Tra i temi più interessanti vorrei citare il "research based learning", ovvero lo stimolo a fare ricerca con i ragazzi migliori, in modo da instradarli da giovani nella ricerca e nella riflessione critica sul fare didattica. Questa è, a mio avviso, la forma di insegnamento più adatta ai giovani che mostrano interesse per la professione docente.

Professore, capisco che parliamo di un mondo che ha ancora molto da esplorare. E capisco dalle sue riflessioni che il discorso sull'uso delle nuove tecnologie si lega a discorsi molto più ampi, che vanno dalla qualità della ricerca universitaria alla qualità professionale degli insegnanti, dalla necessità di curricoli flessibili all'adozione di modelli d'apprendimento diversificati, dalla necessità di superamento della burocrazia all'auspicio di un utilizzo equo ed etico delle risorse finanziaria e umane.

La ringrazio di cuore per gli stimoli che ci ha regalato, augurandomi di poterla incontrare nuovamente e di poter ancora fruire delle sue interessantissime esperienze.

Rita Bortone

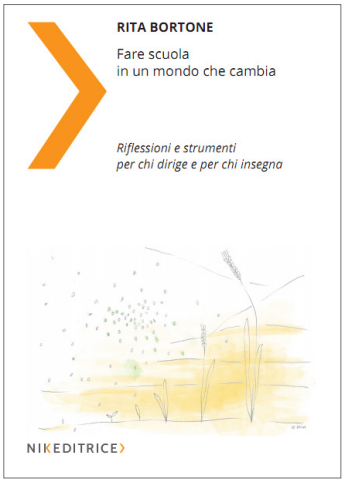
Fare scuola in un mondo che cambia

Riflessioni e strumenti per chi dirige e per chi insegna

ISBN 9788894043242

432 pagine

Prezzo di copertina €30



CEDOLA PER ORDINE VOLUMI

NOME E COGNOME o RAGIONE SOCIALE _____

COD. FISCALE O PIVA _____

INDIRIZZO N.CIVICO _____

COMUNE _____ CAP PROVINCIA _____

TELEFONO _____ CELLULARE _____ FAX _____

E-MAIL _____ CIG (per PA)

FARE SCUOLA IN UN MONDO CHE CAMBIA TOT COPIE TOT €

(prezzo copertina €30.00)

MODALITA' DI PAGAMENTO

Il pagamento **(al netto delle spese di bonifico o postali)** può essere fatto nelle seguenti modalità (**a seguito della fattura elettronica per le PA – anticipato per gli utenti privati**):

- Versamento su cc 001017192558 intestato a Nikeditrice di Littorio Maria via N. Sauro 17 Aradeo (LE)

- Bonifico bancario IBAN IT78K0760116000001017192558 intestato a Nikeditrice di Littorio Maria via N. Sauro 17 Aradeo (LE)

- Paypal (http://www.scuolaeamministrazione.it/it/i-libri-di-nikeditrice/mondo-scuola/fare-scuola-in-un-mondo-che-cambia/)

DATA TIMBRO E FIRMA (per le PA)

_____ _____

Inviare il presente modulo via fax allo 0836.1950352 o via email a info@nikeditrice.it.

L'ufficio ordini risponde allo 0836.1904117 per qualunque dubbio o informazione dal lunedì al venerdì dalle 9 alle 13.

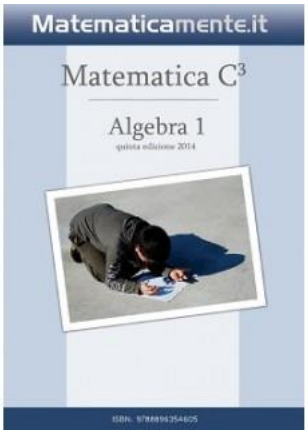
Ai sensi del D.lgs. 196/03 vi comunichiamo che nel nostro archivio cartaceo e/o informatico sono contenuti i vostri dati personali e che questi saranno utilizzati ed elaborati direttamente o tramite soggetti esterni per finalità di carattere gestionale-amministrativo. Vi ricordiamo inoltre che in forza dell'art.7 della legge sopra citata avete il diritto in ogni momento di conoscere, cancellare, rettificare, aggiornare, integrare e opporvi al trattamento dei dati. Titolare del trattamento è la società Nikeditrice di Littorio Maria con sede in via N. Sauro 17 - Aradeo (LE)

ADOZIONE LIBRI DI TESTO A.S. 2015-2016

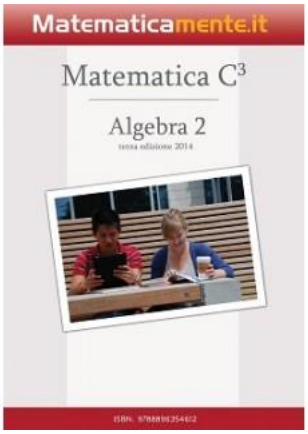
Da settembre 2015 Nikeditrice renderà disponibili in versione cartacea i libri di testo di matematica e fisica per le scuole secondarie di secondo grado, distribuiti in versione ebook gratuita da matematicamente.it.
Lo spirito di questa collaborazione è di rendere disponibili dei libri di testo qualitativamente elevati (ne potete verificare i contenuti scaricando gli ebook gratuiti) ad un prezzo bassissimo.
Per consultare i volumi vai sul nostro sito e clicca sulle copertine!

MODULO D'ORDINE

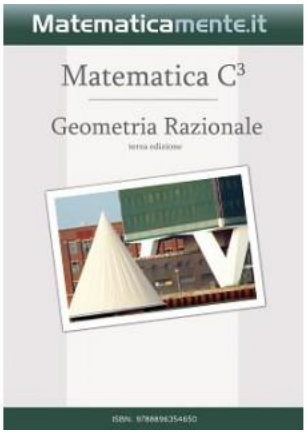
MATEMATICA PER IL BIENNIO



€15.00 - q.tà_____



€15.00 - q.tà_____



€15.00 - q.tà_____

FISICA – VOLUME UNICO

€15.00 - q.tà_____

GESTIONE DI PROGETTO
E ORGANIZZAZIONE D'IMPRESA

€15.00 - q.tà_____

NOME E COGNOME o RAGIONE SOCIALE _____
COD. FISCALE O PIVA _____
INDIRIZZO _____ N.CIVICO _____
COMUNE _____ CAP _____ PROVINCIA _____
TELEFONO _____ CELLULARE _____ FAX _____
E-MAIL _____ CIG _____
Il pagamento può essere fatto nelle seguenti modalità (a seguito della fattura elettronica per le PA):
• Versamento su cc 001017192558 intestato a Nikeditrice di Littorio Maria via N. Sauro 17 Aradeo (LE)
•Bonifico bancario IBAN IT78K0760116000001017192558 intestato a Nikeditrice di Littorio Maria via N. Sauro 17 Aradeo (LE)

Dall'Oriente alle Americhe alla scoperta dell'Altro: una progettazione disciplinare per competenze

di Nicola Contegreco

Premessa
In questo articolo illustreremo le modalità di progettazione seguite per un percorso didattico in Storia, che ha interessato la classe 2^A della scuola secondaria di primo grado "Giovanni Paolo II" di Lesina (FG) e che ha visto come tema centrale il confronto tra civiltà e cultura occidentali e le cosiddette culture "altre", con le quali l'Europa cattolica è entrata in contatto nel corso della storia, in particolar modo tra il Basso Medioevo e gli inizi dell'Età Moderna.
Il percorso rientra in una progettazione finalizzata allo sviluppo di competenze ed utilizza pertanto una didattica diversa da quella centrata sulla trasmissione di contenuti disciplinari e su prove di verifica mirate esclusivamente alla valutazione del prodotto e non anche del processo. (1)

Si è partiti da due fondamentali convinzioni: la prima è che un insegnamento della Storia effettuato nell'ottica delle competenze chiave di cittadinanza trova nella ricerca sul presente attraverso la sua relazione col passato una delle prospettive metodologiche più interessanti ed efficaci sul piano formativo; la seconda è che la ricerca relativa alla storia europea (ed italiana) offre una base per riflettere in modo articolato, argomentato e critico sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta e sulle diverse componenti di una società multiculturale e multietnica.

Una selezione delle conoscenze in funzione della competenza desiderata
Uno dei punti nodali della progettazione per competenze è la necessità di progettare 'a ritroso', definendo il traguardo finale, cioè la competenza che si vuole sviluppare, e costruendo il percorso, appunto, in direzione contraria, attraverso scelte di contenuto e di metodo ritenute necessarie e strumentali al raggiungimento di quel traguardo.
Consideriamo quindi, nel nostro caso, la seguente competenza disciplinare:

> Espone oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite, argomentando le proprie riflessioni e operando collegamenti anche con il presente

È proprio da qui che partiremo per elaborare la nostra unità di apprendimento.

La prima riflessione da fare è relativa al ruolo del docente, che nella nuova didattica non è il decisore assoluto che mette in atto schemi iperconsolidati e ripetitivi di trasmissione delle conoscenze, ma assume le vesti di progettista, cioè di colui che ricerca consapevolmente le soluzioni più adatte al raggiungimento della competenza desiderata.(2) Vi è infatti una molteplicità di soluzioni che possono essere adottate e, fattore da un certo punto di vista rivoluzionario, i contenuti da scegliere non sono vincolati a nessun altro attore in campo – né, come è noto, a nessun riferimento normativo - che non sia lo stesso docente. La trasformazione della figura del docente da trasmettitore di conoscenze a progettista-ricercatore consapevole non rappresenta, in realtà, alcuna novità, essendo già esplicitato, all'articolo 27 del CCNL, che il suo profilo professionale dovrebbe costituirsi non solo di competenze disciplinari – il che dovrebbe essere sottinteso – ma anche di *competenze, tra loro correlate ed interagenti, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di ricerca, documentazione e valutazione*.

La seconda riflessione riguarda la scelta dei contenuti disciplinari da proporre ai ragazzi.

E' noto che le competenze previste dalle *Indicazioni per il curricolo* devono esser conseguite entro il primo ciclo di istruzione, e ciò significa che la stessa competenza va perseguita anche in altri anni del-

la scuola secondaria di I grado o all'interno dello stesso anno scolastico, con prospettive tematiche e culturali diverse.

Snocciolare i contenuti disciplinari uno dopo l'altro seguendo l'indice dei libri di testo è una pratica che costituisce ancora oggi l'unica ancora di salvezza e l'unica fonte di *certezza* per molta parte della classe docente, ma un percorso per competenze, proprio in virtù della sua complessità e di una visione *in profondità* di quanto si vuole far apprendere, necessita di una selezione delle conoscenze e di una pianificazione temporale della loro trattazione che scardina le prassi consolidate e costringe l'insegnante a selezionare i contenuti disciplinari in funzione della competenza desiderata, e ad affrontarli con metodologie didattiche che garantiscano alle conoscenze acquisite dai ragazzi i caratteri della *significatività*, della *persistenza* e della *trasferibilità*.(3)

La essenzializzazione del curricolo dovrebbe rappresentare un lavoro di ricerca didattica e organizzativa da parte dell'intero istituto, anche in coerenza con diversi documenti ministeriali : al contrario, il problema dell'attenzione alla quantità piuttosto che alla qualità delle conoscenze resta a tutt'oggi una delle criticità più evidenti della pratica didattica generalmente diffusa.(4)

Competenze disciplinari e competenze-chiave

La competenza disciplinare in Storia, come nelle altre discipline, sottende il legame con le otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006), il cui quadro è assunto dal sistema scolastico italiano come orizzonte di riferimento verso cui tendere (5). Il loro valore è quindi vincolante e lo stesso curricolo verticale degli istituti comprensivi (in linea con il modello sperimentale di certificazione delle competenze alla fine del I ciclo d'istruzione proposto dal Ministero con la circolare del 3 febbraio 2015) andrebbe impostato proprio a partire dal significato di queste competenze trasversali.

Nel nostro percorso abbiamo individuato, come competenze chiave implicate nel traguardo da noi prescelto, soprattutto le cosiddette *competenze sociali e civiche,* che nella loro declinazione in conoscenze, abilità ed atteggiamenti contengono diversi e fondamentali aspetti della costruzione dell'agire umano relativamente al rapporto con se stesso e con il prossimo (e quindi l'altro da sé, l'Altro in senso dialettico e significativo): le competenze sociali e civiche comprendono infatti la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri[...] si basano sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili[...] comprendono la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale.

Ma il nostro percorso mira anche allo sviluppo della *comunicazione nella madrelingua(6)* e della competenza metacognitiva dell'*imparare ad imparare(7),* che dovrebbero esser coinvolte in ogni percorso di apprendimento che sia tale. Infine rientrano nel nostro quadro progettuale le *competenze digitali*, sia per il loro utilizzo come utili strumenti di progettazione e comunicazione da parte degli studenti, sia per l'elevato livello di motivazione che in essi interviene quando hanno la possibilità di operare con mezzi ed applicazioni che normalmente utilizzano negli ambienti di apprendimento informali.

Concettualizzare la competenza

A questo punto si tratta di rendere praticabile il percorso formativo e valutativo intorno alla competenza, si tratta cioè di concettualizzare la competenza e questo è possibile attraverso lo strumento della rubrica valutativa che il docente – o, meglio ancora, il team disciplinare di cui i docenti fanno parte confrontandosi, mutuando tecniche e materiali e progettando all'inizio, in itinere e nelle fasi di valutazione sommativa – costruisce scomponendo l'oggetto competenza in dimensioni, criteri e indicatori.

