

## **“L’insegnante nella scuola italiana di oggi: un’indagine conoscitiva”**

### **III parte - Allargare lo sguardo**

*di*

*Luigi Tremoloso (CIDI Torino)*

#### **Premessa**

Un questionario è sempre una foto scattata a una parte per un tutto e in un momento preciso per mettere a fuoco una fase, un periodo storico. Alla fine, fatta l’analisi dei dati, emergono soprattutto i problemi, molti dei quali di difficile soluzione. Lo scopo di fondo dovrebbe essere quello di aprire o - meno presuntuosamente- rilanciare la riflessione e la discussione tra gli addetti ai lavori.

Quasi sempre il risultato di una indagine, quindi, è minimo e transitorio; I risultati della nostra ricerca sono stati elaborati per essere presentati e proposti agli insegnanti e alle scuole, nella consapevolezza di questa parzialità.

Altri interlocutori potrebbero esserne coinvolti: i sindacati, le associazioni, la società civile e la politica; difficilmente, tuttavia, succede che il confronto sia così ampio. Ed anche dentro le scuole siamo consapevoli che il confronto possa essere difficile. Anzi, soprattutto nelle scuole.

Per questo motivo, a conclusione di questo lavoro, proponiamo di allargare l’angolo di visuale: ci spingiamo ad immaginare opzioni diverse, confrontando la condizione della scuola italiana con quella delle scuole di altri Paesi, per analizzare le differenze e ragionare sui limiti, i vantaggi, gli svantaggi e le eventuali motivazioni che portano alle scelte.

Il tema su cui ci soffermeremo è quello dell’utilizzo delle tecnologie digitali sia nella gestione burocratico-valutativa del lavoro scolastico, sia nella formazione. L’auspicio è che questo confronto possa permettere di osservare ciò che accade nella realtà quotidiana con occhi diversi.

## **Parte I**

### **La formazione iniziale dei docenti**

Il primo aspetto che metteremo a confronto è quello riguardante le scelte che alcuni Paesi europei compiono per la formazione iniziale dei propri docenti, compresi i tempi necessari al percorso, quelli relativi all'accesso ad un lavoro stabile e infine i costi.

Ha senso parlarne, perché l'esperienza è vissuta da coloro che non sono ancora insegnanti, o che lo sono ma ancora non a pieno titolo, e che pur rappresentando una percentuale significativa del personale docente, spesso vengono considerati come fantasmi. Le loro vicende travagliate sono ignorate dai più.

Tuttavia, prima di presentare il panorama della formazione nel nostro Paese, faremo un rapido *excursus* su quello di alcuni Paesi europei con dati demografici vicini al nostro.

### **La Scuola Primaria**

Tra i Paesi che per numerosità della popolazione e per storia educativa abbiamo scelto come riferimento vi sono la Germania, la Francia e la Spagna. Il confronto tuttavia sarà prevalentemente relativo alla scuola secondaria. Per ragioni storiche, in tutti i Paesi presi in esame il percorso di formazione per la Primaria è generalmente costruito su un modello tendenzialmente più coerente ed integrato. Infatti, tutti i Paesi a confronto -anche l'Italia- condividono un modello fondato su lauree universitarie direttamente professionalizzanti, con tirocinio integrato.

L'abilitazione è incorporata nel percorso di studi ma con una differenza sostanziale che si ripresenterà anche nel percorso per accedere all'insegnamento nella secondaria: l'abilitazione in Italia e Spagna è un titolo di possesso individuale (una sorta di licenza d'esercizio); in Italia si ottiene con un anno in più di formazione: 5 anni in Italia, 4 in Spagna.

In Francia ed in Germania, invece, abilitazione e entrata in ruolo viaggiano insieme.

I quattro Paesi inoltre condividono in larga parte per questa fascia scolare il problema di una formazione con l'obiettivo dell'inclusione scolastica; la realizzazione, tuttavia, avviene attraverso modelli molto diversi.

L'Italia forma il docente di sostegno con una specializzazione aggiuntiva successiva alla formazione del docente di classe.

La Spagna tende invece a integrare precocemente le competenze inclusive nella laurea primaria riferita a tutti.

La Francia, solo dopo che si è diventati docenti di ruolo si può ottenere una successiva qualificazione professionale sul sostegno (CAPPEI).

La Germania, infine - anche se con differenze tra i vari Länder (Regioni)-, prevede nella scelta iniziale dello studente un percorso di qualifica di docente di sostegno (*sonderpädagogik*).

## La formazione dei docenti della secondaria in Germania

Chi vuole insegnare in Germania non si iscrive a una facoltà e al percorso accademico classico focalizzato su una sola materia (Storia ad esempio, oppure Matematica, o Filosofia, ecc.) ma ad un corso di laurea specifico, chiamato *Lehramt* (incarico di insegnamento), per il quale occorre scegliere di formarsi in due aree disciplinari, ad esempio Matematica e Fisica, oppure Scienze e Storia, o ancora Lingua e Arte, ecc. La scelta tuttavia non è libera. Ad una specifica disciplina iniziale corrisponde un elenco definito di opzioni tra le quali è compresa in molti casi anche quella sul sostegno (*sonderpädagogik*). Non solo: si deve decidere anche in che ordine/tipologia di scuola si vuole insegnare, ed in Germania le opzioni sono diverse:

la *Grundschule* (Primaria, dove si studia come insegnare ai bambini piccoli) ;

il *Sekundarstufe I* (Scuole medie e professionali di base con un equilibrio tra competenze pratiche e teoriche);

il *Gymnasium* (Liceo, con uno studio delle due materie accademico, simile a quello dei corsi universitari normali); o ancora le *Sonderschule* (Scuole speciali per alunni con disabilità o bisogni educativi specifici con un *focus* forte sulla pedagogia) o le *Berufliche Schulen* (Scuole tecniche e professionali). Durante i primi tre anni del *Lehramt* (laurea triennale) è possibile - con le dovute integrazioni- cambiare percorso. Più avanti, nel Master, il cambio è più problematico.

