Il Sussidiario

GENNAIO 2025

Indice

1. *Quaglia S.: SCUOLA/ Formazione iniziale, abilitazione, concorsi, 2 riforme subito per salvare il sistema (2 gennaio 2025)*
2. *D'Incalci Laura: MANOVRA 2025/ "Ditelo sui tetti", dalla famiglia alle fragilità ecco le proposte diventate legge (3 gennaio 2025)*
3. *Ricucci Marco: SCUOLA/ Studenti più bravi in inglese che in italiano, cosa manca (oggi) alla lingua di Dante (3 gennaio 2025)*
4. *Di Fazio Giuseppe: SCUOLA/ Nella Media di Militello a Catania la vera risposta alla crisi del Sud (7 gennaio 2025)*
5. *Picano Diego: SCUOLA/ Guida alla scelta, ovvero quel discreto "suggerimento" che accade in classe (8 gennaio 2025)*
6. *Foschi Fabrizio: SCUOLA/ Quella libertà di insegnamento che la "rivoluzione" del Mim deve rispettare (9 gennaio 2025)*
7. *Magni F.: SCUOLA/ "Centralità dello studente, prof, tecnologia, paritarie: 4 malintesi sulla gestione Valditara" (10 gennaio 2025)*
8. *Gori Enrico: CUOLA/ Da Ocse-Pisa a Invalsi, così i fattori socioeconomici sono diventati un "mito" (13 gennaio 2025)*
9.

1. SCUOLA/ Formazione iniziale, abilitazione, concorsi, 2 riforme subito per salvare il sistema

Stefano Quaglia - Pubblicato 2 gennaio 2025

Precariato, supplenti, formazione iniziale, abilitazione, ingresso in ruolo, il sistema scuola resta nel caos. Si può ancora salvarlo

Il recente articolo di Fabio Carpenedo racconta una realtà del quale, se non mi inganno, pochi giornali hanno parlato con adeguata competenza e significative osservazioni. Forse perché il problema generale del precariato, che ancor oggi pesa come un macigno sul sistema scolastico nazionale, in certa misura ha schermato e reso meno evidente l'autentico insulto perpetrato dall'amministrazione scolastica nei confronti degli studenti, degli stessi docenti e, perciò stesso, di un gran numero di famiglie.

Salvini: "Farei test antidroga a tutti i parlamentari domani mattina"

Chi ha dovuto coordinare le intricatissime operazioni delle immissioni in ruolo previste della legge 107/2015 guarda con stupefatta inquietudine all'attuale situazione, che ha visto al 10 di dicembre 2024 (dicesi dicembre, metà quadrimestre per molte scuole, nemmeno finito il trimestre per quasi tutte le superiori) l'espianto di innumerevoli supplenti dalle loro sedi, obbligati ad assumere servizio in scuole diverse da quelle dove insegnavano (la voragine nelle paritarie non è stata meno ampia) per obbedire alla cieca cogenza del PNRR, i cui fondi sono stati usati per evitare – ancora una volta – il precariato.

La legge 20 maggio 1982 n. 270 recava come titolo "Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente". A distanza di 42 anni non è cambiato nulla. O meglio, ci troviamo sotto una massa spaventosa di norme emanate per la stessa ragione, ma il sistema è rimasto impermeabile a qualsiasi cambiamento. Questo perché si continua a cercare la chiave di casa sotto il cono di luce del lampione più vicino, piuttosto che guardare intorno con una pila per trovarla là dove si è effettivamente perduta.

Questa è la scuola. Quando si verifica qualche problema, le dimensioni ciclopiche della struttura rendono assolutamente difficile da vedere quanto sta succedendo. La scuola è una catena montuosa come le Ande, o come l'Himalaya. Quando si cerca di abbracciarla con uno sguardo d'insieme bisogna allontanarsene, ma in questo modo non si vedono i crepacci, non si notano le scoscese dorsali, non si coglie lo scioglimento dei ghiacci. Ma quando ci si avvicina e si punta l'obiettivo su una parete o su una valle, il formicolio delle questioni e l'ansia di mettere ordine in quello che sembra un caos circoscritto provoca terremoti e valanghe a distanze impensabili e così riprende il lavorio, continuo, incessante e rovinoso di quanti si ostinano a mantenere questa complessità nel nome di un malinteso senso della unità del sistema.