Per rubrica valutativa intendiamo uno strumento valutativo, in forma di tabella, che consente una considerazione sinottica di diverse variabili. Trovandoci, come è stato detto, in presenza di un modello progettuale 'a ritroso', bisogna partire dalla «precisazione dei criteri e delle modalità di valutazione che si intendono impiegare per risalire successivamente alla messa a punto del percorso didattico nelle sue diverse componenti (contenuti, metodi, strategie, fasi di lavoro)»(8). La rubrica si pone cioè come «prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo o ad un determinato gruppo di allievi»(9). Oltre a definire in maniera chiara e sistematica i criteri che si adotteranno per la sua valutazione, essa contribuisce fortemente alla definizione ed alla costruzione del percorso formativo, sia per i docenti che per gli studenti: per i primi, in quanto consente di dotarsi di un criteriologia in base alla quale apprezzare i comportamenti degli studenti, stabilire una comunicazione più chiara con essi e orientare la propria azione educativo-didattica; per i secondi, in quanto permette loro di aver chiara la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e discuterle con l'insegnante e gli altri studenti(10).

Passiamo, quindi, ad individuare gli aspetti salienti della competenza la quale, pur essendo unità complessa, molare e non molecolare, cioè scomponibile algoritmicamente, può essere analizzata progressivamente nella focalizzazione e declinazione della sua struttura concettuale su diversi piani, che vanno dall'astratto al concreto, fino ad arrivare, cioè, alle *evidenze osservabili nello studente. Utilizzando il lessico di Castoldi, segnaliamo che le dimensioni indicano le caratteristiche specifiche che caratterizzano una certa competenza. Nel nostro progetto riguardano l'uso delle fonti, l'organizzazione delle informazioni, l'uso di strumenti concettuali della disciplina e la produzione scritta e orale. Nel caso delle diverse dimensioni considerate, aggiungiamo che non sempre il valore da attribuire deve essere necessariamente identico, nel senso che sul giudizio complessivo una dimensione potrà assumere maggior peso di un'altra.*

I criteri, invece, definiscono il traguardo formativo, ossia ciò che mi permette di apprezzare quella competenza nello studente. Relativamente alla dimensione Uso delle fonti, ad esempio, il criterio può essere: sa usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti. Gli elementi della competenza che l'insegnante potrà osservare a livello prestazionale nello studente sono invece segnalati dagli indicatori che, nel nostro caso, potrebbero essere i seguenti: 1. riconosce fonti storiche di tipo diverso; 2. riconduce le fonti ad un determinato periodo e contesto storico; 3. ricava informazioni da una fonte storica specifica (Tabella n. 1).

Infine sarà necessario descrivere i livelli attraverso i quali determineremo i gradi di raggiungimento dei criteri considerati: lo faremo sulla base di una scala predisposta solitamente su tre misure (espresse normalmente con aggettivi: eccellente/ intermedio/ elementare, o con riferimenti numerici 1/ 2/ 3) cui, a volte, si può aggiungere un quarto livello indicante il non raggiungimento del criterio. La funzione dei criteri di valutazione nella costruzione di una rubrica è, bisogna ricordarlo, essenziale in quanto essi rappresentano il punto di riferimento in base a cui descrivere le prestazioni attese in rapporto ai diversi livelli di padronanza.

Tabella n. 1 - La rubrica valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Uso delle fonti	Sa usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti	- Riconosce fonti storiche di tipo diverso - Ricolloca le fonti ad un periodo e ad un contesto storico - Ricava informazioni da una fonte storica specifica
Organizzazione delle informazioni	Sa selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali	- Costruisce mappe mentali e concettuali a partire da parole chiave - All'interno di un percorso organizza informazioni selezionando le più importanti - Utilizza strumenti di ricerca digitali - Utilizza software per costruire schemi sinottici
Uso di strumenti concettuali	Sa usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, inter-culturali e di convivenza civile	- Individua concetti generali all'interno di processi storici (migrazione, colonialismo) - Opera differenze ed analogie concettuali in senso sincronico e diacronico - Comprende problemi attuali mettendoli in relazione con eventi del passato
Produzione scritta e orale	Sa produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali, da solo o in gruppo	- Produce testi espositivi su uno o più argomenti di studio - Costruisce prodotti multimediali al termine di un percorso - Negozia scelte e decisioni all'interno del gruppo di lavoro

Progettare gli apprendimenti in maniera funzionale

Potremo adesso dedicarci alla scelta degli argomenti disciplinari che verranno utilizzati nelle diverse fasi dell'unità, ma che non potranno mai essere svincolati dalla competenza – che è l'obiettivo finale da raggiungere, o meglio, il traguardo cui guardare costantemente – , così come l'abbiamo descritta nella rubrica valutativa.

Occorre comunque segnalare che la progettazione per competenze dovrà *integrare* e non *sostituire* la più tradizionale progettazione per obiettivi: gli obiettivi di apprendimento, le conoscenze e le abilità sono finalità a breve termine e sono strumentali al raggiungimento dell'orizzonte ultimo rappresentato dalle competenze. Questo, del resto, non è un discorso nuovo, ma parte da molto lontano, dagli *habits* di Dewey, e arriva fino alle *formae mentis* di Gardner e ai nostri giorni (11).

Prenderemo le mosse, dunque, da alcune parole chiave (Tabella n. 2), il cui senso verrà ricercato insieme ai ragazzi attraverso un brainstorming che faccia leva sulle loro conoscenze pregresse (ad esempio: esplorazione/ invasione; scoperta/ conquista). Inoltre, affinché gli argomenti da affrontare rientrino in una prospettiva di apprendimento significativo, e i nuovi concetti possano ancorarsi a quelli già posseduti, sarà necessario utilizzare metodologie centrate su una didattica attiva, che metta l'allievo al centro del processo di apprendimento e che utilizzi, per il raggiungimento del risultato finale, la ricerca, la scoperta, la cooperazione e la condivisione, e che faccia ricorso a strumenti efficaci come la LIM e le nuove tecnologie, che forniscono ulteriori stimoli e motivazione. Ce lo ricordano anche le Indicazioni Nazionali: «I libri, le attività laboratoriali, in classe e fuori della classe, e l'utilizzazione dei molti media oggi disponibili ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento [...] La storia, come campo scientifico di studio, è la disciplina nella quale si impara a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente».(12)

Tabella n. 2 - Le parole chiave e gli argomenti

PAROLE CHIAVE
Viaggio, incontro, esplorazione, invasione, scoperta, conquista, colonizzazione, schiavo, selvaggio, atlantizzazione, eurocentrismo
ARGOMENTI
• Il viaggio come scoperta (dall'antichità ai giorni nostri) • Marco Polo e i viaggi verso Oriente • La scoperta dell'America • Il confronto con l'altro: il punto di vista sulla diversità • Le civiltà precolombiane • I Maya • Gli Aztechi • Gli Inca • Il colonialismo: un excursus storico • Le conseguenze delle conquiste coloniali • La tratta degli schiavi e il commercio triangolare • L'*atlantizzazione*: il mondo cambia per sempre

I compiti autentici (o di realtà)

Mentre l'apprendimento di concetti, conoscenze e abilità può essere accertato attraverso strumenti di verifica tradizionali, quali prove strutturate, semistrutturate e non strutturate, per la valutazione della competenza la prova sarà, inevitabilmente, *mal-strutturata*, ovvero rientrerà in quella categoria di compiti che «non hanno ricette o formule ovvie per essere risolti [...] e necessitano di essere ulteriormente definiti o chiariti prima di trovare e offrire una soluzione. [...] Nella vita reale la maggior parte dei problemi son mal-strutturati, mentre non lo sono la maggior parte delle prove che somministriamo agli studenti, perché richiedono una singola risposta e non ambigua» (13).

Perché la competenza si manifesti occorrerà dunque sollecitare la persona intera con un compito che simuli una situazione di realtà, un *compito autentico*, e che stimoli il trasferimento di conoscenze, abilità, capacità in un contesto nuovo, sfidante, motivante, in grado di sollecitare le consapevolezze possedute dallo studente, la sua sensibilità al contesto e allo scopo, l'immagine di sé, le personali strategie metacognitive.

Nella Tabella n. 3 si forniscono in forma esemplificativa le differenze tra un compito di tipo convenzionale (esercizio) e uno invece autentico (problema).(14)

Per la nostra situazione si è pensato ad un compi-

to autentico nel quale gli alunni, prima individualmente e in secondo momento a piccoli gruppi, produrranno testi multimediali sugli argomenti studiati e li rappresenteranno attraverso prodotti cartacei – simulando una mostra – e digitali – attraverso la LIM e simulando una conferenza –, i cui contenuti verranno esposti di fronte ad una platea, appositamente creata in classe, formata da genitori, docenti e dirigente scolastico.

La consegna verrà chiarita anche attraverso la descrizione dettagliata di ogni step da seguire. Questo può succedere con un gruppo classe non abituato a lavorare per competenze e ad essere valutato anche attraverso compiti autentici e rubriche, mentre si può omettere l'elaborazione "guidata" della consegna con studenti già avvezzi a questo tipo di didattica (Tabella n. 4).

Tabella n. 3 - Il compito convenzionale (esercizio) e il compito autentico (problema)

	ESERCIZIO	PROBLEMA
CONDIZIONI	Situazione conosciuta. Metodo acquisito in precedenza	Situazione inedita Metodo non sempre noto Soluzione non immediatamente disponibile
OPERAZIONI RICHIESTE	Applicazione, riproduzione, esecuzione meccanica	Creazione Percorso da costruire
OBIETTIVI	Consolidare un sapere Allenamento.	Costruzione di un sapere
ESITI	Condizionamento	Apertura Autonomia Apprendimento significativo

Tabella n. 4 - Il compito autentico

COMPITO AUTENTICO
La classe 2°A della Scuola ..... incontrerà il DS e i genitori per una mostra-conferenza dal titolo "Il viaggio: dall'Oriente alle Americhe alla scoperta dell'altro". Dopo una prima fase di accoglienza degli ospiti che verranno guidati attraverso i prodotti esposti sulle pareti della classe, si passerà all'illustrazione delle diverse fasi del tema da parte dei diversi gruppi. Infine il DS e i genitori potranno rivolgere domande di curiosità o approfondimento
FASI DI LAVORO
1. Progettazione. Il docente negozia con i gruppi (da tre/quattro) le tematiche da preparare per la conferenza. Si arriva alla seguente soluzione per 6 gruppi: introduzione sul viaggio/ le esplorazioni di Marco Polo/ l'esperienza di Colombo/ i Maya/ gli Aztechi/ gli Inca 2. Produzione, da parte di ogni gruppo, di schemi "carta e penna" su come gestire il lavoro, sui tempi e sulle modalità 3. Produzione dei testi che accompagneranno le immagini (dovranno essere sintetici, completi ed efficaci); 4. Ricerca delle immagini su internet (dovranno essere molto nitide, ben fatte e accattivanti, in modo da attirare l'attenzione dei partecipanti) 5. Utilizzo del software e organizzazione delle slide (decidere l'ordine e la struttura migliori per raggiungere lo scopo) 6. Revisione del lavoro, cercando di scegliere il carattere e i colori più appropriati, in modo che il dépliant abbia un suo "stile" 7. Organizzare il proprio ruolo all'interno della mostra e della conferenza

Andare *oltre*

Ciascun docente può cooperare attivamente all'interno del Consiglio di classe per la costruzione di un percorso pluridisciplinare che potenzi l'interesse per gli argomenti trattati e che promuova una visione unitaria del sapere.

Diventa necessario, cioè, fornire un approccio conoscitivo che superi gli ambiti di studio strettamente disciplinari. Una possibilità di trattare la tematica della nostra unità di apprendimento in maniera pluridisciplinare potrebbe essere quella illustrata nella Tabella n. 5.

Infine, un'ultima considerazione da fare è quella relativa ai percorsi verticali che, attraverso sinergie didattico-metodologiche tra i docenti dei diversi ordini, possono consentire, come viene ormai richiesto in ogni istituto comprensivo, piste educative che partano dalla scuola dell'infanzia e si sviluppino progressivamente fino al raggiungimento del profilo dello studente previsto in uscita dalla scuola secondaria di 1° grado.

Qui, da un punto di vista operativo, le difficoltà saranno maggiori poiché si tratta di costruire percorsi complessi e compositi che coinvolgano i docenti dei tre segmenti di scuola (infanzia, primaria e secondaria di I grado) in un discorso unitario. Tale modalità di lavoro, centrata sulla individuazione degli elementi di progressività del curricolo, sarebbe tuttavia auspicabile perché consentirebbe un apprendimento altamente significativo, persistente, spendibile.