In breve: in Germania si decide prima di iniziare l'università se la laurea sarà per insegnare o per perseguire altre scelte professionali. Lo studio, nel primo caso, non riguarderà solo le due discipline con un livello di approfondimento universitario, ma anche come quelle due discipline si insegnano e infine anche gli aspetti teorici della pratica di insegnamento, cioè con nozioni di pedagogia e didattica.

Il percorso complessivo è diviso in tre fasi:

- Laurea triennale (*Bachelor*) basato soprattutto sullo studio disciplinare; cosa insegnare;

- Master (biennio con esame finale) basato soprattutto sulla base pedagogico didattica; come insegnare;

- *Referendariat*. Biennio di abilitazione, con lavoro sulle classi (8 ore settimanali iniziali di tirocinio lavorativo), ma con uno stipendio di base di 1400-1600 €. Il tirocinio assume, nel percorso tedesco, un ruolo molto importante. C'è già un anticipo di tirocinio durante i primi due anni di laurea triennale: una sorta di verifica motivazionale e di orientamento.

Dura solitamente 4-5 settimane. Serve a vivere dall'altra parte l'ambiente scolastico per verificarne le problematicità e i propri convincimenti prima di investire anni nello studio. C'è una seconda fase di tirocinio durante il Master (solitamente al 1° o 2° anno): per un intero semestre (circa 5-6 mesi), lo studente non frequenta lezioni in università, ma va a scuola ogni giorno e inizia a preparare e presentare qualche lezione assistito da un tutor in compresenza.

Alla fine del Master si prepara una tesi e si affronta l'esame di Stato, superato il quale si può accedere al *Referendariat*, cioè al biennio di abilitazione. Si entra in classe, questa volta come docente, e si insegna con una supervisione e una valutazione.

Il carico di lavoro cresce gradualmente durante i 18-24 mesi di durata del *Referendariat*.

Dopo i primi mesi, vengono assegnate delle classi (solitamente per 8-12 ore settiman-

nali) di cui si è responsabili della lezione, delle verifiche e delle valutazioni. Ogni tirocinante ha dei docenti tutor nella scuola assegnata che lo guidano nella quotidianità, controllano i suoi piani di lezione e gli forniscono dei feedback; un giorno alla settimana si frequenta un seminario di lavoro per discutere con esperti della materia e altri tirocinanti i problemi didattici riscontrati. Durante il lavoro si viene anche valutati periodicamente e si ricevono indicazioni.

Alla fine dei 18-24 mesi di tirocinio pratico (il numero è stabilito dai vari *Länder*) si affronta il Secondo Esame di Stato (di Abilitazione) che consiste in:

- un "progetto didattico" scritto, con indicazione del metodo, degli obiettivi e dei criteri di gestione della classe;
- l'esecuzione, di una "prova pratica" davanti ad una commissione. Che valuta la lezione, la gestione degli alunni, la precisione scientifica e il metodo;
- infine, un colloquio orale di riflessione critica: sulla lezione (ad esempio, su come gestire i casi particolari di bullismo, di disturbi dell'apprendimento o di conflitti interculturali) e sul diritto scolastico: i doveri legali, la valutazione, la privacy e la sicurezza a scuola.

Il percorso di abilitazione e l'esame conclusivo sono considerati generalmente particolarmente impegnativi. D'altra parte, in Germania a 27-28 anni, si può essere insegnanti di ruolo. Dai 25 anni si riceve già uno stipendio certo, non precario, in un posto preciso.

### **La formazione in Francia.**

Il sistema francese integra formazione e concorso in modo molto stretto. Gli aspiranti insegnanti si iscrivono agli *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation*, per conseguire la *Licence*, la laurea triennale.

A quel punto frequentano il "Master" che abilita all'insegnamento, MEEF (*Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation*. Professioni dell'Insegnamento, dell'Educazione e della Formazione) che combina formazione disciplinare e pedagogica. Il Master prepara al concorso nazionale (*CAPES* -per le scuole medie e superiori- o il *CRPE* -per la scuola primaria-). Il Master è un percorso di laurea magistrale della durata di due anni (Master 1 e 2) che fornisce ai futuri insegnanti, sia a livello teorico che pratico gli strumenti per superare i concorsi nazionali di reclutamento. Durante il secondo anno (Master 2) del MEEF, gli studenti svolgono generalmente un tirocinio retribuito nelle scuole, diventando a tutti gli effetti "tirocinanti".

Tuttavia, superare il Master non garantisce l'ingresso immediato nelle scuole: l'accesso al ruolo dipende dal concorso, che è a numero chiuso e altamente competitivo. Le graduatorie sono regolate in base alle necessità di insegnanti di ruolo da sostituire (ad esempio per pensionamento). Solo chi rientra nei posti disponibili diventa *stagiaire* per un anno prima di ottenere lo status di docente di ruolo. Si tenga conto che in Francia circa l'89-90% degli insegnanti è di ruolo (contro il 75% circa degli insegnanti italiani); per coprire le carenze derivanti da posti vacanti o da un concorso così selettivo, il sistema francese fa uso di supplenti (*contractuels*) che corrispondono ad una percentuale del 10-11% del personale docente. Questo personale è in parte composto anche da laureati in discipline specifiche che non hanno frequentato l'Istituto di Professorato e sono in attesa di un lavoro più vicino alle loro aspettative. Questi supplenti sono gestiti dalle Accademie, che si possono considerare

simili per tanti versi agli Uffici Scolastici Regionali italiani, con una differenza fondamentale: la concessione del "visto" pedagogico. Se ci si candida per l'insegnamento, si viene sottoposti ad un colloquio condotto da un ispettore (diverso per le secondarie o le primarie) spesso affiancato da consiglieri pedagogici. Col colloquio verificano:

- la padronanza della materia (ad es. come spiegare un determinato argomento);
- la conoscenza del sistema (ad es. se si conoscono i programmi ministeriali);
- la motivazione (ad es. valutare se si è pronti a gestire una classe e a collaborare con i colleghi).

