

# Temi commentati da Scuola 7

NOVEMBRE 2024

04 11 2024

## Concorso a DS: le domande e le possibili risposte

1. *Diventare dirigenti scolastici: è fatta, o quasi! Un ragionamento sulle cinque tracce della prova scritta (Mariella SPINOSI)*
2. *Didattica digitale integrata (DDI). Un'opportunità dimenticata per migliorare l'apprendimento (Gabriele BENASSI)*
3. *Rilanciare il sistema integrato 0-6. Un'analisi a tutto campo dal convegno di Vicenza (Laura DONÀ)*
4. *Equità in campo educativo e lavorativo. Rapporto "Education at a Glance 2024" (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

11 11 2024

## La scuola ci salverà (forse)

1. *La scuola che vogliamo tutti. Il pensiero e l'insegnamento di Massimo Recalcati (Rita Patrizia BRAMANTE)*
2. *Orientamento e successo formativo. Il supporto delle neuroscienze ai processi decisionali (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *Educazione finanziaria. Dalla cultura del consumo alla responsabilità solidale (Monica PIOLANTI)*
4. *Insegnante umano o docente robot? Verso l'integrazione o la distopia? (Ezio MONTEMURRO)*

18 11 2024

## Tanti modi per dire ORIENTAMENTO

1. *Povertà educative e inasprimento delle sanzioni. È utile punire in una società dove è assente il senso di colpa? (Luciano RONDANINI)*
2. *Orientamento nella scuola del primo ciclo. Azioni e strumenti per scegliere bene (Giuliana MARSICO)*
3. *CTS nell'istruzione professionale. Come migliorare l'azione orientativa (Domenico CICCONE)*
4. *Certificare le competenze per migliorare la didattica. La collaborazione con gli Enti certificatori (Laura DONÀ)*

25 11 2024

## Dal progetto di vita alle scelte future

1. *Pensami adulto: PEI e Progetto di vita. Due mondi che si devono incontrare (Loretta LEGA)*
2. *Valore formativo dell'autovalutazione. Uno strumento per lo sviluppo della consapevolezza (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*
3. *ICILS 2023: utilizzare le tecnologie in modo produttivo. Una sfida per il nostro modello formativo (Gabriele BENASSI)*
4. *Numero chiuso e selezione per le professioni sanitarie. L'esperienza della Francia dal 1971 ad oggi (Mario G. DUTTO)*

**1. Diventare dirigenti scolastici: è fatta, o quasi! Un ragionamento sulle cinque tracce della prova scritta****Mariella SPINOSI**

03/11/2024

Come è noto, la prova scritta del concorso ordinario a dirigente scolastico si è svolta il 30 ottobre scorso. Anche se il MIM non ha pubblicato le 5 domande previste dal Regolamento, di fatto gli argomenti si conoscono proprio perché resi noti dagli stessi interessati.

Sembrerebbe, dunque, che i cinque temi, estratti da un repertorio di domande predisposto dal Comitato tecnico scientifico, siano i seguenti: formazione in servizio; gestione amministrativo-contabile; attività e compensi dei docenti nell'ambito del potenziamento dell'offerta formativa; permessi brevi; costituzione delle reti scolastiche.

Si presuppone, data la tipologia di concorso, che tutte le trattazioni abbiano richiesto la conoscenza del quadro normativo di riferimento e delle responsabilità dirigenziali.

**L'importanza della sinossi**

Più volte in questa sede, abbiamo messo in evidenza la complessità di una prova che chiede in meno di 30 minuti di portare a sintesi, e in maniera documentata, un argomento ampio e complesso. Sappiamo bene che per fare sintesi occorre molto tempo. Lo hanno detto illustri studiosi: da Blaise Pascal a Voltaire, da Mark Twain a Goethe e molti altri che hanno ragionato a lungo sull'importanza del riassunto. Perfino il filosofo tedesco, Theodor W. Adorno, ha dissertato sull'argomento nei suoi "Minima moralia" nel 1951[1].

Fare una sinossi chiara di un libro letto o di un film visto non è una operazione per tutti facile. Questo tipo di prova chiede ancora di più: il candidato deve essere in grado di scrivere un abstract di una tesi o di un saggio che non ha mai scritto, o di un libro che non ha mai potuto leggere per intero e che conosce solo per frammenti. È questa la condizione per poter superare la prova.

**Vision o dettagli?**

C'è da chiedersi, inoltre, quali sono le competenze attese che l'aspirante dirigente deve dar prova di possedere: avere chiara la visione e la direzione da seguire o conoscere il dettaglio delle procedure e le specificità che attengono ad ogni singolo passaggio di un processo? Nel primo caso le domande a cui un aspirante dirigente immagina di dover rispondere possono riguardare i comportamenti dirigenziali per far crescere la scuola, per migliorare gli apprendimenti degli studenti, per aumentare il livello di inclusione, per diminuire il fenomeno della dispersione, per valorizzare le professionalità... Se si chiede invece, come sembra sia accaduto in questo tornata concorsuale, come devono essere fruiti i permessi brevi del personale docente ed ATA o qual è il trattamento economico per particolari prestazioni, si rischia di inquinare la stessa funzione dirigenziale: sono questi dettagli non difficili da reperire quando servono, se però a monte si ha quella visione di scuola che guarda al futuro delle giovani generazioni.

**Alea acta est**

Oramai il dato è tratto ed è questa la sfida che i *decision maker* hanno lanciato a tutti i candidati che, tra l'altro, erano già stati messi a dura prova da un test preselettivo per nulla facile. Su i quasi 25.000 aspiranti dirigenti che si erano presentati alla prova preselettiva, circa 2.300 sono stati ammessi a sostenere la prova scritta, mentre i posti a disposizione sono 587. Sottraendo anche una ipotetica percentuale del 10/15% degli aventi diritto che hanno disertato la prova scritta, si può ragionevolmente pensare che un candidato su tre riuscirà a raggiungere la meta. Proviamo, allora, senza avere alcuna pretesa di esaustività, ad analizzare le cinque domande cercando di capire che tipo di selezione di norme e procedimenti il candidato abbia dovuto

effettuare e quali informazioni abbia dovuto privilegiare per riuscire a costruire un testo organico, corretto e coeso tale da farsi apprezzare dalla commissione esaminatrice.

### **Domanda 1: "Formazione in servizio"**

Questa domanda richiama una delle più grandi responsabilità del dirigente scolastico. Egli sa che i docenti sono i principali protagonisti di un servizio qualitativamente elevato e che, per assolvere pienamente la propria funzione, devono essere in possesso di una professionalità adeguata. È pure consapevole che la formazione in servizio è diventata, con il comma 124 della legge 107/2015, obbligatoria, permanente e strutturale e che tale disposizione è stata resa operativa attraverso specifici finanziamenti, incrementati prima con il comma 125, oggi con i finanziamenti del PNRR. È una componente importante della vita della scuola e non può essere, quindi, relegata tra le attività marginali.

La prima azione istituzionale per garantire una buona formazione in servizio è quella di predisporre un "Piano annuale delle attività" in cui prevedere, seppure a grandi linee, le iniziative di formazione per il personale docente. Ciò rientra nelle responsabilità gestionali del Dirigente scolastico, ma costituisce ancor più un'azione strategica. Tale piano deve essere compilato nel rispetto delle norme e delle prerogative degli organi collegiali, e deve comprendere la predisposizione degli strumenti di presidio, di monitoraggio, di controllo e di valutazione.

Dal punto di vista contrattuale la formazione in servizio è richiamata nell'articolo 36 (CCNL 2019-2021) che è quello che disciplina attività, procedure, tempi e anche eventuali compensi.

Costruire un buon piano di formazione è una strategia efficace non solo per valorizzare e incentivare la professionalità docente, ma soprattutto per migliorare la qualità dell'offerta formativa e, conseguentemente, degli apprendimenti degli studenti. È compito del dirigente, quindi, promuovere azioni mirate partendo dal presupposto che i docenti possono sviluppare la loro professionalità attraverso modalità differenti, non solo seguendo corsi formali, ma anche partecipando alla ricerca, condividendo strumenti e strategie, documentando buone pratiche. Sul piano organizzativo il DS può individuare un docente tra i collaboratori (comma 83 legge 107/2015) cui assegnare la responsabilità di seguire tutte le operazioni e anche di supportare le esigenze personali e professionali di ciascuno. Ma non sufficiente. Per favorire il dialogo e la condivisione, potrebbe essere utile, per esempio:

- costruire un gruppo di lavoro, che seguirà personalmente, con lo scopo di discutere, programmare e definire le priorità e le attività che si intendono privilegiare;
- promuovere tra gli insegnanti la redazione di un bilancio di competenze e di un relativo piano individuale di sviluppo professionale, da cui rilevare i bisogni formativi sia a livello di singolo insegnante sia a livello di istituzione;
- presidiare, con appositi strumenti di rilevazione, la ricaduta della formazione sia a livello istituzionale (per esempio: condivisione con i colleghi), sia sulle scelte didattiche;

Il dirigente sa bene, però, che non tutti i docenti sono consapevoli di quanto sia importante lo sviluppo professionale, dovrà prestare, quindi, una particolare attenzione alle situazioni critiche. Un altro aspetto fondamentale che garantisce coerenza e significatività alle scelte effettuate è il coordinamento delle attività formative con le priorità del PTOF e del PDM.

### **Domanda 2: "Gestione amministrativo-contabile"**

Sembrerebbe che la domanda sulla gestione amministrativo-contabile sia stata posta in maniera generica e non in riferimento a qualche aspetto specifico del DI 129/2018. Appartiene, quindi, alla categoria dei quesiti che apparentemente sembrano facili, ma che presentano invece molte insidie. La prima è quella di selezionare le informazioni più significative non potendo, il candidato, riassumere in poco tempo e in poco spazio tutte le indicazioni contenute nel Regolamento di contabilità.

Questo è un rischio perché nessuno garantisce che tale scelta vada a coincidere con quella che la commissione apprezzerrebbe di più.

Forse è preferibile puntare soprattutto sul Programma annuale, che è lo strumento contabile più importante, collegandolo con il PTOF e anche con la Direttiva al DSGA attraverso la quale il DS fornisce indicazioni per raggiungere gli obiettivi dell'autonomia scolastica. Non si può tuttavia omettere che il DS è responsabile della gestione dei beni che costituiscono il patrimonio delle Istituzioni scolastiche, che può trovarsi pure nelle condizioni di dover gestire aziende agrarie.

Le responsabilità del dirigente sono tutte indicate poi nell'articolo 3 e non sono altro che quelle dell'art. 25 del D.lgs. 65/2001 e del comma 78 della legge 107/2015 dove si definiscono i concetti

di gestione unitaria dell'istituzione e di legale rappresentanza, dove si parla di compiti di direzione, organizzazione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane. È all'interno di queste macro aree di responsabilità che si inseriscono poi i compiti specifici relativi alla gestione delle risorse finanziarie e strumentali.

Ricordare che il Decreto interministeriale 129/2018 nasce dalla legge 107/2015 potrebbe essere utile (ma non indispensabile) per ripensare proprio agli scopi fondamentali per cui un decennio fa si era reso indispensabile modificare il precedente regolamento. Bisognava, infatti, incrementare l'autonomia contabile, armonizzare i sistemi, semplificare gli strumenti, dematerializzare gli atti (comma 143).

A prescindere dal taglio che ognuno individua come funzionale alla domanda, il Programma annuale che il DS deve predisporre in collaborazione con il DSGA, non potrà essere ignorato. Si dovrà sicuramente accennare alla sua articolazione in "entrate" e "spese", e precisare che le "entrate" sono aggregate per fonte di finanziamento e che le "spese" per destinazione; ricordare anche che l'unità di gestione è quella dell'anno solare.

Siamo convinti che qualsiasi commissione apprezzerrebbe un richiamo al concetto di gestione unitaria e all'esercizio della leadership che il DS deve esercitare non solo con i docenti, ma con tutta la comunità professionale.

### **Domanda 3: "Attività dei docenti nell'ambito del potenziamento dell'offerta formativa"**

Questa domanda, apparentemente semplice, può creare qualche confusione se non si conoscono bene tutti i riferimenti della legge 107/2015 e alcune norme contrattuali. In modo particolare, in riferimento alla legge 107/2015:

- il comma 5 che istituisce l'organico dell'autonomia funzionale alle diverse esigenze dell'Istituzione scolastica;
- il comma 6 che specifica come le istituzioni scolastiche devono effettuare le scelte in base a criteri;
- il comma 7 che elenca 17 obiettivi formativi prioritari tra cui il potenziamento delle competenze linguistiche, logico-matematiche, cultura musicale, metodologie laboratoriali...;
- il comma 14 (punto 2 lettera b) che mette in evidenza la coerenza del PTOF con il fabbisogno dei posti per il potenziamento dell'offerta formativa.

C'è inoltre il comma 95 che ha definito, a suo tempo (anno scolastico 2015-2016) il piano di assunzione dei docenti a tempo indeterminato, e il comma 85 che fa riferimento alla possibilità di utilizzare tale organico potenziato anche per supplenze brevi.

Le scuole, nella gestione dell'organico potenziato, in base alla situazione che di anno in anno si viene a determinare, utilizzano abbastanza frequentemente il comma 85 (supplenze brevi). Tuttavia è il comma 5 che permette di qualificare l'offerta formativa. Stabilisce infatti che detti docenti "concorrono alla realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento".

In realtà il termine "potenziamento" può essere anche confuso con "ampliamento" richiamato dall'articolo 9 del DPR 275/1999. Tale termine però ha un'accezione più generale e può ricomprendere al suo interno le diverse attività che attengono specificatamente alle ore di potenziamento. Può pure essere confuso con il termine "arricchimento" che troviamo nel CCNL istruzione e ricerca 2019-2021 (in modo particolare nell'articolo 43), ma anche nel comma 2 dell'articolo 9 prima citato.

Resta il fatto che tali ore possono essere utilizzate in modi diversi e tutte determinano *potenziamento, ampliamento e arricchimento* dell'offerta formativa.

Il richiamo al trattamento economico è un dettaglio che poteva essere evitato perché fa parte di un sapere che si perfeziona in situazione, non di un presupposto per una buona governance della scuola. Certo il dirigente deve essere consapevole del bilancio complessivo della scuola, dei fondi dedicati, delle regole di gestione: è questo che permette di muoversi con disinvoltura sia ex ante, nella stesura dei documenti strategici dirigenziali, in primis, dell'atto di indirizzo, sia ex post, cioè in sede di rendicontazione. Comunque a titolo informativo per ogni ora di attività di recupero sono destinati 55 euro, per ogni ora di attività di insegnamento sono destinati 38,50 euro, mentre tutte le innumerevoli attività che migliorano la qualità della scuola vengono, in genere, compensate in maniera forfettaria in relazione alle risorse disponibili e alle priorità definite in fase di programmazione dell'azione didattico-educativa.

#### **Domanda 4: "Permessi brevi"**

La necessità di gestire la richiesta di permessi brevi costituisce una pratica quotidiana. Il dirigente scolastico, che ha la responsabilità di prendere decisioni in merito, deve partire da due presupposti: la conoscenza delle norme contrattuali e il corretto uso della discrezionalità laddove si creano le condizioni per esercitarla. Sembra che la domanda della prova concorsuale sia centrata però solo sul primo presupposto e non tanto sulla capacità di governance di questo istituto contrattuale.

Dunque, sia per il personale ATA sia per il personale docente a *tempo indeterminato* vige ancora l'articolo 16 del CCNL 2006-2009, il quale stabilisce che il dipendente ha la possibilità di usufruire di permessi brevi per esigenze personali di durata non superiore alla metà dell'orario giornaliero individuale di servizio. Per il personale docente, la durata massima è di due ore, per un totale di ore corrispondente al rispettivo orario settimanale di insegnamento. Tale richiesta non deve essere accompagnata da alcuna documentazione. Il dirigente può concederla a patto che ci sia la possibilità di sostituzione con personale in servizio, anche con corresponsione di ore eccedenti, ma non con nomina di un supplente.

Per tutto il personale (docenti ed ATA) *assunto a tempo determinato*, la questione è disciplinata nell'articolo 35 dell'attuale CCNL 2019-2021 dove si definiscono ferie, permessi e assenze per le diverse tipologie di contratto individuale. Per tutti sono comunque previsti permessi non retribuiti per la partecipazione a concorsi.

Per quanto riguarda specificatamente il personale ATA, si può fare riferimento anche all'art. 69 del CCNL 2019-2021 dove si parla di assenze per visite e prestazioni sanitarie di varia natura. Per queste esigenze sono riconosciute 18 ore in un anno scolastico comprensive dei tempi di percorrenza per raggiungere la sede e poi, di nuovo, il posto di lavoro. L'articolo regola tutte le possibili variabili tra cui quella di usufruire di permessi brevi recuperandoli in un'ottica di flessibilità. Comunque, tutta la disciplina dei "permessi a recupero" è indicata poi nell'articolo 100 (Permessi orari a recupero) e nell'articolo 101 (assenze per l'espletamento di visite, terapie, ecc.) del contratto vigente.

A fronte di una domanda così specifica, viene da chiedersi se la funzione presunta del DS sia quella applicativa di un diritto contrattuale o se invece sia quella di garantire l'esercizio di tale diritto nel rispetto della qualità organizzativa della scuola. Resta il fatto, comunque, che il personale docente ed ATA conosce bene i propri diritti e i propri doveri; sa bene, quindi, come organizzarsi quando si verifica tale esigenza, tanto che, molto spesso, la richiesta di un permesso breve è accompagnata da una proposta organizzativa che permette di evitare i possibili disservizi.

#### **Domanda 5: "Reti di scuole"**

Anche se non conosciamo come è stata articolata la domanda sulle reti di scuola, possiamo verosimilmente immaginare che si chieda al candidato di definire il ruolo del dirigente scolastico nella costituzione delle reti in relazione, ovviamente, alla normativa di riferimento.

Il candidato potrà partire, quindi, dalla legge 107/2015 che valorizza il modello collaborativo delle reti (commi 70-74) già disciplinate dal Regolamento dell'autonomia (art. 7, DPR 275/1999). Il comma 70 della legge 107/2015 specifica che sono gli uffici scolastici regionali a promuovere la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale. Sono però gli "accordi di rete" tra autonomie scolastiche (comma 71) che definiscono le finalità, il modello di gestione e le risorse da destinare alla rete. Gli accordi di rete possono essere costituiti per finalità diverse: attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; oppure per azioni amministrative e contabili, così pure per acquisti di beni e servizi.

Il candidato potrà poi ricordare che con le Linee guida nel 2016 il Ministero ha fornito indicazioni circa la loro costituzione suddividendole in "reti di ambito" e "reti di scopo". Le prime, costituite da scuole appartenenti allo stesso ambito territoriale, hanno lo scopo di trovare la migliore soluzione agli aspetti organizzativi e gestionali comuni e condivisi. Le seconde sono costituite, invece, da scuole appartenenti anche ad ambiti diversi che si aggregano sulla base dell'individuazione di un'area progettuale comune e con precise priorità. Sono le reti di scopo quelle che fanno direttamente riferimento al Regolamento dell'autonomia.

Il dirigente scolastico è colui che firma l'accordo di rete (sia di ambito, sia di scopo), ma su delibera del Consiglio d'Istituto. È così che viene specificato nei due modelli allegati alle Linee guida del 2016.

Quali sono quindi le responsabilità del DS in questo specifico settore? Il dirigente sa che lavorare in rete consente di gestire più efficacemente la complessità, favorisce il lavoro di squadra, promuove la cultura della condivisione, aiuta a tessere relazioni professionali. È all'interno di tale consapevolezza che l'azione del dirigente scolastico può risultare strategica. Per esempio può individuare insieme alla comunità professionale le diverse 'specializzazioni' che le scuole della rete possono mettere a disposizione per potenziare l'efficacia delle azioni condivise; può sollecitare i docenti e tutto il personale ad operare nello spirito di condivisione in quanto la qualità di una scuola si misura soprattutto da quanto sa essere sorgente di pratiche virtuose; può proporre direttamente alle altre scuole del territorio accordi di rete per affrontare e approfondire temi di interesse comune.

Anche se formalmente un accordo di rete ha bisogno della sola delibera del Consiglio di Istituto, un dirigente sa bene che la sua tenuta è garantita dal livello di partecipazione e responsabilizzazione di tutta la comunità professionale.

### **E i criteri di valutazione?**

Ora i candidati sono in attesa dei criteri di valutazione che presumibilmente, come è accaduto nei precedenti concorsi, dovranno essere indicati dalla commissione nazionale. Ma, essendo questo concorso organizzato su base regionale, potrebbe succedere che tali criteri siano demandati alle commissioni regionali.

Resta comunque il fatto che il bando è a carattere nazionale anche se il comma 5 dell'articolo 8 del Regolamento (Decreto 13 ottobre 2022, n. 194) sembra rimettere alle commissioni di nomina del Direttore generale dell'USR la responsabilità: "Il presidente della commissione iniziale coordina i lavori delle sottocommissioni e definisce i criteri generali per lo svolgimento delle attività concorsuali. La commissione definisce in una seduta plenaria preparatoria procedure e criteri di valutazione omogenei e vincolanti per tutte le sottocommissioni".

Nel concorso precedente, per esempio, furono individuati 4 criteri: innanzitutto si voleva premiare la coerenza e la pertinenza con le competenze del dirigente scolastico assegnando fino ad un massimo di 6 punti; il candidato che riusciva poi ad inquadrare bene il tema da trattare sul piano normativo poteva puntare ad avere un massimo di 4 punti; la capacità di sintesi, l'eshaustività e l'aderenza all'oggetto del quesito venivano premiate con 3 punti, così pure la correttezza logico formale. Erano dei criteri molto laschi che però orientavano verso priorità ben definite. Se tale responsabilità verrà delegata alle commissioni regionali il rischio di creare ricorsi per difformità di trattamento è reale. Le commissioni regionali potrebbero, infatti, definire criteri con priorità diverse enfatizzando aspetti differenti della professione. Ciò potrebbe, nel tempo, contribuire anche a determinare tanti profili regionali, diversi da quello nazionale.

[1] Theodor W. Adorno, *Minima moralia*, La versione italiana è stata pubblicata da Einaudi nel 1954. Qui scrive: "Non essere mai avari nelle cancellature. La lunghezza di un testo non conta, e il timore di non aver scritto abbastanza è puerile. Nulla va ritenuto degno di esistere perché c'è già, perché è già stato scritto"

## 2. Didattica digitale integrata (DDI). Un'opportunità dimenticata per migliorare l'apprendimento



**Gabriele BENASSI**

03/11/2024

Negli ultimi anni, la didattica a distanza (DAD), nata dall'urgenza pandemica, è stata criticata e abbandonata, quasi condannata all'oblio. Seppure ne siano stati evidenziati i limiti, soprattutto per il senso di isolamento e la difficoltà di coinvolgimento degli studenti, essa ha mantenuto viva in quel contesto drammatico la relazione didattica e umana tra insegnanti e alunni, in un momento di estrema difficoltà.

### **La DDI è un supporto complementare**

Oggi, la didattica digitale per i docenti e per gli studenti sembra quasi un tabù, proprio perché il suo richiamo porta con sé il peso di quel periodo difficile. Eppure tutte le scuole italiane dispongono ancora di un Piano per la Didattica Digitale Integrata (DDI) predisposto e votato collegialmente e integrato al PTOF allo scopo di garantire la prosecuzione delle attività didattiche anche a distanza in situazioni emergenziali. Le Linee guida ministeriali del 2020[1], pubblicate a valle dell'emergenza pandemica, delineavano già le modalità operative e i criteri specifici per organizzare la DDI come supporto complementare alla didattica in presenza. Ma perché allora non si attiva questa risorsa in caso di chiusure per emergenze, come quelle climatiche, che fanno perdere numerosi giorni di scuola? Un esempio recente è quello di Bologna, dove a causa del maltempo si sono perse quattro giornate ravvicinate di lezione su un mese e mezzo di scuola.

### **Non è un'alternativa alla scuola in presenza**

A livello istituzionale, la DDI viene considerata, dunque, come una possibilità complementare e non sostitutiva della didattica in presenza. Secondo le linee guida, la DDI è pensata per essere integrata al *de visu* prevedendo che le scuole siano in grado di attivarla all'occorrenza per garantire continuità in situazioni eccezionali, assicurando la mediazione didattica quotidiana. È assodato che garantire la scuola anche attraverso modalità online non significhi necessariamente proporre video lezioni frontali in maniera trasmissiva per l'intero orario scolastico. Significa, invece, prevedere attività asincrone e percorsi autonomi per gli studenti, stimolare la creatività e la collaborazione a distanza, promuovere occasioni per favorire la lettura profonda, percorsi di indagine e ricerca o attività di *problem solving*. Sono queste le attività possibili, ma devono essere predisposte in maniera accurata. Possono essere, per esempio, accompagnate da "sportelli" a distanza, possono essere sviluppate e valorizzate mediante piattaforme didattiche condivise; naturalmente tutte devono essere monitorate. È necessario cioè proporre attività a distanza che non ricalchino le modalità della presenza, ma che permettano di valorizzare e rendere prezioso quel breve tempo di distacco fisico, approfondendo magari temi di carattere trasversale, di educazione civica, ambientale, storico, scientifico... Si possono realizzare occasioni di ripasso e approfondimento, favorire la creazione di testi, immagini, video, elaborati digitali, proporre anche attività sfidanti come le *Escape room didattiche*[2] o *Game based learning* (GBL)[3].

Nello specifico, il documento ministeriale suggeriva (e suggerisce), infatti, alle scuole di organizzare le attività digitali con equilibrio tra lezioni sincrone e asincrone, in modo da preservare un contesto formativo inclusivo e personalizzato, adeguato alle esigenze degli studenti e, in particolare, degli studenti con fragilità. Per altro, la possibilità di seguire le attività didattiche anche dal proprio domicilio, è una strategia che tutte le scuole utilizzano nei confronti degli studenti costretti a rimanere a casa per condizioni di salute compromesse. Non a caso, uno degli obiettivi fondamentali della DDI è proprio l'inclusione: le scuole devono operare per rispondere ai bisogni educativi speciali degli studenti, anche garantendo la didattica in periodi di chiusure emergenziali.