Tabella n. 5 - I collegamenti pluridisciplinari

IPOTESI DI COLLEGAMENTI PLURIDISCIPLINARI					
Italiano	**Geografia**	**Religione**	**Arte**	**Tecnologia**	**Matematica e Scienze**
produzione testo espositivo	analisi del paesaggio (Messico, Brasile, Caraibi)	divinità, usi e costumi religiosi	elementi architettonici; l'arte delle capitali: Palenque, Cuzco e Tenochtitlàn	studio e costruzione di una piramide azteca	studio e ricostruzione del calendario maya neuroni specchio

Note

(1) Scrive Mario Castoldi in Valutare a scuola: «Le modalità valutative tradizionali si limitano ad accertare i processi cognitivi più semplici ed elementari, in quanto congruenti con le caratteristiche delle prove strutturate, mentre non sono in grado di apprezzare abilita più complesse quali i processi di analisi e sintesi, la riflessione critica, soluzioni creative ed originali a problemi aperti [...] ciò determina uno schiacciamento del processo formativo su un sapere di tipo riproduttivo, a scapito di modalità elaborative e strategiche, in una sorta di circolo vizioso tra percorsi valutativi ed insegnativi. Inoltre il sapere scolastico tende a rimanere "inerte", in quanto incapsulato nel contesto scuola ed incapace di connettersi a situazioni di realtà, con conseguenti riflessi sulla significatività dell'esperienza scolastica e la motivazione degli studenti nei suoi confronti». MARIO CASTOLDI, Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema, Roma, Carocci, 2010, p. 171.
(2) A tale proposito cfr. FRANCO CAMBI, Saperi e competenze, Laterza, Bari, 2004, p. 14, DANIELA MACCARIO, Insegnare per competenze, SEI, Torino, 2006, pp. 174-176 e ANTONIO VALENTINO, Gli insegnanti nell'organizzazione scolastica. Consapevolezze e competenze di una professione che cambia, Edizioni Conoscenza, Roma, 2013, pp. 91-92.
(3) Per "significatività" s'intende il trasmettere il senso di ciò che si è appreso, attraverso l'attribuzione di significato alla conoscenza, non solo in direzione dell'efficacia dell'apprendimento, ma anche in senso etico-valoriale; per "persistenza" intendiamo la stabilizzazione in forma non replicativa degli apprendimenti, per fare in modo cioè che quanto appreso dagli studenti in classe costituisca una risorsa a disposizione in situazioni, tempi e contesti relativamente nuovi; per "trasferibilità", infine, intendiamo la capacità dello studente di riconoscere quando e in che modo servirsi di ciò che ha appreso per fronteggiare situazioni, richieste, compiti. Cfr. ENRICA BIENNA e RITA BORTONE, La struttura degli oggetti per la trasferibilità e la progressività delle conoscenze, in "Scuola e Amministrazione", Nikeditrice, Aradeo (LE), dicembre 2014.
(4) Si sta facendo riferimento all'Atto di Indirizzo dell'8 settembre 2009 sotto il Ministero Gelmini. Nel nostro caso particolare si può fare riferimento, inoltre, a quanto esplicitamente riportato nel documento delle Indicazioni nazionali per il curricolo dove, sottolineando l'importanza del legame tra presente e passato, si dice che «la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente. I due poli temporali, il passato e il presente, devono entrambi avere il loro giusto peso nel curricolo ed è opportuno che si richiamino continuamente». Si aggiunge, quindi, che «Un tale approccio, costruito tra passato e presente, permette anche di non doversi soffermare troppo a lungo su singoli temi e civiltà remote nella convinzione che in una data classe si debbano svolgere solo argomenti specifici». In MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo, p. 41.
(5) La valenza fondamentale delle competenze-chiave è espressa chiaramente anche nelle Indicazioni nazionali per il curricolo: «Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee». Cfr. MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo, novembre 2012, p. 9.
(6) A proposito delle discipline storiche si sottolinea che: «Per l'educazione linguistica sono importanti i processi di produzione e di organizzazione delle informazioni primarie e inferenziali, le capacità che si acquisiscono studiando con metodo i testi allo scopo di apprendere il lessico specifico e imparare a concettualizzare esponendo in forma orale e scritta» in MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo, cit., p. 42.
(7) Cfr. ANTONELLA NUZZACI e ALESSANDRA TALAMO, Le competenze metacognitive, in (a cura di) LUCIANO BENADUSI e GABRIELLA DI FRANCESCO, Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione, Tecnodid, Napoli, 2002, pp.160-172.
(8) MARIO CASTOLDI, Valutare a scuola, cit., p.181.
(9) Ibidem.
(10) MARIO CASTOLDI, Valutare le competenze. Percorsi e strumenti, Roma, Carocci, 2009, p. 76.
(11) Uno degli studiosi che, riguardo alle competenze, fa riferimento al pensiero di Dewey è Massimo Baldacci: «Cosa sono gli abiti mentali? Gli abiti mentali sono ciò che Gardner ha chiamato Formae mentis, modi di pensare, stili cognitivi, forme di intelligenza, competenze. Ad un secondo livello, mentre si compiono progressi relativi agli argomenti particolari, si struttura, attraverso un percorso più lento e quindi di lungo periodo, l'acquisizione di questo genere di strutture mentali.[...] Ci potremo dimenticare le conoscenze particolari degli argomenti che avremo imparato a scuola, ma il guardaroba mentale che ci ha dato la scuola ci resta e ci condizionerà per tutta la vita». In MASSIMO BALDACCI, La logica della progettazione curricolare, Edizioni Didattiche Gulliver, Vasto, 2009, pp. 26-27.
(12) MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo, cit., p. 41.
(13)JAY MCTIGHE e GRANT WIGGINS, Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa, LAS, Roma, 2004, pag. 303.
(14) G. De Vecchi (a cura del GVEN), Situazioni- Problema in storia, Armando, Roma 2007, p. 24.

Un nuovo femminismo

a cura di Enrica Bienna

Dovremmo essere tutti femministi - Chimamanda Ngozi Adichie - Einaudi 2015

In un momento in cui si è riaccesa con toni a volte anche da crociata la *querelle sul "genere",* è una ventata di aria fresca questo piccolissimo saggio che riporta la questione nei giusti termini, e va all'essenza del problema in una forma comunicativa moderna e di sicura presa.

E' segno dei tempi, positivo se vogliamo, il fatto che *"Dovremmo essere tutti femministi",* da pochi giorni pubblicato in Italia, sia la trascrizione di un Tedx Talk tenuto da Adichie nel 2013, tanto visualizzato da allora che Beyoncé ne ha inserito un passo nella superhit Flawless e Emma Watson lo ha citato nel suo discorso presso le Nazioni Unite, in cui si è dichiarata femminista. Questo pamphlet contiene *"idee che val la pena che siano diffuse"*, dunque, secondo la filosofia del TED, prima fra tutte l'idea che occorra una nuova definizione di femminismo, liberata dalle incrostazioni di stereotipi ormai vecchi , più aperta e flessibile. Ne conia una nuova infatti, e del tutto personale, l'autrice, giovane nigeriana, che, in opposizione alle connotazioni stereotipizzate attribuite al termine nel suo ambiente, scopre di essere una *"Felice Africana Che Non Odia Gli Uomini e Che Ama Mettere il Rossetto e I Tacchi Alti Per Sè e Non Per Gli Uomini."*

Ma qual è la valenza del dichiararsi femministe oggi, anzi, come sottolinea la scrittrice, femministi? Ed essere femministi in Africa è diverso dall'essere femministi in America? Cambiano i contesti e le battaglie, senza dubbio, ma l'essenza non è forse la stessa?

Se è vero che le disuguaglianze tra i sessi hanno ancora a che vedere con la persistenza culturale degli stereotipi legati al genere e alle forme di educazione che li perpetuano, questa non è colpa di una particolare arretratezza africana. Da un campo di osservazione ampio, tra l'Africa dove torna spesso e l'America dove vive e lavora ai suoi romanzi pluripremiati, Adichie deve constatare concretamente che *"il genere conta in tutto il mondo"* e che *"gli uomini governano, nel vero senso della parola, il mondo",* ma anche che *"Diamo della virilità una definizione molto ristretta*. *La virilità è una gabbia piccola e rigida dentro cui rinchiudiamo i maschi*". E appunta queste riflessioni, dette in tono spigliato ma con la rigorosità del saggio, su episodi vicini alla sua esperienza, a volte anche divertenti.

Non ci sembra di sentire parole completamente nuove: sulle colpe di una educazione condizionante, sia per bambini che per bambine, Elena Giannini Belotti negli anni Settanta ci aveva spiegato, nel suo famoso saggio *"Dalla parte delle bambine"* (che vale la pena di rileggere), con ricchezza di argomenti, quanto contino i modelli e i comportamenti familiari, replicati a scuola da maestre a loro volta condizionate, per la costruzione di una identità di genere rigida e a volte castrante. Pensavamo che quei modelli non ci appartenessero più, superati dai tempi.

Ora però Adichie ci costringe a prendere atto che, al di là dei mutamenti dei contesti sociali e dei ruoli nuovi assunti nella società dalle donne, i meccanismi di fondo non sono mutati e gli stereotipi sul genere agiscono nel profondo, tramandandosi ancora attraverso l'educazione. Magari in modo apparentemente più libertario (come interpretare infatti l'affermarsi - complici i media - del modello identitario della *"donna velina"*, dipendente unicamente dalla capacità di seduzione del suo corpo, così crudamente espresso dalle immagini del documentario "*Il corpo delle donne*" della Zanardi?), oppure producendo quei conflitti talmente inge-

stibili da sfociare nella violenza , estrema ed inutile lotta dell'uomo incapace di gestire un rapporto di parità e libertà con la donna. Sono queste e molte altre le riflessioni che il libro provoca, e per tutti questi motivi occorre essere *"femministi"* dunque.

Ci piace condividere con la scrittrice la fiducia nella battaglia ideale che accomunerà genitori e maestri e insieme tutta la società civile: *"In verità vorrei che tutti cominciassero a progettare un mondo diverso, un mondo più giusto, un mondo di uomini e donne più felici e più fedeli a se stessi. Ecco da dove cominciare: dobbiamo cambiare quello che insegniamo alle nostre figlie. Dobbiamo cambiare anche quello che insegniamo ai nostri figli"*.

Qualche recensore ha scritto che questo libro andrebbe messo nelle mani di tutte le studentesse e di tutti gli studenti; aggiungerei, soprattutto in quelle degli educatori. I ragazzi magari più facilmente si imbatteranno da soli, su Youtube, nel TED di Adichie.

Nativi digitali

(m.l.)

I nuovi bambini – Come educare i figli all'uso della tecnologia, senza diffidenze e paure – Paolo Ferri - Bur Varia – 2014

Appena si termina la lettura di questo saggio-guida si ha un senso di amarezza. L'ultimo capitolo infatti focalizza l'attenzione sul sistema scolastico, e il confronto tra quello italiano e quello nord europeo è impietoso. In realtà questo confronto è un *fil rouge* nascosto – neanche tanto – tra i vari capitoli di questo libro, scritto come guida per genitori e docenti *immigranti digitali*, *nati nella galassia Gutenberg*, che contiene molto più che semplici consigli.

Paolo Ferri, professore ordinario di Teoria e tecniche dei nuovi media e Tecnologie per la didattica presso l'Università Milano-Bicocca, parte dallo studio e l'osservazione di suo figlio Davide, *nativo digitale* come tutti i bambini nati dopo il 2001, e attraverso delle situazioni reali, che aprono ogni capitolo, ci spiega attraverso un'analisi scientifica corredata da un'ampia bibliografia, cosa sanno i nostri figli, perché e come possiamo seguirli in questa loro crescita digitale - senza paure e false credenze – terminando ogni capitolo con dei *consigli semiseri* (direi molto seri!) *per i genitori.*

La lettura di questo libro è sicuramente più funzionale in e-book, perché è ricco di link bibliografici che permettono, nel pieno spirito del libro, di spaziare nella rete per aumentare le proprie conoscenze.

Per il *nativo digitale* le opposizioni vissute dagli *immigranti* non esistono: *per loro la rappresentazione digitale del mondo è solo una di quelle possibili, (...) non c'è contraddizione per loro tra scrivere sul quaderno o sul tablet* anche se *spesso affermano che 'col computer è molto più semplice'.* Loro apprendono con l'esperienza (*learning by doing*), '*smanettando*' sui nostri tablet e pc, a differenza di noi adulti, che tendiamo a procedere in modo lineare e più teorico nello studio di un problema. Questo non vuol dire che il loro atteggiamento sia migliore o peggiore, è semplicemente diverso. E noi dobbiamo essere bravi a guidarli in questo modo diverso di operare, sia da genitori che da docenti. *È certo che il cervello (...) si sta evolvendo nel mondo digitale (...) sviluppando delle reti neurali sempre più ramificate e complesse.* Pertanto sfatiamo il mito del 'giocare ai videogame fa diventare stupidi i nostri figli', anzi, giochi intelligenti che permettono di stimolare la creatività, la logica, il problem solving modificano le connessioni sinaptiche (sia loro che nostre!). Un dato incoraggiante è quello dell'indagine OCSE-PISA-CERI che dimostra come *i punteggi migliori sono conseguiti da quegli studenti che vivono e studiano in famiglie e scuole che possiedono le tecnologie, ma sono anche quelli che durante le ore curricolari fanno*

un uso non troppo assiduo di tali strumenti. Come sempre *in medio stat virtus.*

In tutto questo c'è un rovescio della medaglia. Nonostante l'Italia sia molto indietro rispetto ai paesi del Nord Europa in fatto di tecnologia, quando si tratta di postare sui social la vita dei propri figli, sin dalle prime ecografie, gli italiani sono molto attivi. Bisogna essere coscienti, anche per insegnarlo ai nativi digitali e proteggerli dalle insidie della rete, che qualunque cosa immessa sul web non è più cancellabile, resterà traccia a vita di tutto quello che postiamo e gli usi impropri che se ne possono fare sono infiniti.

L'ultimo capitolo, riportando le indicazioni del trattato di Lisbona dell'UE e tre esempi di "scuole nuove" europee, ci fa capire (anche se sicuramente ne siamo tutti coscienti) come i nativi facciano un salto indietro nel tempo quando entrano in scuole ferme al 1985 – salvo rarissime eccezioni.

Molto stimolante, sia per dirigenti che per docenti - ma soprattutto per chi cerca di realizzare una *buona scuola* - il modello di scuola digitale proposto da Ferri: peccato che per realizzarlo come minimo dovrebbe esserci una connessione internet in ogni scuola.

Leggendo questo libro da genitore di un nativo digitale ho riscontrato tutto quello che Ferri scrive negli step di crescita digitale di un bambino che, come tanti, a un anno e mezzo sapeva già usare un touch e che oggi a cinque sa già fare video, mi batte ai video game e sa usare Youtube senza neanche saper leggere. Ma ho anche tristemente rilevato la realtà scolastica presentata. Perché un nativo dovrebbe trovare interessante studiare un fenomeno fisico su un libro quando può vederlo su Youtube, su altri canali tematici che la rete offre o realizzarlo in un laboratorio digitale?