Senza il loro "parere favorevole", l'Accademia non può procedere all'assunzione. In Francia tutta la formazione è pubblica; non esistono percorsi privati riconosciuti per accedere al ruolo statale.

C'è da aggiungere una postilla: da quest'anno (2026) è entrata in vigore una nuova norma che cerca di ridurre la precarietà e di avere più e prima insegnanti di ruolo. Dal 2026 il concorso e quindi il ruolo si ottiene non dopo 5 anni, ma dopo la laurea triennale e prima del Master. Il neo-docente ottiene il posto due anni prima, mentre lo Stato - con un obbligo di servizio di almeno 4 anni - si assicura subito il servizio del candidato trasformandolo in un dipendente pubblico stipendiato. Gli paga uno stipendio per i successivi due anni di tirocinio (Master) 1400 € nel primo anno di tirocinio e 1800 € nel secondo anno. In un certo qual modo la legislazione si avvicina e supera quella tedesca, allo scopo di garantire la stabilità, la numerosità, e la qualità del proprio sistema formativo.

### **La formazione in Spagna**

Ad un confronto superficiale il sistema spagnolo sembra simile a quello italiano: laurea, "fase abilitante" con incluso tirocinio (in continuità con la laurea) "supplenze" con graduatorie da scalare, ed infine, "concorso" per entrare in ruolo con anno di prova.

Ad un esame più approfondito, tuttavia emergono alcune differenze sostanziali tra la formazione dei docenti in Italia e la corrispettiva in Spagna.

La prima differenza importante è che l'abilitazione è legata alla Laurea disciplinare, che si ottiene in 4 anni. Se si vuole insegnare si frequenta ancora un anno per conseguire il *Máster Universitario en Formación del Profesorado* che è concepito come il completamento naturale della formazione iniziale del docente. Esso ha una struttura curricolare definita in partenza con moduli obbligatori; tirocinio obbligatorio; prova finale; insegnamenti pedagogici e didattici già stabiliti dall'università.

Quindi, il Master fornisce una formazione pedagogico professionalizzante alla docenza nella secondaria; include il tirocinio e dà accesso legale all'insegnamento. Il tirocinio stesso è inteso in modo particolare. Il futuro docente viene guidato a imparare a progettare in collaborazione con i colleghi sia della medesima disciplina (il dipartimento è - pur con tutte le variabilità che esistono tra scuole e il tempo necessario al coordinamento - un organismo importante della scuola spagnola), sia delle altre discipline. A testimonianza dell'importanza attribuita alla capacità di lavorare in gruppo e condividere la programmazione è un requisito di base, c'è l'evidenza della valutazione specifica di questa competenza professionale durante l'abilitazione.

La seconda differenza è che sia la formazione, sia le graduatorie, sia i concorsi sono gesti-

ti a livello regionale. Le *Comunidades Autónomas* (Regioni) gestiscono l'incontro tra Università e scuole, decidendo i centri di tirocinio accreditati e supervisionano i tutor che seguiranno i docenti nella fase di formazione. Definiscono e gestiscono anche le graduatorie dopo il Master e, in relazione alle esigenze di organico delle scuole (pensionamenti, trasferimenti ecc.), bandiscono i Concorsi per entrare in ruolo in qualsivoglia disciplina o funzione specifica.

Infine, l'organizzazione del sostegno rappresenta la dimostrazione di quanto sia fondamentale, nel sistema spagnolo, la capacità di collaborare.

Il sostegno in Spagna è immaginato in modo diverso dal modello italiano, in quanto fondato su alcuni principi teorici: l'alunno appartiene all'intera comunità educativa e, quindi, tutti i docenti sono corresponsabili; il supporto deve essere multiprofessionale.

La figura più vicina al nostro insegnante di sostegno è il maestro o *profesor de Pedagogía Terapéutica (PT)*. Si tratta di un docente specializzato che lavora con studenti con bisogni educativi speciali, difficoltà di apprendimento o disabilità.

Accanto a lui esiste il docente di *Audición y Lenguaje (AL)*, specializzato nelle difficoltà linguistiche, comunicative e del linguaggio.

Queste figure sono coordinate dal Consulente psicopedagogico (che in spagnolo si chiama: "*Orientador*" ma che è una figura centrale con una formazione psico-pedagogica e presente in ogni scuola). Queste figure lavorano con gli allievi e collaborano con gli insegnanti disciplinari. A differenza del modello italiano, non esiste generalmente una figura di supporto assegnata stabilmente al singolo alunno.

L'organizzazione che viene data - a livello istituzionale - alla scuola spagnola punta molto, come abbiamo visto, sulla corresponsabilità educativa e sul lavoro multiprofessionale, ma richiede un elevato livello di coordinamento tra le diverse figure professionali e risorse numeriche adeguate e questo è uno degli elementi di criticità che gli insegnanti spagnoli contestano. La situazione complessiva risulta perciò in alcuni casi disomogenea. A seconda dei territori e delle università.

## **La formazione in Italia per la secondaria**

Nel nostro Paese la formazione è normata da leggi che negli ultimi anni si sono succedute con una certa frequenza. Il sistema attualmente in vigore è dovuto alla riforma Bianchi (DL 36/2022 convertito in Legge 79/2022) legata agli obiettivi del PNRR a cui sono seguiti aggiornamenti recenti (DPCM 4 agosto 2023 e DM 156/2025) che definiscono operativamente i nuovi percorsi per accedere all'insegnamento.

I percorsi di formazione per diventare insegnante in Italia sono due e paralleli. Quello per diventare insegnante su posto comune (insegnamento disciplinare) e quello per diventare insegnante di sostegno.