### **È una opportunità per l'apprendimento significativo e la collaborazione**

Nel modello italiano la DDI però rischia ancora di restare un rifugio sicuro, ma statico, che ripropone schemi didattici frontali, sebbene il digitale offra una vasta gamma di applicazioni per creare elaborati di qualità, come podcast, blog, video o presentazioni. La DDI dovrebbe offrire uno spazio di sperimentazione e co-creazione, in cui gli studenti possano lavorare in gruppo anche a distanza, condividendo documenti e materiali. Un insegnamento interattivo e dinamico, per esempio, potrebbe basarsi su un mix di attività sincrone e asincrone: videolezioni per introdurre i temi da trattare, esercitazioni di gruppo, laboratori a distanza, momenti di *peer learning* e *project-based learning*. In questo modo, le ore di lezione diventano parte di un percorso più ampio in cui quello che si fa in presenza può serenamente essere integrato con quello che si fa a casa in autonomia o a piccoli gruppi. Non è quindi, come spesso accade, un mero computo di ore da far corrispondere a quelle che si passa a scuola.

Le Linee guida stabilivano (e stabiliscono) che ogni scuola deve individuare piattaforme digitali e spazi di archiviazione sicuri, dove i materiali didattici e le attività proposte possano essere facilmente reperibili da parte di studenti e docenti. Suggestiscono anche l'utilizzo di repository per salvare le lezioni registrate, fornendo agli studenti uno strumento prezioso per riprendere o approfondire autonomamente le tematiche trattate in classe. Tale sistema garantisce un'accessibilità didattica che favorisce anche l'autonomia e la responsabilità dello studente nella gestione dell'apprendimento, permettendo anche lo sviluppo delle competenze digitali necessarie afferenti a tutte le aree del Digcomp 2.2[4] e riconducibili agli obiettivi di cittadinanza digitale descritti anche nelle nuove Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica[5].

### **È uno strumento di continuità**

In un contesto culturale dove il rinvio di una partita di calcio mobilita più dibattiti e titoli sui giornali rispetto ai giorni persi di scuola, emerge la necessità di una riflessione profonda. Come mai in Italia la scuola e la continuità didattica non sono considerate mai una priorità in caso di eventi emergenziali o di elezioni? Questa domanda, più che costituire una critica, evidenzia la visione che spesso si ha dell'istruzione: un bene che può essere interrotto senza conseguenze significative. Invece la continuità didattica, oltre ad essere un diritto e un dovere, è ancora più preziosa proprio per quegli studenti maggiormente in difficoltà, con bisogni educativi e necessità maggiori. Ecco perché la DDI dovrebbe rappresentare una naturale risorsa integrativa, una possibilità pronta all'uso, organizzata preventivamente e responsabilmente dalle scuole, proprio per preservare e garantire i tempi di apprendimento a tutti gli studenti. Per le autorità dovrebbe costituire una risorsa da attivare con consapevolezza ed immediatezza nei momenti critici in cui si rende necessario prendere decisioni per la sicurezza dei cittadini e per la salute pubblica.

Certamente, l'integrazione digitale nelle scuole deve avere un approccio flessibile, deve essere ben pianificata utilizzando modalità innovative di apprendimento cooperativo, *flipped classroom* e altre strategie che puntino a stimolare il protagonismo degli alunni e ad evitare che il tempo di chiusura scolastica si trasformi in tempo perso.

### **Ma è anche una risorsa sottovalutata**

La pandemia ci ha insegnato l'importanza della flessibilità e della resilienza nel sistema educativo. Se si ignorano le possibilità offerte dalla DDI, oggi, si rischia di trascurare un'eredità preziosa e di lasciare irrisolti molti problemi, quando invece la scuola italiana ha ancora la possibilità di affrontarli con strumenti moderni e accessibili. Il nostro sistema scolastico ha fatto un grande passo avanti con l'introduzione della didattica digitale integrata: è ora tempo di considerarla non come una minaccia, ma come un'opportunità, anche per fronteggiare le possibili situazioni critiche in modo costruttivo e proattivo. Oggi la stragrande maggioranza delle nostre scuole è assolutamente in grado di garantire in modo strutturato ed efficace la didattica digitale integrata in caso di sospensione delle attività in presenza. Tutte le scuole dispongono delle piattaforme necessarie e delle competenze didattiche e tecniche adeguate, tali da assicurare la continuità dell'apprendimento. Occorre che i sindaci ed i prefetti ne siano consapevoli e non sospendano le attività didattiche in caso di calamità, ma dispongano la chiusura delle scuole. In tal modo sarà possibile, anche sul piano normativo, attivare percorsi a distanza e considerare i giorni in cui fisicamente non si va a scuola come giorni in cui si lavora, si apprende e si dà continuità al lavoro in presenza.



- [1] [Allegato A](#): *Linee guida per la Didattica digitale integrata*.
- [2] È un gioco virtuale o reale il cui obiettivo principale è riuscire ad evadere da una stanza entro un tempo massimo, risolvendo enigmi di vario genere. Nella didattica può essere utilizzato per coinvolgere gli studenti in un percorso immersivo. Con le *Escape Room* è possibile sviluppare diverse competenze, sia di carattere disciplinare (identificare un luogo su una mappa dopo aver decifrato le coordinate geografiche), sia trasversali (*soft skill* come: lavorare in gruppo, risolvere problemi, prestare attenzione ai dettagli, saper comunicare, resistere nelle situazioni stressanti).
- [3] Con *Game-Based Learning* si intende l'apprendimento realizzato attraverso l'uso di giochi o videogiochi che, nati come strumenti di intrattenimento, possono diventare preziosi per raggiungere obiettivi educativi.
- [4] [DigComp 2.2](#). Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini con nuovi esempi di conoscenze, abilità e attitudini.
- [5] [L'Educazione Civica](#). Un percorso per formare cittadini responsabili.

### 3. Rilanciare il sistema integrato 0-6. Un'analisi a tutto campo dal convegno di Vicenza



**Laura DONÀ**

03/11/2024

A Vicenza, dal 25 al 27 ottobre[1] l'associazione Nidi e Infanzia ha promosso, in collaborazione con il comune della città e con il Coordinamento pedagogico territoriale, il convegno nazionale sul sistema integrato 0-6. È stata l'occasione per incontrare amministratori, coordinatori pedagogici, esperti, studiosi, pedagogisti, educatrici, docenti di scuole dell'infanzia delle diverse regioni italiane e fare il punto sui servizi per lo 0-6 e sui problemi collegati allo sviluppo del sistema integrato.

#### **Qual è il punto?**

È unanimemente riconosciuto il valore della cura, intesa soprattutto come accompagnamento alla crescita e non solo come accudimento nei primi 1000 giorni di vita dei bambini e delle bambine. Allo stesso modo è da tutti riconosciuta l'importanza di garantire i diritti all'educazione e l'accesso ai servizi di qualità per la fascia 0-6. Il convegno di Vicenza è stata l'occasione per conoscere i più recenti studi delle neuroscienze sulle potenzialità dei bambini e i risultati presentati dal Gruppo di lavoro per la convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza-CRC[2].

Da angolature diverse si è riaffermato con forza quanto sia importante questo periodo di vita per lo sviluppo delle identità e delle potenzialità di ciascuno. In questa età è anche possibile garantire esiti equi, differentemente da ciò che accade poi in età più mature.

Da questa convinzione si rafforza in modo deciso la necessità di organizzare servizi e scuole dell'infanzia di qualità in tutti i territori, che siano accessibili e a basso costo, proprio al fine di intercettare tutta la popolazione infantile e fornire loro le migliori opportunità di fruizione di ambienti e di esperienze calibrate sulle necessità di ciascuno.

#### **Il difficile confronto**

Nei tre giorni di convegno sono state evidenziate le iniziative in corso nei diversi territori nazionali, in modo particolare si è parlato dei dispositivi per la governance del sistema integrato quali: i Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT); i Poli per l'infanzia; i percorsi in continuità, le progettualità educative; il rilancio della formazione del personale tra educatrici, insegnanti e coordinatori.

È emerso che in tutte le regioni sono presenti i Coordinamenti pedagogici e che tutti stiano comprendendo quanto tali coordinamenti siano importanti per la formazione del personale e per gli scambi di esperienze tra Nidi e scuole per l'infanzia.

Uno studio, che risale a febbraio del 2023, pubblicato sulla rivista Qtimes[3], aveva cercato di censire la quantità e la tipologia di CPT nel territorio nazionale; nel corso del convegno sono stati presentati dati ed esperienze che sembrano mostrare un aumento di tali strutture, ritenute strategiche per un dialogo aperto tra i due segmenti 0-3 e 3-6.

Sappiamo, però, quanto sia difficile il confronto tra i diversi gestori del sistema pubblico e del sistema privato, tra le rappresentanze dello Stato, della Regione, dei comuni e delle associazioni, tra tutti coloro, cioè, che si occupano di questo settore.

#### **L'importanza dei Poli**

Parallelamente è stato rilevato che nei diversi territori regionali e locali, seppure in modo variegato, si stanno definendo i Poli per l'infanzia. Sono strutture deputate alla continuità dei percorsi 0-3 e 3-6 che veicolano modalità particolarmente efficaci per dare continuità e coerenza nella cura dei primi 1000 giorni di vita dei bambini.

Gli amministratori presenti al Convegno hanno messo a confronto le pratiche e le soluzioni attivate nei propri territori insieme ai dubbi, ai limiti e alle difficoltà che hanno incontrato

nell'allestire tali servizi: insieme alle molteplici regole per rendere adeguati e sicuri gli spazi hanno dovuto tenere conto anche della tutela della diversità.

C'è ancora molto lavoro da compiere perché tali strutture siano portate a buon fine e perché siano pienamente utilizzate. Ci sono, ad esempio, problemi tecnici legati ancora alla sicurezza; ci sono problemi di accreditamento e di autorizzazioni; ci sono problemi di flessibilità perché non è facile costruire contesti che devono essere condivisi da bambini di età diversa; ci sono gli spazi interni ed esterni da definire, i percorsi di ingresso e di accoglienza, i laboratori da co-gestire. Ma la strada per sostenere le nuove sfide è tracciata.

La visita della mostra dei servizi 0-6 allestita presso la Basilica Palladiana, la visita di alcuni nidi per l'infanzia, di centri infanzia e scuole dell'infanzia collocate nel comune di Vicenza hanno permesso di cogliere come si vive in queste strutture, quale impostazione pedagogica sia presente e come si lavori insieme alla progettazione e alla documentazione delle esperienze. Sono state una prova evidente del fermento e della vitalità che si trova nelle realtà educative, un segnale incoraggiante per proseguire con investimenti decisi su questo segmento.

### **Le conferme**

Investire nella fascia 0-6 resta, dunque, una necessità proprio per contrastare la povertà infantile che risulta più alta nella fascia d'età dai 4 ai 6 anni (fonte ISTAT 2023). Prendersi carico del supporto alla genitorialità è un altro impegno importante per ridurre le disuguaglianze nei primi anni di vita dei bambini e anche per contrastare il fenomeno dello sharenting[4], cioè dell'esposizione continua ed eccessiva di foto dei minori da parte dei genitori, proprio per la loro tutela.

Particolarmente significativo è stato l'intervento di Peter Moss[5] con alcune riflessioni su come ripensare l'educazione nella crisi ambientale in cui tutti viviamo: all'educazione è affidata infatti la sfida per generare cambiamenti trasformativi e per *'preparare i giorni di domani'*.

Gli ultimi documenti, elaborati dal Ministero dell'istruzione e del merito sulle Linee Pedagogiche e sugli Orientamenti nazionali sono in sintonia con le considerazioni emerse dal convegno e rappresentano un riferimento importante per innovare le attività per l'infanzia, per valorizzare le iniziative progettuali che si stanno costruendo e realizzando nelle diverse realtà territoriali.

### **Una professionalità ancora da definire**

Accanto alla dimensione pedagogica che ha alimentato interventi e scambi tra i partecipanti, sono state realizzate occasioni per riflettere sulle questioni ancora aperte che devono andare nella direzione del rafforzamento del sistema integrato 0-6.

La prima questione è quella del ruolo unico delle professionalità che attengono al sistema integrato 0-6 (cioè educatori e insegnanti). È una richiesta che proviene soprattutto da coloro che gestiscono i servizi 0-3, ma anche dai docenti di scuola dell'infanzia. Ad oggi le due lauree separate per svolgere servizio nei nidi e nelle scuole dell'infanzia non vanno in questa direzione. Al netto di una certa resistenza a trovare vie per uniformare i titoli, sono presenti alcune proposte negli atenei per prevedere lauree magistrali che potrebbero consentire agli educatori dei nidi di insegnare nelle scuole dell'infanzia e in questo modo avviarsi verso il valore unico del titolo. La recente legge che ha introdotto l'ordine dei pedagogisti e degli educatori ha complicato la situazione e sta generando, se non ci saranno dei correttivi, un'ulteriore distanza tra i due ruoli. La previsione che gli educatori, per lavorare in nidi e servizi integrativi 0-6, debbano iscriversi all'Albo, genera un *'vulnus'*. L'iscrizione all'Albo sarebbe una novità assoluta in campo pedagogico: introduce un vincolo professionale non richiesto né utile per allacciare un rapporto di lavoro che non si caratterizza a carattere di impresa privata.

### **La questione incerta del coordinamento pedagogico**

Una seconda criticità è legata alla figura del coordinatore pedagogico che esiste già nei servizi 0-3 e nelle scuole dell'infanzia paritarie, ma non è presente, né è prevista, nelle scuole statali.

In realtà molti CPT sono condotti dai coordinatori pedagogici esistenti con la compresenza di docenti delle scuole dell'infanzia statali, delegati dai rispettivi Dirigenti scolastici. Questi però non sono individuati per profilo di competenza, né per titoli specifici, ma unicamente per la disponibilità e la sensibilità riconosciute dalla scuola in cui operano.

Anche in questo caso andrebbero trovate soluzioni per meglio raccordare il segmento del pubblico con le opzioni presenti nel privato e nelle scuole paritarie.

## **Il benchmark europeo al ribasso**

La terza questione è stata oggetto di scambi e riflessioni tra il gruppo nazionale Nidi Infanzia e alcuni relatori e partecipanti. Attiene alla disposizione contenuta nel piano di Bilancio di medio termine inviata alla commissione EU da parte del Governo.

In questa legge il Governo rivede al ribasso il benchmark europeo del 33% di attivazione di nidi e servizi integrativi per l'infanzia, disconoscendo tra l'altro la recente Raccomandazione UE del 2021 che ha portato lo standard al 45% entro il 2030. La revisione appare raffinata nell'idea, ma irricevibile nella sua ricaduta perché il 33% resta il livello medio nazionale ma si fissa il benchmark regionale al 15%. Ciò significa che si rinuncia ad investire al Sud compromettendo i diritti fondamentali necessari per garantire un'educazione di qualità. Fin dai primi mesi di vita i bambini hanno il diritto ad avere accesso a luoghi educativi su misura, ad essere seguiti e accompagnati nella loro crescita in servizi dedicati indipendentemente dal lavoro dei genitori: è questa la strategia ritenuta più efficace per ridurre gli svantaggi e valorizzare le loro potenzialità. Questa scelta al ribasso per ridurre la spesa grava sulla popolazione più giovane inibisce e non supporta un incremento alla natalità che, da altre parti, si vorrebbe perseguire e blocca gli investimenti degli anni più recenti, dopo il Covid, che si sono andati a realizzare nelle Regioni con pochi servizi e con una ridotta attenzione alla cultura dell'infanzia indipendentemente dalla funzione conciliativa di servizi e scuole.

## **Un appello al Governo**

Al termine dell'assemblea del Gruppo Nidi e Infanzia, svoltasi a margine del convegno, è stato licenziato un appello al Governo[6] letto a chiusura dei lavori del sabato. È utile farlo conoscere e diffonderlo nei territori, nelle comunità, nelle realtà dei servizi e delle scuole affinché le posizioni governative possano essere riviste proprio al fine di non rallentare l'implementazione del sistema integrato (D.lgs. 65/2017) e per non frenare il fermento che, seppure in misura diversa, è presente in tutte le aree del Paese.

[1] Cfr. L. Donà, *Sistema integrato 0-6: continuità e coerenza educativa*. XXIII Convegno nazionale promosso dal gruppo Nidi e Infanzia, in [Scuola 7-404](#) del 27.10.2024.

[2] Cfr. [13° Rapporto](#) di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2023.

[3] C. Stringher, U. Sandre, L. Donà, *I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione*, [febbraio 2023](#).

[4] Lo sharenting è la pratica dei genitori che condividono contenuti sui propri figli su piattaforme Internet. Sebbene il termine sia stato coniato solo nel 2010, lo sharenting è diventato già dagli anni 2000 un fenomeno internazionale, con una presenza diffusa negli Stati Uniti e in Europa.

[5] Peter Moss è professore emerito di Educazione della prima Infanzia presso la University College London, tra il 1986 e il 1996 è stato coordinatore di una rete di esperti della Commissione Europea che hanno lavorato su come conciliare responsabilità lavorative e familiari. Dagli anni Ottanta è vicino alla filosofia educativa di Reggio Emilia. Recentemente ha collaborato alla realizzazione di un libro sul lavoro di Loris Malaguzzi dal titolo "Loris Malaguzzi e le scuole di Reggio Emilia: una selezione dei suoi scritti e discorsi, 1945-1993".

[6] Cfr. [Comunicato](#) gruppo nazionale nidi e infanzia riguardo la legge di bilancio del 27 ottobre 2024.

#### 4. Equità in campo educativo e lavorativo. Rapporto "Education at a Glance 2024"



**Elena PEDRIALI**



**Chiara SARTORI**

03/11/2024

Il rapporto "Education at a Glance 2024" dell'OCSE presenta un quadro completo del sistema educativo in 38 Paesi tra cui l'Italia, analizzando indicatori chiave come il tasso di partecipazione scolastica, il livello di qualifiche raggiunte, il finanziamento e l'organizzazione delle risorse educative e le condizioni lavorative degli insegnanti.

#### **Il focus dell'edizione 2024**

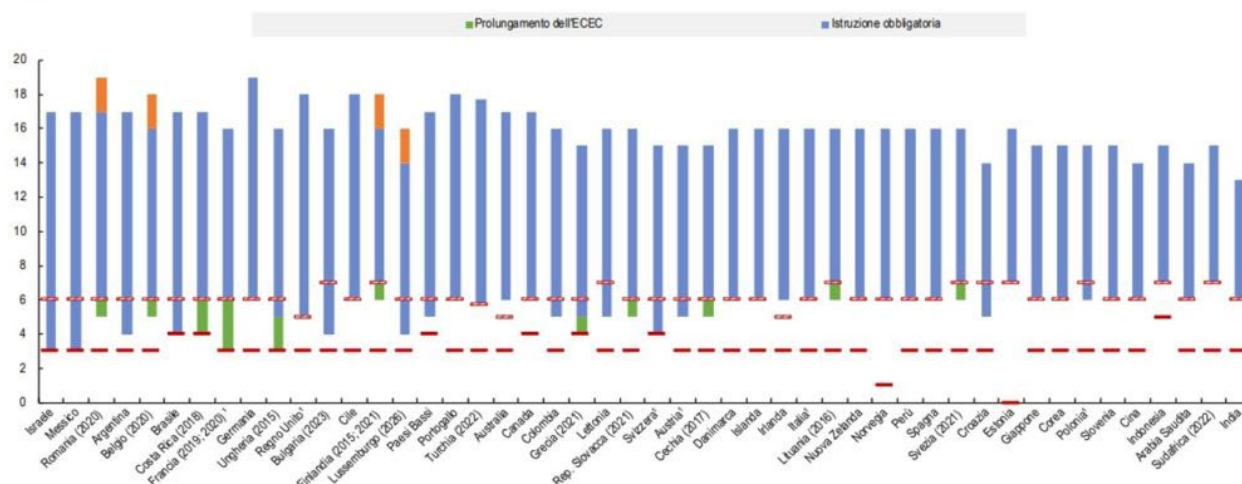
L'edizione 2024 (che fotografa però la situazione relativa al periodo 2021-2022) si concentra sul tema dell'equità. Il rapporto sottolinea che, nonostante i progressi nell'accesso all'istruzione, le disuguaglianze persistono e influenzano pesantemente i risultati educativi e sociali. Tra i principali fattori di disuguaglianza, emergono il background socioeconomico e l'accesso limitato ai servizi di istruzione prescolare, che penalizzano soprattutto i bambini provenienti da famiglie a basso reddito. Questi bambini hanno meno probabilità di iscriversi ai programmi educativi per la prima infanzia, un aspetto che contribuisce a perpetuare il ciclo delle disuguaglianze intergenerazionali. Inoltre, mentre il numero di studenti che abbandona precocemente l'istruzione è diminuito e la partecipazione complessiva è aumentata, le performance scolastiche non hanno mostrato miglioramenti proporzionati. Molti studenti, specialmente quelli provenienti da contesti svantaggiati, continuano a ottenere risultati insoddisfacenti in competenze di base come matematica, lettura e scienze. Questa disparità suggerisce che non basta garantire più anni di istruzione per ridurre le disuguaglianze, ma occorrono anche interventi qualitativi. Il rapporto mette in evidenza la necessità di politiche mirate, come l'espansione dei programmi di istruzione prescolare obbligatoria, già adottata in alcuni Paesi OCSE, per migliorare l'equità educativa e promuovere la mobilità sociale, in modo che i vantaggi di un'istruzione di qualità siano accessibili a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro origini sociali ed economiche. Sebbene la maggior parte dei bambini e dei giovani abbia accesso all'istruzione negli anni precedenti e successivi al ciclo di istruzione obbligatoria, non tutti seguono tale percorso.

#### **L'estensione dell'istruzione obbligatoria**

Nell'ultimo decennio molti Paesi hanno esteso la durata del ciclo di istruzione obbligatoria allo scopo di accrescere il numero di iscrizioni durante i primi anni di vita dei bambini o tra i giovani. L'Italia non rientra in tale gruppo. In Italia l'istruzione è obbligatoria per la fascia di età 6-16 anni, per una durata complessiva di 10 anni, che è pertanto inferiore alla media dell'OCSE, pari a 11 anni (Vedi grafico 1).

*Grafico 1. Durata del ciclo di istruzione obbligatoria*

In anni



## Le disparità di genere

Il rapporto "Education at a Glance" dedica particolare attenzione alle differenze socio-economiche e al loro impatto sui risultati degli studenti, oltre a esplorare gli effetti della pandemia sulle disuguaglianze nell'accesso all'istruzione. Analizza altresì vari aspetti dell'istruzione nei Paesi membri, evidenziando l'accesso, la partecipazione, i finanziamenti e l'ambiente di apprendimento.

Tra i temi principali, emerge che la disparità di genere è ancora marcata: le donne rappresentano una maggioranza tra i laureati, ma guadagnano significativamente meno rispetto agli uomini, con l'Italia in evidenza per il divario più ampio nella retribuzione tra i generi. Inoltre, i dati rivelano un aumento della spesa privata nell'istruzione in alcuni Paesi, come l'Australia, mentre altre nazioni, come l'Irlanda, mostrano una bassa percentuale del PIL destinata all'istruzione. Il divario di genere sulla partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale varia notevolmente sia all'interno dell'OCSE che tra i Paesi partner. In Italia, in Polonia e in altri Paesi, la quota di uomini dai 15-24 anni con un'istruzione professionale supera di almeno l'8% quella delle donne. In miglioramento, invece, i risultati riguardanti il mercato del lavoro in quanto dal 2016, la quota di ragazzi dai 18-24 anni non occupati è scesa dal 16% al 14% in media in tutta l'area OCSE. Allo stesso tempo, la quota di adulti non occupati dai 25-34 anni senza una qualifica secondaria superiore è scesa dal 17% al 14%.

Anche le opportunità di lavoro sono migliorate: il tasso di occupazione in età compresa tra i 25 e i 34 anni senza una qualifica secondaria superiore è passato dal 59% al 61%, mentre per quelli con una qualifica post-secondaria è aumentato dal 76% al 79%. Le ragazze e le donne superano i ragazzi e gli uomini nell'istruzione tendendo ad avere punteggi più alti nelle valutazioni standardizzate. Tuttavia, nonostante il loro elevato livello di istruzione, le donne continuano a essere svantaggiate nel mercato del lavoro. Le giovani donne hanno meno probabilità di essere impiegate e il divario è particolarmente ampio per coloro che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore. Le donne guadagnano anche meno rispetto agli uomini, con un reddito medio inferiore del 15% per coloro che non hanno una qualifica secondaria superiore e del 17% inferiore per quelle con una qualifica terziaria.

## Il rapporto studenti/docenti

Il documento mette anche in luce come il rapporto studenti-insegnanti e le dimensioni delle classi varino notevolmente, con il Regno Unito che presenta una delle più alte densità di studenti per classe a livello di scuola primaria. In effetti il rapporto numerico discenti-docenti varia a seconda dei Paesi e dei diversi livelli di istruzione. In media, nell'intera area dell'OCSE, si contano, per ciascun docente, 14 discenti nelle scuole primarie, 13 discenti nelle scuole secondarie di primo grado, e 13 discenti negli istituti secondari di secondo grado. In Italia, le cifre corrispondono, rispettivamente, a 11 nelle scuole primarie, 11 nelle scuole secondarie di primo grado e 10 negli istituti secondari di secondo grado. Se, da un lato, la riduzione del numero di discenti per docente consente agli insegnanti di concentrarsi di più sulle esigenze dei singoli studenti, dall'altro comporta una spesa complessiva maggiore per le retribuzioni dei docenti, che

va ponderata rispetto ad altre priorità di spesa. Infine, l'OCSE ha posto un'enfasi crescente sull'integrazione della tecnologia digitale nei sistemi educativi, un elemento chiave per rispondere alle esigenze di una società sempre più digitalizzata.