Amalia: Silvia Zoffoli e la disabilità nascosta

a cura di Vincenzo Sardelli

Amalia. Entri in sala ed è già sul palco che ti aspetta. Un vago senso d'irrealtà ti coglie mentre la vedi seduta, professionale, confusa tra i dipinti della sala. Ti attraversano la sua stessa ansia e la sua fragilità.
Amalia e la sua umanità. Opera tra le opere. L'aria pulita. Il cartellino con il nome appeso alla maglietta. Amalia ligia e attenta alle scarne regole del suo lavoro da sorvegliante in un museo: secondo la mentalità comune, uno dei pochi che si confà a una persona sorda.
Amalia e basta, testo, regia e interpretazione di Silvia Zoffoli, non è solo uno spettacolo teatrale sulla sordità e più in generale sulla disabilità. Piuttosto è una riflessione sulle diversità, sulle tante fragilità che caratterizzano ciascuno di noi. Un lavoro delicatamente educativo, come sa essere il teatro.
Una scenografia naïf: tre pannelli mobili come quadri, porte, paraventi, lavagne. Pochi rumori essenziali: ad esempio, il ticchettio di un orologio. Niente musica. Una luce diffusa e dosata.
Dominano i colori primari. La sordità ci trascina in un mondo surreale. Indossiamo gli occhiali per vedere meglio, e ci sentiamo interessanti; indossiamo le protesi per udire meglio, e ci sentiamo menomati.
Amalia lavora da *hostess* in un museo. Ma studia storia dell'arte. Ama disegnare, dipingere, leggere. Avverte nitidamente le vibrazioni della batteria o di un pianoforte. Da ragazza eccelleva in matematica. In questo mondo troppo vasto per una persona sorda, è richiesta una conoscenza multisensoriale. Amalia vive di ricordi e sogna l'amore. Ha bisogno di comunicare. Guarda al futuro, a una serenità da conquistare. A una paura da tenere a bada.
Quella che Silvia Zoffoli mette in scena è la storia di una donna che si scava dentro per ritrovare se stessa. Amalia ridiscende nella propria interiorità. Rovista nelle incertezze dell'infanzia, amplificate dal sentirsi diversa. Esplora le proprie inquietudini sentimentali.
Tra pensieri ad alta voce e dialoghi, bisogno di crescere e insicurezze, Silvia Zoffoli ci accompagna in un processo di metamorfosi. Un viaggio tra mille contraddizioni. Progetti, sogni, ideali, slanci verso l'affrancamento dalla famiglia. Il desiderio di nuove esperienze. Ma anche l'avvenire incerto, il disorientamento di fronte alle proprie stesse emozioni.
Si dipana un romanzo di formazione. Tra esperienze e riti di passaggio, antagonisti e aiutanti, Amalia inizia un percorso di consapevolezza. Conquista un nuovo equilibrio, consapevole delle insidie del mondo, ma anche delle qualità morali di cui dispone per farvi fronte. Può quindi inserirsi nella società, interpretare con convinzione il ruolo che le compete.
La vita di Amalia si basa su equilibri semplici e fragili. Anche la sua voce sgraziata da oralista, cioè da lettrice delle labbra capace a sua volta di parlare, rivela un'intensità fortissima, sottolineata dai grandi movimenti della bocca e da una gestualità solenne.
Amalia stranita. Amalia senza patria. Non multisensoriale. Neppure sorda in senso stretto, giacché si distingue dai sordi puri, costretti al linguaggio dei segni, incapaci di leggere il labiale e di articolare suoni comprensibili a tutti.
Uno spettacolo ben scritto. Capace di rendere con empatia le pieghe dell'anima di una persona che si scontra quotidianamente con pregiudizi e ostilità, ma che può contare anche su tanti affetti, in famiglia e tra gli amici, per trovare nuovi impulsi e ripartire di slancio.
I ragazzi delle scuole secondarie apprezzano *Amalia e basta*. Come al Teatro Miela di Trieste. I ragazzi sono un pubblico difficile da conquistare, perché più autentico. Ma se ci riesci, la soddisfazione è doppia. Hanno trovato lo spettacolo "bello",

"toccante", "carino", "piacevole", "doloroso", "commovente", "interessante". Uno di loro, per descriverlo, ha usato l'espressione "senso di colpa": «Sì, senso di colpa. Perché noi per gioco prendiamo in giro i nostri compagni. È un gioco. Invece adesso, dopo questo spettacolo, capisco che dall'altra parte la cosa può non essere percepita come un gioco, che può ferire e che posso far star male davvero. Non ci avevo mai pensato prima. E adesso invece ci penserò. E non voglio farlo più».

AMALIA E BASTA
di Silvia Zoffoli
regia: Silvia Zoffoli
con Silvia Zoffoli
scene: Leonardo Carrano
disegno luci: Camilla Piccioni
costumi: Maria Grazia Lasagna Mancini
strutture scenografiche: Carlo e Roberto Zoffoli
Produzione Associazione Culturale "Falesia Attiva"

ETÀ: dagli 11 anni

SILVIA ZOFFOLI: Dopo un percorso come attrice, assistente e aiuto regista, fonda l'Associazione Culturale "Falesia Attiva" e, nel 2009, firma testo e regia dello spettacolo "Hannah e Mary, un'amicizia ordinaria fra due donne straordinarie" che ha ottenuto il patrocinio dell'Adei-Wizo (Associazione Donne Ebree d'Italia) ed è stato scelto nel 2010 per la Rassegna "Autogestito" del Teatro Quirino Vittorio Gassmann. Parallelamente al percorso teatrale, studia cinema al Dams di Roma 3, dove si laurea specializzandosi nel rapporto fra documentazione e finzione nel cinema italiano e realizza un documentario sulle differenze, nella metodologia di direzione degli attori, tra i registi Marco Bellocchio, Giuseppe Bertolucci ed Ermanno Olmi. Nel 2011 scrive "Amalia e basta" con cui vince, nello stesso anno, il 2°premio di drammaturgia "Teatro e disabilità" mentre, nel 2012, ottiene il 1°premio nella sezione Testo Teatrale del concorso "InediTO Colline di Torino" e il 1°premio Monologhi "Sipario Autori Italiani". Nel 2013 è stata selezionata per partecipare al *workshop* con il regista e drammaturgo Wajdi Mouwad alla *Biennale Teatro* di Venezia.

Associazione Culturale "Falesia Attiva"
email: falesiattiva@falesiattiva.it, oppure falesiattiva@gmail.com
Pagina FB dello spettacolo: www.facebook.com/amaliaebasta

Certificazione delle competenze

Il quesito, proposto da un Dirigente scolastico, riguarda la certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

Il quesito si riferisce alla Circolare ministeriale n. 3 del 13 febbraio 2015, che ha il seguente oggetto: *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.*

Nel testo del quesito è specificato che, nel corso della seduta del Collegio dei docenti, programmata, fra l'altro, per l'eventuale adozione sperimentale della certificazione delle competenze acquisite al termine del percorso della secondaria di primo grado, il Dirigente scolastico avrebbe proposto di *adottare per l'imminente esame finale conclusivo del primo ciclo lo stesso modello di certificazione delle competenze adottato a conclusione dell'omologo esame dello scorso anno*.

Tanto sarebbe stato proposto con la motivazione che il Collegio *non avrebbe potuto adottare ciò che una circolare ministeriale indica, ma che va in contraddizione con la richiesta dell'esplicitazione del voto come da DPR 122/2009, che è fonte superiore rispetto alla circolare ministeriale indicata in oggetto.*

La risposta va cercata partendo da una riflessione sul primo comma dell'art. 8 del D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009, che è bene trascrivere:

1. Nel primo ciclo dell'istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazione in decimi, ai sensi dell'articolo 3, commi 1 e 2, del decreto-legge.

Nel modello di s*cheda per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*, allegato alla citata circolare n. 3 del 2015, non vi è indicazione dei voti.

Pertanto, non potrebbe darsi formalmente torto al Dirigente scolastico quando rileva che il predetto modello non rispetta la prescrizione del 1° comma dell'art. 8 del suddetto D.P.R. n. 122/2009.

La lettura delle *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, allegate alla citata Circolare n. 3/2015, permette, però, di affievolire, sino ad annullarla del tutto, la validità della motivazione con la quale il Dirigente scolastico ha proposto al Collegio dei docenti di non adottare la scheda di certificazione che il Ministero ha offerto alle scuole autonome con la predetta circolare n. 3/2015, allo scopo di avviare quell'opportuno, graduale processo di sperimentazione che l'esperienza suggerisce di attuare prima della adozione di un modello definitivo di certificazione.

E' necessario tener presente, infatti, che il paragrafo conclusivo delle predette *Linee guida* presenta il modello di certificazione delle competenze alla fine del primo ciclo di istruzione, che appare strutturato in quattro colonne.

La quarta colonna riporta i livelli da attribuire a ciascuna competenza. Vi è spiegata la ragione che ha indotto il Ministero ad escludere il più modesto dei livelli, *livello base non raggiunto*, che il Decreto ministeriale n. 9 del 2010 aveva scelto per la certificazione delle competenze raggiunte dallo studente a conclusione del secondo ciclo. La scelta di un simile livello – si legge nel paragrafo citato - *non è sembrata pienamente rispondente al primo ciclo e in modo particolare alla scuola primaria*. *Per tale motivo* - continua il suddetto paragrafo - *viene proposta l'opzione di* ***quattro livelli****, accogliendo la dimensione promozionale e* ***proattiva*** *che la certificazione assume nel primo ciclo. Per la scuola secondaria di primo grado viene proposta, proprio per la sua natura sperimentale, l'attribuzione del solo livello tralasciando di riportare, come richiesto dal DPR n. 122/09, il voto.*

Le proposizioni appena trascritte e sottolineate attestano con chiarezza che il Ministero, proponendo un sistema di definizione del livello delle competenze senza l'indicazione del voto, ha voluto servirsi della facoltà di sperimentazione, che gli è concessa dall'art. 11 del Regolamento sull'autonomia, approvato con il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, per avanzare una proposta di certificazione che non tiene conto, legittimamente, delle disposizioni contenute nel 1° comma dell'art. 8 del Regolamento sulla valutazione, emanato con il D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009, secondo cui *le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate …accompagnate anche da valutazione in decimi, ai sensi dell"art. 3, commi 1 e 2, del decreto legge*.

Perciò, i componenti del Collegio dei docenti, compreso il suo Presidente, non potranno temere di violare il Regolamento sulla valutazione, se, adottando il modello di scheda per la certificazione delle competenze a conclusione del primo ciclo, allegato alla suddetta C.M. n. 3 del 2015, non vi apporranno i voti in corrispondenza delle diverse competenze.

Del resto, se si avrà la costanza di leggere tutto l'elegante testo delle più volte citate *Linee guida*, vi si troverà delineato con molta chiarezza il percorso argomentativo, d'indole eminentemente metodologico-didattica, che dimostra come l'espressione del voto, riferito ad ogni singola competenza, sarebbe stata in evidente antitesi con la definizione stessa del concetto di competenza che i redattori di quelle *Linee guida* hanno sapientemente espresso.

Con estrema sintesi, una prima dimostrazione della predetta antitesi potrà esser tratta già dalla terza colonna del citato modello di scheda, alla quale è stato dato il titolo: *discipline coinvolte*. Sotto il titolo, ed in corrispondenza di ciascuna delle 13 tipologie di competenze elencate nel modello di scheda, si legge la seguente frase: *Tutte le discipline coinvolte, con particolare riferimento a:*..... I puntini indicano lo spazio nel quale il compilatore della certificazione, indicherà quale disciplina, fra tutte quelle che compongono il curricolo dello studente, è stata prevalente.

Tanto, per dimostrare che, quando si parla di competenze, non si può non tener conto del *principio dell'integrazione delle discipline*, più volte richiamato dalle *Indicazioni nazionali.*

Sempre nelle *Linee guida* si legge al riguardo: «*Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma. Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni*» (p. 17). Per ogni competenza, dunque, tutte le discipline sono necessariamente coinvolte, ma dovranno essere indicate dai docenti quelle che maggiormente hanno apportato il loro contributo o perché chiamate in causa dalla preponderanza della specificità disciplinare o perché coinvolte maggiormente nella realizzazione dei progetti formativi realizzati.

Il principio che fa ritenere le competenze espressione funzionale di una pluralità di discipline è evidentemente incompatibile con l'esplicitazione del voto per ogni singola competenza.

Queste considerazioni non sono, però, sufficienti per impedire al Collegio dei docenti di adottare il modello di certificazione allegato alla suddetta Circolare n. 3 del 2015. Lo si deduce direttamente dall'ultima pagina della stessa circolare, nella quale è elencata la strategia complessiva che il Miur intende perseguire per giungere in tempi brevi all'adozione generalizzata ed obbligatoria del nuovo modello di certificazione.

Per l'anno scolastico 2014/15 è stata prevista l'adozione sperimentale dei nuovi dispositivi certificatori nelle scuole che si sono dichiarate disponibili.

Per l'anno scolastico 2015/16 è programmata l'adozione generalizzata in tutte le scuole del prototipo di certificazione, cui il Miur giungerà sulla base delle integrazioni che saranno suggerite dalla sperimentazione in atto nelle scuole.

Pertanto, il 2016/17 sarà l'anno dell'adozione obbligatoria del nuovo modello di certificazione, che verrà imposto con l'apposito decreto ministeriale, previsto dal citato DPR sulla valutazione n. 122 del 22 giugno 2009.