Per accedere ad entrambi occorre la laurea Magistrale (3+2) disciplinare; l'insegnante di sostegno, quindi, nasce inizialmente come un insegnante su posto comune che deve prendere un titolo aggiuntivo, una specializzazione. Nessuno studente universitario parte con l'idea di diventare "insegnante di sostegno", e nemmeno viene suggerito che vi potrebbe essere la possibilità di prendere lauree più "affini" a quel ruolo: Psicologia, Scienze Pedagogiche, Sociologia e Scienze sociali, ecc. Arrivati alla laurea Magistrale, tuttavia, i percorsi si



divaricano: improvvisamente salta fuori la possibilità di diventare insegnante di sostegno e ci si trova di fronte a due percorsi paralleli.

Nel caso dell'insegnamento su posto comune per la scuola secondaria ci si trova nella seguente situazione:

i neolaureati devono:

- possedere una Laurea Magistrale (3+2) coerente con la classe di concorso scelta.
- seguire un percorso universitario teorico-pratico di Abilitazione (60 Crediti Formativi Universitari) con esami di pedagogia, didattica e un tirocinio diretto nelle scuole. Questi corsi durano circa un anno accademico. Alla fine del quale si sostiene una prova scritta e una orale. Il tetto massimo previsto per legge di spesa è di 2.500 € per il corso, più le tasse d'esame: 150€.
- esistono percorsi ridotti da 30 o 36 CFU per chi ha già 3 anni di servizio. Si può accedere infatti alle Graduatorie Provinciali di Supplenza (GPS) con la sola laurea magistrale.
- una volta ottenuta l'abilitazione è necessario partecipare e vincere un concorso pubblico; infine, superare un anno di prova in servizio.

Per diventare, invece, insegnante di Sostegno è necessario prima di tutto superare una prova preselettiva. Se si consentisse a chi ha frequentato Psicologia, Scienze Pedagogiche e Sociologia di accedere a questo canale si eviterebbe almeno la prova preselettiva e magari anche l'abilitazione, come accade nella scuola Primaria. Dopo la prova preselettiva invece occorre la frequenza di un corso di specializzazione universitario denominato TFA (Tirocinio Formativo Attivo), sempre con (60 CFU/A).

Nel percorso per diventare insegnante, questi crediti (60 CFU) sono fondamentali perché permettono l'abilitazione, il titolo, cioè, che certifica l'acquisizione di conoscenze e competenze nelle discipline psico-pedagogiche e delle metodologie didattiche. Dopo l'abilitazione si può accedere alle classi di concorso per insegnare una determinata materia (es. Matematica o Italiano) oppure essere docente di sostegno. Questo titolo è considerato una "qualificazione professionale".

### **Inserimento nelle Graduatorie (GPS)**

Anche prima di vincere un concorso, i semplici laureati - con i requisiti per la propria classe di concorso, cioè con gli esami specifici necessari - possono iscriversi alle Graduatorie Provinciali per le Supplenze (GPS). Queste graduatorie vengono utilizzate per assegnare incarichi di supplenza a tempo determinato (temporanei, max fino al termine dell'anno scolastico), senza abilitazione e quindi qualificazione.

I due percorsi (le due graduatorie, su posto comune e su sostegno) sono distinti paralleli, come lo sono i percorsi abilitanti. Nel primo caso si parla in specifico di "abilitazione" sul posto comune, nel secondo di "certificazione" sul sostegno, ma hanno delle differenze anche pratiche importanti:

- la velocità di scorrimento è diversa: quelle sul sostegno sono veloci, con maggiori possibilità di ricevere un incarico.
- la provincia in cui ci si iscrive incide sulla possibilità di ottenere un incarico: vi sono i

notevoli differenze di disponibilità di supplenze tra province del Nord e del Sud, ma anche tra province della medesima regione più o meno popolate.

Qualunque sia la scelta (che può comportare trasferimenti e costi di vario tipo), teoricamente le due graduatorie non sono sovrapponibili. Ma solo perché la normativa stabilisce che non si possono frequentare i due percorsi nello stesso anno accademico.

Accade, infatti, che molti docenti su posto comune si iscrivano anche al percorso di sostegno. Anche perché, sempre la normativa, stabilisce che dopo 5 anni sul sostegno si può passare- se si ha l'abilitazione e si è superato l'esame -su posto comune.

8

Ricevere un incarico di supplenza è fondamentale, perché si acquisisce punteggio e si sale in graduatoria. Un giovane laureato, perciò, per prima cosa si iscrive alle graduatorie, successivamente si iscrive al percorso formativo - quasi sempre di sostegno e in molti casi, l'anno successivo su posto comune se punta a fare l'insegnante disciplinare. L'obiettivo che ha di fronte è scalare le graduatorie e accumulare i crediti formativi per ottenere l'abilitazione. Con quel numero di crediti si passa alla I fascia di docenti, cioè si lavora da precario ma con regolarità, in attesa del concorso per entrare in ruolo.

Su queste contraddizioni prospera il fiorente mercato delle università, in particolare di quelle telematiche. Non solo per l'acquisizione dei titoli per l'abilitazione/ certificazione - se si sommano i due percorsi si spendono già di base 6000€-, ma anche sui titoli per acquisire punteggio. Ogni Master, comunque considerato titolo accademico, (e ce ne sono dei più vari e generici: "La didattica inclusiva", "L'uso delle tecnologie a scuola" o "Bullismo e cyberbullismo") vale 1 punto. Non si può prendere più di un Master all'anno, ma si possono prendere diverse Certificazioni (considerati titoli culturali o competenze): ci sono le certificazioni "informatiche", "linguistiche", ecc. Vi sono anche in questo caso interi elenchi di possibilità e di costi sia tra le prime che tra le seconde; ogni mezzo punto, punto, punto e mezzo permettono di scalare decine o centinaia di posizioni nella graduatoria e aumentano le possibilità di essere chiamati per supplenze più stabili.

Parte dei percorsi riguarda il tirocinio: è guidato dal tutor di classe per il tirocinio diretto e dal tutor dell'Università per la parte indiretta di riflessione pedagogico-didattica.