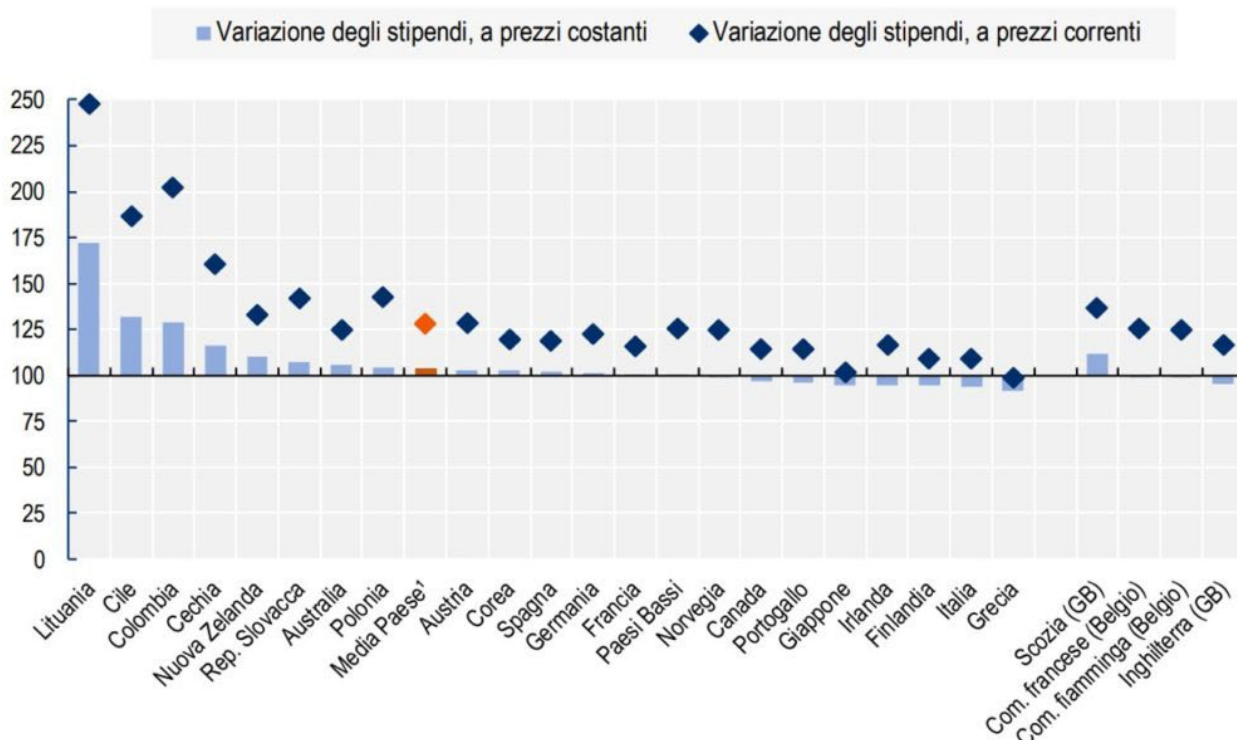
### Il sistema educativo italiano

Il rapporto "Education at a Glance 2024" per l'Italia evidenzia alcuni aspetti chiave del nostro sistema educativo, mettendo in risalto sia progressi che sfide rispetto alla media OCSE. Si è registrata, per esempio, una diminuzione del numero di giovani che non studiano né lavorano (NEET), con un calo più rapido della media OCSE, soprattutto tra le donne. Inoltre, la frequenza delle donne nell'istruzione terziaria è aumentata. Tuttavia, l'Italia mostra ancora lacune nella formazione STEM, in particolare per le donne, e presenta un divario nella frequenza dei servizi per la prima infanzia. Per risolvere questa disparità, il governo, come è noto, ha intrapreso iniziative con finanziamenti nazionali e del PNRR, proprio per aumentare la partecipazione dei bambini di famiglie a basso reddito agli asili nido.

In Italia, l'istruzione terziaria (università) vede una partecipazione più bassa rispetto alla media OCSE, con una percentuale inferiore di giovani adulti che ottengono lauree rispetto ad altri paesi. Le sfide maggiori riguardano anche il finanziamento, che in Italia rimane sotto la media OCSE, soprattutto relativamente all'investimento pro-capite per studente.

Il rapporto sottolinea anche le difficoltà nel reclutamento e nella formazione continua degli insegnanti italiani, evidenziando come la professione sia spesso percepita come poco attraente a causa delle condizioni lavorative e per salari molto più bassi rispetto ad altri Paesi OCSE. Forse anche a causa del numero ridotto di studenti per insegnante, i salari dei docenti italiani sono scesi del 6% in termini reali dal 2015 al 2022, a differenza di un aumento medio del 4% nei Paesi OCSE[1]. Tuttavia, si attendono miglioramenti con i recenti adeguamenti contrattuali del 2024 (Vedi grafico 2).

Grafico 2. Variazione degli stipendi tabellari dei docenti di scuola secondaria di primo grado tra il 2015 e il 2023



Il rapporto rileva che i docenti italiani in media sono più anziani: il 53% ha oltre 50 anni rispetto al 37% della media OCSE. Specificatamente, i docenti over 50 nell'istruzione primaria sono il 57%, nella scuola secondaria di primo grado sono il 48%, mentre nella scuola secondaria di secondo grado sono il 54%.

La disparità nei risultati accademici in base alla provenienza socioeconomica è più marcata, ciò sta ad indicare una necessità crescente di politiche di inclusione e di supporto personalizzato per studenti svantaggiati.

### **Accesso all'istruzione e qualità dell'istruzione**

In conclusione, l'Education at a Glance 2024 dell'OCSE evidenzia progressi e sfide nel campo educativo. Sebbene l'accesso all'istruzione sia aumentato a livello globale e il tasso di abbandono scolastico sia in diminuzione, il rapporto sottolinea che l'ampliamento della partecipazione non è sempre accompagnato da un miglioramento delle competenze di base in lettura, matematica e scienze. Molti studenti, nonostante trascorrono più anni nel sistema educativo, non registrano miglioramenti significativi nei risultati di apprendimento, secondo i dati del PISA. Questo squilibrio tra accesso e qualità dell'istruzione solleva questioni sul valore effettivo del tempo trascorso a scuola.

### **Permangono le disuguaglianze**

Un altro tema cruciale è l'ineguaglianza di accesso all'educazione prescolare, che penalizza soprattutto i bambini di famiglie a basso reddito. La differenza di opportunità si manifesta lungo tutto il percorso educativo, ostacolando la mobilità sociale e perpetuando disuguaglianze intergenerazionali. La percentuale di laureati tra i figli di genitori senza diploma è solo del 19%, contro il 72% tra i figli di laureati. Infine, il rapporto evidenzia l'importanza di investimenti nell'educazione prescolare per ridurre le disuguaglianze, dato che questa fase è essenziale per colmare i divari di sviluppo. A fronte di queste sfide, alcuni paesi dell'OCSE stanno abbassando l'età di inizio della scuola obbligatoria per includere la scuola dell'infanzia, una politica che ha dimostrato effetti positivi sull'equità educativa. Per migliorare la situazione, il rapporto suggerisce interventi per garantire una qualità di apprendimento più alta, soprattutto nelle fasce di popolazione più vulnerabili, e per promuovere politiche che supportino una maggiore equità di accesso e di risultati nell'intero ciclo educativo.

[1] Vedi di P. Mazzoli, *Chi ha ragione sulla retribuzione dei docenti italiani? Valditara e Schleicher la raccontano diversamente*, in [Scuola7-402](#) del 13 ottobre 2024.



**1. La scuola che vogliamo tutti. Il pensiero e l'insegnamento di Massimo Recalcati**



**Rita Patrizia BRAMANTE**

10/11/2024

Massimo Recalcati, uno dei più noti ed apprezzati tra gli psicanalisti italiani, si è raccontato come giovane allievo, nei suoi saggi e in diverse interviste.

Si sentì precocemente schiacciato da frustrazione e apatia, perché giudicato inadatto allo studio: *Ero considerato una specie di ritardato, un idiota. In realtà mi ero ammutinato a una maestra. Il suo corpo sprizzava autoritarismo da ogni poro. La sua parola era violenta.* E reagì con il rifiuto di apprendere, di *mangiare un sapere grigio, morto, insipido e violento.* Conseguenza della sua protesta fu, con sconcerto della famiglia, una bocciatura in seconda elementare.

### **Desiderio di apprendere**

Alla fine degli anni Settanta, quelli della sua militanza politica consideravano una perdita di tempo andare a scuola e, dopo un'altra bocciatura, aveva deciso senza esitazione di chiudere definitivamente il rapporto con l'istituzione scolastica. Determinante fu, però, la madre, che lo sollecitò a non interrompere gli studi, per poter avere nella vita l'opportunità di conoscere più mondi e non rimanere chiuso, come era accaduto a lei, che non aveva avuto la possibilità di studiare.

Grazie all'incontro con la professoressa Giulia, che seppe fargli amare i libri, vivere il godimento del sapere e riconoscere il valore della disciplina dello studio, sperimentò sulla sua pelle per la prima volta *l'esperienza fisica e mentale del sapere come nutrimento.* Questo incontro cambiò direzione alla sua vita e lo mise in moto verso un cammino di studio e di ricerca, mai più interrotto.

### **La psicoanalisi nel sociale**

Dopo la tesi di laurea in Filosofia su Freud e Sartre, manifestò al suo relatore Franco Ferragli la volontà di occuparsi di Lacan e si trovò a fare i conti con la perplessità del suo insegnante, che tentò di dissuaderlo. In gioco, però, c'era il suo futuro e Recalcati perseguì il suo obiettivo, malgrado la lettura dei testi di Lacan gli risultasse faticosissima. Oggi gli viene riconosciuto il merito di aver reso leggibile il pensiero di Lacan, di cui è mediatore, traduttore e interprete.

Oltre alla pratica clinica come psicoanalista, Recalcati sta mettendo un impegno tenace e visionario nel portare la psicoanalisi nel sociale. Jonas Italia[1], centro di clinica psicoanalista, da lui fondata nel 2007, promuove la cura, accessibile a tutti, delle nuove forme di disagio e attività di divulgazione e prevenzione, dai disturbi alimentari e del sonno ai disturbi dell'apprendimento, alle dipendenze, comprese quelle dai videogiochi e dalle tecnologie in genere. Segno che la sua teoria si è fatta prassi, in una proficua rete di collaborazione con istituzioni del territorio, ospedali, penitenziari e, soprattutto, con le scuole.

### **Maestro dell'incognito folgorante**

È saggista di grande fecondità creativa, autore di una vasta produzione letteraria (più di 40 libri in poco più di vent'anni, tradotti in diverse lingue) e nei panni di docente universitario ha saputo reinventare quello che ha ricevuto lungo il cammino, generando uno stile proprio. Il suo eloquio

immaginario e evocativo aggancia in modo ipnotico l'uditorio, che affolla le sale in occasione di ogni suo intervento pubblico. Come hanno testimoniato esperti e allievi durante la Giornata di studio per il sessantesimo compleanno, Recalcati è stato, ed è, per molti il Maestro, *l'incontro folgorante*[2].

Questo è un Maestro, il divino fuori di noi che risveglia il divino in noi, mette in moto la trama del nostro poema: non c'è eroe senza mentore[3], che – per parafrasare James Hillman – sia di aiuto a coltivare la propria "ghianda", ovvero il talento, l'essenza unica e irripetibile di ogni individuo. Essere aiutati a coltivarla è un viatico di felicità[4].

### **Dalla "scuola dispositivo" alla "scuola radura"**

La scuola ha due anime: quella foucaultiana della *scuola-dispositivo* e quella heideggeriana della *scuola-radura*. Nella prima lo studente prova il disagio e la noia di trovarsi di fronte a un sapere che vive come sterile, sganciato dalla realtà e di cui non comprende l'utilità: così l'entusiasmo dell'apprendimento si scoraggia, fino a spegnersi e appassire. Se l'alunno, invece, fa l'esperienza di trovarsi in *una radura che improvvisamente si apre nel mezzo del fitto del bosco*, incontra il *sapere come luce*, utile alla vita[5].

### **La scuola custode dell'apertura**

Come per la radura, l'essenza della scuola è definita dall'apertura. La funzione culturale e civile della scuola è quella di *custode dell'apertura*, luogo privilegiato in cui la comunità è impegnata nello sforzo collettivo di *rompere i muri del pregiudizio e le barriere della discriminazione, contrastare la segregazione, consentire l'incontro di mondi differenti e il dibattito delle idee, vincere l'analfabetismo in tutte le sue molteplici forme, valorizzare il plurilinguismo, aprire le menti e i cuori, erotizzare il desiderio di sapere, essere un vaccino efficace contro le spinte dissipative della giovinezza, favorire una cultura dell'inclusione, sostituire alla violenza e alla prepotenza la legge della parola* [6].

La vocazione della scuola e il suo compito più alto non è quello di trasmettere nozioni (anche se è importante acquisire saperi nuovi), ma di formare cultura democratica e cura della dimensione collettiva della vita umana, all'interno di un processo che motiva all'incontro, al dialogo, alla fatica, a mettersi alla prova in un cammino lungo, contro l'abbaglio troppo diffuso del successo facile, delle scorciatoie e dell'approccio individualista.

La scuola è il presidio che salvaguarda l'umano, genera incontri e relazioni, favorisce la scoperta e l'amore per la cultura, proteggendo i più giovani dalla deriva del ritiro autistico e della coltivazione di mondi isolati e virtuali, sotto l'ipnosi esercitata dagli smartphone.

### **Sotto il segno di "Telemaco"**

Quale scuola? Non la *scuola-Edipo*, di impronta gerarchica, in cui l'insegnante è sostituito del Padre e di una Legge senza discussione e l'allievo è "cera da plasmare", o vite storta da raddrizzare. E neppure la *scuola-Narciso*, fondata sulla confusione dei ruoli, in cui i genitori si alleano con i figli, ne sono sempre più complici e non tollerano il fallimento e la frustrazione nei figli-Narcisi, lasciando soli gli insegnanti a rappresentare la dissimmetria generazionale. È nella *scuola-Telemaco* che l'insegnante-testimone riesce ad aprire mondi e orizzonti attraverso la potenza erotica della parola e del sapere.

La tesi di Recalcati è che il nostro tempo non sia più sotto il segno di Edipo e di Narciso, ma sotto quello di Telemaco. Le giovani generazioni oggi assomigliano più a Telemaco che a Edipo nella ricerca di un nuovo ordine e di un nuovo orizzonte del mondo. I temi indagati da Recalcati intercettano le ansie e le attese di genitori, insegnanti e educatori. Suggerisce agli adulti di dare peso alla propria parola, di assumere tutte le conseguenze dei propri atti, di essere credibili, di avere fede nel segreto e fiducia nelle visioni e nei progetti dei giovani, anche quando appaiono indolenti, pigri e incomprensibili. Il compito più impegnativo – soprattutto oggi di fronte al disagio, al ritiro sociale e alla introversione melanconica di tanti giovani – è contribuire

ad accendere il fuoco della vita, il desiderio di apprendere e il pensiero critico. Ma perché il fuoco possa accendersi nei figli e negli allievi, deve essere e rimanere vivo innanzitutto nel genitore e nel maestro[7], che hanno il compito di riconoscere e saper alimentare il talento delle nuove generazioni.

### **Il miracolo dell'ora di lezione**

Il saggio "L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento" si apre con una dedica a Raffaella Cenni[8], la maestra del figlio di Recalcati prematuramente scomparsa, "che ha saputo amare chi impara". Nel testo rivendica la funzione insostituibile dell'insegnante, che insegna lo stile che lo contraddistingue, a partire dalla singolarità della sua esistenza e del suo desiderio di sapere. *L'insegnante-testimone* incarna il fuoco del desiderio e sa accenderlo, sa aprire mondi attraverso la potenza erotica della parola e del sapere che la parola sa vivificare.

L'ora di lezione degna di suscitare interesse negli allievi non può essere automatismo e ripetizione, tran tran senza passione, bensì *incontro autentico, esperienza intellettuale emotiva e profonda*; capace di testimoniare la luce del sapere e di sorprendere come un'avventura.

Il quesito di fondo per ogni insegnante è come trasformare gli oggetti del sapere in oggetti che siano in grado di muovere il desiderio, ovvero di mettere in movimento l'allievo. L'impegno e la tensione originale di ogni insegnante è rendere *corpo erotico l'oggetto teorico, si tratti di una poesia di Pascoli o della successione di Fibonacci, di un teorema, di un'equazione o di formule chimiche.*

### **Aprire vuoti nelle teste, non riempirli**

Questo tema lacaniano è centrale nell'argomentazione di Recalcati, che lo esemplifica attraverso la scena di apertura del *Simposio* di Platone, in cui l'allievo Agatone aspira a raccogliere ogni goccia del sapere del maestro Socrate, standogli accanto. Ma Socrate dimostra a Agatone che il sapere non è assimilabile a un liquido, che si può versare da un recipiente all'altro e che l'apprendimento non consiste in un *vuoto da riempire*, bensì in un *vuoto da aprire: aprire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima*, questo è il compito del Maestro.

Il maestro è un animatore del desiderio di sapere, è in grado di generare un trasporto, quello che in psicoanalisi si definisce transfert: in altri termini il maestro ha la capacità di dislocare il transfert amoroso mobilitato dall'allievo dalla propria persona all'oggetto del sapere, che diventa *corpo desiderabile, da assaporare*. Così l'allievo diviene *amante del sapere*, soggetto in movimento verso il sapere, ovvero parte attiva nella ricerca di un sapere nuovo, libero di andare oltre e anche di separarsi con gratitudine dal maestro.

Se questa alchimia avviene, l'ora di lezione diventa un miracolo, la trasmissione del sapere avviene per contagio e testimonianza e lascia davvero un segno.

### **Il potere della parola**

La *parola* non si limita a uscire dal corpo di chi la pronuncia, ma è, essa stessa, *corpo, carne, vita, desiderio*, possiede una capacità seduttiva e generativa, che trascende il suo uso codificato. Ogni insegnante ha un modo in cui vive il rapporto con il sapere e un suo stile singolare, che caratterizza per timbro, flessioni e vibrazioni della voce, per entrare in risonanza con gli allievi. Lo stile di ogni maestro porta a sua volta in sé anche l'eredità dello stile dei propri maestri ed è destinato a lasciare l'impronta nello stile dell'allievo.

In un riferimento autobiografico alla sua storia di studente, Recalcati scrive di non ricordare il timbro di nessun'altra voce adulta negli anni difficili della giovinezza oltre a quella della professoressa Giulia e sottolinea: *Ci hai insegnato che le parole portano con sé una potenza sconosciuta, che eccede qualunque spiegazione e di cui bisogna imparare a avere rispetto e*

saperne godere. Anche Mario Calabresi nell'ultimo suo libro ricorda: *il nostro prof si chiamava Franco Falchetti e sento ancora la sua voce che parla di don Rodrigo*. Ognuno di noi conserva l'eco della voce di almeno un Maestro[9].

### **Il libro è un "corpo erotico"**

Come la parola, anche il *libro* è un *corpo*, un corpo erotico. Perché il libro possa elevarsi alla dignità di corpo erotico, è necessario il cuore di chi legge, senza il quale il libro si riduce a un *erbario sterile* e non diventa incontro di trasformazione, che può modificare o riorientare la vita del lettore. C'è un prima e un dopo la lettura di ogni libro; ogni libro costituisce uno spartiacque, un'esperienza di trasformazione che può incidere sulla nostra vita al punto di tagliarla come un *coltello*.

Per entrare in un libro il lettore deve essere disarmato, pronto a lasciarsi leggere, toccare e anche tagliare dal libro. Nel libro ognuno può trovare pezzi di sé che aveva dimenticato o ancora non aveva riconosciuto; l'insieme dei libri che leggiamo e da cui ci lasciamo leggere possono raccontare la nostra vita di lettrici e lettori. Ogni libro è una provocazione e ciascuno di noi risponde in modo diverso alle provocazioni.

Un *libro* non è un muro chiuso, ma un *mare aperto, che mentre ci apre a mondi impensati, inauditi, non ancora visti, apre la testa del lettore, ovvero lo aiuta a rinunciare alla tentazione del muro*. Come il mare, il libro ha la capacità di unificare paesi, territori, razze e lingue; per questo leggere libri è fare esperienza di democrazia e di pluralismo[10].

### **La scuola che vogliamo**

Questa è la scuola che, secondo Recalcati, può rivendicare un ruolo di prevenzione primaria, di pensiero critico e di resistenza all'omologazione; che può riuscire a valorizzare le inclinazioni e le attitudini degli studenti e ad accendere il loro desiderio. Una scuola dove c'è il codice materno, ovvero che si prende cura dell'allievo, con un'attenzione non anonima, ma particolareggiata grazie alla "fantasia pedagogica" degli insegnanti.

Questa scuola può offrire in dono il vaccino della cultura, concorrere a costruire buona cittadinanza, accompagnare e sostenere le dinamiche di un cambiamento sociale inedito e sempre più accelerato.

[1] Massimo Recalcati, spinto dal desiderio di rendere possibile l'esperienza dell'analisi a costi accessibili, fonda nel gennaio 2003 "[Jonas](#)". Si tratta di un "Centro di clinica psicoanalitica per i nuovi sintomi", di cui è il presidente fino al 2007 e responsabile a oggi della sede di Milano. Dal 2004 dirige il corso di specializzazione della "Clinica dei nuovi sintomi", presso la sede Jonas di Milano.

[2] Giornata di studio "Destini del desiderio nella teoria e nella pratica della psicanalisi", Milano, Palazzo Reale, novembre 2019.

[3] A. D'avenia, *Un'idea di futuro*, in "Carriere della sera", 11 dicembre 2023.

[4] J. Hillman, *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*, Adelphi, 2009.

[5] M. Recalcati, *Quanta vita c'è su una lavagna*, in "La Repubblica", 4 aprile 2024.

[6] M. Recalcati, *Scuola. I valori da riscoprire*, in "La Stampa", 12 ottobre 2021.

[7] M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, 2014; *Vorrei salvarci da ogni malinconia*, in "La Repubblica", 16 giugno 2024; *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, 2013; *Il segreto del figlio. Da Edipo al figlio ritrovato*, Feltrinelli, Milano, 2017; *Nuove melanconie*, Cortina ed., 2019; *Elogio dell'insegnamento. Accendere il desiderio di abitare la vita*, Lectio magistralis di apertura del Social Festival Comunità Educative, Torino, 4 novembre 2024.

[8] Il [Premio Letterario](#) Raffaella Cenni è un concorso letterario per giovani scrittrici e scrittori d'Italia.

[9] M. Calabresi, *Il tempo del bosco*, Mondadori, 2024.

[10] M. Recalcati, *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*, Feltrinelli, Milano, 2018.

## 2. Orientamento e successo formativo. Il supporto delle neuroscienze ai processi decisionali



**Bruno Lorenzo CASTROVINCI**

10/11/2024

L'autunno per i ragazzi che frequentano l'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado è anche il tempo in cui incominciano a pensare alle scelte della nuova scuola che poi andranno ad influire sulla loro vita futura. Si trovano ad un bivio di fronte al quale le precedenti certezze possono incominciare a vacillare. Il rischio di sbagliare è reale e non sempre è facile tornare indietro e cambiare strada senza conseguenze. La scelta è un momento delicato, una tappa della propria vita che richiede tanta riflessione ma anche tanto supporto.

Le scuole secondarie di secondo grado e gli istituti di formazione e istruzione professionale (IeFP) competono tra loro nel presentarsi con identità definite, con mission e vision raffinate. Il periodo delle iscrizioni diventa, per le scuole che accolgono, un test di attrattività, dove ogni istituto misura la propria capacità di intercettare i bisogni, anche inespressi, di studenti e famiglie. In un sistema che premia la competizione e spinge sul marketing, il rischio è che l'orientamento si trasformi in una battaglia per "accaparrarsi" nuovi iscritti, lasciando in secondo piano lo scopo reale, quello cioè di guidare i giovani a scoprire le proprie attitudini e i propri talenti e a scegliere di conseguenza.

### **C'è bisogno di lentezza per riflettere e decidere**

Negli anni più recenti, l'orientamento, anche grazie al supporto delle neuroscienze e delle tecnologie, ha conosciuto una significativa evoluzione. Hanno influito la capacità di comprendere i meccanismi cognitivi dell'apprendimento, di capire come gli studenti elaborano informazioni e processano decisioni. Sono state modificate le stesse modalità di avviare gli studenti alle scelte. Le buone pratiche tradizionali, con gli incontri in presenza, offrivano uno spazio per il dialogo e la riflessione che oggi sono state sostituite da approcci più veloci e, forse, anche più freddi.

In un mondo che corre a velocità vertiginosa, dove macchine e informazioni sembrano inseguirsi senza tregua, l'orientamento dovrebbe invece invitarci a rallentare. C'è un tempo per fermarsi, per guardare lontano, per scrutare il proprio orizzonte e riflettere. Scegliere il proprio percorso significa capire profondamente sé stessi e sapere dove si vuole andare, non solo ascoltando ciò che viene detto da altri, ma sapendo riconoscere anche il proprio sentire più autentico.

### **Un approccio cognitivo e metacognitivo per orientarsi**

Le ricerche neuroscientifiche confermano che l'adolescenza è una fase critica per lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori, come la memoria, l'attenzione e la pianificazione. Durante questo periodo, le aree cerebrali responsabili del pensiero strategico e della valutazione delle proprie azioni sono ancora in fase di maturazione, rendendo gli adolescenti particolarmente fragili quando sono posti di fronte ad una scelta.

La *teoria del carico cognitivo*, introdotta da John Sweller (psicologo australiano), postula che il cervello umano ha una capacità limitata di processare informazioni simultaneamente. L'*Education Endowment Foundation* (EEF)[1] sostiene che, per gli adolescenti, quando devono prendere decisioni le sessioni brevi e focalizzate sono più efficaci degli incontri prolungati e sovraccarichi. Ad esempio, gli incontri di orientamento che durano meno di 30 minuti, alternati a momenti di riflessione autonoma, permettono agli studenti di comprendere le informazioni in modo più strutturato e riducono il rischio di sovraccarico cognitivo.

