

Anna Carletti*

Come cambia la valutazione nella scuola secondaria di primo grado

Luci e ombre del D.L. 62/2017

La questione della valutazione è strettamente legata a quella dell'inclusione, chiave del successo formativo per tutti. Oggi una dimensione imprescindibile per affrontare la multiformità delle classi, che rappresentano una complessità sociale rispetto al passato certamente più articolata e pluralistica. Se ne parla molto, anche l'Europa la chiede da tempo¹, lo stesso Ministero ha messo in campo molteplici iniziative, corsi e bandi su questo tema.

Il D.L. 62 poteva essere un'occasione per fare chiarezza e sostenere, attraverso una legislazione chiara e completa sul tema della valutazione², la realizzazione di una scuola che davvero garantisca a tutti accoglienza e sappia valorizzare il percorso di ciascuno studente, supportandolo quando necessario. Una scuola che si avviasse davvero ad usare la certificazione delle competenze raggiunte alla fine di ogni ciclo scolastico e a risolvere l'attuale incongruenza di un esame di stato al termine della scuola secondaria di primo grado e di un obbligo formativo protratto ai quindici anni, che ci racconta di una riforma dei cicli lasciata in sospenso.

Il primo articolo del Decreto faceva ben sperare, propone infatti una visione della valutazione a carattere inclusivo e che prende in considerazione la persona nel suo complesso. Sono più volte ripetute espressioni come "funzione formativa e di orientamento", "processo formativo", "finalità formativa ed educativa", "successo formativo", "sviluppo dell'identità personale", "autovalutazione di ciascuno".

* Membro del Comitato scientifico dell'OPPI, docente di Scuola secondaria di primo grado e formatrice.

¹ Si veda il Trattato di Lisbona e la successiva definizione delle competenze chiave. Anche l'Ocse, in un approfondimento sui test Pisa (Programma per la valutazione internazionale dell'allievo) del 2012 pubblicato nel 2014 rilevava che gli studenti svantaggiati hanno più probabilità di ripetere l'anno. Non è quindi la sola preparazione e determinare l'insuccesso scolastico e sarebbe meglio, anziché bocciare, dedicare più attenzione agli studenti fragili. Nei paesi Ocse, il numero dei quindicenni che ha ripetuto l'anno almeno una volta prima dei quindici anni è pari al 12,4 per cento: uno su otto, percentuale che sale al 20 per cento tra i meno abbienti. In Italia gli alunni bocciati erano più del 17 per cento.

² Scrivo completa perché seguire i rimandi tra le leggi è ormai un'impresa che solo i più coraggiosi riescono ad affrontare, molti si accontentano di seguire interpretazioni e sintesi di cui la rete abbonda, con grave danno all'operatività ed alla equità di trattamento degli studenti.

E invece qualche dubbio resta. Nonostante alcuni indiscutibili passi in avanti, il Decreto sembra porsi a mezza via salvando selezione e inclusione, competenze e voti, quindi forse non salvando nulla e lasciando chi di scuola si occupa a discutere sull'una o l'altra interpretazione.

La valutazione per competenze sarebbe utilissima per procedere in direzione inclusiva, se è davvero quella che si vuole perseguire, almeno per due motivi. Il primo perché guarda alla dimensione evolutiva del conoscere, è prospettica e per questo chiede tempi lunghi e non la parcellizzazione valutativa ottenuta con una serie di prove di verifica. Il secondo perché pone attenzione agli atteggiamenti (cognitivi, metacognitivi, sociali) con cui ci si predispone verso il conoscere, alla sua valenza pratica. A volte ci si dimentica, presi dai numeri e dalle medie, che il conoscere serve, da sempre, ad immaginare e a progettare il nuovo. Quello che a scuola si studia, che diventa teoria e disciplina, nasce in tempi lontani come pratica. E con buona pace di chi difende i "contenuti", che non sono mai abbastanza, una competenza si fonda su quello che ciascuno di noi conosce e su cosa sa fare con esso, come una casa si costruisce con i mattoni e una buon racconto con le idee, le parole e la sintassi.

Ma la nascita di un curriculum valutato per competenze è intralciata dal permanere del voto e della "pagella". Intendiamoci, anche il voto potrebbe includere le dimensioni sopracitate, è solo un simbolo sul cui significato ci siamo accordati, ma è ormai strettamente legato alla cultura valutativa tradizionale e l'operazione di attribuirgli una dimensione più ampia è ardua impresa, tentata in questo decreto con l'espedito di "descrivere" il voto nelle discipline di studio con qualche indicatore, come vedremo.