Il mercato è fiorente e le università telematiche sono le più comode, perché propongono assetti flessibili per definizione: per la collocazione, per gli orari, sulle prove offrendo, inoltre, sconti sui "pacchetti", come al supermercato. Ad esempio: un master generico + 3 certificazioni a soli 750€ invece di 1000, o cose simili.

Anche alcuni sindacati ci speculano. Se ci si iscrive al sindacato X o Y si ha uno sconto presso questa o quella università telematica.

Quando si vede un supplente in una scuola che si aggira frettoloso non è per la classe o l'allievo, ma per i salti mortali che si devono fare per mantenersi e per garantirsi il prima possibile una stabilità.

Se si considera in maniera del tutto approssimativa un tempo medio per entrare in ruolo sul sostegno ci si aggira sui 5 anni circa. Su posto comune, con tutte le differenze del caso, tipo di laurea (umanistico-scientifica) area geografica, e ordine di scuola (primo e secondo grado) il tempo medio è sui 10 anni.

Cioè, si raggiunge un posto di lavoro stabile, con una enorme spesa e tanta precarietà intorno ai 35 anni.



## **Parte II**

### **Il registro elettronico nei sistemi scolastici europei: analisi comparativa e implicazioni pedagogiche**

La progressiva digitalizzazione dei sistemi educativi europei ha determinato una trasformazione significativa degli strumenti didattici e di documentazione e valutazione scolastica, tra cui il registro elettronico. Quest'ultimo, lungi dall'essere un semplice supporto tecnologico, si configura come un dispositivo pedagogico e organizzativo capace di influenzare le pratiche didattiche, i processi valutativi e le relazioni tra i soggetti coinvolti nel contesto educativo.

Una considerazione preliminare sul tema tuttavia andrebbe fatta. Il rapporto educativo si basa sui principi di apertura, possibilità e cambiamenti. I sistemi basati sui dati tendono all'opposto alla stabilizzazione, alla classificazione e alla prevedibilità dell'esito, giacché un algoritmo (anche semplice) funziona meglio quando riduce la complessità, assegna categorie, trova regolarità.

Ma l'educazione, per definizione, dovrebbe fare quasi l'opposto: evitare etichette rigide, lasciare spazio a evoluzioni, non "cristallizzare" una persona che cresce.

La tecnologia applicata all'educazione, avrebbe perciò bisogno di una approfondita riflessione, che la contemporaneità - intesa come presente storico, ma anche come filosofia o spirito del tempo (soluzionismo tecnologico e dominante curvatura economicista)- non ha nessuna voglia di affrontare.

L'analisi che proporremo nel confronto tra diversi Paesi europei a noi prossimi come Germania, Francia e Spagna fa emergere tuttavia come questi strumenti possano assumere significati pedagogici diversi a seconda del contesto normativo e culturale in cui viene utilizzato.

Gli aspetti indagati riguardano:

- Il contesto, lo scenario, ma anche la riflessione tecnologica complessiva, cioè il rapporto con la strutturazione e la politica generale di ciascuno specifico paese sul trattamento dei dati.
- La scelta del registro. Il ventaglio va dalla decisione della singola scuola, nella sua autonomia, o da un contesto territoriale più ampio (Regioni), fino a comprendere un intero Paese;
- il tipo di valutazione. Generalmente è più nelle corde dello strumento favorire la valutazione sommativa, ma in qualche Paese si cerca di declinare anche la valutazione formativa;
- l'approccio dei docenti. Generalmente è individuale e asseconda il costruito, la relazione allievo -disciplina- valutazione, ma non sempre è così. Come vedremo, può essere anche orientato alla costruzione di ambiti di collaborazione tra docenti;
- il rispetto dei tempi e dei ritmi. Gli insegnati e gli allievi possono trovarsi ad essere con-

dizionati dai tempi e dai ritmi imposti dallo strumento, ma possono anche richiedere modifiche a quell'impostazione.

Sebbene sia nel novero dei Paesi messi a confronto, non entreremo nel merito della problematica dell'Italia. Ci limiteremo, infatti, ad una breve considerazione al termine della presentazione di ciò che accade negli altri Paesi. Gran parte di ciò che succede in Italia, si può lasciare - dopo lo sguardo rivolto all'esterno- all'esperienza quotidiana di ciascun docente e ricavare dalle considerazioni ai dati del questionario.. A premessa di questo tema diciamo solo che l'introduzione del registro elettronico è avvenuta principalmente sotto la spinta della dematerializzazione amministrativa, che ha inizialmente configurato lo strumento come un dispositivo fortemente orientato ad una determinata concezione del senso della valutazione. La struttura standard dei registri italiani, basata su caselle per i voti e spazi per le assenze, tende a privilegiare la rendicontazione divenuta, nel tempo, immediata e continua a genitori e studenti.

Il diritto alla disconnessione dei docenti in Italia è fortemente disatteso, come pure non è per nulla rispettato il “tempo pedagogico”, lo spazio-tempo riflessivo sull'esito di una prova da parte dell'allievo.

## **Germania**

In Germania, l'adozione del registro elettronico è tuttora molto cauta: vi sono, infatti, serie normative sulla privacy e la tutela dei dati - nel contesto educativo - è rigorosa e a largo spettro. Per dare un riferimento rispetto alla situazione italiana, in Germania, nel 2022, la Conferenza dei Garanti tedesca (DSK) ha espresso una posizione esplicita e critica rispetto all'utilizzo di Google Workspace for Education e Microsoft 365 nelle scuole. Per entrambe le aziende la commissione ha dichiarato la difficoltà a garantire che i dati degli studenti del proprio Paese siano protetti dalle leggi di sorveglianza degli Stati Uniti. Le autorità tedesche hanno rilevato che tali aziende non forniscono informazioni sufficientemente dettagliate su quali dati vengano raccolti per finalità proprie (diagnostica, profilazione, telemetria) e come questi vengano trattati. Senza queste garanzie, il trattamento dei dati personali degli studenti viene considerato privo di una base giuridica valida, rendendo le piattaforme non conformi al GDPR per l'uso scolastico. Le attuali modifiche apportate dalle aziende non hanno risolto i dubbi dei regolatori tedeschi sulla protezione sostanziale dei dati degli studenti all'interno dei software. In Germania, pur con qualche differenza tra Stati federali, perciò sono vietate le piattaforme su indicate.