### **Alcune modalità che possono funzionare**

Alcune scuole, per esempio, hanno sperimentato incontri di *micro-orientamento*, in cui le informazioni sui diversi percorsi educativi vengono presentate in moduli brevi, interattivi e mirati. Dopo ogni modulo, gli studenti partecipano a una breve attività di riflessione, come completare un questionario che stimola l'auto-valutazione. Questo approccio spezza le informazioni in unità gestibili, migliorando la comprensione e la memoria a lungo termine.

Un altro esempio è rappresentato dalle *tecniche di autoriflessione guidata*. Si tratta di utilizzare alcuni strumenti come i diari di bordo, in cui gli studenti possono annotare i loro pensieri e le reazioni a diverse opzioni educative. Attraverso la scrittura e l'auto-riflessione, essi sono incoraggiati a valutare le proprie inclinazioni e a riconoscere i punti di forza. Questa pratica stimola le reti cerebrali legate alla consapevolezza di sé e al controllo esecutivo, fondamentali per le decisioni consapevoli.

Attività pratiche, come *laboratori orientativi o simulazioni brevi*, permettono agli studenti di sperimentare scenari concreti, che aiutano a vedere in che modo le proprie competenze possano applicarsi a contesti reali. Le neuroscienze dimostrano che l'apprendimento attraverso l'esperienza pratica attiva la memoria episodica e promuove la conservazione delle informazioni, rendendo gli studenti più sicuri delle loro scelte.

Includere elementi di *auto-valutazione e metacognizione* nei percorsi di orientamento, come consigliato dall'EEF, favorisce lo sviluppo della consapevolezza e della gestione del proprio apprendimento. Ad esempio, incoraggiare gli studenti a monitorare i propri progressi e a confrontare le proprie reazioni a diverse opzioni educative li aiuta a distinguere ciò che realmente si adatta alle loro capacità, ma anche a ciò che desiderano veramente. Questo non solo riduce l'ansia da decisione, ma li aiuta ad adattarsi o a reindirizzare il proprio percorso in futuro.

### **Giochi a premi e ricompense come stimolo cognitivo**

L'integrazione del contesto emotivo e sociale nell'orientamento scolastico, supportata dalle neuroscienze, si rivela particolarmente efficace nell'*engagement* degli studenti adolescenti. Gli studi dimostrano che l'apprendimento basato su attività di gruppo e competizioni sane può stimolare il rilascio di dopamina, il neurotrasmettitore chiave per motivazione e piacere. L'*Education Endowment Foundation* (EEF) ha sperimentato attività di gruppo con ricompense, come i giochi a punti o premi casuali, evidenziando che questo tipo di approccio non solo migliora la concentrazione ma aumenta anche la motivazione a lungo termine. La dopamina, rilasciata quando c'è un'anticipazione di ricompensa, sostiene l'attenzione e incoraggia un coinvolgimento più profondo, simile a quello osservato nei videogiochi, dove i giocatori sono motivati a raggiungere livelli di difficoltà crescenti grazie ai premi incrementali per i progressi ottenuti.

Questo modello, ispirato ai videogiochi, può essere replicato in contesti educativi per orientare gli studenti a sperimentare e immaginarsi in ruoli futuri attraverso sfide di apprendimento personalizzate. Le scuole possono, ad esempio, implementare attività di micro-orientamento in cui i progressi degli studenti sono riconosciuti tramite punti o obiettivi incrementali, rendendo il processo di scoperta dei propri talenti più coinvolgente. Inoltre, questi approcci stimolano le funzioni cognitive legate alla memoria e alla pianificazione, cruciali per le decisioni future, sostenendo una partecipazione attiva e motivata alle attività di orientamento scolastico.

### **Fiere e Open Day**

Le fiere dell'orientamento e gli Open Day rappresentano due approcci distinti, con vantaggi e limiti che influenzano profondamente l'esperienza degli studenti. Le fiere sono spesso strutturate intorno a stand informativi, dove ogni scuola cerca di attirare l'attenzione con materiali promozionali, gadget, e presentazioni rapide. Questo approccio mira a fornire una visione generale e a ridurre l'interruzione delle lezioni, ma rischia di trasformarsi in una strategia di

“marketing scolastico” che valorizza l’apparenza e l’attrattività immediata. Il contesto veloce e affollato delle fiere lascia poco spazio a riflessioni profonde, spingendo alcuni studenti a fare scelte influenzate da elementi superficiali piuttosto che da una reale consapevolezza delle loro inclinazioni e delle opportunità educative.

Gli Open Day, invece, offrono un’opportunità più immersiva e personalizzata, permettendo agli studenti di vivere un’esperienza diretta all’interno dell’ambiente scolastico. Durante un Open Day, i ragazzi possono partecipare a lezioni dimostrative, visitare i laboratori, incontrare docenti e studenti già iscritti, e persino esplorare spazi meno formali come le aree comuni. Questo contatto diretto consente agli studenti di percepire l’atmosfera della scuola, di osservare le risorse disponibili e di confrontarsi apertamente con chi già vive quella realtà. Le neuroscienze dimostrano che l’apprendimento e la decisione sono facilitati da esperienze sensoriali dirette, poiché coinvolgono più canali di apprendimento e attivano la memoria episodica, migliorando la capacità di valutare scenari concreti.

### **Come aumentare la capacità di pianificazione**

D’altra parte, un approccio di orientamento veramente efficace dovrebbe andare oltre il semplice trasferimento di informazioni. Lo dimostrano i modelli metacognitivi come i *NeuroStratE*. Sono studi di neuroscienza che hanno valutato l’impatto sul funzionamento del cervello negli studenti delle scuole superiori. Attraverso un test (Torre di Hanoi) è stata accertata la possibilità di ridurre il comportamento di procrastinazione e di migliorare la funzione di pianificazione esecutiva.

Questo modello propone attività strutturate, come sessioni di riflessione individuale, diari di auto-valutazione e discussioni di gruppo, per sviluppare l’autoconsapevolezza e aiutare gli studenti a esplorare le proprie inclinazioni con strumenti pratici ed introspettivi. La personalizzazione, possibile negli Open Day, è fondamentale per i modelli metacognitivi, perché consente agli studenti di avere una visione autentica di sé e di considerare il proprio percorso formativo come una scelta profondamente significativa.

Integrare elementi delle fiere, come la panoramica generale e l’accessibilità, con l’esperienza diretta degli Open Day e l’approccio riflessivo della metacognizione, può rendere l’orientamento una fase di vera crescita e scoperta personale.

### **Orientamento in presenza**

Gli incontri degli studenti direttamente nelle scuole superiori hanno sempre costituito una buona strategia per confrontarsi direttamente con dirigenti e docenti, esplorando l’offerta formativa in un contesto reale. Secondo le neuroscienze, questa modalità di interazione favorisce l’attivazione della memoria episodica (corteccia temporale) e delle funzioni esecutive (corteccia prefrontale), entrambe fondamentali per processi di pianificazione e valutazione. La presenza fisica e il contatto diretto attivano inoltre i neuroni specchio, migliorando l’empatia e la comprensione sociale, aspetti cruciali per prendere decisioni informate e personali.

Questa modalità comporta però l’interruzione di alcune lezioni. Rifacendoci, tuttavia, all’importanza della lentezza della “*Pedagogia della lumaca*” di Gianfranco Zavalloni, potrebbe invece risultare un tempo non perso ma guadagnato per la riflessione. Fermarsi per orientarsi, esplorare e riflettere è un’occasione che offre agli studenti il respiro necessario per assimilare informazioni importanti e ponderare le proprie scelte senza la fretta tipica del ritmo scolastico tradizionale. Questo tempo dedicato all’orientamento diventa, quindi, una occasione per coltivare l’introspezione e il dialogo, componenti che rafforzano la sicurezza nelle proprie decisioni.

Gli incontri in presenza si configurano anche come un’esperienza di apprendimento partecipativo e relazionale, dove l’orientamento assume un valore formativo più ampio. Questo tipo di incontro consente agli studenti di sviluppare la propria consapevolezza in un contesto che privilegia il dialogo e l’ascolto. Attraverso l’interazione diretta, i ragazzi non sono solo destinatari passivi di



informazioni, ma partecipano attivamente, formulano domande, approfondiscono dubbi e confrontano prospettive, creando un coinvolgimento più profondo.

Questa modalità esperienziale promuove ciò che Paolo Freire definisce "educazione dialogica," un approccio che valorizza la collaborazione e la costruzione condivisa del sapere. Nell'orientamento in presenza, infatti, la relazione tra docente e studente si trasforma in un dialogo che nutre la fiducia e rafforza l'autoefficacia, favorendo una scelta educativa più consapevole. Inoltre, l'opportunità di esplorare direttamente l'ambiente scolastico di destinazione e le sue dinamiche, attraverso il contatto con la vita quotidiana dell'istituto, offre una comprensione più concreta e reale delle opzioni disponibili, aiutando gli studenti a percepire come potrebbero integrarsi e prosperare in quel contesto educativo.

### Buone pratiche di orientamento nel mondo

In tutto il mondo, diversi sistemi educativi adottano approcci innovativi per rendere l'orientamento scolastico un momento di autentica scoperta personale, sfruttando neuroscienze e pedagogia moderna.

Nr.	Paese	Tipologia di Orientamento
1	Paesi Bassi	Sono popolari i programmi di mentoring e <i>career shadowing</i> , che permettono agli studenti di osservare direttamente professionisti o studenti senior nelle loro attività quotidiane, facilitando una comprensione più profonda delle diverse professioni e incoraggiandoli a riflettere sulle proprie inclinazioni.
2	Finlandia	L'orientamento si concentra sullo sviluppo delle competenze di vita e sul riconoscimento delle opzioni future attraverso incontri individuali con consulenti scolastici, fin dalla scuola primaria. L'approccio personalizzato incoraggia una riflessione sulle aspirazioni individuali e, attraverso tutor aggiornati, migliora l'autovalutazione degli studenti.
3	Norvegia	I programmi di <i>career guidance</i> si concentrano sulla sostenibilità e sulle competenze digitali, offrendo attività pratiche e teoriche per aiutare gli studenti a esplorare le aree di interesse emergenti e prepararsi al mercato del lavoro contemporaneo.
4	Germania	Il sistema duale prevede un periodo di stage o tirocinio, integrato con la formazione scolastica tradizionale, per promuovere un orientamento pratico e consapevole su carriere tecniche e professionali.
5	Canada	Si enfatizza lo sviluppo delle <i>soft skills</i> e una pianificazione di lungo termine, in cui gli studenti partecipano a laboratori su competenze come la comunicazione e il <i>problem solving</i> e creano un portfolio personale che documenta abilità e obiettivi.
6	Stati Uniti	I <i>pathways programs</i> uniscono teoria e pratica in esperienze simili agli apprendistati, offrendo agli studenti opportunità lavorative reali in cui acquisire competenze e applicare ciò che apprendono in classe. Questo approccio facilita il passaggio dalla scuola al lavoro e aiuta i ragazzi a identificare concretamente le proprie inclinazioni.
7	Giappone	Inizia già nella scuola media con il <i>career design education</i> , che attraverso attività di riflessione e autovalutazione guida gli studenti a scoprire le proprie inclinazioni. Questo approccio mette in risalto la crescita personale e la pianificazione a lungo termine, incoraggiando i giovani a costruire un progetto di vita che va oltre il contesto scolastico, grazie a diari personali e obiettivi di sviluppo.
8	Australia	Il sistema educativo utilizza la realtà virtuale per simulare ambienti professionali, permettendo agli studenti di esplorare le professioni in maniera immersiva senza lasciare l'aula. Questo modello favorisce una comprensione più accurata delle mansioni e delle competenze richieste, attivando il pensiero spaziale e la memoria episodica.

Questi modelli bilanciano esplorazione pratica e riflessione personale. Grazie a elementi metacognitivi, come diari di bordo, mentoring e simulazioni, gli studenti possono prendere decisioni orientative più consapevoli e realistiche. Un orientamento basato su una pedagogia metacognitiva e riflessiva, arricchito da esperienze reali, consente ai giovani di definire un progetto di vita fondato, costruendo competenze personali e professionali che si allineano alle loro aspirazioni e alle esigenze della società.

### In sintesi

L'introduzione dei principi neuroscientifici e psicologici nell'orientamento scolastico rappresenta un passo significativo verso un supporto più profondo e completo per gli studenti. Grazie alla collaborazione tra neuroscienze, psicologia educativa e pedagogia moderna, è possibile costruire percorsi di orientamento che non solo guidano i giovani nelle scelte formative, ma ne stimolano anche la crescita cognitiva, aiutandoli a scoprire la propria identità, il proprio talento, la propria vocazione. Le metodologie metacognitive e l'integrazione delle nuove tecnologie permettono di superare i limiti dei metodi tradizionali, rendendo il processo di orientamento più inclusivo, attento al benessere emotivo e mirato alla maturazione delle competenze chiave per la vita. Questi strumenti non solo aiutano gli studenti a navigare con maggiore sicurezza tra le proprie inclinazioni, ma li accompagnano nella costruzione di un progetto di vita autentico, in cui possono scorgere con chiarezza le proprie potenzialità. Ognuno ha così la possibilità di guardare avanti, di costruire il proprio sentiero sapendo di avere la forza e le capacità per realizzare ciò che sogna. Perché non c'è nulla di più importante di un giovane che sceglie il proprio futuro con consapevolezza e fiducia nelle proprie capacità.

[1] La *Education Endowment Foundation* (EEF) è un'organizzazione benefica fondata nel 2011 con lo scopo di migliorare il livello di istruzione degli alunni più poveri delle scuole inglesi. Un obiettivo è quello di sostenere gli insegnanti e i dirigenti fornendo risorse basate su dati concreti, concepite per migliorare la pratica e promuovere l'apprendimento.

### 3. Educazione finanziaria. Dalla cultura del consumo alla responsabilità sociale



**Monica PIOLANTI**

10/11/2024

La giornata mondiale del risparmio è stata celebrata il 31 ottobre scorso, mentre il primo novembre ha preso il via la settima edizione del "Mese dell'educazione finanziaria". La prima edizione, infatti, si è svolta nel 2018. L'appuntamento è promosso dal Comitato Edufin che si occupa specificatamente di programmazione e coordinamento delle attività di educazione finanziaria. Come per le precedenti edizioni, gli input istituzionali diventano l'occasione per promuovere, attraverso eventi e iniziative in tutta l'Italia, progetti finalizzati proprio allo sviluppo di tali competenze e per richiamare l'attenzione su quanto sia importante acquisirle ad ogni età. Non sono, dunque, solo le scuole a dedicarvi attenzione, ma anche associazioni, imprese, università, fondazioni, pubbliche amministrazioni, associazioni di consumatori... tutti cercano di capire cosa è necessario per la società in cui viviamo e per quella che vogliamo costruire.

#### **Dal salvadanaio all'educazione finanziaria**

Questo richiamo sollecita nelle scuole alcune riflessioni pedagogiche partendo anche dal fatto che proprio da quest'anno anche l'Italia ha provveduto, sia pure con qualche ritardo rispetto all'Europa, ad inserire l'Educazione Finanziaria nei Programmi Scolastici.

Da sempre la società in cui siamo cresciuti ci ha educato al risparmio del denaro, non solo attraverso giorni dedicati, ma come *modus vivendi*. Si partiva da quella "paghetta" che talora la famiglia consegnava ai propri figli, magari regalando loro un salvadanaio in terracotta in cui inserire tutti gli spiccioli, quelli avuti in regalo o quelli "guadagnati" facendo piccoli lavori, proprio allo scopo di far nascere quel bisogno di accumulare in vista di future necessità. Questo gesto aveva senz'altro uno scopo educativo, anche se non costituiva un'autentica formazione che avesse il sapore di una educazione finanziaria intenzionale.

Ora, la società contemporanea ci ha fatto comprendere che non è più sufficiente una semplice educazione al risparmio; è necessario provvedere ad una riflessione sistematica attraverso la costruzione di un percorso articolato che già i Programmi del 1985 della Scuola Primaria avevano sollecitato.

#### **Società dello spreco e società dello scarto**

Oggi la situazione è un po' diversa: i bambini sono abituati a manipolare precocemente il denaro, molto spesso senza uno stimolo a riflettere responsabilmente sul suo significato, sul rapporto con il lavoro che l'ha prodotto, con la fatica che vi è sottesa, con l'impegno e con la responsabilità che il lavoro comporta, da cui scaturisce il guadagno. Si sente molto spesso ripetere che viviamo in una società capitalistica e dello spreco e che di questa società siamo tutti responsabili. Inutili sono i costanti richiami di Papa Francesco quando ci avverte che ogni nostro spreco va ad incrementare quella miriade di persone che non può usufruire del necessario; è così che noi allarghiamo inesorabilmente la "società dello scarto" e incrementiamo la cultura del consumo. È una cultura che ci ha resi indifferenti di fronte alle tante povertà. Il consumismo ci ha abituato al superfluo tanto che non sempre si riesce a dare il giusto valore a ciò che va oltre i parametri economici.

#### **Scopo valoriale dell'educazione finanziaria**

Gli insegnanti, anche se non sono gli unici titolari dell'educazione al risparmio, sono tuttavia quelli che meglio di altri possono garantire una formazione continua ed intenzionale. Sono coloro che possono aiutare le giovani generazioni a fare un uso etico del denaro, finalizzato, cioè, anche al bene comune. Le stesse sollecitazioni ministeriali sono risorse preziose per costruire percorsi innovativi che aiutano gli studenti ad acquisire nuove consapevolezze e a porsi in maniera interattiva e propositiva con le regole del capitalismo: da dove arriva il denaro che abbiamo? Come può essere utilizzato al meglio per la nostra crescita e in vista di un futuro migliore per le nuove generazioni?

Gli insegnanti, partendo da scelte valoriali e attraverso didattiche efficaci, fanno capire agli alunni, per esempio, i concetti fondamentali di moneta, di spesa, di risparmio... Sono particolarmente sollecitati soprattutto quando osservano certi comportamenti sociali assai diffusi come, per esempio, l'abuso del fenomeno del "gratta e vinci" o anche di fronte alle scommesse dei calciatori che sono altra cosa rispetto ai nobili valori dello sport. Inoltre, se un tempo il risparmio individuale del bambino si realizzava attraverso l'accantonamento di una modesta "paghetta" o dei regalini dei nonni ed era finalizzato per un obiettivo, oggi tutto questo sembra anacronistico perché molto spesso sono proprio i genitori a soddisfare qualsiasi richiesta prima ancora che diventi desiderio. Resta, quindi, difficile per la scuola collegare il risparmio al soddisfacimento di esigenze e di bisogni futuri. Oggi non si accetta l'idea che il bambino debba sacrificarsi; il sacrificio attiene solo all'adulto, ma ciò comporta il rischio che le nuove generazioni crescano senza abituarsi alle responsabilità e anche senza desideri: dalla "società del sacrificio" delle generazioni del passato viviamo oggi nella società del "tutto è dovuto".

### **Utilizzo virtuoso delle risorse**

C'è una distanza epocale fra un utilizzo virtuoso delle risorse e lo spreco. Sprecare non costa nulla per coloro che sono abituati ad avere oltre il necessario, per chi è stato educato a consumare senza chiedersi come si acquisiscono certi beni. Bisognerebbe aiutare gli studenti a capire che il denaro è qualcosa che deriva dall'operosità e dal lavoro delle persone. Il denaro non è frutto della fortuna, del "gratta e vinci": richiede impegno, sacrificio, attitudine al risparmio perché nulla ci viene regalato. La società dello spreco è quella che parte dal presupposto che i beni accumulati siano sempre a disposizione e che questi possono essere usati in maniera indiscriminata e senza stabilire priorità. Una vera educazione finanziaria deve fondarsi invece sul concetto che il benessere e la ricchezza sono una conquista grazie a coloro che si impegnano per realizzarla e che il denaro deve essere utilizzato in maniera sensata e razionale: è un'idea di economia che mette al centro la "persona", prima ancora del "capitale".

### **Essere consapevoli del valore del denaro**

È da questa centralità che è possibile individuare la strada migliore da percorrere per una corretta educazione finanziaria: fare emergere sempre il valore della persona, mettere in evidenza l'importanza del lavoro e dell'impegno individuale, considerare il sacrificio come un aspetto nobile della vita di ciascuno, collegare le scelte economiche a precisi obiettivi. Da qui la scuola può costruire percorsi significativi di educazione finanziaria che vadano nell'ottica della sostenibilità e della solidarietà. Sono le scelte di valore che aiutano le persone a non lasciarsi attrarre dalla ricchezza *tout court*, ma a capire il rapporto tra denaro e lavoro, tra benessere e sacrificio, a considerare il denaro come un potente strumento per migliorare la vita di tutti.

Se si cresce in consapevolezza possiamo superare le insidie della società capitalistica (lo spreco, lo scarto, le disuguaglianze...), ma anche mettere al riparo gli stessi valori della democrazia. Ben vengano allora tutti i progetti di "educazione finanziaria" se al centro resta sempre la persona.

#### 4. Insegnante umano o docente robot? Verso l'integrazione o la distopia?



**Ezio MONTEMURRO**

10/11/2024

L'avvento dell'intelligenza artificiale (IA) sta trasformando diversi ambiti della vita quotidiana, e l'istruzione non fa eccezione. Tuttavia, mentre assistenti digitali e robot sociali guadagnano terreno, affiora un dilemma etico: è possibile sostituire completamente l'insegnante umano con macchine intelligenti? Il pensiero di pionieri come B.F. Skinner e Sidney Pressey e le più recenti teorie umanistiche convergono su un punto fondamentale: nonostante le potenzialità dell'IA, l'interazione diretta e l'empatia dell'insegnante umano rimangono elementi insostituibili per una formazione che sia non solo cognitiva, ma anche sociale ed emotiva.

#### **Dalle radici storiche dell'IA alle potenzialità nell'istruzione**

Il desiderio umano di costruire macchine intelligenti affonda le sue radici nell'antichità. Sin dai miti classici del Golem e di Talos, emblemi di forza e protezione, è sempre stato presente in capo all'uomo il sogno di creare figure antropomorfe che potessero supportare e, in alcuni casi, sostituire il lavoro umano. Nel XIX secolo, George Boole propose una logica matematica che divenne fondamentale per l'IA moderna, e più avanti, negli anni '50, Alan Turing avanzò l'idea che le macchine potessero ragionare come gli esseri umani. Il suo famoso "Test di Turing" cercava di dimostrare che, se una macchina fosse capace di rispondere come un umano, allora la si potrebbe considerare intelligente. Durante la metà del XX secolo, la conferenza di Dartmouth del 1956 formalizzò il termine "Intelligenza Artificiale", immaginando un futuro in cui i computer avrebbero simulato il comportamento umano.

Negli anni '90, con il successo di "Deep Blue", il supercomputer che sconfisse il campione di scacchi Kasparov, l'IA ha compiuto un balzo in avanti, mostrando un potenziale applicativo straordinario. Da quel momento, si è passati a sviluppare tecniche avanzate come il *machine learning* e il *deep learning*, che oggi permettono all'IA di analizzare enormi quantità di dati e "imparare" autonomamente.

Le grandiose potenzialità che questa tecnologia offre, si integrano perfettamente con la didattica in ambiente scolastico. Assistenti digitali e chatbot sono in grado di fornire risposte immediate e personalizzate agli studenti, supportando l'apprendimento autonomo e stimolando curiosità in tempo reale. Tuttavia, una tecnologia intelligente di tale portata reca con sé il dilemma etico intorno alla possibile sostituzione dell'insegnante umano con soluzioni automatizzate basate sull'intelligenza artificiale.

#### **Il ruolo insostituibile dell'insegnante umano secondo Skinner e Pressey**

Nel 1968, lo psicologo statunitense B.F. Skinner, riflettendo sul ruolo delle macchine intelligenti nel processo di insegnamento e apprendimento, rispondeva negativamente alla domanda "Will machines replace teachers?". Secondo Skinner, i sistemi intelligenti rappresentano strumenti utili che gli insegnanti possono utilizzare per risparmiare tempo e lavoro. Assegnando alle macchine determinate funzioni meccanizzabili, l'insegnante avrebbe potuto dedicarsi maggiormente all'interazione con gli studenti, valorizzando così il suo ruolo di essere umano indispensabile.

Analogamente, già negli anni '20 del XX secolo, il professor Sidney Pressey immaginava un'educazione trasformata dall'uso di macchine, da lui definite "Automatic Teacher", per standardizzare e semplificare le procedure educative. Tuttavia, pur essendo fermamente

convinto dei vantaggi di queste tecnologie, Pressey non intendeva sostituire del tutto i docenti. Egli vedeva le macchine come un supporto per l'insegnante umano, ritenendo che nessuna macchina potesse replicare appieno l'interazione educativa e l'attenzione individuale che solo un insegnante umano è in grado di offrire.

Questi ragionamenti riflettono il limite fondamentale della tecnologia educativa, concepita come uno strumento per l'individualizzazione piuttosto che come una sostituzione totale del docente umano, la cui guida rimane insostituibile per un apprendimento completo e per il supporto emotivo degli studenti. Nonostante i progressi dell'intelligenza artificiale, questa non possiede empatia, sensibilità né la capacità di rispondere alle dinamiche interpersonali; pertanto, la presenza di un insegnante umano risulta essenziale per aiutare gli studenti a sviluppare abilità socio-emotive, fondamentali per la loro crescita personale e per una piena integrazione sociale.

### **Il valore dell'interazione diretta nell'educazione**

Se da un lato la "disumanizzazione" dell'educazione, in cui l'apprendimento diventa un processo puramente meccanico e privo di dimensione affettiva, è uno dei principali rischi dell'intelligenza artificiale, d'altro canto le più recenti teorie umanistiche rafforzano la prospettiva degli studiosi del passato, sostenendo che l'IA, sebbene sia utile per svolgere mansioni ripetitive e noiose, non può sostituire il valore dell'interazione diretta con uno studente.

Il ruolo dell'insegnante va ben oltre la trasmissione di nozioni perché, come Pressey aveva sottolineato, l'IA non ha competenze che possono supportare lo sviluppo socio-emotivo degli studenti. Più recentemente, nel 2017, lo studioso Joseph Aoun ha voluto sottolineare quanto sia importante sviluppare un'istruzione "a prova di robot", che promuova competenze umane come la creatività, l'innovazione e il pensiero critico. Allo stesso modo, Martha Nussbaum (2010, 2014) ha sottolineato che la presenza di un insegnante umano sia essenziale per formare cittadini responsabili e capaci di empatia, qualità indispensabili per il funzionamento della società. L'educazione, infatti, non è solo un insieme di competenze tecniche ma un processo che coinvolge emotivamente gli studenti, attraverso la costruzione di relazioni interpersonali che per loro natura rendono insostituibile il ruolo dell'insegnante umano con l'IA (Cortina, A., 2013).