Cosa cambia con il D.L. 62³: una breve sintesi

- *La Valutazione degli apprendimenti*, pur rimanendo espressa numericamente nella scheda di valutazione, deve essere accompagnata da una descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto.

I criteri e modalità di corrispondenza tra voto e descrizione sono deliberati dal Collegio dei docenti e devono essere resi pubblici e inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Gli alunni possono essere ammessi alla classe successiva anche in presenza di livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione, si promuove cioè anche con dei cinque in pagella, su criteri deliberati dal Collegio dei docenti.

³ In particolare rispetto al D.L. n. 122/2009 che forniva un quadro organico sulle modalità di valutazione prima dell'avvento delle competenze. Una trattazione ampia ed articolata sui decreti 62, 741 e 742, rispettivamente sull'Esame di Stato e sulla Certificazione delle competenze, si trova nel testo curato da G.Cerini e M. Spinosi, *Un'ancora per la valutazione. Nuovo quadro normativo e indicazioni operative*, Napoli, Tecnodid Editrice, 2017.

- La *Valutazione del comportamento* viene nuovamente espressa con un giudizio sintetico e quindi non dà più adito alla non ammissione alla classe successiva, come era per gli alunni che conseguivano un voto di comportamento inferiore a 6/10.
- Le *Prove INVALSI* si sostengono nelle classi seconda e quinta della scuola primaria, in quinta viene introdotta una prova in inglese coerente con il Quadro comune europeo di riferimento delle lingue e con le Indicazioni nazionali per il curriculum.
Nella secondaria di I grado le prove si sostengono in terza e sono computer-based, ma non fanno più parte dell'esame. Alle prove di italiano e matematica si aggiunge la prova di inglese. La partecipazione diviene requisito per l'accesso all'Esame, ma non incide sul voto finale.
- Per quanto riguarda l'*Esame conclusivo del primo ciclo* l'ammissione è subordinata alla frequenza di almeno tre quarti del monte ore annuale, alla assenza di sanzioni disciplinari che comportano la non ammissione all'esame e alla partecipazione a tutte le prove Invalsi. L'ammissione consiste in un voto, con relativa rubrica esplicativa, che rappresenta i risultati ottenuti nel triennio.

Le prove scritte sono ridotte a tre:

1. *italiano*: le tracce possono comprendere un testo narrativo o descrittivo; un testo argomentativo, che consenta l'esposizione di riflessioni personali e per il quale devono essere fornite indicazioni di svolgimento; una traccia di comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo o scientifico o un insieme delle tipologie citate;
2. *matematica*: la prova è strutturata in problemi articolati su una o più richieste e quesiti a risposta aperta;
3. *lingua straniera*: la prova, che comprende le due lingue straniere, può consistere in un questionario di comprensione di un testo, in esercizi di completamento di un testo in cui siano state omesse parole o gruppi di parole, nel riordino o riscrittura o trasformazione di un testo, nell'elaborazione di un dialogo su traccia, nell'elaborazione di una lettera o email personale su traccia riguardante argomenti di carattere familiare o di vita quotidiana; nella sintesi di un testo.

Il *colloquio* è finalizzato a valutare il livello di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze previste dalle Indicazioni nazionali, con particolare attenzione alle capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento fra discipline e prenderà in considerazione anche le competenze di Cittadinanza e Costituzione⁴. Il voto finale deriva dalla media fra il voto di ammissione

⁴ Riferimento ambiguo perché la valutazione delle attività Cittadinanza e Costituzione, non viene espressa attraverso un voto distinto, ma ricade nell'ambito storico-geografico, come stabilito dalla Legge n. 169

e la media dei voti delle prove scritte e del colloquio e può essere assegnata la lode.

- *La Certificazione delle competenze*, riferite alle otto competenze chiave, si rilascia insieme al diploma finale del primo ciclo. A parte gli studenti ricevono la valutazione delle competenze di Italiano, Matematica e Lingue straniere elaborata da Invalsi sulla base dell'analisi delle prove sostenute.