L'istruzione e le decisioni che riguardano e governano i processi di politica educativa e le infrastrutture sono di competenza dei singoli *Länder* (Stati federati). La tendenza verso la sovranità digitale ha portato alla diffusione di soluzioni specifiche per la didattica ospitate su server locali, per garantire la massima protezione. Si tratta di software Open Source - come Moodle o Schul-Cloud, che è una delle infrastrutture “cloud” tra le più avanzate. È nata per essere interoperabile, permettendo di integrare vari strumenti didattici in un'unica interfaccia sicura che rispetta rigorosamente il GDPR<sup>1</sup>.

Vi sono strumenti per l'amministrazione e la gestione dei dati. Il registro elettronico in Germania (*Digitales Klassenbuch*) non è solo uno strumento per inserire voti, ma

- come si può facilmente verificare con Google alla voce “schul cloud brandenburg” e

chiedendo <sup>1</sup> la traduzione in italiano- un modulo spesso integrato in sistemi gestionali più ampi che includono anche la gestione amministrativa dei dati della scuola. Nello specifico della riflessione sulla valutazione, il registro elettronico, in Germania, tende sostanzialmente a servire la componente sommativa e amministrativa del lavoro: assenze e voti. Anche sulla questione della collaborazione tra docenti per definire il profilo degli allievi, il contesto tedesco tende ancora verso una dimensione di scambio individuale. Gli insegnanti mantengono una forte autonomia nel proprio ambito disciplinare e il registro elettronico funge da strumento di "coordinamento" (sapere cosa è stato fatto), ma meno frequentemente rappresenta uno spazio di "integrazione" o di ricerca collettiva di feedback educativi. Molte scuole bloccano, per i genitori, l'accesso in tempo reale ai voti, preferendo le comunicazioni periodiche in presenza.

## **Francia**

Sempre in merito alla problematica digitale e alla politica sulla sovranità dei dati, in Francia è stato il Ministero dell'Educazione Nazionale a mettere nero su bianco il divieto di utilizzo delle piattaforme USA. Nel novembre 2022, il Ministero dell'Educazione ha stabilito e recentemente confermato che le versioni gratuite di Microsoft 365 e Google Workspace for Education non devono essere utilizzate nelle scuole.

Come in Germania, il problema principale è il trasferimento dei dati negli USA e il mancato rispetto di una sentenza della Corte di Giustizia UE.

In Francia, il registro elettronico (integrato negli "ambienti digitali di lavoro") si colloca in un sistema centralizzato, statale. L'amministrazione scolastica francese ha promosso fortemente la digitalizzazione, ma ha anche lasciato un certo margine alle scuole nella concretizzazione del tipo di ambiente. Le scuole francesi hanno la libertà di scegliere quale software di gestione - registro elettronico- utilizzare nel quotidiano: quello più utilizzato è *Pronote*, ma vi sono anche *ÉcoleDirecte*: *La Vie Scolaire* o *Scolinfo*) che offrono servizi simili.

Tuttavia, i genitori e gli studenti non entrano direttamente in ciascuno dei propri registri specifici, ma accedono a un unico portale regionale - pubblico (l'ENT) - che "ospita" al suo interno il registro elettronico scelto dalla scuola. Questo crea un'esperienza utente coerente per tutte le scuole. In questo passaggio si cerca anche di rendere la valutazione più orientata all'attenzione e allo sviluppo di competenze.

Dal 2015 si è adottato, infatti, un modello ibrido che integra la valutazione sommativa in quella per competenze. Il modello si chiama "*Socle comune*" (la base comune di conoscenze, abilità e cultura) ed è diviso in 5 Domini: "I linguaggi per comunicare"; "Metodi e strumenti per apprendere"; "Formazione della persona e del cittadino"; "Sistemi naturali e tecnici"; "Rappresentazioni del mondo e attività umana". Questi dati vengono registrati sul LSUN (*Livret Scolaire Unique Numérique*) al termine di ogni trimestre o semestre. Questa dualità di valutazione- numerica e per competenze- si riflette in un'architettura digitale a due livelli:

- Le scuole utilizzano piattaforme di gestione come *Pronote*, accessibili a docenti, studenti e famiglie tramite l'ENT (*Environnement Numérique de Travail*), il portale unico di servizi, statale, per la gestione del quotidiano.

- In fase di scrutinio (trimestre o semestre), quelle valutazioni vengono sintetizzate in li-

velli di padronanza e trasferiti sul “Libretto scolastico unico digitale” che è il database nazionale che raccoglie il percorso dello studente. La valutazione viene, cioè a livello nazionale, trasformata e aggiornata in livelli di competenze raggiunte.

Mentre il registro scolastico mostra il dettaglio dei voti, il LSUN (Libretto scolastico) certifica ufficialmente, man mano, il raggiungimento dei 5 domini di competenza previsti dalla legge, che saranno poi determinanti per l'ottenimento del diploma finale.

I dati degli studenti risiedono perciò in infrastrutture controllate o certificate dalle autorità pubbliche.

Questo “perimetro” istituzionale permette anche l’inserimento sul registro di informazioni sensibili, sul disagio, con moduli per la segnalazione di conflitti, variazioni repentine di comportamento, assenze ingiustificate, ecc. a due figure importanti. Una di supporto interno alla scuola, responsabile per l’educazione e l’organizzazione: il CPE (Consigliere Principale di Educazione) che si relaziona e agisce come intermediario tra studenti, famiglie e docenti. Ed una seconda di riferimento condivisa con alcune scuole del territorio: lo Psy EN (figura interna al sistema scolastico) a cui gli insegnanti, il CPE o i genitori (ma nella secondaria anche gli studenti) possono inviare messaggi o prenotare un incontro.

Ancora una differenza.