Anche gli studiosi più moderni mettono, dunque, in guardia da un sistema di "istruzione automatizzata", sottolineando quanto sia fondamentale la presenza umana per un apprendimento completo e autentico, una presenza che guidi gli studenti non solo a livello cognitivo ma anche a livello umano e sociale.

### **Prove empiriche: percezioni e opinioni di studenti e insegnanti**

Anche le indagini condotte sul campo confermano le teorie degli studiosi. La ricerca compiuta da Jamy Li (un professore associato di Toronto), insieme ad altri studiosi, nel 2016, presso la Stanford University, ha rilevato che gli studenti preferiscono interagire con tutor umani, pur pensando che robot e agenti virtuali possano essere efficaci se ben progettati. Un altro studio condotto presso la New Granada Military University mostra che il 70% degli insegnanti intervistati ritiene teoricamente possibile la sostituzione dei docenti umani con l'IA, ma ben il 93% del campione di studi non considera questa sostituzione favorevole, a causa delle limitazioni nell'offrire una guida emotiva e un pensiero critico. Tony Belpaeme (professore alla Ghent University), nello studio che ha condotto nel 2018 insieme ad altri colleghi sui "*Social robots for education*", ha analizzato il ruolo dei robot sociali nell'educazione, evidenziandone il potenziale come tutor o compagni di apprendimento. I robot sociali si sono dimostrati efficaci nell'incrementare gli esiti cognitivi e affettivi degli studenti, ottenendo in alcuni casi risultati simili a quelli del tutoraggio umano, seppur su compiti specifici e limitati.

Altri studi, come quello di Francesco Agrusti e Gianmarco Bonavolontà condotto presso l'Università di Roma Tre, hanno rilevato che i futuri educatori sono scettici riguardo all'efficienza

dei tutor artificiali, pur riconoscendo che *chatbot* e altri strumenti digitali possono facilitare l'apprendimento online.

Anche in una più recente indagine che risale all'anno in corso, Valerij Okulich-Kazarin ed altri ricercatori hanno esplorato le opinioni degli studenti riguardo alla possibilità di sostituire i docenti umani con tecnologie basate sull'intelligenza artificiale (IA) nell'istruzione superiore (*Sustainability of Higher Education: Study of Student Opinions about the Possibility of Replacing Teachers with AI Technologies*). I risultati hanno mostrato che, sebbene gli studenti riconoscano alcuni vantaggi dell'IA, come l'accessibilità e la possibilità di personalizzare l'apprendimento, esistono significative riserve legate alla mancanza di interazione umana e alla capacità dell'IA di fornire un supporto emotivo e una guida morale.

Questi dati riflettono il timore che l'IA possa ridurre il livello qualitativo dell'istruzione, privandola dell'elemento umano indispensabile per una formazione completa.

Per tale ragione si pone la necessità di preservare l'autonomia e l'originalità del pensiero umano, l'unico in grado di creare legami significativi con gli studenti e promuovere un ambiente di apprendimento basato sulla comprensione reciproca.

### **L'Umanità come fondamento dell'educazione**

In sintesi, la possibilità per l'IA di svolgere compiti di supporto all'insegnamento, come la valutazione automatica e l'erogazione di contenuti personalizzati, rappresenta un'evoluzione naturale della tecnologia che, tuttavia, non può sostituire completamente il docente umano. Come emerge dalle teorie umanistiche e dalle evidenze empiriche, la dimensione emotiva, empatica e relazionale dell'insegnamento è insostituibile per formare individui completi. È quindi necessario che l'integrazione dell'IA nell'educazione avvenga con cautela, salvaguardando l'umanità del processo formativo. Preservare il ruolo dell'insegnante come guida, mentore e figura di riferimento resta fondamentale per un'istruzione di qualità, capace di formare cittadini consapevoli e responsabili.

### **Riferimenti bibliografici**

- Agrusti F. (2023), *Educazione e intelligenza artificiale*. Romatre Press.
- Aoun G.J. (2017), *L'istruzione superiore nell'era dell'intelligenza artificiale*, Northeastern University. Boston MA. USA.
- Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., & Tanaka, F. (2018). *Robot sociali per l'istruzione. Una revisione*. [Science robotics](#).
- Cortina A. (2013), *El futuro de las humanidades*. *Revista Chilena de Literatura*, No 84, 207-217.
- Li J., Kizilcec R., Bailenson J. & Ju W. (2016), *I computer nel comportamento umano*, volume 55, parte B, [pagine 1222-1230](#).
- Nussbaum M. (2010), *Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.
- Nussbaum M. (2014), *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Okulich-Kazarin V., Artyukhov A., Skowron Ł., Artyukhova N., Dluhopolskyi O., Cwynar W. *Sostenibilità dell'istruzione superiore: studio delle opinioni degli studenti sulla possibilità di sostituire gli insegnanti con tecnologie di intelligenza artificiale*, [2024](#).
- Petrina S., *Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924-1934*, *Technology and Culture* 45, no. 2 (2004): [305-330](#).
- Skinner B. F. (2003), *The technology of teaching*, B. F. Skinner Foundation, (ed. orig. 1968, Appleton-Century-Crofts, New York).
- Tao B.H., Díaz Pérez V.R., Guerr Y.M., *Intelligenza artificiale ed educazione. Sfide e svantaggi per l'insegnante*, [Arctic Journal, 2019](#).

18 11 2024

## Tanti modi per dire **ORIENTAMENTO**

### 1. **Povert  educative e inasprimento delle sanzioni.   utile punire in una societ  dove   assente il senso di colpa?**



**Luciano RONDANINI**

17/11/2024

Attualmente, si stanno approvando norme tendenti a inasprire punizioni e sanzioni rivolte sia a persone adulte sia a giovani minorenni. I decreti "Cutro", "Caivano", "Sicurezza" e altri vanno in questa direzione. Lo stesso dicasi del ripristino del voto in "condotta" (pur parzialmente condivisibile); la bocciatura dello studente che ha rimediato un "cinque" nel comportamento (vedi legge 1<sup>o</sup> ottobre 2024, n. 150) rientra in questo processo di accentuazione punitiva, per la verit , con scarsissime possibilit  di successo. Infatti, molti di questi provvedimenti difficilmente riusciranno a risolvere i problemi che si vogliono affrontare.

Non solo, in alcune di queste disposizioni, le sanzioni previste risultano di difficile applicabilit  e rischiano di non andare oltre i vuoti proclami. Un esempio   l'inasprimento delle pene riguardanti i genitori che risultano inadempienti verso l'obbligo scolastico dei figli.

#### **Vigilanza sull'obbligo di istruzione**

A proposito di inosservanze, il 15 novembre 2023   entrata in vigore la legge n. 159 di conversione del decreto legge 123/2023 (il cosiddetto decreto "Caivano") recante il titolo "*Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povert  educativa e alla criminalit  minorile, nonch  per la sicurezza dei minori in ambito digitale*". Rispetto al quadro generale di inasprimento delle punizioni rivolte a giovani minorenni, la legge 159/2023 interviene su vari fronti, anche su quello relativo alle responsabilit  dei genitori.

Nello specifico, essa modifica l'art. 114, comma 5 del Decreto legislativo 297/1994 (Testo Unico), nel quale veniva stabilito che il sindaco doveva fare l'elenco dei bambini inadempienti e, su richiesta della scuola, lo doveva affiggere all'albo pretorio per la durata di un mese. Trascorso tale periodo, il primo cittadino doveva provvedere ad ammonire la persona responsabile del mancato adempimento invitandola ad ottemperare alla legge.

Nella legge 159/2023 vengono inasprite le disposizioni sulla mancata vigilanza dei genitori verso l'obbligo di istruzione dei figli. Si ridefinisce qui anche l'esercizio dei poteri dei sindaci e dei dirigenti scolastici. In particolare, questi ultimi sono tenuti a verificare la frequenza degli alunni soggetti all'obbligo di istruzione, individuando quelli che sono assenti, senza giustificati motivi, per pi  di quindici giorni, anche non consecutivi, nel corso di tre mesi.

#### **Reclusione per i genitori inadempienti**

Nell'art. 12 della legge 159/2023 si afferma che il genitore inadempiente, dopo essere stato ammonito per assenze ingiustificate del minore durante il corso dell'anno scolastico tali da costituire elusione dell'obbligo scolastico "e che non prova di procurare altrimenti l'istruzione del minore o non giustifica con motivi di salute, o con altri impedimenti gravi, l'assenza del minore dalla scuola (...)   punito con la reclusione fino a un anno".

Inoltre il nucleo familiare, laddove per i minorenni sia documentata la non regolare frequenza della scuola dell'obbligo, perde il diritto all'assegno di inclusione.

Sono decisamente misure molto pesanti. La reclusione, come prevede l'art. 23 del codice penale, comporta la privazione della libert  del condannato e la sua detenzione in carcere.

#### **Piove sul bagnato**

Quali ricadute potr  avere sulla vita dei ragazzi questa ipertrofia punitiva? Praticamente nessuna. Parliamo di giovani che risultano spesso a rischio di "*drop out*", che provengono quasi sempre da contesti socio-economici particolarmente vulnerabili. Piove, infatti, sul bagnato. Le famiglie,



alle prese con figli che disertano la scuola, vivono in genere in condizioni di povertà culturale e sociale: la frequenza scolastica quasi sempre è l'ultimo dei loro problemi!

Le istituzioni, (famiglia, scuola, enti locali) e i "soggetti espressivi" (associazioni, gruppi, movimenti ...) sono chiamati a prevenire, più che a punire. Prevenire con politiche finalizzate a riconquistare i ragazzi, affascinarli, dare forza alla vita di vicinato organizzando un'ampia protezione sociale. Nei quartieri poveri se togliamo ai genitori l'assegno di inclusione non facciamo che gettare benzina sul fuoco. E poi, quando mai si verificherà una situazione di tale gravità da mandare in galera un padre o una madre? Quanti genitori inadempienti sono finiti (o finiranno) in carcere? Nessuno.

### **L'evaporazione del senso di colpa**

Il disagio giovanile ha radici profonde, difficilmente risolvibili con la scorciatoia dell'aggravio delle pene. In ambito scolastico, ad esempio, stiamo ritornando al sistema sanzionatorio contemplato nell'art. 417 del regio decreto n. 1297/1928, nel quale era previsto che il voto in condotta "insufficiente" comportava l'automatica bocciatura. La restaurazione, oggi, di un'autorità legata ad una società patriarcale, da decenni inesistente, risulta impraticabile. Il rapporto fra trasgressione e sanzione è nell'epoca attuale estremamente complesso. Affrontarlo con misure pensate un secolo fa, rende le punizioni inefficaci e forse anche controproducenti. Una delle cause risiede proprio nell'evaporazione del senso di colpa. Ricordiamo tutti la tragedia di Edipo re, il quale, senza saperlo, uccide il padre e sposa la madre. Venuto a conoscenza di questa orrenda verità, si acceca fuggendo da Tebe.

In ambito psicanalitico, il *complesso di Edipo* descrive le pulsioni, anche di tipo sessuale, di ogni maschio nei confronti della madre, in particolare in età infantile: può essere descritto come un desiderio di possesso esclusivo nei confronti del genitore dell'altro sesso, accompagnato conseguentemente da fantasie di sostituzione del genitore dello stesso sesso.

Il parricidio compiuto da Edipo, a differenza dei delitti commessi oggi anche da minorenni, ha segnato profondamente l'animo dell'assassino. Accecandosi, egli avverte nel suo corpo il tormento per ciò che ha commesso. A differenza del terribile rimorso vissuto da Edipo per l'efferato omicidio compiuto, nella società attuale, il senso di colpa si sta estinguendo o, forse, si è estinto del tutto. Le ragioni di questa evaporazione sono varie: una delle più importanti è l'assenza del senso del limite.

### **L'assenza del limite**

Secondo Massimo Recalcati, nell'era che lui definisce "ipermoderna", le funzioni del padre e della regola sono in dissolvimento. Il padre che educava i figli al rispetto della legge, faceva avvertire loro l'esistenza di un limite, oltre il quale non era permesso sporgersi.

*Sappiamo perfettamente che l'esistenza del limite non serve a reprimere o mortificare la libertà ma a renderla davvero possibile. Ma, oggi, questo principio basilare da un punto di vista educativo è scarsamente presidiato dagli adulti.*

Viviamo nel tempo della "morte" del padre che, da *pater familias* autoritario del secolo scorso, si è ridotto al confidenziale "papi" dei giorni nostri. E così l'assenza della legge, del senso del limite e del senso di colpa caratterizza sempre di più il percorso di crescita dei giovani del nostro tempo, a cominciare dai preadolescenti. Si tratta di una condizione di "orfananza" epocale, che non trova in adulti, spesso spauriti, risposte all'altezza di questa nuova complessità esistenziale. Dunque, l'inasprimento delle sanzioni non è il rimedio più efficace per immaginare di inalberare il vessillo dell'autorità ritrovata. Questo funzionava quando *il padre decideva per tutti e la scuola prolungava questo modello* (Recalcati, 2024)[1]. Oggi, non più!

### **Meccanismi di chiusura o di apertura?**

In ambito scolastico poi, la punizione, intesa come bocciatura, esclusione dagli esami, allontanamento dalla classe ... (a meno che non si tratti di atti particolarmente gravi: per questi bastano le norme che già ci sono) è di per sé una forma di chiusura e di interruzione di una possibile comunicazione educativa. Essa, dunque, rischia di non risolvere e non dare principio ad alcuna evoluzione nella crescita dei figli (per i genitori) e degli alunni (per gli insegnanti).

Per potere riparare al danno commesso il giovane deve avere maturato la responsabilità delle proprie azioni, deve essere in grado di ascoltare le proprie emozioni e quelle degli altri. In questo percorso ragazze e ragazzi devono essere aiutati. Da soli non ce la faranno mai. Soprattutto non ci riusciranno se con le nostre azioni si sentiranno "buttati fuori".

La sanzione dovrebbe essere pensata come fosse un abito su misura con finalità mirate, congruenti e attinenti all'atto commesso, in funzione educativa e riparativa, nei fatti e non a parole.

### **Ricostruire il senso di comunità**

La vita umana si caratterizza essenzialmente per un bisogno di prossimità, appartenenza, protezione, aiuto reciproco. L'esistenza coincide con l'esigenza di essere riconosciuta come un valore che appartiene a sé stessi in un'interazione continua con gli altri. Mentre ci occupiamo dei problemi dei ragazzi, pensiamo solo al lavoro che occorre svolgere relativamente all'educazione degli adulti!

In tutte le aree del Paese, ma soprattutto nelle zone a rischio, i cittadini devono sentire che non esiste solo il controllo delle forze dell'ordine, sicuramente indispensabile, ma che c'è, come sostiene Marco Rossi Doria, *"un esercito civile per ridare la scuola ai ragazzi"*[2]. C'è bisogno di una forte alleanza tra scuola e privato sociale: tutti devono assumersi l'impegno per una battaglia lunga e difficile, ma l'unica in grado di produrre cambiamenti.

### **Una comunità solidale**

I requisiti di una comunità solidale, capace di sfidare il "canto delle sirene" delle stesse organizzazioni criminali sono:

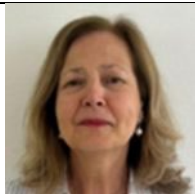
- la diffusa presenza dei nidi dove i bambini possano vivere in un ambiente educativo protetto;
- la possibilità di fruire del tempo pieno e della mensa scolastica;
- la connessione di aule collegate a internet;
- l'opportunità di poter svolgere attività culturali e sportive.

Una buona scuola può cambiare la vita agli studenti, ma lo possono fare anche i quartieri, quando sono ricchi di possibilità educative, con le biblioteche, i teatri, i cinema, i luoghi di incontro. Purtroppo, nella maggior parte dei casi, i minori poveri vivono realtà dove tutto ciò non esiste. Per ricreare intorno ai ragazzi le condizioni di una pienezza educativa, è indispensabile investire nella creazione di luoghi belli, attraenti e in una rete di professionisti dell'educazione di elevata e diversificata competenza, capaci non solo di prevenire ma di anticipare le esigenze dei ragazzi stessi. Mai dimenticare le parole di Peppino Impastato: *"Se si insegnasse la bellezza alla gente, la si fornirebbe di un'arma contro la rassegnazione, la paura e l'omertà"*.

[1] Recalcati M., *La violenza non si cura col bastone. Quel che manca è il senso della legge*, La Stampa, 5 novembre 2024.

[2] Rossi Doria M., *Organizzare un esercito civile per ridare la scuola ai ragazzi*, Il Mattino, Napoli, 4 febbraio 2013.

## 2. Orientamento nella scuola del primo ciclo. Azioni e strumenti per scegliere bene



**Giuliana MARSICO**

17/11/2024

La precarietà è uno dei grandi cambiamenti osservabili nel mondo del lavoro moderno: chi inizia a lavorare in questi anni prima di arrivare alla pensione avrà probabilmente cambiato più volte professione. Ne deriva l'esigenza, per i giovani in particolare ma per tutta la popolazione attiva, di acquisire strumenti e competenze che aiutino ad adattarsi alle necessità di un mondo del lavoro in veloce mutamento. Negli ultimi anni l'introduzione di nuove tecnologie non solo ha favorito la nascita di nuove professioni, ma ha anche contribuito a modificare quelle tradizionali.

### **Educazione orientativa**

Le indicazioni veicolate dalle nuove "Linee guida per l'orientamento" spingono ad attuare un'educazione orientativa già nei primi anni di scuola. Ciò trova fondamento nei cambiamenti in atto che richiedono capacità di adattamento, flessibilità e competenze idonee e che ribadiscono il diritto di ognuno a costruire un proprio progetto di vita che consenta di "stare bene nel mondo" e di sentirsi realizzato. Di conseguenza, l'orientamento praticato nella scuola non può più limitarsi a individuare e/o consigliare la scelta del segmento successivo di scuola immaginando un percorso sostanzialmente lineare e stabile nel tempo. Esso è diventato un processo composito che deve accompagnare la persona per tutta la sua vita lavorativa.

La scuola è chiamata non solo ad istruire, ma a guidare verso una formazione più complessa per costruire conoscenza di sé, della realtà sociale in cui si vive e del mondo, per diventare responsabili e capaci di agire secondo i principi della convivenza civile.

### **Importanza dell'adattabilità**

Alla luce di questo scenario, diventa fondamentale avviare percorsi già a partire dalla scuola dell'infanzia, consapevoli che interventi preventivi forniscano strumenti più efficaci per affrontare i futuri cambiamenti e realizzare il proprio progetto di vita. Ciò implica, però, che fin dall'inizio bisogna educare all'adattabilità. Molte ricerche confermano, infatti, che le persone dotate di adattabilità sono quelle più capaci di affrontare l'incertezza del mondo del lavoro attuale. L'adattabilità si configura come un insieme di abilità particolarmente utili nei momenti di transizione e di cambiamento e fanno parte di quelle competenze trasversali (*soft skill*) raccomandate dall'Unione europea perché considerate fondamentali nel mercato del lavoro.

### **Approccio precoce all'orientamento**

Sono molti gli studiosi ad affermare che le *soft skill* si costruiscono a partire dal primo ciclo d'istruzione. Ci sono molte prove a sostegno del fatto che aiutare gli studenti, fin dai primi anni di scuola, ad arricchire le loro conoscenze sulle professioni permette loro di ampliare l'orizzonte sul proprio futuro, li aiuta a prendere decisioni, a pianificare formazione e carriera. L'apprendimento nelle "prime fasi della carriera" (*early career learning*) fa emergere le possibilità, favorisce la costruzione di idee, aumenta le aspirazioni. Proporre, quindi, un'ampia gamma di esperienze lavorative aiuta i bambini ad estendere i loro desideri e a promuovere quelle competenze che saranno fondamentali poi nella pianificazione delle scelte future a livello di scuola e di carriera; soprattutto aiuta a contrastare il rischio di dispersione scolastica.

Spesso le conoscenze del mondo dei più giovani sono limitate all'ambito familiare o alla cerchia dei conoscenti più intimi. Favorire incontri con adulti che possano far conoscere professioni e mestieri diversi da quelli noti diventa molto importante per superare, fin da piccoli, gli stereotipi di genere e per costruire una rappresentazione del mondo del lavoro più articolata rispetto a quella limitata alle esperienze di vita familiare.

### **Orientamento nella scuola dell'infanzia**

Innanzitutto, bisogna partire dalla conoscenza di sé stessi, acquisire consapevolezza delle proprie attitudini, prendere atto dei propri punti di forza e di debolezza. È il punto di partenza per affrontare, al momento giusto, le scelte sul futuro di studio e di lavoro. L'autonomia e un buon livello di autostima sono requisiti indispensabili per avviare un proprio progetto di vita. Nella scuola dell'infanzia, i campi di esperienza descritti nelle Indicazioni Nazionali contribuiscono a maturare la consapevolezza di sé nella società e a comprendere il mondo in cui si vive. Il campo di esperienza "il sé e l'altro" suggerisce una serie di attività volte proprio a promuovere la prima coscienza della propria identità: il bambino inizia ad accorgersi di aspetti che lo rendono diverso e unico e comincia ad avere consapevolezza della sua personalità. Il campo di esperienza "I discorsi e le parole" sollecita l'incontro con la lettura tramite il racconto di storie, ma soprattutto attraverso l'esplorazione di nuove realtà che aiutano i bambini a conoscere anche il mondo degli adulti, dei mestieri e delle professioni: sono le nuove esperienze che essi vivono anche attraverso giochi di ruolo ad arricchire il loro immaginario e la loro rappresentazione del mondo. Il gioco simbolico, ad esempio, è fondamentale per far capire, seppure a livello embrionale, quanto sia importante il lavoro nella società.

### **Orientamento nella scuola primaria**

La scuola primaria, in continuità con quella dell'infanzia, propone attività che consentono all'alunno di sviluppare la consapevolezza di sé, di esprimere le proprie inclinazioni, di comprendere le proprie attitudini, di iniziare a delineare un personale percorso di formazione. In questi anni gli alunni devono essere messi, in maniera operativa, di fronte ad esperienze di apprendimento, diverse e stimolanti, tali da suscitare in loro curiosità ed interesse. Tali attività devono aiutarli anche a mettere alla prova le loro capacità comprendendo anche i propri limiti. È in questi anni che si incomincia a lavorare sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. La combinazione dinamica delle competenze di cittadinanza ed imprenditoriale unite alle *soft skill* aiutano l'alunno ad imparare e interagire nella società in maniera corretta, ad acquisire autonomia e capacità nell'affrontare i problemi. Ciò significa incominciare ad acquisire la capacità di lavorare con gli altri, di organizzarsi e di prendere decisioni: sono tutte caratteristiche necessarie per affrontare il futuro lavorativo.

In questa fase di crescita, l'alunno deve, soprattutto, imparare a partecipare alla vita sociale in maniera attiva. I percorsi da proporre potrebbero partire, come per l'infanzia, dalla narrativa perché è lo strumento ideale che permette di compiere esperienze attraverso l'immaginazione, che consente l'incontro con sé e con la diversità, che aiuta ad esplorare il mondo circostante. Dalle letture possono scaturire discussioni guidate sul lavoro e sulla sua utilità, racconti individuali e/o di gruppo che raccontano come ci si immagina da adulti. Tutte le storie favoriscono l'ampliamento lessicale ma, nello specifico, anche quello relativo alle professioni e ai mestieri; possono suscitare la curiosità di saperne di più incontrando le persone che rappresentano il mondo del lavoro; consentono anche di mettere in risalto la componente femminile al fine di contrastare gli stereotipi di genere.

### **Scuola secondaria di primo grado e PNRR**

Le Linee guida per l'orientamento ribadiscono la necessità e l'importanza dell'orientamento continuo rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale e ribadiscono la necessità di organizzare l'attività didattica in ottica orientativa fin dall'inizio del percorso scolastico dell'alunno. Richiamano gli obiettivi europei sull'orientamento e alcune piste privilegiate, come per esempio:

- l'innovazione metodologica e la valorizzazione della didattica cooperativa e laboratoriale per aumentare la motivazione, migliorare l'autostima, superare le difficoltà dei processi di apprendimento;
- la valorizzazione delle discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche e matematiche (STEM) soprattutto nelle donne, contrastando la discriminazione di genere;
- il precoce accompagnamento all'acquisizione delle *life skill* e della capacità di adattabilità professionale (*adaptability*).

Gli obiettivi europei sono richiamati nelle azioni veicolate dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). In particolare, il DM 170/2022[1] (contrasto alla dispersione), il DM 19/2024[2] (Riduzione dei divari territoriali), il DM 65/2023[3] (competenze STEM e

multilinguistiche) prevedono azioni di tipo metodologico, didattico e innovativo e azioni finalizzate ad orientare gli alunni verso le discipline scientifiche.

Nel loro insieme, questi interventi dal fine dichiaratamente orientativo tendono a colmare le lacune negli apprendimenti, consentono di mettere in luce le attitudini degli studenti, li abitua all'autovalutazione e li accompagnano ad una scelta della scuola superiore quanto più consapevole e ponderata possibile.

### **Come orientare alla scelta della scuola superiore**

A partire dall'anno scolastico 2023/2024, le scuole secondarie di primo grado hanno dovuto attivare in tutte le classi moduli di orientamento formativo di almeno 30 ore per anno scolastico, anche in orario extracurricolare. Il percorso di orientamento, rivolto agli alunni delle classi prime, deve partire, anche qui, dall'approfondimento della conoscenza di sé anche allo scopo di aiutare lo studente ad acquisire un metodo di studio efficace e coerente con il proprio stile di apprendimento. Nel passaggio da un ordine all'altro di scuola, sapersi orientare vuol dire sapersi confrontare con persone nuove, imparare a gestire un'organizzazione oraria e materiale più articolata, strutturare il tempo extrascolastico in funzione di nuove richieste. Nelle classi seconde e terze il percorso di orientamento prosegue con attività che permettono a ciascun alunno di acquisire consapevolezza delle proprie inclinazioni e attitudini anche attraverso l'analisi dei propri interessi; viene valorizzata la metacognizione e le attività di autovalutazione. Sono azioni importantissime per poter scegliere con consapevolezza.