Passi avanti, ma non abbastanza

È ancora possibile la non ammissione alla classe successiva, ma diventa più difficile e la scuola è tenuta a dimostrare di aver fatto tutto il possibile per recuperare le carenze⁵. Quindi si ammette anche in presenza di materie insufficienti. Quante? Dipende dai criteri che il Collegio dei Docenti decide di adottare. Questo abatterà forse l'usanza delle finte sufficienze? Valutazioni aggiustate in scrutinio perché, giustamente, “non si bocchia qualcuno per un paio di cinque”. Modalità discutibile dal punto di vista della comunicazione della valutazione agli alunni, che rischiano di non capire a che punto si trovano nel proprio percorso e cosa sia il caso di recuperare. Si tratta anche di una decisione che si allinea alle richieste dell'ONU⁶ e dunque dell'Europa e che certamente ha lo scopo di valorizzare il percorso invece di stigmatizzare gli insuccessi andando nella direzione della valutazione di competenze e dell'inclusività.

La lettura analitica del testo lascia emergere però alcune incoerenze tra il momento valutativo del percorso scolastico che si chiude con l'esame (artt. 2-8) ed il momento certificativo (art. 9) delle competenze.

Negli articoli che regolamentano la valutazione in itinere e finale⁷, la parola competenze scompare del tutto fino a quando, nell'art. 8, si parla del significato dell'Esame di Stato, “finalizzato a verificare le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite dall'alunna o dall'alunno anche in funzione orientativa”.

Infatti, per quanto riguarda la valutazione degli “apprendimenti” (art. 2), si dice che la valutazione periodica e finale, compresa quella dell'esame, si esprime con votazioni in decimi, che indicherebbero “livelli”, ma tale votazione va

del 2008, art.1: le “competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse”, e cioè Cittadinanza e Costituzione rientra nell'insegnamento di Storia e Geografia, come è ovvio che sia.

⁵ D.L. 62, art.2, comma 2 “L'istituzione scolastica, nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa, attiva specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione.”.

⁶ L'obiettivo 4 del documento “Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile” (2015) è quello di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti potenziando strutture educative che siano sensibili verso le necessità dei bambini e dei disabili e tengano in considerazione le differenze di genere attraverso ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti.

⁷ Dall'art. 2 all'art. 7.

integrata con la “*descrizione* del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto” (comma 3).

Ma se è vero che le competenze integrano conoscenze, abilità e atteggiamenti, non basterebbe la loro osservazione e valutazione durante l’anno scolastico per capire cosa i nostri alunni sanno delle discipline e come usano quello che sanno? Sembra si distingua ancora una dimensione “teorica”, un sapere per sé, da una dimensione “pratica”.

Ancora nell’art. 8, dedicato all’esame, si dice che le tre prove scritte sarebbero finalizzate a rilevare le *competenze* definite nel profilo finale dello studente secondo le Indicazioni nazionali; il colloquio, invece, è finalizzato a valutare le *conoscenze* descritte nel profilo finale dello studente, sempre secondo le Indicazioni nazionali, si aggiunge poi “con particolare attenzione alla capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, nonché il livello di padronanza delle competenze di cittadinanza, delle competenze nelle lingue straniere”, frase che, invece, suona come definizione di competenza. Questa ambiguità nell’uso della terminologia, proprio in una legge, ha messo in difficoltà le scuole.

Le competenze fanno indubbiamente parte del senso complessivo dell’esame, tuttavia le prove prevedono una votazione in decimi e l’esito finale è una media tra queste ed il voto di ammissione, quindi l’alunno esce dal primo ciclo con un voto, nonostante la letteratura scientifica *non* ritenga le competenze compatibili con una valutazione docimologica.

Anche il “comportamento”⁸, che si lega allo sviluppo delle competenze di cittadinanza come sfondo dello sviluppo di quelle disciplinari, cioè strettamente legate all’esercizio dei saperi, viene isolato e in questo modo ricondotto al concetto tradizionale di condotta, per quanto articolato in un giudizio.

Sicuramente positiva è la significativa semplificazione che l’Esame di Stato ha subito. Fino allo scorso anno, con le sue cinque prove scritte, risultava più impegnativo di una maturità, pur essendo il primo esame da affrontare per gli alunni, dopo l’abolizione dell’esame nella scuola primaria⁹.

L’eliminazione dall’esame delle prove Invalsi, anticipata alla tarda primavera, incontra il favore di molti docenti perché appesantiva l’esame ed era diffuso il timore di un mancato allineamento tra le prove di italiano e matematica prodotte dalle scuole e quelle Invalsi, con il rischio conseguente di un abbassamento della valutazione in uscita. In effetti le prove Invalsi sono nate come valutazione di sistema e aiuto all’autovalutazione della scuola, inserirle nell’esame è stata una forzatura che ha generato non pochi tentativi di resistenza¹⁰.