In Francia, la gestione delle notifiche non è lasciata al libero arbitrio del software o al semplice automatismo tecnico, ma è regolata da una filosofia pedagogica che mira a preservare il cosiddetto “clima scolastico” e l'autonomia dell’allievo. A differenza di quanto accade in Italia, dove un voto inserito dal docente appare istantaneamente come notifica sul cellulare del genitore, in Francia molte scuole e piattaforme (come *Pronote*) applicano un differimento temporale.

Il voto o l'osservazione possono essere “congelati” per un periodo stabilito (ad esempio 24 o 48 ore) prima di diventare visibili ai genitori. Questo spazio di tempo è sacro: serve all’allievo per metabolizzare il risultato e, soprattutto, per poterlo comunicare di persona ai genitori. La tecnologia viene “rallentata” per proteggere la relazione umana e la responsabilità dello studente.

Le notifiche ai genitori in tempo reale sono limitate solo a eventi di necessità o urgenza.

Ogni scuola adotta una “Carta d'utilizzo del digitale” che viene discussa in Consiglio d'Istituto dove si stabiliscono regole condivise: ad esempio, il divieto per i docenti di inserire voti o compiti dopo una certa ora della sera o durante il weekend, per rispettare il diritto alla disconnessione di studenti e famiglie.

## **Spagna**

La polarizzazione socio-economica del sistema scolastico spagnolo è un caso unico in Europa per le sue dimensioni e affonda le sue radici in una combinazione di fattori storici, politici e religiosi. Un “terzo” (circa il 31% medio) degli studenti spagnoli frequenta le così dette scuole “concertadas”.

Per secoli, la Chiesa ha avuto il monopolio quasi totale dell'istruzione in Spagna. Durante la dittatura di Francisco Franco (1939-1975), questo ruolo fu blindato dal regime: lo Stato delegò alla Chiesa il compito di educare. Per garantire il diritto all'istruzione per tutti (pre-

visto dalla Costituzione del 1978) si scelse di non espropriare le scuole cattoliche. Il governo socialista di Felipe González nel 1985 creò il sistema del “Concierto”. Lo Stato paga gli stipendi dei docenti e i costi di gestione alle scuole (quasi tutte cattoliche), a patto che queste offrano l'istruzione gratuitamente e accettino i criteri di ammissione pubblici. Questo ha permesso di mantenere l'influenza cattolica trasformandola, tecnicamente, in un servizio pubblico gestito da privati, in autonomia. Ma lentamente i criteri iniziali sono stati erosi. Una delle strategie utilizzate è stata quella di richiedere contributi “volontari” ai genitori. Per vari servizi: mensa, il potenziamento delle lingue straniere, costi annuali obbligatori per l'abbonamento a piattaforme online per l'E-learning, l'uso dei tablet, ecc. Anche l'utilizzo del registro elettronico segue logiche in parte diverse rispetto a quelle della scuola pubblica, pur dovendo rispettare i medesimi obblighi legali di trasparenza, didattica e tutela della privacy. : A differenza delle scuole pubbliche, che utilizzano quasi sempre i registri elettronici standard e gratuiti forniti dai Ministeri dell'Istruzione delle singole comunità autonome, le scuole *concertadas* usano i software privati commerciali ( *SM Educamos*, *Alexia* o *Clickedu*). Il registro elettronico non è un programma a sé stante, ma un modulo integrato dentro la piattaforma di gestione della scuola inserito nel “Progetto Digitale d'Istituto” che può includere per le famiglie l'acquisto/noleggìo di un dispositivo appositamente configurato, diverso da quello pubblico. Il titolare esclusivo del trattamento dei dati, in questo caso, è la scuola stessa, e l'eventuale responsabilità legale ricade interamente sul consiglio di amministrazione del centro privato-convenzionato. L'obiettivo però che raggiungono questi istituti, con una sola formale integrazione nel sistema pubblico, è introdurre filtri socio-culturali di selezione della composizione della popolazione scolastica.

Gli studi ricavati dai dati OCSE evidenziano che la Spagna registra forti disparità tra la rete pubblica e quella concertata, configurandosi come uno dei Paesi europei con le maggiori disparità tra gli alunni.

Il peso del settore privato e *concertado* introduce effettivamente una variabile che può complicare o deviare anche la riflessione sull'utilizzo della strumentazione tecnologica nazionale. I dati devono tenere conto di questo elemento, dal momento che solo i 2/3 effettivi delle scuole spagnole sono pubbliche a tutti gli effetti. Queste ultime sono gestite a livello regionale dalle Comunità Autonome a cui è delegata la “governance” burocratico-amministrativa ma anche infrastrutturale delle scuole. Le Comunità Autonome gestiscono perciò anche le infrastrutture digitali ed hanno sviluppato piattaforme proprie; ciò fa sì che l'amministrazione sia proprietaria del codice e dei server, garantendo che i dati non escano dal controllo istituzionale.

I registri elettronici utilizzati dalle scuole pubbliche viaggiano su server pubblici. Inoltre, esiste, anche in Spagna, una Agenzia per la Protezione dei Dati (AEPD). Questa ha emesso linee guida che scoraggiano l'uso di piattaforme extra-UE (come Google o Microsoft) se non strettamente necessarie, segnalando che la raccolta massiva di dati dei minori per fini non didattici viola il diritto all'istruzione.