Naturalmente, gli studenti devono conoscere bene gli istituti superiori del territorio e devono essere in grado di capire le diverse offerte formative. Su questo aspetto è utile anche la collaborazione con associazioni di settore. I genitori qui acquisiscono un ruolo fondamentale perché devono essere consapevoli sia delle vocazioni territoriali sia delle potenzialità e competenze reali dei propri figli perché possano sostenerli nelle scelte.

### **Piattaforma Unica e E-Portfolio**

La piattaforma UNICA del MIM è attiva dall'11 ottobre 2023, si tratta di un supporto per gli studenti, ma anche per le famiglie. Offre servizi digitali per semplificare le comunicazioni scuola-famiglia fornendo informazioni e strumenti per una scelta consapevole del percorso scolastico. È uno strumento che non solo aiuta ad individuare le inclinazioni, a valorizzare i talenti di ciascuno, ma anche a superare le disuguaglianze e a promuovere il merito.

Nella secondaria di primo grado non è stata ancora introdotta in maniera formale la figura del docente tutor e dell'orientatore, ma gli studenti delle medie possono usare l'E-Portfolio personale, cioè uno strumento digitale all'interno della Piattaforma Unica, che consente di gestire e monitorare il proprio percorso d'istruzione, seguire lo sviluppo delle competenze acquisite attraverso l'apprendimento formale, non formale e informale e visionare la certificazione delle competenze e il consiglio orientativo. Al termine di ogni anno scolastico lo studente può caricare un elaborato ritenuto particolarmente significativo del percorso fatto e dei risultati raggiunti. In questo modo si promuove la capacità di autovalutazione e di spirito critico indispensabili per compiere scelte equilibrate per il proprio futuro.

### **Contatto sistematico tra le scuole**

Il percorso orientativo della scuola del primo ciclo termina idealmente con il consiglio orientativo compilato dal Consiglio di classe di fine ciclo e con l'iscrizione dello studente alla scuola superiore o al percorso di istruzione e formazione professionale.

Il contatto sistematico tra le scuole potrebbe costituire una delle azioni più importanti per un migliore inserimento nella scuola che accoglie. Avere informazioni sui percorsi effettuati nella scuola secondaria di primo grado e sulle capacità maturate dagli studenti possono aiutare a migliorare l'inserimento nella nuova scuola, ma anche ad evitare scelte sbagliate. Sappiamo infatti che tra le cause di dispersione c'è anche la scelta errata della scuola superiore oltre alle aspettative troppo alte delle famiglie. A volte sono proprio i genitori che spingono il minore verso scuole superiori non adatte con il risultato di far sentire l'alunno incapace. A volte sono però le ambizioni nascoste dello studente, che non ha maturato la piena consapevolezza di sé, a spingerlo ad affrontare percorsi superiori alle proprie capacità che possono, poi, generare fallimenti e sfiducia in sé stessi.

È auspicabile che anche nella secondaria di primo grado venga formalizzata la figura del tutor e dell'orientatore e che questi referenti possano utilmente dare continuità al curriculum dell'orientamento del primo e del secondo ciclo.

### Alcuni riferimenti

- G. Del Gobbo, D. Frison, G. Galeotti: *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*, Collana: "Pedagogical Perspective for Lifelong Lifewide Guidance", 2021.
- M. Savickas, *Career Adaptability*, Mark L. Savickas, 2021.
- *Life skill education in schools*, OMS 1993.
- DM n. 328 del 22 dicembre 2022 Decreti di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale Linee guida per l'orientamento.
- Disegno di legge sull'introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche approvato l'11 gennaio 2022.

[1] DM 170 del 24 giugno 2022. Definizione dei criteri di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione della linea di investimento 1.4. "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica" nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU*.

[2] DM 19 del 2 febbraio 2024. Riparto delle risorse per la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla dispersione scolastica, in attuazione della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – Investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di primo e secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica" del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU*.

[3] DM 65 del 12 aprile 2023. Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi" nell'ambito della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" del Piano nazionale di ripresa e resilienza finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU*.

### 3. CTS nell'istruzione professionale. Come migliorare l'azione orientativa



**Domenico CICCONE**

17/11/2024

Iniziano freneticamente, come ogni anno, le attività di orientamento nella scuola secondaria, soprattutto quelle che riguardano il passaggio dal primo al secondo grado. Le statistiche dell'anno scorso sulle iscrizioni alla scuola secondaria di secondo grado, mostrano che nonostante le ultime sperimentazioni, l'istruzione professionale sfiora a malapena un ottavo delle iscrizioni complessive. Molte sono le considerazioni sui motivi e sulle responsabilità di questa situazione, nel secondo Paese manifatturiero di Europa, ma esulano da questa sede.

#### **La tendenza alla licealizzazione**

La tendenza alla licealizzazione[1], che trova terreno fertile nel nostro Paese, non trova però rispondenza in Europa, basta guardare i dati relativi al numero dei cittadini che conseguono titoli terziari. L'ISTAT sull'argomento ci dice: *"In Italia, nel 2021, i 30-34enni in possesso di un titolo di studio terziario sono il 26,8%, una percentuale nettamente inferiore alla media Ue che raggiunge il 41,6%. Parliamo di una quota che, negli ultimi anni, è rimasta pressoché invariata, quando invece l'obiettivo europeo è raggiungere il 45% entro il 2030 nella classe 25-34 anni, come definito nella risoluzione[2] del Consiglio sul "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione"[3].*

Questo dato confligge, sul piano logico e sostanziale, con quello della diffusa licealizzazione che, come fenomeno peculiare italiano, non solo, nei risultati a distanza, non garantisce un congruo tasso di laureati, ma colpisce l'istruzione professionale nel numero di iscritti, disperdendo energie intellettuali dei giovani, togliendo al sistema produttivo e alle sue filiere lavoratori specializzati, lasciando in una sorta di inspiegabile limbo la lunga storia della filiera professionale nella costruzione e ricostruzione dell'Italia, così come la conosciamo oggi.

#### **La svolta immaginata e mai avvenuta**

Ma quali sono i motivi di una tale fuga dall'istruzione professionale nel mentre mancano, in ogni contesto manifatturiero, figure lavorative specializzate tanto da costringere le aziende a declinare commesse e relativo fatturato? Certamente gioca la mancata efficacia di alcune riforme che, pur sostanzialmente ben strutturate, non hanno, di fatto, conseguito quanto preordinato. Con il decreto legislativo 61 del 13 aprile 2017 gli istituti professionali sono diventati scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica. Il successivo Regolamento 92/2018[4] e le conseguenti Linee guida, hanno statuito un modello articolato, complesso ed efficace di filiera formativa che potrebbe contribuire in maniera significativa allo sviluppo socio economico, qualora non lasciata come fanalino di coda delle scelte degli studenti.

#### **Un assetto che fa la differenza ... o potrebbe farla**

Gli strumenti dell'Istruzione professionale che potrebbero fare la differenza sono molteplici:

- la personalizzazione dell'insegnamento mediante il tutorato e il Progetto Formativo Individuale;
- la coesione con il mondo del lavoro tramite il legame del curricolo con i codici ATECO[5] (Attività Economiche) dell'ISTAT, classificazione in chiave statistica, e pertanto oggettiva, di lettura del sistema economico-produttivo italiano;
- il miglioramento continuo della qualità dell'insegnamento mediante la formazione continua dei docenti, sulle nuove metodologie didattiche e sui contenuti disciplinari;
- l'aumento dell'occupabilità dei giovani in possesso delle competenze richieste dalle imprese;

- la capacità di sviluppare una cultura dell'innovazione diffusa nella scuola, stimolando la creatività e l'autonomia degli studenti.

### **Uno strumento ulteriore: il Comitato Tecnico Scientifico**

Tuttavia, tra gli strumenti fortemente strategici dei quali l'Istruzione professionale può avvalersi, va annoverato il Comitato Tecnico Scientifico (CTS) del quale gli istituti in base all'art. 5, comma 3 punto e) del Regolamento, possono dotarsi. Il CTS può essere composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica.

Esso costituisce un elemento mirato a favorire l'innovazione dell'organizzazione dell'istruzione professionale (IP) con funzioni consultive e propositive per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità.

In parole utili all'orientamento, l'istruzione professionale organizza e realizza i propri percorsi nelle specifiche istituzioni, con una forte attenzione verso il territorio ed il suo tessuto economico. Questa contiguità postula una vicinanza con il sistema produttivo, di beni e servizi, dei territori di riferimento, peraltro fortemente interessati ad alimentare le proprie filiere produttive con personale adeguatamente abile, soprattutto per forma mentis[6], intesa come assetto strutturalmente orientato delle diverse forme di intelligenza verso determinate inclinazioni.

Allo scopo di consolidare i rapporti della scuola con il mondo del lavoro e delle professioni il CTS può sviluppare le alleanze formative territoriali formalizzando i rapporti con apposite delibere degli organi collegiali della scuola, nel rispetto dei loro ruoli istituzionali.

È opportuno dotare le delibere dell'atto costitutivo e del regolamento di funzionamento che ne definiscono la composizione anche in ordine alle competenze dei rispettivi membri (coerenti con le caratteristiche dell'istituto e le finalità del CTS).

### **Composizione e funzionamento del CTS**

La composizione e il funzionamento del CTS non sono stabiliti dalla norma, ma in genere comprendono: docenti, esperti del mondo del lavoro, rappresentanti delle imprese e delle istituzioni locali, docenti universitari e imprenditori provenienti dalle filiere nelle quali l'Istituzione professionale, con i relativi indirizzi, svolge le proprie attività formative.

La sua composizione paritetica garantisce un confronto costruttivo tra i diversi attori coinvolti nel processo formativo e consente un reale slancio progettuale per far sì che la presenza dell'istituto professionale di riferimento sul territorio venga riconosciuta, apprezzata ed adeguatamente valorizzata per la propria mission.

Le potenzialità del Comitato, qualora utilizzate appieno, rappresentano un'opportunità unica per arricchire gli indirizzi di scuola professionale con percorsi progettati appositamente dai potenziali fruitori, trasformando le criticità e le sfide in potenzialità.

Una delle funzioni più importanti del Comitato, infatti, è quella di partecipare alla progettazione e all'aggiornamento dei percorsi formativi. Questo include la definizione dei curricula di studio, la selezione degli obiettivi educativi e la strutturazione dei corsi, in modo che siano sempre più rispondenti alle necessità delle professioni e alle evoluzioni del settore industriale e tecnologico, secondo la citata classificazione ATECO. Gli esperti del comitato, che provengono sia dal mondo accademico sia da quello imprenditoriale, forniscono un contributo fondamentale per garantire che gli studenti siano formati secondo i più alti standard di qualità.

Ogni scuola nella quale viene sfruttata l'opportunità di munirsi del CTS, quasi sempre dispone di risorse limitate, sia in termini di personale che di budget, che ne limitano l'operatività. A questo si aggiungano le difficoltà di coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti, a causa di divergenze di vedute, di mancanza di tempo oppure della solita resistenza al cambiamento da parte di alcuni docenti non disponibili a mettere in gioco l'approccio all'insegnamento attraverso un cambiamento radicale.

### **Quando l'orientamento viene troppo semplificato**

Il CTS, come tanti altri strumenti a disposizione dell'istruzione professionale, rappresenta una grande opportunità per migliorare la qualità dell'offerta formativa e favorire il successo scolastico e professionale degli studenti, fin dalla fase dell'orientamento.

L'orientamento, però, a volte viene eccessivamente "semplificato" da talune scuole secondarie di primo grado che, emettendo giudizi orientativi[7], deprimono l'istruzione professionale. In genere, i giudizi orientativi indirizzano gli studenti con maggiori difficoltà nei rapporti con la



scuola e con bisogni più complessi, verso corsi dell'istruzione professionale e, in subordine, verso quelli dell'istruzione tecnica, gli studenti con voti di uscita più alti verso l'istruzione liceale.

La sfida ambiziosa per raggiungere una scuola che sia nel contempo equa ed efficace risiede nel considerare il sistema formativo che sappia orientare oltre gli stereotipi.

Nella visione ormai irrinunciabile del *lifelong learning*, la dimensione orientativa dei percorsi formativi impone che le attenzioni pedagogiche siano mirate alla stabile costruzione di competenze di "lunga gittata", volte a garantire ai cittadini[8] una vita inclusiva in società aperte e democratiche.

### **Un regolamento per il CTS che sia efficace**

L'opportunità unica che il CTS offre alla singola scuola è volta a costruire un modello dialogante, innovativo e vicino, tanto al mondo del lavoro quanto alla società auspicata.

Dunque, al fine di garantire un efficace funzionamento del CTS, è opportuno prevedere un regolamento snello ma efficace. Può essere proposto al Consiglio di istituto e da questo autorizzato con apposita delibera. Oltre alle rituali disposizioni su nomine, composizione, competenze ed eventuali articolazioni, il regolamento dovrebbe prevedere un congruo numero di riunioni annuali, con cadenza almeno trimestrale.

È necessario garantire alle azioni programmate dalle istituzioni scolastiche un'adeguata continuità, anche ai fini di effettuare un monitoraggio realistico, un controllo mirato sulla qualità dei processi attivati e una corretta valutazione dei risultati. Per questo diventa opportuno che il CTS duri in carica almeno per un triennio, meglio se coincidente con la triennialità del PTOF e dei relativi documenti strategici.

[1] [Iscrizioni](#), il 55,63% per i licei, trend in crescita per istituti tecnici e professionali. Filiera 4+2, Valditara: "Interesse significativo delle famiglie, strada giusta per una scuola di successo".

[2] Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030).

[3] [Laureati italiani](#), permane il divario con l'Ue.

[4] Decreto 24 maggio 2018, n. 92. Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

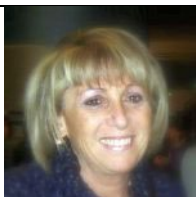
[5] [Classificazione](#) delle attività economiche ATECO.

[6] H. Gardner (1983), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, UES Feltrinelli.

[7] Al proposito si veda il recente [parere del CSPI](#), approvato nella seduta plenaria n. 135 del 12 novembre 2024 sullo schema di decreto ministeriale di "Adozione del modello nazionale di consiglio di orientamento ai sensi dell'articolo 14, comma 5, del decreto-legge 2 marzo 2024, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 aprile 2024, n. 56".

[8] [Raccomandazione](#) del Consiglio europeo del 18 maggio 2022 sulle competenze chiave

#### 4. Certificare le competenze per migliorare la didattica. La collaborazione con gli Enti certificatori



**Laura DONÀ**

17/11/2024

La certificazione delle competenze è diventata una prospettiva importante per il nostro sistema d'istruzione, sollecitata soprattutto dalle Raccomandazioni europee a partire da quelle del 2006[1], 2008[2] e 2018[3]. Di fatto, il nostro sistema scolastico nazionale le ha recepite già nel 2007 con le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, aggiornate poi nel 2012[4]. Il 27 gennaio 2010 con il decreto n. 9, era stato adottato il modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisiti dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione, proprio in linea con le indicazioni dell'Unione europea. Sempre nel 2010 il riferimento alle competenze si ritrova nelle Linee guida dell'istruzione tecnica[5] e dell'istruzione professionale (aggiornate nel 2019)[6] e, sia pure in maniera meno incisiva, nelle stesse Indicazioni nazionali dell'istruzione liceale[7].

Successivamente, la legge 107 del 13 luglio 2015 e i decreti legislativi collegati, in particolare il D.lgs. 62/2017, si sono occupati di definire modelli di riferimento nazionali che, recentemente, sono stati innovati con il D.M. 14 del 30 gennaio 2024[8].

#### **Cosa significa certificare competenze**

Certificare le competenze significa raccogliere evidenze diversificate e definire un posizionamento all'interno di una scala, che descrive il livello di padronanza acquisito nel corso di un tempo medio-lungo che, per convenzione, si fa coincidere con il termine di ogni grado scolastico: la quinta classe di scuola primaria, la terza classe di scuola secondaria di primo grado che corrisponde all'esame di Stato del 1° ciclo di istruzione, la seconda classe dei percorsi di scuola secondaria di secondo grado o dei percorsi di istruzione e formazione professionale, al termine dell'obbligo di istruzione e, infine, la conclusione del percorso di scuola secondaria di secondo grado, con il relativo esame di Stato.

La scala utilizzata, recentemente confermata dal Decreto ministeriale del 30 gennaio 2024 citato, è costruita su quattro livelli di padronanza: *Iniziale, Base, Intermedio, Avanzato*, il cui significato è brevemente descritto nei modelli allegati al decreto stesso.

La certificazione definisce, ai fini dell'orientamento, il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato. Non è previsto, come è noto, un livello negativo poiché la rilevazione delle competenze parte da ciò che si possiede e non da ciò che non si ha.

#### **Le certificazioni esterne**

L'insegnamento delle lingue ha anticipato questo processo di certificazione. Il Framework UE-QCER nel 2001[9] ha aperto anche ad enti certificatori esterni il compito di rilevare le competenze presenti sulla base di descrittori che, in questo caso, si sintetizzano con lettere e numeri: dal livello A1 al C2. Su questo modello, che ha riscosso successo in tutta Europa e oltre, si sono configurate diverse esperienze nelle scuole di certificazione esterna anche per altri ambiti quali musica, digitale, arte e tecnica.

#### **L'esperienza della lingua inglese e della musica**

Tra i diversi enti certificatori, alcuni dei quali autorizzati e validati dal Ministero dell'istruzione e del merito per la qualificazione del personale docente[10], troviamo il Trinity College London, Ente certificatore internazionale e charity educativa, attivo da più di 150 anni e presente in 60 paesi nel mondo. Tale ente opera a fianco delle scuole italiane e supporta la formazione professionale dei docenti attraverso risorse, webinar tematici e incontri in presenza. In questi

ultimi anni si occupa anche di comunicazione efficace, di musica, di arti dello spettacolo, di *digital skills*, essenziali in un mondo in costante evoluzione.

Dopo aver collaborato al Progetto Lingue 2000, nel 2022 ha siglato con il Ministero dell'istruzione e del merito un Protocollo d'intesa[11]. In collaborazione con il CNAPM[12] (Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti) ha realizzato uno Studio di ricerca[13] quadriennale sull'impatto delle certificazioni nell'insegnamento e nell'apprendimento della musica nelle scuole pubbliche italiane.

Ogni anno svolge seminari di formazione gratuita, attestati mediante la piattaforma S.O.F.I.A., per offrire l'opportunità ai docenti di incontrarsi e confrontarsi sulla didattica e la formazione professionale, ma soprattutto sulle competenze chiave degli studenti.

Anche quest'anno i formatori e l'intera organizzazione sta svolgendo un vero e proprio tour in 12 tappe, programmato tra ottobre e dicembre, nelle principali città italiane[14]. Ogni volta un programma diverso, con l'intervento di relatori istituzionali ed esperti nazionali e internazionali nel campo della didattica della lingua inglese e della musica.

### **La raccomandazione del 2018**

La lingua inglese e la musica contribuiscono sicuramente alla maturazione delle competenze europee. Il riferimento attuale è la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 che aggiorna ed integra le 8 competenze chiave definite nel 2006:

- competenza alfabetica funzionale,
- competenza multilinguistica,
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria,
- competenza digitale,
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare,
- competenza in materia di cittadinanza,
- competenza imprenditoriale,
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Sono ambiti chiave essenziali per preparare i cittadini europei alle sfide future. In particolare la competenza multilinguistica e la consapevolezza ed espressione culturali mirano a migliorare le capacità comunicative e la dimensione storica, a valorizzare le diversità culturali e la comunicazione interculturale.

### **La competenza multilinguistica**

Tale competenza prevede la conoscenza di più lingue, compresi i registri verbali e le convenzioni culturali. Le abilità includono la comprensione e produzione orale e scritta in diverse lingue, utilizzando strumenti formali e informali di apprendimento. Un atteggiamento positivo verso la diversità linguistica è fondamentale, così come il rispetto per le lingue native e le lingue ufficiali dei diversi paesi. L'apprendimento della lingua inglese è considerato fondamentale per la competenza multilinguistica nel contesto italiano ed europeo e per la comunicazione globale. L'uso della lingua inglese è monitorato tramite prove come quelle INVALSI[15], che aiutano a valutare il livello raggiunto dagli studenti. Le certificazioni esterne invece sondano le quattro abilità di base e forniscono un riscontro sul livello raggiunto all'interno del framework UE. Consentono, quindi, di comprendere appieno quanto lo studente sia in grado di comunicare e scrivere in lingua e di sollecitare i docenti nel processo di autovalutazione dell'insegnamento.

### **La competenza in consapevolezza ed espressione culturali**

Questa competenza implica la comprensione della creatività nelle diverse culture ed arti nell'ottica del rispetto delle idee altrui e dell'inclusione. Sviluppa l'apprezzamento per le diverse culture e forme di espressione artistica, dai testi scritti al teatro, dal cinema alla danza, dall'arte visiva alla musica. Include anche l'abilità di interpretare le emozioni e i significati attraverso le arti e richiede un atteggiamento di apertura verso le diversità culturali, promuovendo curiosità e rispetto per la titolarità intellettuale. È importante avere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni di espressione culturale, unitamente a un approccio etico. Un atteggiamento positivo comprende anche curiosità nei confronti del mondo ed un'apertura ad immaginare nuove frontiere della conoscenza.

## Le ricadute nella didattica

Lo sviluppo delle competenze chiave incentiva la collaborazione con contesti educativi stranieri, l'uso di strumenti digitali e la mobilità di studenti e docenti al fine di favorire il confronto e l'ampliamento degli strumenti di lavoro.

È importante per la scuola e per ogni studente avere piena consapevolezza dei livelli raggiunti: l'orientamento e il monitoraggio sono gli strumenti di base che danno prova dei risultati e dei processi di miglioramento. Per questo certificare le competenze linguistiche e musicali rappresenta un valore aggiunto, uno stimolo all'innovazione didattica che motiva l'apprendimento, allena alla gestione dell'ansia di prestazione, fornisce uno sguardo "terzo" alle proprie performance. Nel workshop di Lingua Inglese "Preparing for tomorrow", i docenti coinvolti lavorano per migliorare la comunicazione reale e per costruire competenze trasversali, con particolare attenzione alla pronuncia e all'uso della lingua come strumento d'azione.

Il workshop di musica, "Orecchi allenati! Per una pratica dell'Ear Training"[16], rappresenta un'opportunità per i docenti per mettersi alla prova sulle capacità di ascolto e per capire come l'Ear Training favorisca l'attenzione alla persona e all'ambiente circostante.

È questo il senso della collaborazione con le strutture esterne, come nel caso del *Trinity College London*: supportare le esperienze innovative e consentire ai docenti di sperimentare nuove pratiche.

[1] [Raccomandazione](#) del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

[2] [Raccomandazione](#) del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

[3] [Raccomandazione](#) del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente .

[4] [Indicazioni nazionali](#) per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

[5] [Istituti tecnici](#). Linee guida per il passaggio ai nuovi ordinamenti.

[6] [Linee guida](#) per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale.

[7] [Schema di regolamento](#) recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento".

[8] [DM n. 14 del 30-gennaio-2024](#). Schema di decreto di adozione dei modelli di certificazione delle competenze.

[9] [Quadro comune](#) europeo di riferimento per le lingue.

[10] [Enti certificatori](#) lingue straniere.

[11] [Protocollo di Intesa](#) Ministero dell'Istruzione – Trinity College London.

[12] [Comitato nazionale](#) per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

[13] [Le certificazioni internazionali](#) di musica nella scuola pubblica. Trinity College London e il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti del Ministero dell'Istruzione e del Merito, hanno dimostrato l'impatto positivo delle certificazioni internazionali su insegnamento e apprendimento della musica a scuola tramite un progetto di ricerca avviato nel 2019.

[14] [Trinity Days](#) 2024.

[15] I risultati delle prove [INVALSI 2024](#).

[16] Nella musica, l'ear training è lo studio e la pratica in cui i musicisti apprendono varie abilità uditive per rilevare e identificare altezze, intervalli, melodia, accordi, ritmi, solfeggi e altri elementi di base della musica, esclusivamente attraverso l'udito.

## 1. Pensami adulto: PEI e Progetto di vita. Due mondi che si devono incontrare



[Loretta LEGA](#)

24/11/2024

Il PEI, cioè il Piano Educativo Individualizzato, e il Progetto di vita, che ha tra i principi basilari l'attivazione di percorsi per favorire il benessere, la piena inclusione sociale e l'autonomia delle persone con disabilità, sono documenti che devono integrarsi e rafforzarsi a vicenda durante il periodo della scolarizzazione.

Mario Tortello, un giornalista pioniere dell'inclusione scomparso precocemente nel 2002, aveva coniato l'espressione "Pensami adulto" volendo con questo sollecitare gli adulti ad utilizzare tutti gli spazi per accompagnare lo studente verso la costruzione del proprio progetto di vita.

### La scuola non può fare tutto da sola

Dario Ianes, professore di Pedagogia dell'inclusione presso l'Università di Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, sottolinea costantemente che per costruire un buon PEI, che sfoci poi in un progetto di vita, l'allievo deve essere pensato non solo nel contesto scolastico, dove trascorre una parte della giornata, ma anche in altri contesti, a partire da quelli della famiglia, dove il bambino trascorre il tempo quando la scuola è chiusa.

Sergio Neri, uno dei pedagogisti più autorevoli della seconda metà del Novecento, anticipando questo concetto, era solito ricordare che, oltre alle ore di scuola, c'è l'altra parte della giornata, più lunga rispetto al tempo che si trascorre a scuola. L'educazione degli alunni con disabilità non deve, quindi, impegnare solo gli operatori scolastici, ma l'intera comunità. Scriveva nel 1999, in uno dei suoi manuali[1]: *"le scuole devono imparare a integrare le risorse interne (competenze professionali, disponibilità, atteggiamenti, saperi, discipline, laboratori, orari...) e quelle esterne (musei, biblioteche, professionisti, botteghe artigiane, ambienti naturali, aziende...)"*.