Non possiamo qui affrontare in modo esaustivo un tema di straordinaria complessità, ma è evidente che fintantoché non sarà possibile dar corso pieno ed effettivo all'autonomia scolastica, il cui regolamento (DPR 275/1999) costituisce uno dei più nitidi ed eleganti monumenti del diritto amministrativo italiano (non fosse altro per il linguaggio in cui è scritto), non si potrà nemmeno lontanamente pensare di uscire da questa situazione. Questo significa rivedere radicalmente lo stato giuridico dei docenti e affidare legittimamente ai presidi il

compito di configurare gli organici che i concorsi mastodontici non possono completare e le folli modalità di abilitazione renderanno sempre pieni di buchi.
Chi ha in mano le sorti della scuola sul piano giuridico-amministrativo (ma sarei propenso a non escludere una co-responsabilità sindacale) forse non ha chiaro quali immani e complesse competenze deve dimostrare di avere un docente di matematica e scienze della secondaria di primo grado (o scuola media). Già trovare docenti di matematica e fisica e informatica per le superiori è un'impresa, ma centrare un docente di matematica e scienze per la scuola media è come vincere al lotto. Inoltre la folle idea, peraltro nata da una visione coerente ma onirica, della formazione dei docenti, di separare abilitazione e ingresso in ruolo mediante concorso, sta creando situazioni grottesche per rimediare alle quali si assiste a un continuo attorcigliarsi su se stessi delle disposizioni e dei provvedimenti.
Norme di estremo rigore, di ricca e articolata visione si stanno rivelando efficaci quanto le gride di manzoniana memoria. Non ricevendo dai concorsi i docenti con le caratteristiche previste dalla legge e non essendovi graduatorie adeguatamente formate per prelevarvi dei titolari abilitati, i presidi in tale situazione non solo *possono*, ma *devono*, fare gli sceriffi ricorrendo ai documenti MAD (Messa a disposizione) di coloro che, nel raggio ragionevole di alcuni chilometri, sono disposti, anzi chiedono, di poter insegnare.
E dunque? Che fare? Quando si dice cosa bisogna fare si alzano le duplici barricate dei burocrati da un lato e dei sindacalisti dall'altro: gli uni ci vengono a dimostrare come qualmente hanno le mani legate da norme che essi stessi hanno scritto, gli altri, per timore di perdere iscritti, brandiscono il fantasma della giustizia sociale, dell'unitarietà della scuola e della libertà sindacale, che sarebbero pregiudicate e calpestate da quegli stessi dirigenti scolastici sui quali poi tutti sparano, se qualcosa negli istituti non va come si vorrebbe.
Due sono le cose da fare e semplicissime, ma di difficilissima attuazione. Forse questo governo ha la forza per farle, temo però che da sinistra si scateni l'inferno con manifestazioni, occupazioni e scioperi. Ma anche se ci fosse un governo di sinistra, da destra non si starebbe fermi e si aprirebbero le ostilità. Questi interventi, infatti, scardinano l'immaginario collettivo della scuola, che risponde però alla realtà del XX secolo, non a quella attuale.