Ricostruzione di carriera

Il quesito, formulato da un Dirigente scolastico, riguarda la ricostruzione di carriera dei Direttori sga.

Al Dirigente scolastico che ha redatto il quesito è stata rivolta un'istanza perché rivedesse il provvedimento di ricostruzione di carriera del Direttore dei servizi generali ed amministrativi dello stesso Istituto comprensivo da cui proviene il quesito.

Come può immaginarsi, il quesito verte sulla ormai storica questione interpretativa della complessa regolamentazione del procedimento di inquadramento in ruolo nel profilo di Direttore sga, che è stato istituito dall'art. 34 del CCNL del Comparto Scuola del 26 maggio 1999 e nel quale sono confluiti, in sede di prima applicazione, coloro che reggevano le segreterie delle scuole autonome alla data del 31 agosto 2000.

E' noto che i primi inquadramenti nel predetto profilo sono stati disposti sulla base dell'art. 8 del CCNL Scuola del 15 marzo 2001, il quale disponeva che la ricostruzione di carriera dovesse essere operata con il metodo della temporizzazione, metodo, questo, meno favorevole rispetto alla pregressa procedura che ha consentito in passato di valutar per intero tutti i servizi scolastici prestati in altri profili.

Nel 2003, poi, è intervenuto il CCNL che, da un lato, ha realizzato il completamento dell'equiparazione retributiva fra il personale appartenente all'ex profilo di Responsabile amministrativo e quello di Direttore amministrativo delle Accademie di Belle Arti e dei Conservatori di Musica; dall'altro, sembra che abbia riportato in auge il pregresso meccanismo dell'art. 4, comma 13, del D.P.R. n. 339 del 23 agosto 1989, che consente, in sede di inquadramento in un nuovo profilo, il riconoscimento per intero dei servizi pregressi.

Corrisponde all'interesse degli ex Responsabili amministrativi, inquadrati nel profilo professionale di Dsga al 1° settembre 2000, beneficiare del predetto art. 4 del D.P.R. n. 399/1989.

Dal 2003 in poi, nelle scuole si è generata una notevolissima incertezza sulla compatibilità delle previsioni del predetto art. 4 del D.P.R. n. 399/1989 con quelle dell'art. 8 del CCNL del 15 marzo 2001.

E' stata chiamata in causa persino la Suprema Corte di Cassazione, che, però, non si è pronunciata favorevolmente nei confronti degli ex Responsabili amministrativi, inquadrati come Dsga.

Anche l'ARAN ha espresso il suo giudizio consultivo al riguardo, astenendosi, peraltro, dall'accogliere la richiesta che le era stata rivolta, di attivare la procedura per l'interpretazione autentica delle sopra citate disposizioni contrattuali, *stante la chiarezza delle disposizioni contrattuali interessate che non si prestano ad altre interpretazioni*, diverse da quelle che hanno permesso all'Amministrazione di riconoscere i pregressi servizi scolastici dei Dsga con il metodo della temporizzazione.

Ma una decisione adottata dalla Sezione di controllo della Corte dei Conti dell'Abruzzo ha riproposto lo storico ed infinito dilemma, al punto che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, evidentemente stanco per il perpetuarsi del complesso problema, ha chiesto il parere alle Sezioni Unite della Corte dei Conti romana, perché contribuisca a risolvere la questione.

Della sua decisione di appellarsi alle Sezioni Unite della Corte dei Conti il Ministero ha informato le scuole, inviando una nota esplicativa ai Direttori generali degli Uffici Scolastici Regionali.

In questo panorama, l'autore del quesito si è visto invitato dal Direttore dei servizi generali della sua scuola a rivedere l'originario provvedimento di ricostruzione di carriera con il penalizzante metodo della temporizzazione

A sostegno della richiesta, il Dsga ha addotto il parere dello studio legale che porta il nome di uno dei più illustri giuristi dell'avvocatura nazionale italiana, insieme con quello di una non meno

autorevole associazione sindacale di categoria.

Al Dirigente scolastico si può suggerire uno schema di risposta, che può anche trascriversi di seguito, pur nel doveroso rispetto dell'autonomia argomentativa e redazionale dello stesso Dirigente.

Al signor Direttore dei servizi
generali ed amministrativi

OGGETTO: istanza per il riesame del provvedimento di ricostruzione di carriera.

Si dà riscontro alla richiesta avanzata il 29 maggio scorso, con la quale la S.V. ha sottoposto alla valutazione dello scrivente la legittimità del procedimento con il quale è stata disposta la ricostruzione della carriera, in conseguenza dell'inquadramento nel profilo professionale di Direttore dei servizi generali ed amministrativi.

A suo giudizio, la predetta ricostruzione di carriera dovrebbe essere rivista in melius, per le ragioni che si possono leggere nel "Parere dello studio legale [omissis] del 5 maggio 2015 e nella "Comunicazione di [omissis] circa l'evolversi, in positivo, della questione in alcune province".

Si comunica, al riguardo, che le motivazioni espresse nei documenti allegati, pur nell'indubbia autorevolezza delle relative fonti, non costituiscono argomentazioni adeguate ad indurre la scrivente a sottrarsi all'obbligo che - come le è stato già precisato il 21 marzo 2015 - è stato posto ai Dirigenti scolastici dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con la Nota prot. n. 1201 del 26 febbraio 2015, di non assumere autonome decisioni sulla complessa materia, nella quale, come è ben noto, si è determinata una disparità di valutazioni fra la Sezione di Controllo della Corte dei Conti dell'Abruzzo e la Suprema Corte di Cassazione, disparità che non può essere risolta con decisioni individuali delle singole scuole della Repubblica.

Non appena il Ministero predetto avrà assunto le attese decisioni, sulla scorta del parere che avrà ricevuto dalla Corte dei Conti, interpellata al riguardo, lo scrivente adotterà i conseguenti provvedimenti di sua competenza.

Il Dirigente scolastico

Compensi esami di Stato

Il quesito, avanzato da un Direttore sga, riguarda la corresponsione dei compensi ai commissari degli esami di Stato.

L'autore del quesito ha prospettato il caso di una commissione giudicatrice di esami di Stato, impegnata in due classi terminali di altrettanti istituti d'istruzione secondaria di secondo grado, ubicati in comuni diversi. L'interessato vorrebbe sapere se il pagamento delle competenze spettanti ai componenti esterni della stessa commissione debba essere a carico dei due istituti, oppure se vi debba provvedere il solo istituto nel quale si è tenuta la riunione di insediamento dell'intera commissione.

Al riguardo, il predetto Direttore sga ha citato la Nota del MIUR del 7 luglio 2011, *che prevederebbe il pagamento dei compensi spettanti a tutta la commissione, compresi i membri interni di entrambe le scuole, a carico della scuola in cui si è insediata la stessa commissione.*

In verità, nel testo della predetta nota del 7 luglio 2011 non si è riusciti a rinvenire una simile disposizione.

Al quesito si può comunque rispondere assicurando che è competenza del singolo istituto di istruzione secondaria superiore corrispondere i compensi spettanti alla stessa commissione.

In sostanza, ognuno dei due istituti in cui opera la commissione d'esame assegnerà i compensi ai propri commissari interni; contemporaneamente corrisponderà il 50 per cento dei compensi spettanti al Presidente ed ai commissari esterni.

Tanto è stato precisato dal Direttore Generale del Miur, dott.ssa Elisabetta Davoli, nella risposta da lei fornita, il 12 luglio 2011, ad uno specifico quesito, rivoltole da un Direttore sga di scuola secondaria superiore.

Visite guidate

Il quesito, proposto dalla madre d'un allievo che frequenta la scuola dell'infanzia, riguarda l'organizzazione delle visite guidate.

L'autrice del quesito ha scritto: *Ogni volta che la scuola di mio figlio organizza delle visite guidate, ci fa firmare l'autorizzazione dove è scritto "Con la presente si esonera la scuola da ogni responsabilità". Ma, trattandosi di bambini della scuola dell'infanzia, e quindi di minori, non dovrebbero assumersi loro la responsabilità di quello che succede durante una visita guidata?*

La domanda richiama alla mente, in primo luogo, l'articolo 2048 del Codice civile, dove, dopo la rubrica *Responsabilità dei genitori, dei tutori, dei precettori e dei maestri d'arte*, e dopo il primo comma, sta scritto: *I precettori, e coloro che insegnano un mestiere o un'arte, sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei loro allievi e apprendisti, nel tempo in cui sono sotto la loro sorveglianza.*

La giurisprudenza ha costantemente ricondotto dei precettori e di coloro che insegnano un mestiere o un'arte tutti gli insegnanti della scuole che accolgono minori di 18 anni.

Se, poi, si tiene conto del sistema delle fonti del diritto, si dovrà trarre necessariamente la conclusione che la categoricità della trascritta disposizione del codice civile può venir meno soltanto per opera di un'altra, successiva disposizione che abbia la natura e la forza di legge ordinaria.

Perciò, qualunque dichiarazione venga sottoscritta dal genitore d'un alunno non diciottenne, che espressamente esoneri la scuola da qualsivoglia responsabilità per eventuali danni che, durante il tempo-scuola, possano occorrere al minore, anche al fuori del perimetro scolastico, o possano essere procurati dallo stesso ad altri soggetti, non fa venir meno la responsabilità dell'Amministrazione scolastica.

La responsabilità del Ministero dell'istruzione, per violazione della *culpa in vigilando*, sussisterà in ogni caso. Non sembra inutile, al riguardo, aggiungere che la valutazione del Giudice, che venisse adito per decidere una causa per danni causati da studenti minori, coinvolgerà anche l'eventuale responsabilità *in educando*, che è propria dei genitori.

E' doveroso, peraltro, aggiungere che, nei casi di danni causati a studenti minori, nel periodo in cui costoro sono affidati alla vigilanza del personale scolastico, i genitori del minore danneggiato non possono chiamare in causa il personale stesso della scuola, ma soltanto l'Amministrazione scolastica, cioè il Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Il Dirigente e gli insegnanti non avranno eccessive ragioni di particolare preoccupazione quando conducono i minori all'esterno della scuola, in esecuzione della programmazione educativo-didattica, almeno per quel che riguarda l'aspetto patrimoniale della responsabilità

Sulla responsabilità patrimoniale del personale scolastico, infatti, stende un solido manto protettivo l'art. 61 della Legge 11 luglio 1980, n.312, con le sue confortanti proposizioni, che circoscrivono gli effetti del citato art. 2048 del Codice civile: *61. Disciplina della responsabilità patrimoniale del personale direttivo, docente, educativo e non docente. La responsabilità patrimoniale del personale direttivo, docente, educativo e non docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato e delle istituzioni educative statali per danni arrecati direttamente all'Amministrazione in connessione a comportamenti degli alunni è limitata ai soli casi di dolo o colpa grave nell'esercizio della vigilanza sugli alunni.*

La limitazione di cui al comma precedente si applica anche alla responsabilità del predetto personale verso l'Amministrazione che risarcisca il terzo dei danni subiti per comportamenti degli alunni sottoposti alla vigilanza. Salvo rivalsa nei casi di dolo o colpa

grave, l'Amministrazione si surroga al personale medesimo nelle responsabilità civili derivanti da azioni giudiziarie promosse da terzi.

E' vero che l'Amministrazione scolastica, che sia stata condannata a risarcire i danni patrimoniali ai genitori d'uno studente, che abbia subito un danno ingiusto da parte di un altro studente minore, potrà rivalersi sull'insegnante accompagnatore. Ma, per farlo, dovrà dar la prova che l'insegnante abbia agito con espressa intenzione di danneggiare lo studente (*dolo*), o con particolare distrazione, negligenza o imperizia (*colpa grave)*. Ovviamente la limitazione di responsabilità, che nasce dal citato art. 61 della Legge n. 312/19890, riguarda soltanto la sfera patrimoniale, non certo quella penale, che resterà sempre di natura personale.

In ogni caso, la dichiarazione con la quale il genitore esoneri da responsabilità la scuola o il personale scolastico per i danni causati dal figliolo, non ha valore giuridico, nel senso che, da una parte, non impegna affatto il genitore, dall'altra, non libera l'Amministrazione scolastica.

Ferie non godute

Il quesito riguarda il termine entro il quale il personale ATA può fruire delle ferie non godute nell'anno scolastico di riferimento.

Si è già avuto modo di rispondere incidentalmente ad un quesito del genere, riferito ai tempi entro i quali il dipendente scolastico, inquadrato in uno dei profili propri del personale ATA, può fruire delle ferie.

E' noto, al riguardo, che il comma 10 dell'art. 13 del vigente C.C.N.L. Scuola dispone che il personale ATA debba fruire delle ferie non godute, di norma, non oltre il mese di aprile dell'anno scolastico successivo a quello di riferimento.

L'inciso *di norma*, che si legge nel citato comma 10, non esclude che, se il dipendente interessato versi in situazioni del tutto particolari, le ferie possano essere concesse, e fruite, anche dopo il 30 aprile.

La predetta norma non specifica entro quale termine, successivo al 30 aprile, la fruizione delle ferie debba avvenire. E' ragionevole, comunque, ritenere che il Dirigente scolastico, su parere del Direttore dei servizi generali ed amministrativi, debba invitare il dipendente a richiedere che il ricupero delle predette ferie avvenga nel tempo immediatamente successivo al 30 aprile, compatibilmente con le esigenze di servizio.

Non è stato apposto un termine rigido per il recupero delle ferie non godute per due ragioni, la seconda delle quali è consequenziale alla prima. In primo luogo, infatti, lo stato di necessità, che avrà determinato la mancata fruizione delle ferie nell'anno di riferimento, non può essere preventivamente determinabile, proprio per la sua imprevedibilità. In conseguenza, l'irrinunciabilità delle ferie conferma che il dipendente conserva il diritto di fruire di quelle non godute non appena le esigenze di servizio lo consentiranno, senza limiti di tempo.