⁸ Art. 1, comma 3.

⁹ C.M. n. 85 del 3 dicembre 2004.

¹⁰ A tutti è noto il fenomeno del cheating, ovvero il copiare da parte degli studenti, a volte in autonomia, a volte anche con la complicità dei docenti che possono aiutare il singolo alunno o l’intera classe. L’insegnante, inoltre, può inficiare i risultati dei test anche nel momento in cui corregge le valutazioni. Il feno-

Anche qui però si tratta di una mezza decisione, infatti i risultati delle prove elaborati da Invalsi generano una certificazione di competenze in italiano, matematica e inglese, che viene consegnata agli studenti a fine ciclo, insieme alla valutazione dell'esame e a quella delle competenze predisposta dalla scuola. Ciò che era stato eliminato rientra dunque dalla finestra e cosa accadrà se, per esempio, la scuola indica un livello alto nelle competenze linguistiche smentito dalla certificazione Invalsi? C'è il rischio che le scuole superiori diano maggior credito alla seconda certificazione, deprimendo in questo modo la professionalità dei docenti. Peraltro anche queste prove vengono presentate come finalizzate ad "accertare i livelli generali e specifici di apprendimento" e non di "competenza".

Il Decreto, quindi, non riesce a risolvere la giustapposizione tra i due momenti valutativi, che sembrano continuare a riferirsi ad ambiti distinti: la certificazione è rilasciata *al termine* della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione, così come il documento di valutazione. Non viene mai esplicitato in che rapporto stanno questi due documenti, quale legame esista tra le votazioni in decimi sugli apprendimenti ed i livelli di sviluppo delle competenze certificati. Peccato, perché l'integrazione avrebbe potuto essere condotta a partire dalle "Linee guida" allegate al modello sperimentale di certificazione delle competenze¹¹, col loro impianto di carattere formativo ed inclusivo, oggi fortemente ribadito ed ampliato dal Consiglio d'Europa come prerogativa per lo sviluppo dell'inclusione e della democrazia¹².

La scuola è inclusiva per tutti?

Ulteriori elementi da considerare riguardano la disparità di trattamento, a nostro parere non sempre giustificata, per lo svolgimento degli esami degli alunni con BES.

- Per gli *alunni DVA*¹³ nulla cambia rispetto al passato, salvo che il modello nazionale di certificazione delle competenze può essere accompagnato, ove necessario, da una nota esplicativa che rapporta il significato degli enunciati relativi alle competenze agli obiettivi specifici del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

La differenziazione, che non compare nel diploma¹⁴, potrebbe quindi rispuntare nella certificazione delle competenze redatta dalla scuola. Ma anche in quella relativa alle prove Invalsi: infatti, se gli alunni sono

meno maggiormente concentrato nelle zone dove il benessere socio-economico è minore e i risultati scolastici peggiori, cioè Campania, Calabria e Sicilia.

¹¹ C.M. 3, 2015, Adozione modelli sperimentali certificazione competenze primo ciclo, Giugno 2016.

¹² Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse, Giugno 2016.

¹³ Alunni con disabilità certificata ai sensi della legge n. 104/1992.

¹⁴ Nel diploma finale, rilasciato sia agli studenti con disabilità che agli studenti con DSA che superano l'esame di Stato (voto finale non inferiore a 6/10) non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e di differenziazione delle prove, così come non ne viene fatta menzione nei tabelloni affissi all'albo dell'istituto.

dispensati da una o più prove, o le sostengono differenziate in forma cartacea, non ricevono la relativa certificazione delle competenze. In questi casi si lascia alla cura del Consiglio di Classe, in sede di scrutinio finale, integrare la certificazione delle competenze rilasciata dalla scuola con puntuali elementi di informazione sulla prova INVALSI sostenuta¹⁵.

- Per gli *alunni con DSA certificati*¹⁶ nello svolgimento dell'esame si tiene conto delle modalità compensative previste dal Piano Didattico Personalizzato (PDP) predisposto dai Consigli di Classe (tempi più lunghi di quelli ordinari, utilizzazione di strumenti, quali apparecchiature e strumenti informatici). Nella valutazione delle prove, la sottocommissione è tenuta ad adottare criteri che tengano conto delle competenze acquisite sulla base del PDP.