### Progetto di vita in famiglia

La predisposizione del progetto di vita, se realizzato in modo adeguato, costituisce la via privilegiata per garantire alle persone con disabilità il rispetto dei diritti e l'inclusione sociale. Il progetto di vita in famiglia comincia molto presto. Di solito, però, risente dell'atteggiamento protettivo dei genitori che temono per il proprio figlio l'impatto con la realtà e propendono, quindi, a ritardarlo il più possibile. Pensiamo alle loro frequenti richieste di trattenerlo alla scuola dell'infanzia, spinti dalla preoccupazione che non sia pronto per la scuola primaria. "È piccolino!", è l'espressione più usata.

La famiglia, in genere, teme che il figlio non riesca a superare l'incontro con i propri limiti, ha paura che la realtà esterna possa riservargli ostacoli e difficoltà insuperabili. Questa ragione giustifica anche le richieste di trattenerlo a scuola oltre i limiti di età, proprio per il desiderio di ritardare tutte le possibili frustrazioni. È anche questo il motivo che la fa muovere con molta cautela nei confronti di quel sociale dal quale potrebbero invece ricevere aiuto e cooperazione.

Ci sono, invece, altre famiglie che si pongono precocemente il problema, anche a partire dall'infanzia, e cercano di far vivere al figlio esperienze di vita che lo aiutino ad acquisire le prime forme di autonomia e di indipendenza.

L'obiettivo che ci si prefigge per ogni studente, specialmente per quelli con disabilità, è far conseguire progressivamente una buona qualità della vita: ciò deve costituire il filo conduttore sul quale orientare tutte le azioni negli anni della scolarizzazione; il processo sarà facilitato se, fin dall'infanzia, si cercano forme di collaborazione con il sociale.

### Progetto di vita a scuola

Compito della scuola è quello di costruire e sviluppare apprendimenti adeguati alle capacità di ciascuno. Il PEI è un importantissimo documento, redatto per ogni studente con disabilità, che

fornisce un supporto personalizzato per l'apprendimento e lo sviluppo, tenendo conto delle specifiche esigenze e capacità di ciascuno. La scuola, quindi, è centrata sulla predisposizione di un programma non solo metodologico, ma anche disciplinare che deve essere integrato con quello della classe. Se il PEI, però, trova il suo fulcro solo nelle discipline corre il rischio di prendersi cura solo di un aspetto della persona. È importante, invece, che nei progetti mirati delle scuole siano previsti obiettivi più ampi che possano essere utili anche per la vita futura dello studente. Tali progetti hanno maggiore possibilità di successo se il contesto didattico si integra con quello sociale attraverso alleanze con altri attori pubblici e privati: i servizi, il volontariato, il terzo settore...

### **Protocollo di collaborazione**

Su questo tema, è utile citare il Protocollo di collaborazione tra l'Agenzia Regionale per il lavoro dell'Emilia-Romagna e l'Ufficio Scolastico regionale dell'Emilia Romagna del 24 gennaio 2022, teso proprio ad assicurare l'offerta di una serie di interventi ideati per gli studenti con disabilità dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. Il presupposto di base, che ritroviamo citato nell'articolo 1 del protocollo, è quello di fornire elementi conoscitivi utili alla progressiva definizione del progetto di vita, sia per la prosecuzione degli studi sia anche per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Questo protocollo facilita sicuramente gli istituti scolastici nel progettare interventi personalizzati, per esempio, facendo conoscere il mercato del lavoro, le tipologie dei contratti, le opportunità occupazionali, i diversi servizi offerti da strutture pubbliche e private, i tirocini e tutti i possibili percorsi formativi.

### **Dal DM 62/2024 all'esperienza forlivese**

Il problema del progetto di vita è tornato di grande attualità anche grazie all'approvazione del decreto 62 del 3 maggio 2024 (vigente dal 30 giugno 2024) sulla "Definizione della condizione di disabilità"[2].

Le novità contenute nel decreto non si limitano alle nuove modalità di certificazione della disabilità, ma riguardano proprio la costruzione del progetto di vita. Il decreto prevede l'avvio concreto delle nuove disposizioni a partire dal primo gennaio 2026 in tutto il territorio nazionale; in alcune province, tra cui Forlì, saranno, in via sperimentale, anticipate al primo gennaio 2025. Questa anticipazione è stata subito presa in carica da comune di Forlì: nel corso dell'incontro svoltosi il 31 ottobre 2024, promosso dalla terza commissione consiliare, il dott. Sintoni (direttore del distretto sanitario di Forlì) ha delineato il cambiamento che deve aver luogo in ambito sanitario, in particolare da parte di chi certifica la disabilità. Ma ha sottolineato che l'ottica sanitaria non può essere la sola implicata. Occorre dare legittimità ad altri saperi e ad altri servizi. Il riferimento è proprio al contesto di vita familiare, alla scuola e al contesto sociale. Da qui il richiamo all'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'organismo umano in rapporto al contesto di vita) in cui il termine "minorazione" viene sostituito con il termine "*compromissioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali*" delle persone nel contesto ambientale nel quale si trovano a vivere con le barriere o anche con le facilitazioni. L'ottica si sposta, quindi, verso il profilo bio-psico-sociale. Questo principio sta alla base del decreto 62/2024.

### **Progetto di vita: una novità nel panorama della disabilità?**

Assolutamente no. Viene introdotto già dalla legge 104/1992 ed è ampiamente trattato nella legge 328 dell'8 novembre 2000, cioè della legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Già qui l'individuo è inteso come soggetto attivo e portatore di diritti a cui devono essere destinati interventi per rimuovere situazioni di marginalità. Si tratta, quindi, di una presa in carico globale della persona che tenga conto dei bisogni reali, dei desideri e delle aspettative nei diversi contesti di vita (scolastico, sanitario, sociale, familiare e lavorativo). La stessa legge aveva già previsto anche un budget per ogni progetto di vita e un referente per il progetto della persona disabile definito *case-manager*[3] che veniva generalmente identificato con l'assistente sociale di riferimento.

Il richiamo, quindi, alla legge 328/2000 è d'obbligo anche se, dopo ventiquattro anni, non sono rinvenibili in maniera diffusa impegni reali che vadano oltre la semplice definizione del progetto di vita.

## Funzionerà il decreto 62/2014?

Viene in aiuto ancora una volta la saggezza di Giancarlo Cerini, difensore della scuola militante, nell'insistere sul fatto che una riforma avrà successo se viene definito un piano di accompagnamento attraverso misure che la devono rendere concreta[4]. Una buona legge necessita di un piano di formazione degli operatori interessati e di risorse adeguate, sia umane sia economiche.

A Forlì, seguiremo da vicino il percorso che il decreto 62/2024 avvierà a partire dal primo gennaio 2025, ovvero tra pochi giorni, nella speranza che ancora una volta non vengano deluse le aspettative delle persone più fragili.

[1] S. Neri et alii, *Il manuale della nuova scuola dell'infanzia*, 1999, Fabbri, Milano; *Il manuale della scuola elementare: l'autonomia, i programmi, la riforma, i cicli, i moduli, i saperi, gli ambiti, l'organico funzionale, l'unitarietà*, 1999, Fabbri, Milano.

[2] [D.lgs. 3 maggio 2024, n. 62](#). Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.

[3] Il Case manager (gestore del caso) è una figura che si è diffusa a partire dagli Stati Uniti negli anni Settanta. Il case management nel servizio sociale si basa su 5 elementi:

- valutazione iniziale (*assessment*);
- costruzione di un piano assistenziale individualizzato (*care planning*);
- attuazione del progetto (messa in campo di un "pacchetto di servizi", differente per ogni utente);
- monitoraggio;
- valutazione conclusiva.

Il Case manager è un professionista che costituisce la "persona di riferimento" del caso. I suoi compiti includono l'effettiva valutazione dei bisogni dell'assistito, in una visione olistica; la pianificazione dei supporti, delle risorse e dei servizi necessari; la messa in rete delle risorse e degli interventi; il coordinamento dei processi; la garanzia della continuità della presa in carico. In altre parole, è l'operatore che si occupa, nell'ottica del caring, di tutte le esigenze della persona assistita, evitando che la presa in carico sia frammentata, parcellizzata, inefficace ma anche antieconomica. Molto spesso è ciò che è successo in passato: tante persone si sono viste rimbalzare fra un servizio all'altro senza coordinamento e continuità.

[4] G. Cerini, [Atlante delle riforme \(im\)possibili](#), Tecnodid, 2021.

## 2. Valore formativo dell'autovalutazione. Uno strumento per lo sviluppo della consapevolezza



**Elena PEDRIALI**



**Chiara SARTORI**

24/11/2024

In ambito gestionale, l'autovalutazione consente all'organizzazione di definire chiaramente i propri punti di forza e le aree potenziali, si traduce in azioni di miglioramento pianificate e monitorate nel tempo per verificarne l'andamento. In ambito scolastico, l'autovalutazione costituisce un percorso di riflessione sulle azioni della scuola finalizzate ad individuare concrete piste di miglioramento, grazie alle informazioni qualificate di cui ogni istituzione scolastica dispone. Nello specifico dell'apprendimento l'autovalutazione ha un ruolo cruciale sia per gli studenti sia per gli insegnanti oltre, naturalmente, che per l'istituzione scolastica nel suo complesso.

### **Autovalutazione e pensiero metacognitivo**

Per gli studenti, l'autovalutazione rappresenta uno strumento utile per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza poiché imparano a riflettere sulle proprie capacità, sui loro punti di forza e sulle aree di miglioramento. Promuove una maggiore comprensione di sé e del proprio apprendimento; li aiuta ad autoregolarsi e a gestire le proprie attività scolastiche; fornisce loro l'opportunità di riflettere sui propri risultati, di comprendere meglio i propri stili di apprendimento, di usare conseguentemente strategie più efficaci. Attraverso l'autovalutazione, gli studenti imparano a sviluppare la propria autonomia e a prendersi la responsabilità del proprio apprendimento, non valutando solo i risultati acquisiti, ma anche l'impegno e la qualità del lavoro svolto.

Gli studenti capaci di autovalutarsi sono anche quelli che sviluppano una motivazione intrinseca maggiore; riescono a capire direttamente i propri progressi e non dipendono esclusivamente dai giudizi esterni.

L'autovalutazione è strettamente collegata al pensiero metacognitivo, sollecita, cioè, la capacità di riflettere sui processi mentali e sugli errori commessi. L'autoriflessione aiuta a capire l'origine degli errori, permette di correggerli con maggiore facilità, facilita la ricerca di un metodo di studio.

### **Ruolo dei docenti nell'autovalutazione degli studenti**

Per una autovalutazione efficace, è importante che gli insegnanti forniscano linee guida chiare e strumenti adeguati. I feedback, per esempio, sono fondamentali per aiutare gli alunni a valutarsi in modo critico e costruttivo. Anche il contesto scolastico dovrebbe rappresentare un ambiente relazionale sicuro in cui ogni singolo studente si senta libero di riflettere, senza paura di essere giudicato, sui propri successi e sulle proprie difficoltà. Attraverso l'autovalutazione gli stessi docenti possono ottenere informazioni preziose su come gli allievi percepiscono il proprio apprendimento e il proprio lavoro; ciò permette un adattamento più mirato delle strategie didattiche.

Per una buona educazione all'autovalutazione occorre partire dal dialogo e dal confronto e dalla reciproca fiducia, ma anche dall'abitudine ad osservare: se stessi mentre si lavora, si studia, si agisce; prima di mettersi all'opera e dopo; a conclusione di qualsiasi lavoro. Un insegnante che intende abituare l'allievo all'autovalutazione comincia ponendo tante domande, fin dalla scuola dell'infanzia, senza precludere possibilità di risposta e senza suggerire interpretazioni. A mano



a mano i bambini imparano ad esprimere idee, opinioni, a far emergere i propri ragionamenti, a far capire cosa si nasconde dietro le loro scelte. Ciò che avviene nella mente di un bimbo o di uno studente è ovviamente nascosto, ma attraverso i loro racconti e le loro descrizioni si può cogliere quali passi hanno compiuto per rispondere ad una domanda o per risolvere un problema. Anche le famiglie possono essere parte attiva in questo percorso, non solo come persone che osservano i figli e ascoltano i suggerimenti degli insegnanti durante i colloqui, ma come soggetti che sanno dialogare con i propri figli, che sono capaci di fare domande che suscitano riflessioni e scoperte.

### **Autovalutazione e crescita professionale**

L'autovalutazione aiuta anche i docenti a migliorare la qualità dell'insegnamento. La riflessione sulle pratiche didattiche permette di esaminare le metodologie utilizzate, di valutare l'efficacia delle tecniche, di gestire in maniera più adeguata la classe proprio attraverso una attenta analisi dell'impatto delle proprie azioni sui risultati degli studenti.

Attraverso l'autovalutazione, gli insegnanti possono stabilire obiettivi professionali sempre più mirati, basati sulle esigenze di sviluppo individuale e su standard educativi generali. Anche nell'autovalutazione dei docenti sono importanti i feedback che provengono sia dagli studenti sia dai colleghi perché aiutano ad acquisire una visione più oggettiva del proprio lavoro e a comprendere come le loro azioni vanno ad incidere sugli altri. Ogni docente deve essere consapevole delle competenze che possiede, deve soprattutto sapere riconoscere le parti più deboli, quelle che necessitano di ulteriori approfondimenti.

Tuttavia, se si vuole fare evolvere l'apprendimento, l'autovalutazione richiede azioni di progettazione e di pianificazione. Dopo aver identificato le aree che devono essere migliorate, l'insegnante può elaborare un piano di sviluppo professionale che può includere corsi di aggiornamento, workshop o altre attività formative. Parte integrante dell'autovalutazione è il monitoraggio continuo dei progressi realizzati nel tempo. Questo permette di verificare se gli obiettivi stabiliti sono stati raggiunti e di apportare eventuali modifiche alle strategie messe in atto.

L'autovalutazione dei docenti costituisce, dunque, un'opportunità per migliorare la qualità dell'insegnamento e l'apprendimento degli studenti. A volte, si utilizza, nei contesti istituzionali, per acquisire le certificazioni che possono essere utili per eventuali progressioni di carriera.

### **Processo strategico delle scuole**

L'autovalutazione dell'istituzione scolastica, invece, rappresenta un processo strategico attraverso il quale la scuola esamina criticamente le proprie pratiche, i risultati e i processi educativi, con l'obiettivo di identificare aree di forza e opportunità di miglioramento. Si tratta di un elemento centrale nel sistema di qualità delle scuole, e promuove un approccio basato sul miglioramento continuo. L'autovalutazione aiuta le scuole a identificare le aree in cui l'istituzione eccelle e dove, invece, è necessario intervenire. Questo permette di migliorare l'offerta formativa, la didattica e i servizi forniti agli studenti e alle famiglie. Le scuole sono chiamate, poi, a rendere conto delle loro prestazioni non solo a livello istituzionale, ma anche alla comunità scolastica e alla società in generale. L'autovalutazione rende trasparente il funzionamento della scuola, evidenziando risultati, strategie e interventi intrapresi. L'autovalutazione è anche uno strumento importante per coinvolgere nel processo decisionale tutti coloro che hanno precise responsabilità nell'istituzione scolastica (insegnanti, studenti, genitori, personale ATA) e per promuovere una partecipazione più attiva e consapevole. Aiuta altresì la scuola a sviluppare il senso di responsabilità interna verso il raggiungimento degli obiettivi educativi e verso l'ottimizzazione delle risorse favorendo una gestione più autonoma e orientata ai risultati.

### **Cosa dice la normativa**

La normativa sull'autovalutazione si inserisce nel più ampio quadro delle politiche volte a migliorare la qualità del sistema scolastico. La Legge 107/2015 ha promosso indirettamente l'autovalutazione all'interno del rilancio dell'autonomia scolastica e attraverso il PTOF. Ma è il Sistema nazionale di valutazione (SNV) che ha dato una svolta decisiva: costituisce una risorsa strategica per orientare le politiche scolastiche e formative e favorisce la piena attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Istituito con il DPR n. 80/2013, il SNV

riguarda in modo particolare la valutazione delle istituzioni scolastiche, ma prevede anche quella della dirigenza scolastica e la valorizzazione del merito professionale dei docenti. Comprende l'Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione); l'Indire (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa); il contingente ispettivo.

L'INVALSI svolge un ruolo centrale nel monitoraggio del sistema scolastico, fornendo strumenti e linee guida soprattutto per la valutazione esterna delle scuole e dei dirigenti scolastici. Ci sono poi le prove INVALSI che riguardano gli studenti e che possono essere utilizzate dai docenti anche per riflettere sulla propria pratica didattica e per adottare linee di miglioramento.

L'Indire concorre a realizzare gli obiettivi dell'S.N.V. attraverso il supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti. Il contingente ispettivo presiede e coordina i nuclei costituiti ai sensi dell'articolo 6, comma 2 del DPR 80/2013.

Non da ultimo, anche nel recente Contratto Collettivo del comparto istruzione e ricerca, sono previste norme che regolano il percorso di sviluppo professionale continuo, ivi compresa la formazione obbligatoria e l'autovalutazione.

### **In sintesi**

Il processo di autovalutazione rappresenta per tutti gli attori coinvolti nella scuola il perno attraverso il quale si concretizza il valore didattico ed educativo dell'apprendimento, favorendo la centralità del raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze.

### 3. ICILS 2023: utilizzare le tecnologie in modo produttivo. Una sfida per il nostro modello formativo



**Gabriele BENASSI**

24/11/2024

In un'epoca dominata dalla tecnologia, le competenze digitali rappresentano una priorità cruciale per tutti i sistemi educativi. L'indagine ICILS 2023 (International Computer and Information Literacy Study)[1], presentata da INVALSI[2] il 12 Novembre 2024, offre una fotografia dettagliata dello stato di tali competenze degli studenti italiani di terza media, evidenziando progressi, sfide e opportunità.

#### **Verso l'obiettivo 4 dell'UNESCO**

Questo studio non sembra essere solo un resoconto statistico ma una vera e propria chiamata all'azione per ripensare il ruolo della scuola e della formazione nella costruzione di una cittadinanza digitale consapevole e inclusiva. I risultati di questa indagine rappresentano una risorsa fondamentale per orientare le scelte dei vari sistemi formativi nazionali partecipanti, ai fini di un miglioramento continuo. Essi consentono infatti di monitorare i progressi dei Paesi verso l'Obiettivo 4 dell'UNESCO, che mira a garantire un'istruzione inclusiva ed equa di qualità e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti; permette anche di analizzare i fattori che incidono sulla familiarità con le tecnologie informatiche, come il contesto familiare e il clima scolastico e di classe; ancora, consente di confrontare realtà nazionali diverse, individuando connessioni tra le competenze degli studenti e le caratteristiche strutturali dei rispettivi sistemi educativi.

#### **Come sono stati raccolti i dati in Italia?**

I dati sono stati raccolti attraverso diversi strumenti, ciascuno mirato a un aspetto specifico del contesto educativo:

- ✓ *prova di competenze digitali e informative* rivolta agli studenti, per misurare le loro capacità digitali;
- ✓ *questionario studenti*: volto a indagare il contesto socioeconomico degli alunni e il loro utilizzo delle tecnologie informatiche;
- ✓ *questionario insegnanti*: per esplorare come i docenti integrano il computer nella didattica, sotto la supervisione del Dirigente Scolastico;
- ✓ *questionario animatore digitale*: per raccogliere informazioni sull'infrastruttura informatica della scuola e il supporto tecnico fornito agli insegnanti;
- ✓ *questionario dirigente scolastico*: finalizzato a osservare le caratteristiche generali della scuola e gli orientamenti relativi all'impiego delle tecnologie.

Le 152 scuole oggetto dell'indagine statistica sono state scelte con campionamento PPS (Probability Proportional to Size): ciascun istituto ha una probabilità di selezione variabile, direttamente proporzionale alla sua dimensione. In ogni scuola campionata sono stati estratti casualmente 20 studenti tra tutti quelli inclusi nel target e 15 docenti tra quelli che insegnano materie curricolari. In totale gli studenti campionati sono stati 3.378 e i docenti 2.161.

#### **Oltre lo schermo: una rivoluzione silenziosa**

L'era digitale richiede di superare l'illusione che la sola disponibilità di strumenti tecnologici garantisca competenze adeguate. Scorrere, cliccare o condividere contenuti non equivale a padroneggiare le complessità della tecnologia. L'essere nati in un mondo onlife d'altronde non significa nascere "imparati", esattamente come l'essere nati in un mondo analogico non significava nascere già educati e istruiti. È questo un vero e proprio pregiudizio del mondo adulto verso le nuove generazioni, pensato spesso in termini dispregiativi e auto-assolutori: "è un nativo digitale e non sa scrivere neanche una mail (mentre io, adulto e analogico, la so scrivere!)". È ovvio che nascere oggi significa ritenere naturale compiere quotidianamente

azioni usando gli strumenti tecnologici, muoversi con Maps o chattare, scattare foto digitali... ma questo non significa affatto che le competenze digitali siano innate; devono essere coltivate attraverso percorsi formativi specifici che sviluppino il pensiero critico, la capacità di analisi, la consapevolezza etica...

Il framework ICILS individua due dimensioni principali delle competenze digitali:

- ✓ Computer and Information Literacy (CIL);
- ✓ Computational Thinking (CT).

Queste dimensioni rappresentano le fondamenta per una partecipazione attiva e consapevole nella società contemporanea.

### **Computer and Information Literacy – CIL**

Questa competenza valuta la capacità di utilizzare strumenti digitali per reperire, gestire, analizzare e comunicare informazioni. È articolata in quattro ambiti principali:

- ✓ *utilizzo del computer*: non si tratta solo di conoscere i sistemi operativi o i programmi di produttività, ma di comprendere come i dispositivi digitali funzionino all'interno di un ecosistema più ampio;
- ✓ *raccolta delle informazioni*: in un contesto di sovrabbondanza informativa, la capacità di valutare l'attendibilità delle fonti e filtrare il "rumore" diventa essenziale;
- ✓ *produzione di contenuti*: creare informazioni significa adattare al pubblico e ai contesti, utilizzando strumenti digitali per comunicare in modo efficace e innovativo;
- ✓ *comunicazione responsabile*, centrata sulla protezione dei dati personali e la gestione etica delle interazioni online, promuovendo empatia e rispetto nei contesti digitali.

Il punteggio medio internazionale nella scala CIL per il 2023 è stato di 476 punti. Gli studenti italiani raggiungono un punteggio medio pari a 491 sulla scala di CIL, significativamente superiore a quello medio internazionale e simile a quello di Croazia, Lussemburgo, Spagna e Francia.

### **Computer Thinking – CT**

Il *Computational Thinking* valuta la capacità di affrontare problemi complessi attraverso un approccio algoritmico e strutturato. Questo processo si sviluppa su quattro livelli di competenza:

- ✓ *livello base*: comprensione della logica computazionale di base;
- ✓ *livello intermedio*: applicazione dei concetti per risolvere problemi semplici;
- ✓ *livello avanzato*: efficienza nella risoluzione di problemi complessi con soluzioni ottimizzate;
- ✓ *livello esperto*: capacità di scomporre problemi articolati e sviluppare soluzioni creative e innovative.

“Il punteggio medio degli studenti a livello internazionale sulla scala CT è stato di 483 punti. L'Italia, con un punteggio di 482 in capacità di pensiero computazionale, si colloca in linea con la media internazionale, con un risultato non significativamente diverso di quelli di Paesi come Austria, Germania, Norvegia, Portogallo e Svezia”[3].

### **La fotografia italiana**

L'indagine ICILS 2023 rappresenta uno specchio delle sfide e delle opportunità per l'Italia nel campo delle competenze digitali. Se da un lato emergono i segnali positivi evidenziati, come il buon posizionamento rispetto alla media europea, dall'altro le disuguaglianze territoriali e socio-economiche impongono un ripensamento delle strategie educative.

Le competenze digitali non sono un lusso, ma un diritto fondamentale per ogni cittadino. Garantire un accesso equo alla formazione digitale significa non solo preparare i giovani al futuro, ma anche costruire una società più giusta, inclusiva e consapevole. L'indagine ICILS 2023 mette in luce quindi un panorama fortemente disomogeneo in termini di competenze digitali sul territorio italiano.

Nel Nord Italia (Nord-Ovest e Nord-Est) si evidenziano risultati significativamente superiori sia nella scala CIL che nella CT rispetto al resto della penisola. Questo successo è attribuito certamente ad ecosistemi educativi avanzati e a contesti socio-economici favorevoli. Nel centro Italia si evidenziano risultati moderatamente positivi ma con ampi margini di miglioramento.

Nel Sud e nelle Isole i ritardi sono significativi, dovuti a disuguaglianze strutturali e socio-economiche. Questo divario evidenzia la necessità di interventi mirati per garantire pari opportunità educative.

Oltre ai fattori geografici che riproducono sostanzialmente la fotografia economica e sociale del paese, ICILS 2023 evidenzia altri elementi che influenzano significativamente gli esiti dell'indagine statistica:

- ✓ *background socioeconomico*. Il numero di libri in casa e il livello di istruzione dei genitori risultano determinanti;
- ✓ *accesso alle tecnologie*. Studenti con dispositivi digitali disponibili e l'uso consapevole degli stessi ottengono risultati migliori;
- ✓ *disuguaglianze culturali e territoriali*. Sono barriere che amplificano il divario digitale, penalizzando le aree economicamente svantaggiate.

### **Il ruolo cruciale della scuola**

Alla luce di questi dati, è fin troppo chiaro che la scuola debba essere un attore chiave nella promozione delle competenze digitali. Dall'indagine emerge lo sforzo compiuto in tale direzione, soprattutto negli ultimi anni; tuttavia, per essere davvero efficace, la scuola deve agire su più fronti:

- ✓ assicurare alcune competenze di base più solide agli studenti, nessuno escluso: una cittadinanza digitale consapevole richiede infatti una solida preparazione in lettura, matematica e capacità di analisi critica;
- ✓ garantire una formazione dei docenti permanente ed efficace, perché gli insegnanti devono essere continuamente formati per integrare le tecnologie nelle pratiche didattiche quotidiane;
- ✓ promuovere una didattica innovativa che superi l'approccio tradizionale a favore di metodi partecipativi, collaborativi e flessibili che sfruttino appieno le potenzialità del digitale unito allo sviluppo delle competenze non cognitive.