Ferie del personale Ata

Il quesito riguarda le modalità con le quali il personale ATA deve fruire delle ferie

Con il quesito è stato chiesto, in sostanza, di definire gli aspetti fondamentali del procedimento con il quale il Dirigente scolastico concede le ferie al personale ATA, incaricato a tempo indeterminato, con particolare riguardo al tempo entro il quale esse debbano, o possano, essere godute ed all'obbligo di fruirne.

E' più che noto che le ferie vanno concesse in relazione all'anno scolastico, e non all'anno solare. Lo si deduce con chiarezza dal comma 10 dell'art. 13 del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del 29.11.2007, in cui, alle proposizioni *In caso di particolari esigenze di servizio, ovvero in caso di motivate esigenze di carattere personale e di malattia, che abbiano impedito il godimento in tutto o in parte delle ferie* sono aggiunte le parole *nel corso dell'anno scolastico di riferimento*.

Il personale ATA, incaricato a tempo indeterminato, che sia in servizio di ruolo da più di tre anni scolastici, dovrà fruire del previsti 32 giorni di ferie entro il 31 agosto di ciascun anno scolastico.

Potrà chiedere di fruire di parte delle ferie entro il 30 aprile dell'anno scolastico successivo a quello di riferimento soltanto se non avrà potuto fruirne entro il 31 agosto, per particolari esigenze di servizio, oppure per esigenze di carattere personale e di malattia.

Per poter fruire dopo il 31 agosto delle ferie non godute entro quel termine, il dipendente ATA dovrà darne documentata motivazione.

Nel caso in cui l'impedimento al godimento tempestivo delle ferie sia stato causato dallo stato di malattia, la documentazione sarà già agli atti della scuola che ha concesso il relativo provvedimento.

L'impedimento ascrivibile a ragioni di servizio sarà dimostrato dal provvedimento con il quale il Dirigente scolastico, sentito il Direttore sga, avrà negato la concessione delle ferie, che dovranno essere state richieste dal dipendente in tempo utile perché la loro fruizione avvenisse entro il 31 agosto,

Se il dipendente non avrà potuto fruire delle ferie entro il 31 agosto per motivi personali, la giustificazione formale sarà data dal provvedimento con il quale il Dirigente scolastico le avrà rinviate, accogliendo la richiesta che gli avrà avanzato il dipendente stesso, sempre in tempo utile.

L'autore del quesito ha chiesto, poi, di sapere se il vigente regime di autonomia consenta alla scuola di servizio di disporre che le ferie debbano essere *fruite entro e non oltre la fine dell'anno solare (31/12).*

Si risponde negativamente a questa domanda perché l'ordinamento scolastico, nato con l'art. 21 della Legge n. 59 del 15 marzo 1997 ed integrato dal Regolamento sull'autonomia n. 275 dell'8 marzo 1999, dispone che l'autonomia deve esplicarsi esclusivamente nel contesto delle leggi vigenti e dei contratti collettivi di lavoro. Si assicura che non vi sono leggi né CC.CC.NN.LL. che diano alle scuole facoltà di spostare, in via ordinaria, al 31 dicembre la data di fruizione delle ferie.

C'è da dire, però, che il capoverso del comma 10 del già citato art. 13 del vigente CCNL consente che, in via eccezionale, le ferie non godute nell'anno precedente possano essere fruite anche dopo il 30 aprile dell'anno successivo. L'eccezionalità della concessione dovrà essere motivata adeguatamente e, comunque, non potrà tradursi in un provvedimento di carattere generale, che coinvolga stabilmente l'organizzazione della scuola, perché una tale disposizione violerebbe la norma sopra citata.

Con l'ultima domanda, l'autore del quesito ha chiesto se la scuola possa disporre che le ferie siano concesse al personale ATA durante la sospensione delle attività didattiche.

Si risponde che l'art. 13 del vigente CCNL scuola prevede tale limitazione soltanto per le ferie del personale docente.

Per quanto riguarda i dipendenti ATA, il predetto articolo 13, oltre a quel che si è già riportato, afferma due soli principi-guida: 1) la scuola deve assicurare al dipendente un periodo indivisibile, continuativo, di almeno 15 giorni di ferie, nel periodo che va dal 1° luglio al 31 agosto; 2) il personale può frazionare le ferie in più periodi.

Firme di presenza dei docenti

Il quesito, formulato da un Dirigente scolastico, riguarda la documentazione delle attività didattiche.

Con il quesito l'autore ha chiesto di sapere se sia legittimamente fondata la tesi, espressa da un componente della R.S.U., secondo la quale la firma apposta sul registro di classe esaurisce l'obbligo, che l'ordinamento vigente impone all'insegnante, di documentare quotidianamente la sua presenza a scuola per il tempo previsto dall'orario settimanale delle lezioni.

Il quesito tocca uno degli aspetti più delicati dell'organizzazione del lavoro scolastico e nasce da una delle singolarità che caratterizzano l'insegnamento. E' la singolarità che è data dal fatto che, ogni qual volta fa il suo ingresso in aula, il docente è obbligato ad apporre la sua firma nel registro di classe, in corrispondenza degli spazi riservati alla specificazione della disciplina di insegnamento e degli argomenti trattati in quella determinata ora di lezione, oltre che ad annotare le eventuali assenze, come pure i ritardi e i rapporti disciplinari a carico degli studenti.

Il riconosciuto valore di attestazione giuridico-formale dei dati e delle informazioni riportate nel registro di classe è all'origine della prassi scolastica che ha fatto ritenere non necessario, se non proprio blandamente vessatorio, aggiungere un altro obbligo: quello della tradizionale firma che i pubblici dipendenti apponevano nell'atto dell'uscita dagli ambienti di lavoro.

Esigenze di certezza nella rilevazione degli obblighi di servizio dei pubblici dipendenti, negli anni '80 e '90, hanno suggerito alle Amministrazioni pubbliche di adottare sistemi automatici di controllo delle presenze dei dipendenti, attraverso lettori di cartellini magnetici.

E' intervenuto al riguardo anche il legislatore con l'art. 22 della Legge 23 dicembre 1994, n. 274, il cui terzo comma si conclude con questa proposizione: *L'orario di lavoro, comunque articolato, è' accertato mediante forme di controlli obiettivi e di tipo automatizzato.*

La Suprema Corte di Cassazione, nella sentenza n. 11025 del 12 maggio 2006, aveva ritenuto che la predetta norma di legge non fosse applicabile *ipso jure* al personale della scuola, ma avesse bisogno d'una specifica disposizione normativa, d'indole legale o contrattuale. La decisione è stata assunta dopo un ricorso con il quale un insegnante aveva contestato la legittimità di una sanzione disciplinare che gli era stata irrogata perché si era rifiutato di *marcare la presenza in Istituto mediante il cartellino magnetico, tenuto conto che una simile modalità costituiva un controllo irragionevolmente additivo e soltanto alternativo (non potendo essere mai sussidiario) rispetto agli strumenti obbligatoriamente utilizzati a tal fine nell'ambito scolastico, quali il registro di classe ed il giornale del professore.*

Una tale disposizione, di carattere normativo, è stata inserita nel Contratto Collettivo Nazionale della Scuola. Riferendosi al più attuale, vigente CCNL-Scuola del 29.11.2007, si dovrà aver riguardo alla lettera b) dell'art. 92 (Obblighi del dipendente), nella quale si legge che il dipendente, inquadrato in uno dei profili del personale ATA, deve *osservare le disposizioni per l'esecuzione della disciplina del lavoro impartite dall'Amministrazione scolastica.*

Questa disposizione, che legittima il datore di lavoro a prescrivere al personale ATA modalità per la rilevazione delle presenze sul luogo di lavoro, non trova una norma corrispondente nello stesso CCNL, riferite al personale docente. Se ne dovrà dedurre, sempre a giudizio della Suprema Corte, che al personale docente potranno essere imposti obblighi di firme di presenza, in aggiunta alle firme apposte sul registro di classe, soltanto se vi sia una disposizione contrattuale che lo preveda.

I termini della sentenza citata sono i seguenti: *L'Amministrazione intimata non indica la fonte contrattuale della disposizione impartita dal Preside dell'Istituto al personale docente di timbrare il cartellino, che peraltro deve ritenersi illegittima.*

Nel caso proposto, il Dirigente scolastico non aveva imposto all'insegnante l'obbligo di timbrare il cartellino, ma si era limitato a prescrivere il dovere di apporre la tradizionale firma autografa sul registro delle presenze a scuola. Ma questo particolare non esclude che la sopra citata sentenza non debba applicarsi anche al caso in esame, perché la firma non è un adempimento meno oneroso dell'inserimento quotidiano del cartellino personale nel lettore magnetico.

Queste considerazioni obbligherebbero il redattore di queste note a rispondere al quesito dichiarando l'illegittimità dell'obbligo imposto ai docenti di apporre giorno per giorno la loro firma sul registro delle presenze.

Un irredimibile scrupolo di correttezza suggerisce, però, di sospendere la validità della predetta conclusione, alla luce delle innovazioni che, in tema di organizzazione del lavoro, sono state apportare dal Decreto legislativo n. 150 del 27 ottobre 2009 (*decreto Brunetta*) e dal successivo Decreto legislativo n. 141 del 1° agosto 2001, che ha interpretato alcuni articoli del primo.

Ci si riferisce alla ben nota questione della contestata materia dell'organizzazione del lavoro (lettera m) dell'art. 6 del CCNL del 29.11.2007, che il sopra citato Decreto legislativo *Brunetta* aveva tentato di sottrarre alla contrattazione decentrata di istituto, riducendola al solo ambito dell'*informazione preventiva,* in un succedersi di contrapposte pronunce della giurisdizione. Il successivo Decreto n. 141/2011 ha risolto il problema, ricorrendo all'espediente della norma interpretativa e confermando, definitivamente, che la materia dell'organizzazione del lavoro rientra nei poteri datoriali del Dirigente scolastico, al quale compete il solo obbligo dell'informazione preventiva alla R.S.U.

Orbene, questo mutato quadro sottrae efficacia orientativa alla Sentenza n. 11025/2006 della Suprema Corte di Cassazione. Le citate proposizioni della sentenza – che, ad ogni buon fine, si riportano nuovamente: *L'Amministrazione intimata non indica la fonte contrattuale della disposizione impartita dal Preside dell'Istituto al personale docente di timbrare il cartellino, che peraltro deve ritenersi illegittima* – non sono più attuali. Valevano certamente nel 2006 (anno del deposito della sentenza), perché in quella stagione della scuola l'organizzazione del lavoro poteva essere disciplinata *erga omnes* soltanto con il contratto integrativo di istituto, secondo quanto disponeva la lettera m) del 2° comma dell'art. 6 del CCNL 29.11.2017. Dall'agosto del 2001, però, la funzione del Dirigente scolastico è divenuta fonte di diritto in materia di organizzazione del lavoro, con l'unico limite, si ripete, dell'informazione preventiva alla R.S.U.

Ne consegue che quelle emanate dal Dirigente, con l'osservanza del rito predetto, sono disposizioni giuridiche idonee a vincolare tutto il personale della scuola, docente e non che sia.

A tale conclusione va aggiunta un'ulteriore considerazione, che dev'essere riferita alla peculiarità dell'organizzazione della didattica, che, come si è già rilevato, non trova corrispondenza alcuna nelle altre pubbliche amministrazioni.

Si pensi all'articolazione dell'orario settimanale delle lezioni che, specialmente nelle scuole secondarie, richiede la collaborazione, spesso molto generosa, degli insegnanti, per l'ineliminabile presenza delle cosiddette *ore-buco*.

A mo' di approssimativo sondaggio, ad alcune scuole, i cui Dirigenti scolastici, previa informazione alle R.S.U., hanno adottato il sistema di controllo delle presenze degli insegnanti, è stato chiesto di far conoscere come avessero reso compatibile quel sistema con la presenza, nell'orario settimanale delle lezioni, di intervalli fra due ore di lezione non consecutive.

Nella maggioranza delle scuole consultate, le ore-buco sono considerate come irrilevanti, nel senso che gli insegnanti appongono un'unica firma in entrata; in pochi casi, gli insegnanti, conclusa l'ultima ora di lezione, appongono un'altra firma, all'uscita.

La citazione di questo esempio, che mette in chiara evidenza l'insufficienza probatoria e la problematicità organizzativa del sistema delle firme di presenza per gli insegnanti, suggerisce estrema cautela nel disporre l'adozione unilaterale di tale sistema e consiglia di preferire uno alternativo, che sia frutto della richiesta condivisione delle rappresentanze del personale interessato, pur nella consapevolezza che tale condivisione oggi non è richiesta dall'ordinamento vigente.

Assenze dal servizio

Il quesito, redatto da un insegnante, riguarda le differenze che intercorrono fra le diverse tipologie di assenza del personale scolastico.

Prendendo in esame il vigente Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro della scuola, sottoscritto il 29 novembre 2007, si rileva che, in via generale, gli istituti giuridici delle ferie (art.13), del congedo parentale (art.12), dei permessi retribuiti e di quelli brevi (artt.15 e 16), delle assenze per malattia, dell'aspettativa per motivi di famiglia, di lavoro, personali e di studio (art.18) sono stati previsti dall'ordinamento giuridico per sospendere gli obblighi di prestazione del servizio che l'insegnante assume nell'atto in cui firma il contratto individuale di lavoro. Tali obblighi si riassumono nella prestazione delle attività di insegnamento (art.28) e delle attività funzionali all'insegnamento (art.29).