La novità sostanziale riguarda la possibilità di sostenere un esame che dia accesso al diploma anche nel caso di:

- *esonero dall'insegnamento da una o entrambe le lingue straniere*, con sostituzione della prova di lingue con una prova differenziata inerente il percorso sostitutivo svolto (frequenza a laboratori/ percorsi su altre discipline),
- *dispensa dalla prova scritta di lingue straniere*, con prova orale sostitutiva,
- *dispensa dalla seconda lingua comunitaria* (con utilizzo delle due ore settimanali di insegnamento di L2 per il potenziamento della lingua inglese) eliminazione della prova scritta di seconda lingua straniera, sostituita da un compito compensativo.

Tutto ciò costituisce un'inversione di rotta rispetto alle disposizioni contenute nel D.M. n. 5669/2011 che faceva valere il criterio generale secondo il quale, in presenza di esonero da uno o più discipline, non è possibile conseguire il diploma conclusivo del ciclo di istruzione, ma solo la certificazione delle competenze raggiunte nel percorso di studi¹⁷. La *ratio* dell'orientamento di questo decreto risiedeva sia nella normativa europea riguardante le competenze e nel valore legale dei titoli di studio.

Appare effettivamente poco coerente conseguire il diploma attestante il superamento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo in assenza di una competenza ritenuta essenziale (a livello nazionale ed europeo) e, per giunta, senza che tale assenza sia menzionata sul diploma stesso¹⁸.

¹⁵ Nota 2936, 20 Febbraio 2018.

¹⁶ Legge 8 ottobre 2010, n. 170.

¹⁷ L'art. 6 del Decreto stabiliva che "*i candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art. 13 del D.P.R. n. 323/1998*".

¹⁸ Da notare che all'interno dello stesso D.L. 62 la normativa per l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo adotta la soluzione corretta (art. 20, c. 13: nel caso di esonero totale dalla lingua straniera si ottiene non il diploma ma la certificazione delle competenze), soluzione opposta a quella adottata nel primo ciclo. Così un alunno potrebbe avere il diploma di terza media, ma, in assenza di analogo provvedimento alle superiori resta difficile immaginare un percorso regolare di studio.

Una norma di questo genere sarebbe invece perfettamente coerente se, abolito il valore legale del titolo di studio, si passasse in forma più decisa ad una certificazione del percorso di studio svolto e delle competenze acquisite. Da notare che questa facilitazione non è al momento concessa neppure agli alunni DVA, che devono sostenere integralmente le prove d'esame, scritte e orali, per quanto con gli adattamenti o le differenziazioni previste dal loro PEL.

- Gli alunni con *Bisogni Educativi Speciali senza certificazione* e individuati autonomamente dalle scuole, non sono nominati all'interno del D.L. 62, ciò lasciava intendere, come da prassi, che valesse la normativa precedente che concedeva loro le misure compensative¹⁹.

La Nota n. 7885 del 9 Maggio 2018 ha però chiarito che tali alunni, che non rientrano nelle tutele della legge n. 104/1992 e della legge n. 170/2010, non possono avere misure dispensative né strumenti compensativi. Nella stessa nota si suggerisce che sia la commissione, in sede di riunione preliminare, ad individuare eventuali strumenti che tutti gli alunni della classe possono utilizzare per le prove scritte, se funzionali allo svolgimento.

Ci si chiede il perché di questa decisione, visto che la personalizzazione consentita era molto modesta e che, come abbiamo visto, gli alunni certificati DSA hanno avuto misure compensative e dispensative per le lingue straniere. Il legislatore, inoltre, non ha tenuto conto del fatto che gli esaminandi di questo anno scolastico (2017/18) hanno un PDP e hanno probabilmente svolto le prove di verifica del triennio utilizzando le misure da questo previste, toglierle all'esame e con così scarso preavviso non sembra proprio un'operazione corretta.