La prima azione consisterebbe nella unificazione dell'amministrazione scolastica. Deve finire la distinzione fra la carriera dei "ministeriali" e quella degli "scolastici", soggetti in tutto e per tutto al potere degli amministrativi. La dirigenza scolastica e quella amministrativa dovranno coincidere. Il sistema scolastico del futuro non può vivere su una separazione fra chi conosce la scuola e chi pensa di normarla senza aver mai messo un giorno piede in un'aula.
La seconda sta nel cancellare senza remore e senza pietà l'attuale organizzazione di arruolamento, formazione iniziale e abilitazione dei docenti del secondo grado. Non ha senso separare l'abilitazione dal concorso. Non ha senso attivare concorsi di dimensioni ciclopiche (anche quelli regionali lo sono). Bisogna indire concorsi territoriali, fra reti di scuole, aperti a tutta Italia, ma con commissioni che velocemente e costantemente provvedano alle necessità degli organici a livello distrettuale. La garanzia dell'imparzialità non si ha nella dimensione ciclopica, ma nella affidabilità e costanza dei commissari. Si tratta dunque di istituire commissioni permanenti che si occupino solo del reclutamento dei docenti. Dovrebbero essere presiedute da dirigenti scolastici o tecnici, se necessario anche da docenti universitari, laureati e competenti nelle varie discipline, costituite da docenti di provata esperienza e lunga militanza scolastica, dediti costantemente ed esclusivamente a questo impegno.
Quanto alla formazione iniziale non può essere separata, per i docenti del secondo grado, dalla preparazione universitaria specifica. Se si pensa che 24 crediti non bastino a garantire una sensibilità educativa e didattica adeguata, si potrà alzare il numero: 30 sono già tanti, ma aggiungere ancora anni di studio per arrivare a 60, come attualmente si prevede, è un'autentica follia. Serve solo a far odiare la pedagogia, la metodologia e la didattica e farle considerare discipline inutili per l'insegnamento delle proprie materie. Il tirocinio ha certamente senso, ma deve essere affidato a docenti la cui funzione sia riconosciuta e adeguatamente premiata da specifica retribuzione di risultato.
Ma al di là delle questioni "interne" al sistema, ci sono altri fattori da considerare, non meno importanti e non meno capaci di condizionare pesantemente le decisioni dei futuri docenti. Si considerino due aspetti della situazione attuale del Paese: trasferirsi non solo da Matera ma anche da Rovigo e non solo a Milano o a Roma, ma anche a Verona o sul delta del Po, significa mangiarsi tutto lo stipendio in affitti e trasferte. Non solo. C'è dell'altro: pochi sanno che i giovani (e meno giovani) laureati che non avevano accumulato i crediti necessari per