Correlativamente alla sospensione degli obblighi di servizio dell'insegnante, i predetti istituti giuridici prevedono la sospensione di taluni obblighi che, sempre ai sensi del predetto Contratto collettivo, l'Amministrazione scolastica si assume nei riguardi dell'insegnante.

I diversi istituti giuridici sopra citati si distinguono fra di loro essenzialmente per la diversità degli obblighi che impegnano l'Amministrazione durante i periodi di sospensione della prestazione del servizio di insegnamento del docente.

Se si fa riferimento alle diverse disposizioni che regolano i predetti istituti giuridici, si potranno conoscere gli obblighi dai quali l'Amministrazione viene sollevata, quando l'insegnante si assenti dal servizio fruendo d'uno dei predetti istituti giuridici.

In tal modo si potrà constatare, ad esempio, che durante le ferie, l'Amministrazione non viene esonerata da nessuno degli obblighi assunti contrattualmente nei confronti del dipendente.

Allo stesso modo, si potrà prendere atto che, quando l'insegnante si assenti per malattia, di qualunque durata possa essere (anche di un sol giorno), nei primi 10 giorni gli viene corrisposto il trattamento economico fondamentale, con esclusione di ogni indennità o emolumento, comunque denominati, nonché di ogni altro trattamento accessorio. Di conseguenza, un'assenza per malattia che si protragga oltre i 10 giorni, sarà retribuita per i primi dieci come sopra descritto, per i periodi successivi secondo le norme dei predetto CCNL.

Similmente, si potrà verificare come l'Amministrazione non assuma alcun obbligo retributivo nei casi in cui l'insegnante si assenti per motivi di famiglia, così come si potrà constatare che, dopo i primi 9 mesi di assenza per malattia, nei tre mesi successivi l'Amministrazione dovrà retribuire il docente soltanto per il 90 per cento dell' 'intera retribuzione fissa mensile. Con esclusione di ogni altro compenso accessorio.

Con lo stesso metodo si potrà prendere atto che, ai sensi dell'art. 42, comma 5 quinquies del Decreto legislativo n. 151 del 2001, durante i periodi di assenza dal servizio, all'insegnante compete un'indennità corrispondente all'ultima retribuzione. I periodi di assenza predetti non sono utili ai fini della maturazione delle ferie, della tredicesima mensilità e del trattamento di fine rapporto e sono coperti da contribuzione figurativa,

Per rispondere sinteticamente alla domanda ricevuta, si dichiara che le differenze sono soltanto quelle che si traggono leggendo gli effetti che le norme sopra citate assegnano ai diversi tipi di assenza dal servizio.

L'unica forma di generalizzazione che può farsi al riguardo concerne l'aspettativa per famiglia, la quale sospende macroscopicamente quella che i giuristi definiscono relazione sinallagmatica fra i due contraenti, ponendo il rapporto di lavoro – senza annullarlo - in una sorta di stato di quiescenza temporanea, che libera le parti da quasi tutti gli obblighi reciprocamente assunti.

Rimborso spese di viaggio

Il quesito, avanzato da un sindacalista, riguarda il rimborso delle spese di viaggio sostenute dal Dirigente scolastico per raggiungere la sede della sezione staccata.

Il revisore dei conti di una scuola ha rilevato che non è legale che il Dirigente scolastico ottenga il rimborso delle spese di viaggio, sostenute utilizzando il proprio mezzo di trasporto, per raggiungere la sezione staccata, ubicata in comune lontano da quello che accoglie la sede centrale.

Dal canto suo, il sindacalista, autore del quesito, ritiene che le disposizioni regolamentari oggi vigenti in tema di rimborso delle spese di viaggio non vietino al Dirigente scolastico di chiedere ed ottenere il rimborso di quelle sostenute per raggiungere la sezione staccata, senza superare l'importo che gli sarebbe spettato se si fosse servito del mezzo pubblico di trasporto.

Si dà atto, al riguardo, che il Decreto-legge 31 maggio 2010, n. 78, convertito nella Legge 30 luglio 2010, n. 122, al 9° comma del suo art. 6 dispone: *A decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto, gli artt. 15 della legge 18 dicembre 1973, n. 836 e 8 della legge 26 luglio 1978, n. 417 e relative disposizioni di attuazione non si applicano al personale contrattualizzato di cui al decreto legislativo n. 165 del 2001 e cessano di avere effetto eventuali analoghe disposizioni contenute nei contratti collettivi.*

Si può ricordare, al riguardo, che il testo del citato art. 15 della Legge n. 836/1973 prevedeva: *Al personale che per lo svolgimento di funzioni ispettive abbia frequente necessità di recarsi in località comprese nell'ambito della circoscrizione territoriale dell'ufficio di appartenenza e, comunque, non oltre i limiti di quella provinciale, può essere consentito, anche se non acquista titolo all'indennità di trasferta, l'uso di un proprio mezzo di trasporto con la corresponsione di un'indennità di lire 43 a chilometro, quale rimborso spese di viaggio, qualora l'uso di tale mezzo risulti più conveniente dei normali mezzi di linea.*

L'articolo 8 della Legge n. 417 del 1978 aveva portato ad un quinto del prezzo di un litro di benzina super la predetta indennità chilometrica.

Le sopra citate norme sono state oggetto di interpretazione da parte della Ragioneria Generale dello Stato, che vi ha provveduto con la Circolare n. 36 del 22 ottobre 2010.

Detta circolare esclude che le disposizioni abrogative, contenute nel già trascritto 9° comma dell'art. 6 del Decreto-legge n. 78, convertito nella Legge n. 122 del 30 luglio dello stesso anno, possano applicarsi al personale adibito a funzioni ispettive ed ai dipendenti pubblici che, pur non rientrando nella categoria degli ispettori, siano impegnati nello svolgimento di funzioni istituzionali relative a compiti di verifica e di controllo.

Queste categorie di dipendenti pubblici, quindi, potranno essere autorizzate all'uso di mezzo proprio se sussisteranno le due condizioni originariamente richieste per la concessione dell'autorizzazione: che il dipendente svolga la propria attività in sedi geografiche particolarmente disagiate; che l'uso del mezzo proprio risulti economicamente più vantaggioso per l'Amministrazione.

Se ne deduce che il Dirigente scolastico potrebbe utilizzare la disposizione appena citata, e, conseguentemente, potrebbe chiedere d'essere autorizzato all'uso del mezzo proprio se potesse dimostrare che le funzioni che egli è chiamato istituzionalmente a svolgere nella sezione staccata fossero considerate, come si legge nella citata circolare della Ragioneria Generale dello Stato, *funzioni istituzionali relative a compiti di verifica e di controllo.*

In realtà, se si legge l'art. 25 del Decreto legislativo n. 165 del 2001, che definisce le funzioni del Dirigente scolastico, si riscontrerà che quelle del Capo di istituto sono definite funzioni di dire-

zione, di coordinamento, di valorizzazione delle risorse umane, di organizzazione e di amministrazione.

Appare, pertanto, molto problematico sostenere che le attività che il Dirigente scolastico è chiamato a svolgere nella sezione staccata del suo stesso istituto possano essere considerate essenzialmente funzioni di verifica e di controllo, salvo che non si voglia identificare come tali le ordinarie attività di verifica della correttezza dei procedimenti, che ogni Dirigente esercita nell'esercizio delle sue quotidiane funzioni.

Questa conclusione implica una risposta negativa al quesito proposto, nel senso che per il Dirigente scolastico non può valere l'esclusione dell'efficacia della disposizione sopra citata, secondo la quale: *A decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto, gli artt. 15 della legge 18 dicembre 1973, n. 836 e 8 della legge 26 luglio 1978, n. 417 e relative disposizioni di attuazione non si applicano al personale contrattualizzato di cui al decreto legislativo n. 165 del 2001 e cessano di avere effetto eventuali analoghe disposizioni contenute nei contratti collettivi.*

Al Dirigente si applica integralmente la trascritta disposizione che, si ribadisce, ha abrogato la possibilità che egli possa fare uso del mezzo proprio per l'espletamento dei compiti per i quali, un tempo, si andava in missione.

Dal testo del quesito si rileva, infine, che il revisore dei conti ha espresso il suo parere sulla base del principio della onnicomprensività che caratterizza il trattamento economico del Dirigente. Tale principio è sancito nel 3° comma dell'art. 24 del più volte citato Decreto legislativo n. 165 del 2001, che si riporta: *determinato ai sensi dei commi 1 e 2 remunera tutte le funzioni e i compiti attribuiti ai dirigenti, in base a quanto previsto dal presente decreto, nonché qualsiasi incarico ad essi conferito in ragione del loro ufficio o comunque conferito dall'amministrazione presso cui prestano servizio.*

A sostegno della tesi sostenuta dal revisore dei conti, si può ricordare che la presenza della sezione staccata è uno dei parametri in base ai quali si determina la retribuzione di posizione del dirigente.

Copie di documenti

Il quesito, redatto da un Direttore sga, riguarda un aspetto delle modalità di esercizio del diritto di accesso ai documenti amministrativi.

L'autore del quesito, avendo ricevuto una richiesta di accesso agli atti e copia di documenti, ha chiesto di sapere se la persona interessata debba consegnare una marca da bollo e di quale importo.

E' bene che si faccia riferimento al Regolamento emanato dal Governo sulle modalità di esercizio del diritto di accesso, *ex lege* n. 241 del 7 agosto 1990, approvato con il D.P.R. 12 aprile 2006, n. 184 e, in particolare, all'art. 7, il quale dispone che debba essere la singola Amministrazione a stabilirne il costo, in relazione al numero delle pagine che compongono i documenti richiesti in copia.

La scuola potrà provvedervi nel contesto del Regolamento di istituto, secondo il calcolo presuntivo del costo del materiale impiegato per trarre le copie e per i connessi oneri di impegno del personale che dovrà provvedervi.

Iscrizione alla scuola primaria

Il quesito, formulato da un Dirigente scolastico, riguarda il mancato accoglimento di una domanda di iscrizione alla scuola primaria.

Il legale rappresentante dei genitori di una bambina non accolta nella prima classe della scuola primaria si duole, in primo luogo, della deliberazione con la quale il Consiglio di istituto ha fissato i criteri di priorità, in base ai quali il Dirigente scolastico ha valutato ed accolto le domande di iscrizione alla predetta classe per l'anno scolastico 2015/16.

In particolare, l'avvocato lamenta che il Consiglio di istituto ha dato priorità alle domande di iscrizione dei bambini provenienti dallo stesso Istituto comprensivo. A suo giudizio, quel criterio colliderebbe con gli articoli 33 e 34 della Costituzione, che garantisce il diritto all'istruzione in condizioni di parità.

L'obiezione non sembra degna d'eccessivo credito. Per esserne certi, basterà considerare che la stessa Circolare ministeriale sulle iscrizioni degli alunni per l'anno scolastico 20'15/16 (la n. 51 del 18 dicembre 2014), al paragrafo d) dal titolo *Iscrizioni alla scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione,* assegna espressamente un tal genere di priorità alle iscrizioni, per l'a.s. 2015/2016, alla 1^ classe di scuola secondaria di primo grado degli alunni che quest'anno frequentano la 5^ classe di scuola primaria dello stesso istituto.

Il fatto che la predetta circolare non contenga un'analoga direttiva a beneficio dei bambini che oggi stanno frequentando la scuola dell'infanzia, e che intendano frequentare la prima classe di scuola primaria nello stesso Istituto comprensivo per il 2015/16, può costituire un effetto della non obbligatorietà della scuola dell'infanzia. Ciò non sottrae però legittimità a tale criterio di priorità, ma comporta soltanto una diversa qualificazione giuridica di quel criterio, nel senso che, per le iscrizioni alla prima classe della scuola secondaria di primo grado, quel criterio diventa pressoché prescrittivo per il Consiglio di istituto, mentre, per quel che riguarda le iscrizioni alla prima classe della scuola primaria, lo stesso criterio viene affidato alla libera valutazione del Consiglio di istituto.

In secondo luogo, il rappresentante legale dei genitori della bambina di cui si scrive ha riferito che, sulla scorta di informazioni assunte dai genitori degli alunni interessati, il Dirigente scolastico avrebbe accolto iscrizioni alla prima classe di scuola primaria di bambini le cui famiglie risiedono in un rione lontano dalla sede scolastica, che nella deliberazione del Consiglio di istituto viene classificato come *Secondo settore*. Si deve precisare, al riguardo, che il Consiglio di istituto aveva deliberato che venissero accolte con priorità le domande di iscrizione provenienti da famiglie residenti nel cosiddetto *Primo settore* cittadino, comprendente le vie e le piazze più vicine alla scuola primaria.

Questa circostanza ha indotto l'avvocato di famiglia a chiedere d'essere ammesso, insieme con i genitori della bambina, ad esercitare il diritto di accesso ai seguenti atti:

- elenchi degli alunni ammessi alla classe prima della scuola Primaria, con l'indicazione dei requisiti previsti dalla delibera del Consiglio di Istituto, nonché gli elenchi degli alunni non ammessi;

- tutti gli atti e provvedimenti con i quali l'Istituto comprensivo ha disposto la formazione degli elenchi degli alunni ammessi e non ammessi alla classe prima della scuola Primaria.

La valutazione della richiesta d'accesso va fatta, ovviamente, alla luce di quanto dispone l'art. 22 della Legge n. 241 del 7 agosto 1990, con le successive modifiche, nonché alla stregua di quanto prevede il Regolamento di esecuzione, approvato con il D.P.R. n. 184 del 12 aprile 2006.