Come sa bene chi lavora tutti i giorni con gli studenti, i PDP sono spesso serviti ad includere nel percorso della classe, attraverso una personalizzazione, alunni le cui famiglie, per motivi diversi, non si sono sentiti di certificare il disturbo dei figli, alunni che non hanno avuto diritto alla certificazione per pochi punti, ancora alunni le cui famiglie hanno problemi socio-economici o sono culturalmente deprivati, alunni stranieri con un uso della lingua italiana ancora insufficiente ad affrontare lo studio delle discipline. In pratica il PDP è stato un potente strumento inclusivo, attraverso il quale è stato possibile rafforzare l'autostima di studenti fragili ed evitare il loro abbandono scolastico. Questa decisione sembra anche screditare il lavoro dei docenti che hanno ritenuto utile predisporre un PDP per

¹⁹ La Nota n. 3587 del 3 giugno 2014 e O.M. 37/2014, art. 18 c.4, stabiliva che le commissioni d'esame dovessero tenere in considerazione le specifiche situazioni soggettive, relative ai candidati con BES, per i quali era redatto apposito Piano Didattico Personalizzato e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi individualizzati e personalizzati. A tal fine i Consigli di classe dovevano trasmettere alla Commissione d'esame i Piani Didattici Personalizzati. Per siffatte tipologie, non era prevista alcuna misura dispensativa, era però possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per gli alunni con DSA*.

questi alunni sulla base della propria esperienza professionale sul campo. A proposito degli alunni stranieri la normativa sulla valutazione è quella vigente per tutti gli alunni italo-foni. Possono avvalersi di un PDP²⁰, di natura transitoria, solo gli alunni NAI (arrivati in Italia da non più di due anni), per i quali è anche possibile sostituire lo studio della seconda lingua straniera con percorsi di “potenziamento” nella lingua italiana. In questo caso all’esame sono dispensati dalla relativa prova scritta, che viene sostituita da un compito compensativo, oppure, nel caso abbiano studiato la seconda lingua straniera solo in terza, si prevede una prova di esame personalizzata. Anche qui la volontà inclusiva viene messa fortemente in crisi e non si tiene conto del fatto che l’apprendimento dell’Italiano per lo studio, a livello di comprensione richiesta ad esempio da una prova Invalsi, richiede tempi diversi a seconda delle lingue di provenienza, è infatti intuibile che un parlante lingue derivate dal latino impiegherà meno tempo di un cinese. Non si tiene conto anche del fatto che, secondo il quadro europeo di riferimento per le lingue (livelli A1 e A2), un intervento efficace di insegnamento dovrebbe prevedere 8-10 ore settimanali di italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi, cosa di fatto praticamente impossibile nella maggior parte delle scuole per mancanza di personale o di preparazione specifica²¹.

Un’ultima considerazione merita la questione della partecipazione alla Commissione d’esame del docente di religione Cattolica o di attività alternative all’IRC. Come è noto, i docenti di religione svolgono servizio in numerose classi e non sempre dello stesso istituto. Quindi molti Dirigenti si sono trovati in difficoltà a causa della inutile complessità che questo comporta per l’organizzazione dei calendari dei colloqui.

Il paradosso è che questi docenti non potranno interrogare, in quanto religione non è materia di esame²², come sostenuto anche dallo Snadir²³. Il loro contributo consisterà quindi solamente nell’offrire al consiglio di classe il proprio punto di vista ai fini di una migliore valutazione sulla personalità e l’impegno dell’alunno. Forse anche questo si poteva evitare?

²⁰ Nota 22 Novembre 2013 e *Linee guida* 2014.

²¹ Sul tema degli alunni stranieri si veda OPPIInformazioni, Il valore dell’Intercultura nel processo educativo/formativo, a cura di Abele Bianchii, n. 125, 2017.

²² D.L. 297/1994, art.309, comma 4 “Per l’insegnamento della religione cattolica, in luogo di voti e di esami, viene redatta a cura del docente e comunicata alla famiglia, per gli alunni che di esso si sono avvalsi, una speciale nota, da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica, riguardante l’interesse con il quale l’alunno segue l’insegnamento e il profitto che ne ritrae”. Il DL è redatto sulla base del DPR 202/1990, attuativo dell’intesa tra l’autorità scolastica e la Conferenza episcopale italiana sull’insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche e precisa che “Nello scrutinio finale, nel caso in cui la normativa statale richieda una deliberazione da adottarsi a maggioranza, il voto espresso dall’insegnante di religione cattolica, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale”. Il docente di IRC, quindi in base all’ordinamento scolastico vigente fino ad oggi, non è titolare di un insegnamento obbligatorio, non esprime valutazioni, non svolge esami e non può influire con il suo voto nel determinare l’ammissione alla classe successiva.

²³ Sindacato Nazionale Autonomo Degli Insegnanti di Religione.