Per costruire un'Italia digitale equa e inclusiva, è necessario adottare una visione sistemica e mettere in campo interventi concreti. Innanzitutto occorre promuovere e sostenere una ricerca educativa ben articolata e ordinata, analizzando le buone pratiche e favorendone la condivisione e la diffusione, soprattutto nelle zone dove i divari sono più evidenti.

Questo può avvenire solo a fronte di investimenti strutturali che assicurino dotazioni tecnologiche e infrastrutture educative innovative, compresa la conseguente manutenzione e l'aggiornamento delle strumentazioni. La strada è quella intrapresa dalle politiche di inclusione del PNRR fin dalla prima infanzia per colmare le disuguaglianze e dalla collaborazione interistituzionale che abbiamo visto recentemente anche nei patti educativi di comunità[4], fra scuole, famiglie, istituzioni e territori per creare un ecosistema educativo solido e coeso.

[1] [ICILS](#) – International Computer and Information Literacy Study-2023.

[2] [Presentazione](#) dei risultati dell'Indagine internazionale IEA ICILS 2023 sulle competenze digitali.

[3] [IEA ICILS 2023](#) sintesi dei risultati. Indagine sulle competenze digitali rapporto nazionale, p. 8.

[4] [Osservatorio Nazionale sui Patti educativi](#).

#### 4. Numero chiuso e selezione per le professioni sanitarie. L'esperienza della Francia dal 1971 ad oggi



**Mario G. DUTTO**

24/11/2024

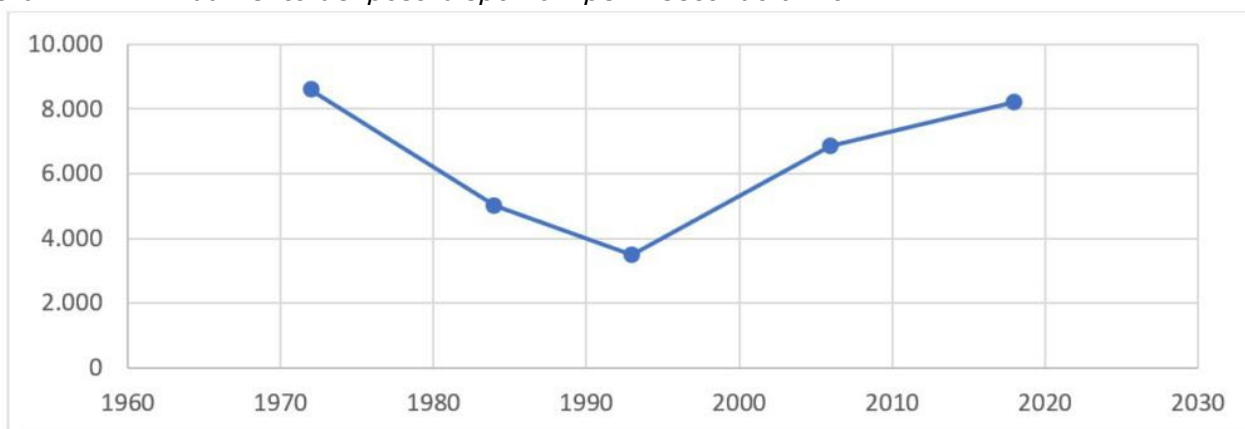
Con l'impegno elettorale di Emmanuel Macron (2017) e la prima applicazione della legge di riforma del 2019 (periodo 2021-2024) l'accesso alla formazione per le professioni della sanità in Francia ha conosciuto una significativa evoluzione. In ogni paese l'ammissione agli studi superiori nell'area sanitaria deve conciliare più fattori: l'elevata domanda per professioni attrattive, il fabbisogno delle risorse professionali per il settore e le esigenze di una preparazione di qualità. Al contempo è una leva importante per tracciare i profili professionali, per migliorare l'approccio alla selezione e per progredire verso l'equità. Diversamente da quanto avviene altrove[1], la soluzione francese si distingue perché non adotta la selezione in ingresso all'università ma utilizza una procedura di passaggio dal BAC[2] alla candidatura per le professioni mediche. Risulta per questo utile guardare con attenzione all'originale via francese per capire la validità e la predittività delle pratiche selettive, come sono state vissute dagli studenti e l'impatto generale delle soluzioni adottate.

#### **1971: numero chiuso al secondo anno di medicina**

In Francia le modalità di accesso a medicina hanno profonde radici nel passato. Le domande da 35.000 nel 1963 arrivano a 59.800 nel 1967 con un incremento del 69% nell'arco di soli quattro anni. Dopo gli sconvolgimenti generati dai movimenti del '68 sale la pressione politica per un intervento che riporti ordine e funzionalità all'interno delle università travolte dalle opposizioni studentesche. In questo contesto si afferma per le facoltà di medicina, severamente toccate dalla contestazione, la proposta di introdurre una selezione per concorso per un numero definito di posti.

La contemporanea legge Faure[3] del 1968 sancisce il principio di una università aperta a tutti senza sbarramenti di alcun tipo e rende improponibile la selezione in ingresso che rimarrà un tabù invalicabile anche nei decenni successivi[4]. Con la legge del 20 giugno 1971 si stabilisce, quindi, di definire il numero di studenti per il secondo anno di medicina. Inizialmente minimizzata sotto la minaccia di un ritorno del maggio '68, la disposizione viene però applicata con rigore nel 1979, solamente dopo una nuova legge.

*Graf. n. 1 - Andamento dei posti disponibili per il secondo anno*



Fonte: <https://fr.statista.com/statistiques/1255374/numerous-clausus-medecine-france/>

L'andamento dei posti disponibili subisce una forte flessione negli anni 1980 prima di una ripresa nei decenni successivi. Entrano in campo diversi elementi: le pressioni dei gruppi professionali

interessati a ridurre la competizione; gli orientamenti delle università alle prese con le condizioni in cui si trovano ad operare; le preoccupazioni dei Governi per contenere il costo del servizio sanitario. La contrazione degli anni 1980 viene indicata come una delle cause della grave penuria attuale di medici.

### **2010: un anno in comune per tutte le filiere della sanità**

Per dieci anni, a partire dal 2010, la *Première année commune aux études de santé (PACES)* ha rappresentato la via di accesso alle professioni sanitarie costituendo il primo dei tre cicli della formazione dei medici. Comune a medicina, farmacia, odontoiatria e ostetricia (con unità di insegnamento comuni e unità specifiche) il PACES comprende due semestri con insegnamenti teorici e pratici: l'85-90% degli studenti prosegue dopo il primo semestre e circa il 20-30%, a conclusione dell'anno, supera il concorso a numero chiuso stabilito a livello nazionale per accedere ai diversi percorsi del secondo ciclo di studi. Nel 2018 dei 60.000 iscritti superano il concorso finale in 13.500.

### **Le criticità**

I dieci anni di esperienza, pur confermando la positività dell'impianto generale, fanno emergere un ventaglio di criticità del PACES.

La prima criticità è proprio la ricaduta psicologica sugli studenti: "un calvario" viene definito dal regista Thomas Lilti nel film "*La première année*". Soprattutto gli studenti non ammessi al proseguimento sono quelli più esposti alla depressione e a varie forme di disagio sociale.

Vengono anche messe in discussione la validità e l'attendibilità della selezione. Gli strumenti adottati (*Questions à Choix Multiples - QCM - Questions à Choix Simple - QCS - e Questions à Réponse Ouverte Courte - QROC*), pur rispondendo a esigenze di fattibilità per i tempi e il numero elevato di candidati, hanno fatto emergere limiti considerati non più accettabili.

L'elevata selettività del concorso, inoltre, ha fatto esplodere agenzie specializzate e formatori *ad hoc* con costose offerte di attività aggiuntive di preparazione, estese anche all'ultimo anno della scuola secondaria, comportando un impegno finanziario non indifferente[5].

Motivo di grande preoccupazione, soprattutto, è la percentuale di insuccesso (70-80% di studenti). "*Une boucherie pédagogique*" riconosce Frédéric Dardel, rettore dell'Università di Paris V[6], "*un gâchis absolu*" gli fa eco Agnès Buzyn, Ministro della salute, anche perché non pochi degli studenti esclusi sono quelli usciti dal Bac con una "*mention Très bien*"[7]. Il rischio per molti è lo spreco di almeno un anno di lavoro o in caso di PACES anche di due. L'insoddisfazione, così, si diffonde tra gli studenti e le loro famiglie, tra i pedagogisti e i politici.

### **2013: alternative sperimentali**

Già di fronte alle prime criticità del sistema, nel 2013 la legge Fioraso[8] permette alle facoltà di medicina di testare nuove forme di reclutamento dei futuri medici. Nasce, così, un arcipelago di soluzioni sperimentali e prende l'avvio la gestazione su scala ridotta di percorsi innovativi.

#### *Alter-PACES*

Nel 2017-2018, l'*Alter-PACES*, proposta da 18 università, consente a studenti con uno, due o tre anni di corso per la licenza in altri campi (materie scientifiche o tecniche ed anche scienze umane) di essere ammessi, seguendo corsi complementari, direttamente al secondo o al terzo anno degli studi sulla sanità. L'ammissione è condizionata dalle modalità e dalle quote stabilite dalle singole università. I candidati vengono valutati su dossier secondo alcuni criteri (eccellenza nella performance, superamento degli insegnamenti complementari e, talvolta, partecipazione a stage) e attraverso un colloquio centrato sulle motivazioni e sul progetto professionale del candidato. Una quota di posti (dal 5% al 30%) del numero chiuso del PACES possono essere riservati ai candidati dell'*Alter-PACES*. Gli studenti che non superano la selezione continuano il loro percorso di studi senza aver perso l'anno.

#### *Pluri-PASS*

Sperimentato dal 2015-2016 nell'Università di Angers nella Loira, sostituisce il PACES con un biennio pluridisciplinare comune a tutte le filiere formative relative alla sanità e aperto a percorsi in altri campi disciplinari. La selezione per l'ammissione si basa sulle valutazioni ottenute agli esami scritti distribuiti nel corso dell'anno, quindi attraverso un controllo in *itinere* della performance. Questi esami intermedi possono essere integrati con i risultati di prove orali e le opzioni seguite dagli studenti in campi diversi sono valutabili per migliorare le posizioni in graduatoria. Alla base della sperimentazione è la combinazione tra la possibilità di

accesso ai corsi per medicina e la garanzia di poter comunque proseguire gli studi. Gli studenti ammessi alla fine del primo anno (75% dei posti) del *PluriPass* entrano nel secondo anno di studi per la sanità, quelli ammessi al termine del terzo semestre (25% dei posti) si inseriscono direttamente al quarto semestre. Gli studenti che non ottengono un posto nelle filiere degli studi medici, continuano i loro corsi in una delle lauree comprese nel *Pluri-PASS*.

A partire dal 2018 in tre università di Parigi e nell'università di Brest viene abolita la possibilità per lo studente di ripresentarsi l'anno seguente in caso di fallimento al primo tentativo. Si riduce, così, l'affollamento delle aule universitarie e si mette fine ai due anni di studio senza lo sbocco atteso. Gli studenti che non superano la prova al termine del primo anno possono passare al secondo anno in un altro percorso di licenza e riprovare il concorso al termine di questo secondo anno. Hanno così una doppia possibilità di entrare in un corso medico progredendo comunque nel loro percorso.

### **2017: l'iniziativa politica di Emmanuel Macron**

L'istanza di cambiamento diventa un preciso impegno elettorale di Emmanuel Macron, candidato alle presidenziali del 2017, e uno dei cantieri del piano per la sanità del Governo.

Nel discorso del 18 settembre 2018 Macron afferma: *"la soppressione del numero chiuso cancella una rarità artificiale e permette di formare più medici con una nuova modalità di selezione"* aggiungendo *"le nostre decisioni sulla soppressione del numero chiuso avranno un impatto simmetrico in 10-15 anni"* perché a partire dal 2020 sarà abolito il PACES "acronimo, sinonimo di fallimento per tanti giovani"[9]. Il 12 febbraio 2019 ribadisce l'impegno Frédérique Vidal, Ministro de *l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation*: *"Dobbiamo sostituire un sistema unico, che offre agli studenti solo una via di accesso e li recluta solo su un tipo di intelligenza, con un sistema di accesso multiplo che consente a studenti eccellenti di avere successo"*.

Nel 2018, un rapporto nazionale, redatto sotto la responsabilità di Jean-Paul Saint André dopo una ampia concertazione, riprende le forme alternative di ingresso sperimentate nelle professioni medicali e anticipa gli assi della riforma del primo ciclo degli studi sulla sanità. L'intento è di decongestionare l'affluenza degli studenti. Così nel progetto di legge sulla sanità del 2019 si annuncia la soppressione della formula del numero chiuso e del PACES in vigore da quasi dieci anni[10].

### **2019: un sistema ibrido a pluralità di percorsi**

Un nuovo capitolo nella formazione alle professioni della sanità è aperto dalla legge del 24 luglio 2019 *Réforme sur les études de santé*[11]. Gli obiettivi sono decisamente ambiziosi. Diversificare il profilo degli studenti da reclutare significa andare oltre l'unico canale di accesso e risponde alla transizione in corso delle nuove professionalità emergenti. Indispensabile è abolire gli steccati tra le filiere a favore di una visione integrata con la previsione di tempi di formazione comune. Si deve favorire la riuscita degli studenti e, che siano ammessi o no negli studi per la sanità, si deve garantire la prosecuzione negli studi e la possibilità di un inserimento professionale plurimo. Migliorare la qualità della vita ed il benessere degli studenti nei percorsi di formazione per la sanità è una priorità da perseguire assieme ad una migliore ripartizione territoriale dell'offerta di formazione rompendo il monopolio delle metropoli o delle grandi città.

### **Il doppio canale**

Per la fase intermedia tra il BAC e l'accesso ai percorsi di formazione delle filiere degli *études de santé*, la riforma prevede due canali alternativi.

Il *Parcours Accès Spécifique Santé* (PASS), proposto dalle università che hanno la *Faculté de santé*, è una licenza che comprende insegnamenti del settore e un'opzione disciplinare (dal diritto alle lettere, dalla matematica alla storia, dalla chimica alla fisica...) coerente con le capacità e le propensioni del singolo studente anche in vista di uno sbocco professionale alternativo. Si aggiungono, inoltre, moduli per scoprire i mestieri della sanità, una preparazione alle prove di selezione e corsi di lingua inglese.

La *Licence avec option Accès Santé* (L.AS), offerta da università che possono anche non avere la *Faculté de santé*, è una licenza universitaria classica (lettere, diritto, gestione economica, matematica ...) con un'opzione di insegnamenti che consentono di proseguire nel settore della sanità. Include, inoltre, moduli per conoscere le professioni sanitarie, la preparazione alle prove di selezione e corsi di lingua inglese.



## La selezione di ammissione

Il numero dei posti disponibili per ciascuna delle filiere della sanità è definito dalle università in accordo con le *Agences Régionales de Santé* (ARS). Per proseguire, gli studenti che hanno completato validamente il *PASS* o la *L.AS* affrontano una selezione basata sulle valutazioni ottenute nei due semestri di formazione e sulle prove complementari, orali e talvolta scritte, che esaminano la capacità di riflessione, il progetto professionale e il "savoir-être".

Gli studenti con punteggi superiori ad una soglia fissata dall'università sono ammessi direttamente nella filiera di loro scelta. Per gli studenti che hanno superato le prove complementari rimanendo sotto soglia, l'ammissione dipende dalla capacità di accoglienza fissata dall'università.

Gli studenti che falliscono il *PASS* non possono ripetere l'anno e devono riorientarsi verso altri percorsi. Gli studenti con un anno di *L.AS* valido ma non ammessi nelle filiere della sanità possono proseguire il secondo anno per la licenza e, se lo desiderano, ricandidarsi per gli studi di sanità al suo completamento. Qualunque siano i percorsi seguiti gli studenti, comunque, si possono candidare al massimo due volte per gli studi di sanità.

## 2020: la difficile implementazione

La prima messa in pratica della riforma solleva non pochi problemi e le opposizioni da parte di studenti e genitori non si fanno attendere[12]. Nonostante il consenso sui principi la critica della sua gestione è feroce: "la riforma è stata applicata troppo rapidamente, non sufficientemente preparata e non sufficientemente gestita"[13] sentenza dopo un anno una commissione parlamentare considerando caotico il decollo del nuovo impianto.

L'architettura della riforma si rivela complessa anche per la convivenza nei primi anni del vecchio sistema (*PACES*) e del nuovo (*PASS* e *L.AS*). L'implementazione, inoltre, va conciliata con l'autonomia decisionale delle università, con la loro organizzazione interna e la disponibilità di risorse. La costruzione delle prove di ammissione da parte delle singole università rischia, inoltre, di dar origine a variabilità e non comparabilità tra le prove stesse con forti ripercussioni sugli studenti anche in termini di equità.

L'identificazione del fabbisogno da parte delle ARS segue strade non omogenee nelle diverse realtà per i tempi e per le consultazioni realizzate. Le variazioni interne ai territori, l'evoluzione imprevedibile nel lungo periodo dei mestieri della sanità e l'impatto che avrà l'intelligenza artificiale sono fattori di complessità. Così anche la capacità di accoglienza da parte delle università è vincolata dalle dinamiche dell'assegnazione delle risorse rendendo incerte le modalità di calcolo.

## Un'ambiziosa evoluzione di paradigma

In gioco con la messa in opera della riforma è il destino professionale di oltre 50.000 studenti, quasi l'8% degli studenti in uscita dai licei francesi, che ogni anno si propongono per le candidature. Il numero degli studenti ammessi al secondo anno nel 2021 cresce del 17,8% per tutte le filiere e del 19,4% per medicina con una programmazione, per il periodo 2021-2025, di un aumento del 20%[14]. Scelgono le professioni del settore l'11,5% degli studenti del liceo generale, 2,4% di quelli del liceo tecnologico e 1,1% di quelli del professionale. Nel 2021 si laureano in medicina 11,9 medici ogni 100.000 abitanti (14,2 nell'area OECD e 18,2 in Italia)[15].

I primi dati confermano un timido inizio di diversificazione[16] indotta dalla creazione di opzioni di accesso locale: nel 2020-2021 su 17.284 studenti complessivi ammessi ben 2.874 sono ammessi attraverso i percorsi *L.AS*.

Tab. n. 1 – Risultati nazionali degli ammessi al 2° Anno delle filiere al termine dell'anno accademico 2020-2021

	<b>Médecine</b>	<b>Pharmacie</b>	<b>Odontologie</b>	<b>Maïeutique</b>	<b>Total</b>
PACES	3.684	1.643	635	542	6.504
PASS	4.997	1.336	504	385	7.222
L.AS	2.060	458	213	143	2.874
PACES+PASS*L.AS	10.741	3.437	1.352	1070	16.600
Passerelles/ hors UE	446	129	58	51	684
Total	11.187	3.566	1.410	1.121	17.284

Fonte: *Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESR)*

## Uno sguardo nel lungo periodo

Se la prima implementazione ha portato, anche per le difficoltà create dalla pandemia del Covid-19, sconcerto tra gli studenti e i genitori, l'impatto del sistema ibrido a pluralità di percorsi ed esami per i posti messi a disposizione da parte delle università si avrà nel medio e lungo periodo[17]. I prossimi anni diranno se la questione cruciale – selezionare gli studenti tra un gruppo molto elevato di candidati in un modo efficace e corretto – risulterà risolta, se sarà ridotta, se non eliminata, la lamentata devastazione dei talenti, se le università saranno cooperative e se la logica della quota nazionale riferita ad obiettivi di piani quinquennali, alternativa alle quote annuali del passato, avrà avuto successo.

Gli interrogativi, già oggi possibili, riguardano le sfide aperte per la sanità francese: la risoluzione del problema del fabbisogno di professionisti; la risposta alla nuova domanda di cura e di intervento; la lotta alle disomogeneità territoriali[18] e ai divari in termini di *densité médicale*[19].

Il contesto, peraltro, è in evoluzione essendo la Francia coinvolta nei processi di nomadismo medico. I medici con diploma straniero, soprattutto provenienti dall'area della Ue, passano dal 7,1% nel 2010 al 13,1 nel 2024 (21% tra i chirurghi, 17,4% tra gli specialisti e 6,1% tra i generalisti). I paesi europei di provenienza sono la Romania (42,7%), il Belgio (15,3%) e l'Italia (14,6%) mentre l'Algeria (36,3%), la Tunisia (12,4%) e la Siria (9,0%) sono i principali paesi extraeuropei di provenienza[20].

## Persistenti difficoltà e miglioramento progressivo

Dopo le prime laceranti critiche e il dibattito successivo più approfondito tra esperti e professionisti del settore appaiono, anche con la riforma, ineliminabili i vincoli nella selezione degli studenti di medicina: su 55.252 studenti che erano al primo anno nel 2019-2020 solo 14.328 sono passati al secondo anno e il tasso si è mantenuto attorno al 20% pur con alcuni correttivi successivamente introdotti.

Sebbene all'insegna della continuità il nuovo approccio, comunque, è un passo in avanti. La retorica, tuttavia, della "*fin du numerus clausus*" diffonde un messaggio ingannevole. Anche se definita dalle singole università e non dal Governo centrale la fissazione del numero di posti disponibili per il secondo anno di corso rimane e, di conseguenza, la selezione per l'ammissione non viene eliminata bensì distribuita e tecnicamente ridisegnata.

Seguendo lo sviluppo dell'esperienza francese si ha probabilmente la conferma che non esiste una soluzione semplice ad un problema di alta complessità e si apprezzerà la validità delle strategie del continuo miglioramento delle ipotesi che si mettono in campo da comprendere, comunque, nel loro imprinting di origine.

È questa l'esperienza, iniziata nel 1971, del percorso del "*numerus apertus*" in Francia nella formazione per le professioni della sanità.

[1] Per un quadro comparativo al sistema sanitario francese cfr. OECD, *Health at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, [Paris 2023](#).

[2] La maturità francese (*Baccalauréat*, informalmente anche *Bac*) è il titolo di studio che conseguono gli studenti francesi alla fine del ciclo di studio della scuola secondaria.

[3] La *Loi n. 68-978 sur l'enseignement supérieur*, che il Ministro dell'*éducation nationale* Edgar Faure riesce a far approvare il 12 novembre 1968, afferma il diritto di ogni studente con baccalauréato di iscriversi a una istituzione universitaria, escludendo ogni forma di selezione o di sbarramento in ingresso.

[4] Nel contesto italiano la legge, parallela a quella francese, di liberalizzazione dell'accesso alle facoltà universitarie (Legge n. 910 dell'11 dicembre del 1969, detta legge "*Codignola*" dal nome del Ministro della pubblica istruzione) non ha impedito l'introduzione, alla fine degli anni 1990, del numero chiuso per medicina pur dopo un annoso travaglio con l'intervento del Consiglio di Stato e della Corte costituzionale.

[5] Secondo l'Associazione nazionale degli studenti francesi di medicina (ANMF) uno studente del primo anno spende in media ogni anno 3.270 euro in provincia e 4.530 nell'Ile-de-France per la preparazione privata.

[6] *Le Figaro.fr étudiant*, 18 settembre 2018.

[7] *Le Figaro*, 26 giugno 2018.

[8] Firmata dal Ministro socialista dell'insegnamento superiore e della ricerca Geneviève Fioraso, la legge relativa all'insegnamento superiore e alla ricerca viene promulgata il 22 luglio 2013.

- [9] [Élisé, 18 settembre 2018](#). Trascrizione del discorso sulla trasformazione del sistema sanitario "Prendersi cura di tutti" del Presidente della Repubblica, Emmanuel Macron.
- [10] Cfr. Il [rapporto di Jean-Paul Saint-André](#), *Suppression du Numerus Clausus et de la PACES. Refonte du premier cycle des études de santé pour les "métiers médicaux"*.
- [11] Per una presentazione chiara e puntuale del nuovo sistema cfr. [Les études de santé](#).
- [12] *Le Figaro*, 12 ottobre 2024.
- [13] Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, *Rapport d'information sur la mise en oeuvre de la réforme du premier cycle des études de santé*, n. 585 Sénat 2020-2021, 12 maggio 2021.
- [14] OECD, op. cit., 2023 p. 176.
- [15] OECD, op. cit., 2023 p. 191.
- [16] L'aumento dell'inserimento nei programmi di formazione dei medici di studenti provenienti dalle aree sotto servite e decentrare le sedi di formazione sono strategie suggerite da esperti (OECD, op.cit., 2023 p. 180).
- [17] [La fin du numerus clausus n'aura pas d'effets avant 2035 ...à moins de revoir les règles de sélection en études de médecine](#).
- [18] L'87% del territorio francese e il 30% della popolazione sono collocati nelle aree critiche con disparità e oscillazioni tra le regioni e tra i dipartimenti. Cfr. [Académie National de Médecine](#), *Les zones sous-denses, dites "déserts médicaux", en France. Etats des lieux et propositions concrètes*, [Parigi 2023](#) e *Atlas de la démographie médicale en France. Situation au 1er Janvier 2024*. Anche ad uno sguardo comparativo elevata è la frattura tra le aree metropolitane con 3,8 medici ogni 1000 abitanti (4,5 nell'area OECD) e quelle periferiche con 2,5 medici (3,2 OECD). Cfr. OECD, op.cit., 2023 p.181.
- [19] Cfr. Le Bouler, S. e Lenesley P. (a cura di), *Études de santé*. Presses universitaires François-Rabelais, Tours 2021, un [volume](#) che dà la parola a docenti, professionisti della sanità, ricercatori, studenti e attori politici.
- [20] La Direttiva europea 2005/36/CE del 7 settembre 2005 relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali all'interno dell'Unione europea ha aperto il mercato delle professioni introducendo un condizionamento delle misure nazionali.