Orbene, la lettera b) del primo comma dell'art. 22 della citata legge prevede che il diritto di accesso compete a *tutti i soggetti..., che abbiano un interesse concreto, diretto ed attuale corrispondente*

ad una situazione giuridicamente tutelata e collegata al documento al quale è richiesto l'accesso.

E' difficile ipotizzare quale interesse oggi l'avvocato ed i genitori della bambina potrebbero avere a conoscere gli elenchi dei bambini, la cui domanda di iscrizione alla classe prima non è stata accolta.

Tanto premesso, si deve aver riguardo anche all'art.16 della stessa Legge n. 241/1990, il cui art. 24 è stato modificato dall'art.16 della Legge 11 febbraio 2015, n.15. Nel 3° comma del nuovo art. 24 della Legge n.241/1990 si legge: *Non sono ammissibili istanze di accesso preordinate ad un controllo generalizzato dell'operato delle pubbliche amministrazioni.*

Gli elementi di informazione esposti nelle righe precedenti evidenziano obiettivamente che l'avvocato di famiglia intende accedere ai sopraelencati documenti con l'unica prospettiva di controllare che tutto il procedimento di esame e di decisione in materia di iscrizioni alla prima classe di scuola primaria sia stato condotto in conformità alle disposizioni vigenti al riguardo. In sostanza, si ritiene che la domanda di accesso non trovi il fondamento giuridico richiesto per il suo accoglimento.

E' doveroso, però, prima che si rigetti la predetta domanda di accesso, che il Dirigente scolastico applichi l'art. 3 del su citato D.P.R. n. 184 del 2006, il quale dispone che, tenuto conto del contenuto degli atti richiesti, il Dirigente debba dare comunicazione ad eventuali soggetti controinteressati alla richiesta di accesso. Lo dovrà fare con raccomandata con avviso di ricevimento, oppure per via telematica per coloro che abbiano aderito a tale forma di comunicazione.

Entro dieci giorni dalla ricevuta comunicazione, i controinteressati potranno presentare una motivata opposizione alla richiesta di accesso. Decorso tale termine, il Dirigente assumerà le sue determinazioni conclusive.

E' bene, poi, che il Dirigente, per atto di cortesia, comunichi al rappresentante legale della famiglia della piccola che darà risposta alla richiesta di accesso dopo la conclusione del rito di informazione.

Lo spirito di collaborazione, che deve caratterizzare i rapporti scuola-famiglia, e che si sostanzierà nella sottoscrizione del Patto educativo di corresponsabilità, suggerisce al Dirigente scolastico di aggiungere una sorta di assicurazione per l'avvocato e per il genitori che gli hanno dato procura per la tutela degli interessi della bambina.

Dal momento che l'interesse all'accesso sembra diretto unicamente ad aver conferma che non siano state compiute imprecisioni o errori nella valutazione delle domande di iscrizione, provenienti dai due Settori cittadini individuati dal Consiglio di istituto, sarebbe apprezzabile che si precisasse che non risponde assolutamente al vero l'indiscrezione secondo la quale sarebbero state accolte domande di iscrizione provenienti da alunni le cui famiglie risiedono nel Secondo settore della città, a danno di coloro che risiedono nel Primo settore, ad eccezione, ovviamente, delle domande provenienti da famiglie con figli già frequentanti sezioni o classi dell'Istituto comprensivo medesimo.

Esami di Stato e Costituzione

di Giocondo Talamonti

Il 70° anniversario della Resistenza e della Guerra di Liberazione non può limitarsi ad una celebrazione o a una semplice rievocazione di eventi relegati nella memoria di pochi, deve, al contrario, essere occasione di riflessione, di esempio e di stimolo per tutti i cittadini la cui libertà, democrazia e maturità civica sono nate e cresciute all'insegna di valori universali irrinunciabili. E' importante non dare per scontate le condizioni sociali oggi acquisite. Se molti anziani sanno quale percorso di maturazione esse abbiano seguito, è altrettanto evidente che le generazioni più giovani ignorano i processi storici che hanno donato al Paese il diritto-dovere di perpetuare ideali di legalità sociale e di libertà politica.

Ne è testimonianza la scarsa disponibilità degli studenti agli esami di Stato di quest'anno ad affrontare la traccia proposta dal MIUR a proposito della Resistenza. I ragazzi devono essere edotti. Educarli a condividere, partecipare e vivere la pagina storica della nostra Guerra di Liberazione non è un esercizio avulso dalla realtà quotidiana; non è una pratica sorpassata dai tempi; non è un vuoto appello a principi nostalgici. Il richiamo a quegli insegnamenti, scritti col sangue di quanti hanno rinunciato alla vita per la democrazia del Paese, non deve smettere di mandare echi e moniti di speranza.

La scuola ha il compito di alimentare i sentimenti di condivisione degli sforzi fatti e dei sacrifici patiti dai partigiani per assicurare al Paese e ai cittadini un futuro meno incerto e riaffermare ideali di equità sociale indispensabili per la crescita della collettività.

La Costituzione Italiana, scritta sull'onda della Resistenza e dei comuni principi di pace e serenità politica, testimonia la volontà di un popolo di stabilire valori fondanti in grado di assicurare la libera aggregazione, la condivisione e l'identificazione nazionale. Gli articoli di cui essa si compone si ispirano alla pace come strumento di progresso, al lavoro come espressione di dignità, alla giustizia come denominatore di uguaglianza fra gli uomini.

Il MIUR ha inteso ribadire tali concetti sintetizzando in un Protocollo d'Intesa con l'ANPI l'importanza di educare i giovani a coltivare valori universali e a condividere principi di libertà. Agli esami di Stato di quest'anno uno dei temi proposti riguardava **la Resistenza**; anche se la scelta, da parte degli studenti, di tale tema storico è stata scarsa (2% su scala nazionale), si è dell'opinione che si sia imboccata la strada giusta. Bisogna continuare.

Alle linee direttive del Ministero devono uniformarsi i Dirigenti scolastici, attivando interventi di sensibilizzazione e d'informazione per preservare il patrimonio di dignità che il popolo italiano ha costituito, pagando a caro prezzo l'attuale condizione di autonomia e di indipendenza. Nelle prove di selezione del personale docente e direttivo, il Miur può fare molto, inserendo tematiche riguardanti la storia del '900, la Resistenza e la Costituzione. In questo senso, l'ANPPIA e l'ANPI di Terni stanno prendendo contatti con le scuole del territorio al fine di definire temi e convegni per far conoscere e diffondere fra le generazioni più giovani il faticoso iter che ha condotto gli italiani a godere della libertà di oggi.

La formazione della nuova classe dirigente del Paese non può prescindere dalla conoscenza della storia e delle esperienze di associazioni come l'Anppia e l'Anpi, deputate a trasmettere la memoria.

SCUOLA e AMMINISTRAZIONE

Tu paghi il 2016, noi ti regaliamo il 2015!

Rivista cartacea + web:	**Rivista web:**
• Numeri cartacei a partire dal mese **successivo** alla sottoscrizione dell'abbonamento e fino al 31/12/2016 • Mensili in pdf dalla data di sottoscrizione abbonamento • 4 dossier monografici 2016 • Area web riservata • Consulenza giuridica, amministrativa e didattica gratuita • **Credenziali di accesso all'area web attive dalla data di sottoscrizione dell'abbonamento** • Tutto l'archivio di Scuola e amministrazione dal 2010 ad oggi in pdf • Tutti i dossier monografici di Scuola e Amministrazione dal 2010 ad oggi in pdf	• Mensili in pdf dalla data di sottoscrizione abbonamento • 4 dossier monografici 2016 in pdf • Area web riservata • Consulenza giuridica, amministrativa e didattica gratuita • **Credenziali di accesso all'area web attive dalla data di sottoscrizione dell'abbonamento** • Tutto l'archivio di Scuola e amministrazione dal 2010 ad oggi in pdf • Tutti i dossier monografici di Scuola e Amministrazione dal 2010 ad oggi in pdf
☐ **A SOLI 90€**	☐ **A SOLI 45€**

DATI PER SOTTOSCRIZIONE ABBONAMENTO

NOME E COGNOME o INTESTAZIONE DELLA SCUOLA _____

COD. FISCALE O PIVA _____Codice Univoco Ufficio _____

CIG _____ CODICE MECCANOGRAFICO (solo per scuole) _____

INDIRIZZO _____N.CIVICO _____

COMUNE _____CAP_____PROVINCIA _____

TELEFONO _____CELLULARE _____FAX_____

E-MAIL (su sui verranno inviate le chiavi di accesso) _____

MODALITA' DI PAGAMENTO

Per attivare l'abbonamento basta compilare il presente modulo (o inviare i dati richiesti via email) e inviarlo via fax (0836.1950352) o via e-mail (abbonamenti@scuolaeamministrazione.it).
Il pagamento di 90€ o 45€ (AL NETTO DELLE COMMISSIONI BANCARIE O POSTALI) può essere fatto nelle seguenti modalità:
• Versamento su cc 001017192558
• Bonifico bancario IBAN IT78K0760116000001017192558
Intestato a Nikeditrice di Littorio Maria via N. Sauro 17 Aradeo (LE)

Utenti pubblici e aziende: dal momento della ricezione delle credenziale di accesso e della fattura elettronica, si hanno 45 giorni di tempo per il pagamento.
Qui tutti i documenti necessari: http://www.scuolaeamministrazione.it/it/documenti-aziendali/
Utenti privati: inviare il CRO del bonifico o la copia del versamento insieme al Modulo di abbonamento. Una e-mail di conferma, in cui riceverete nome utente e password per accedere all'area abbonati, vi avviserà dell'avvenuta registrazione. Nella stessa riceverete la fattura.

DATA /PROT.N.

TIMBRO E FIRMA
(obbligatorio solo per enti pubblici e aziende)

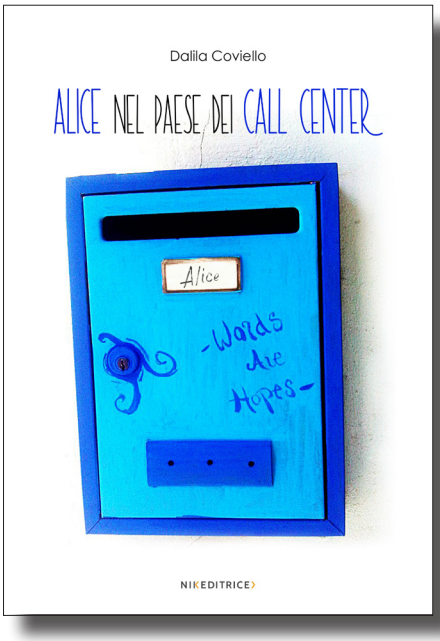
L'ufficio abbonamenti risponde allo 0836.1904117, per qualunque dubbio o informazione, dal lunedì al venerdì dalle 9 alle 13.

Ai sensi del D.lgs. 196/03 vi comunichiamo che nel nostro archivio cartaceo e/o informatico sono contenuti i vostri dati personali e che questi saranno utilizzati ed elaborati direttamente o tramite soggetti esterni per finalità di carattere gestionale-amministrativo. Vi ricordiamo inoltre che in forza dell'art.7 della legge sopra citata avete il diritto in ogni momento di conoscere, cancellare, rettificare, aggiornare, integrare e opporvi al trattamento dei dati. Titolare del trattamento è la società Nikeditrice di Littorio Maria con sede in via N. Sauro 17 - Aradeo (LE)

INCONTRO CON L'AUTORE

Nikeditrice sta promuovendo la lettura tra i ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado attraverso degli incontri con gli autori.

Devi solo scegliere il libro da far leggere ai tuoi ragazzi, al resto ci pensiamo noi!



ALICE NEL PAESE DEI CALL CENTER di **Dalila Coviello**

Alice ha una laurea, un armadio pieno di speranze un po' sbiadite, nel cassetto sogni e calzini spaiati. E, dettaglio non trascurabile, è una cittadina italiana, di quell'Italia da cui i suoi coetanei fuggono a gambe levate alla ricerca di un futuro migliore.

Intrappolata nella postazione del call center in cui lavora, Alice cerca di non arrendersi, a suon di ironia e caffè macchiato, nonostante gli inconcludenti colloqui di lavoro e la sua condizione di precaria dalla testa ai piedi (cuore compreso).

Ritratto contemporaneo di un laureato italiano medio, senza pillole indorate e con un finale che potrebbe avere qualcosa di lieto... ma non necessariamente!

L'UOMO DEL FREDDO di **Alberto Diso**

Ist era nato "in uno dei tanti paesini della Sila, quelli che d'inverno rimangono isolati per la neve, quelli appollaiati d'estate sul verde vellutato dei tigli selvatici". Dopo il liceo, si era trasferito a Roma per proseguire gli studi. Aveva poi iniziato a lavorare in un ufficio editoriale. Ma il suo Destino aveva già deciso per lui un'altra strada, molto più perigliosa e difficile: improvvisamente bussò alla porta del suo '*Ufficio*' con sottile e decisa insistenza.

Lo attendeva un lavoro delicato, molto delicato, continui viaggi nell'Est, oltre la Cortina di Ferro, mille peripezie, grossi rischi, l'amore travolgente per una donna. La sua vita era cambiata, radicalmente. Aveva percorso rapidamente tutte le tappe della sua carriera, era stato la punta di diamante, era giunto all'apice, ma un giorno, uno dei tanti giorni della sua incredibile vita, accadde qualcosa...

Per saperne di più, scrivi a info@nikeditrice.it o a info@scuolaeamministrazione.it o chiama lo 0836.1904117.

I libri di cui non puoi fare a meno
per la tua formazione di docente
e di dirigente scolastico!
Scopri all'interno come acquistarli
oppure scrivi a info@nikeditrice.it,
info@scuolaeamministrazione.it
o chiama lo 0836.1904117!