Ultimo dato: la riforma scolastica “LOMLOE” (*Ley Orgánica de Modificación de la LOE*), entrata in vigore in Spagna tra il 2021 e il 2022, ha profondamente ridisegnato l'assetto della scuola, spostando il baricentro dai contenuti alle competenze chiave. Ha promosso cioè un superamento della mera logica numerica, favorendo descrittori di competenza e

giudizi qualitativi. Le figure professionali coinvolte, infatti, nell'uso del registro elettronico sono molteplici: oltre ai docenti, le famiglie e gli studenti si inseriscono anche altre figure. L'insegnante de *"Audición y Lenguaje"* **(AL)**: specializzato in disturbi della comunicazione e del linguaggio, l'insegnante di *Pedagogía Terapéutica* **(PT)**: che si occupa degli aspetti cognitivi e degli apprendimenti curriculari adattati, corrispondendo più o meno al profilo del docente di sostegno italiano e l'*Orientador* (Consulente psicopedagogico - è bene non farsi ingannare dal termine spagnolo-) presente in ciascuna scuola e coordinatore degli insegnanti di supporto e in dialogo con i docenti disciplinari. Quest'ultimo è una figura centrale e di coordinamento delle scuole spagnole. Utilizza i dati disponibili (progressi, difficoltà) per supportare percorsi personalizzati e le decisioni sul curricolo formativo.

Sotto la spinta della LOMLOE, il Ministero dell'istruzione sta lavorando a un nodo di interoperabilità. I registri regionali devono ora generare l'"Expediente Académico Electrónico" in un formato standardizzato..La proprietà del dato resta pubblica e regionale, ma la portabilità diventa nazionale, garantendo la continuità pedagogica senza dipendere da software privati. Qualcosa di simile al *"Livret Scolair"* francese, con uguale valore tecnico legale (certificato pubblico digitale).

Dovrebbe emergere dal confronto con i Paesi a noi vicini sul tema della digitalizzazione dei dati scolastici il fatto che in Italia non sembra esserci nessuna riflessione critica - né tantomeno politica -sulla tutela dei dati, né sull'utilizzo delle piattaforme, né sulla proprietà di chi gestisce i dati ricavati dall'utilizzo del registro digitale.

In merito si può affermare che il nostro sistema è assolutamente "poroso" e pieno di falle.. I docenti, in fase di formazione vengono abituati dalle università all'utilizzo degli strumenti di Google o Microsoft per gestire l'attività didattica. Effettivamente li trovano versatili efficienti e comodi. Per la valutazione usano il registro elettronico scelto dalla scuola. Ogni istituto infatti, in quanto autonomo, sceglie il proprio registro elettronico. Non è infrequente che chi si sposta da un istituto ad un altro debba adattarsi ad una diversa organizzazione e strutturazione del pacchetto. Non è un caso quindi che molti docenti per poter operare spostino e mantengano considerazioni, tabelle valutative e giudizi sui Drive o su OneDrive personali. Ignorando totalmente la gravità di questa azione sotto il profilo giuridico e della sicurezza dei dati.

L'efficienza quotidiana e la gratuità apparente del cloud sono percepite da molti docenti italiani come superiori al valore della sovranità digitale. Manca fortemente la consapevolezza del significato di quest'ultima.

Come abbiamo visto questo non può succedere né in Germania, né in Francia e, per la parte pubblica, nemmeno in Spagna.



## **Conclusione**

Il senso di questo *excursus* è stato, nelle intenzioni, quello di indicare - su due temi anche apparentemente distanti tra loro, percorsi e soluzioni nate in altre realtà. Il fatto di scegliere tre Paesi così diversi, ma per altri versi così vicini nell'affrontare i temi della modernità, non vuole essere per definire una classifica. Visto da vicino e nel profondo, nessun Paese è immune da criticità o problemi. Quello che ci sembra emergere, tuttavia, a fronte dei loro percorsi pur su piani così specifici, è la criticità dei temi e le direzioni differenti di approccio. Tra tutti, tuttavia, il nostro Paese sembra quello che manifesta maggiori contraddizioni, o per dirla diversamente, un grado più elevato di frammentazione.

In Italia, ciascun istituto scolastico si trova a dover fare i conti con la propria doppia se non tripla frammentazione:

- nella propria identità di segmento formativo. Ogni singolo istituto è autonomo, e di per ciò stesso, solo. Anzi peggio, spesso in competizione con gli altri istituti. L'autonomia, che avrebbe dovuto essere progettuale solo sul piano pedagogico-didattico - cioè collocata nella responsabilità applicata all'ambiente socio-culturale di riferimento - ha finito per estendersi a decisioni e a responsabilità economico-contrattuali relative all'attivazione delle infrastrutture complessive dell'ambiente scuola, con interlocutori (in alcuni casi privati e con finalità tutt'altro che educative) a cui è affidato il design di installazioni, linee, reti e servizi che condizionano, o peggio modellano, i tempi, i modi e la qualità dell'organizzazione del lavoro sia dei docenti che degli allievi;
- per la disomogeneità crescente del personale, in istituti dispersi tra plessi diversi e in ciascuno con una carriera sempre più disarticolata: docenti su posto comune e docenti di sostegno, docenti con contratto di ruolo e docenti a tempo determinato, precari che cambiano istituto o ruolo per diversi anni, ecc.;
- e infine, come segno della crisi che investe le istituzioni, la società, le famiglie la frammentazione della stessa comunità educante nello svolgimento del proprio compito educativo-formativo, messo di fronte alla relazione con soggetti in crescita in una società complessa e ambigua che sollecita e solletica il loro bisogno di visibilità e riconoscimento. Questo senza la presenza istituzionale di figure con competenze specifiche, come coordinatore psico-pedagogico presente in Spagna, o lo psicologo scolastico di riferimento, lo Psy-EN (che appartiene interamente all'organico del Ministero dell'istruzione) in Francia.

Questo testo è stato realizzato con il contributo critico di alcuni interlocutori che lavorano nei diversi Paesi presi in esame.

Prof. Jordi Maiso

*Universidad Complutense de Madrid*

*Departamento de Filosofía y Sociedad*

*Director de [Constelaciones. Revista de Teoría Crítica](#)*

Prof. Nicola Lampitelli

*Université Paris Nanterre  
Département de linguistique  
Prof. De Phonétique, phonologie et diversité linguistique*

*Prof.ssa Costanza De Simone  
Freie Universität Berlin  
Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (Fachbereich  
Erziehungswissenschaft und Psychologie)  
Unità di Scienza dello Sviluppo e Psicologia dello Sviluppo Applicata (Arbeitsbereich  
Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie)*