conseguire l'abilitazione, hanno dovuto versare anche 2.500 euro e più alle università alle quali è stato affidato il compito di svolgere i corsi e gli esami abilitanti. Un ulteriore gravame sulle spalle delle famiglie e dei singoli lavoratori, alla faccia della giustizia e dell'equità sociale.

2. MANOVRA 2025/ "Ditelo sui tetti", dalla famiglia alle fragilità ecco le proposte diventate legge

Laura D'Incalci - Pubblicato 3 gennaio 2025

La rete di associazioni "Ditelo sui tetti" ha elaborato una piattaforma di priorità per la legge di bilancio. Molte proposte sono state accolte

Protesta, insoddisfazione, lamento, non portano da nessuna parte, anzi spengono il pensiero e pure la speranza che, come diceva Cicely Saunders, "è fatta di cose che hanno bisogno di qualcuno che le faccia accadere". Già, ma oggi di fronte a problemi e disfunzioni che ingarbugliano la vita, pochi sembrano indotti a cercare soluzioni, prendere l'iniziativa, magari condividere con altri un tentativo… atteggiamenti che appaiono per lo più ingenui e illusori, soprattutto del tutto inutili. Comprensibilmente Davide Rondoni, giorni fa, a proposito della legge di bilancio, sottolineava la necessità di un cambiamento radicale che alleggerisca lo "statalismo", atavica malattia del sistema, per favorire un maggior protagonismo sociale oggi mortificato. La sua analisi, per altro condivisibile, si conclude con l'auspicio "che questo governo si avvii a cambiare copione".
Salvini: "Farei test antidroga a tutti i parlamentari domani mattina"
Ecco, la speranza di un cambiamento affiora, ma appare come un'aspirazione aleatoria, lontana, priva di un soggetto credibile deciso a realizzarla. Eppure, quel "qualcuno" che metta in moto qualche segno percepibile di speranza, in questa manovra di bilancio, pur senza clamore sembra si sia già fatto avanti attraverso l'impegno concreto del Network "Ditelo sui tetti" che, assieme ad altre realtà associative quali il Forum delle associazioni familiari e la Compagnia delle Opere, ha elaborato una piattaforma di priorità per la legge di bilancio presentata lo scorso primo ottobre a Palazzo Chigi e inviata anche a tutti i gruppi parlamentari.
"La rete unisce un centinaio di associazioni che in vari ambiti affrontano bisogni e problematiche sociali tentando non solo di offrire condivisione e risposte, ma anche di incidere a livello politico con proposte che valorizzino e supportino la persona, specie in situazioni di fragilità, malattia, povertà e sostengano anche gli ambiti in cui vive, dalla famiglia ai corpi intermedi che cooperano al bene sociale" spiega Domenico Menorello, presidente della rete "Ditelo sui tetti", sottolineando la novità di un protagonismo "dal basso" suscitato da una comunanza di sensibilità e di intenti. E a quanto pare questo governo e molte rappresentanze parlamentari di fatto si sono mostrati attenti alle esigenze di un nuovo associazionismo cattolico che, come suggerisce il presidente del Network, "non si muove per una difesa d'ufficio delle proprie prerogative e idee cattoliche, ma, sperando nell'esperienza incontrata di un 'umano tutto intero', sostiene e promuove un'antropologia della vita integrale a difesa di tutti, soprattutto dei più fragili, che siano anziani, famiglie numerose, persone in difficoltà economica…".
Scorrendo il testo della legge approvata lo scorso 28 dicembre si colgono diversi segnali positivi che riflettono le istanze e le proposte presentate dal mondo associativo ai decisori sin dal settembre scorso (il 1° ottobre l'incontro a Palazzo Chigi) specialmente a supporto della natalità, della famiglia e delle fragilità. Un esempio, fra i non pochi passaggi che da tali proposte sono diventati norme, l'introduzione di una *tax unit* familiare (nella iniziale forma di un "quoziente familiare") che ha una significativa valenza culturale in quanto al centro dell'ordinamento fiscale non si pone più solo un "individuo solitario", ma anche una persona relazionata, che scommette la propria esistenza in un rapporto coniugale aperto alla vita. Così, nella legge di bilancio 2025 è stato inserito il criterio del numero dei figli per determinare una specifica disciplina fiscale in punto di detrazioni.
Positiva, anche se troppo parziale, in tema di ISEE, l'esclusione dell'assegno unico dall'incidenza per l'accesso agli asili nido, come pure apprezzabile il fatto che alle "misure in tema di famiglia" sono dedicate molte disposizioni, sia di tipo diretto, sia cercando di attivare leve sussidiarie, quali ad esempio il sostegno agli oneri per l'asilo nido o l'allargamento dei congedi parentali o l'estensione anche alle lavoratrici autonome dell'esonero parziale dai

contributi sociali per le mamme lavoratrici con due o più figli. Sempre a favore della famiglia, sono da notare le nuove misure per i mutui prima casa e il Piano casa Italia.
Opportuno il rilancio del welfare aziendale, ad esempio con l'introduzione dei *fringe benefit* specie per i figli, o della dimensione partecipativa dei lavoratori nelle aziende, proposta dalla CISL, per favorire attenzioni effettive, in termini di organizzazione del lavoro, verso chi ha o desidera figli. Meno rispondenti alle attese sono le disposizioni in tema di libertà educativa: le associazioni avevano proposto il "buono scuola" anche con ISEE e quindi con un costo contenuto, ma, grazie a un Odg approvato da Montecitorio, un tale obiettivo impegnerà il Governo solo in futuro. È stato però dato un segnale da un lato con un – seppur minimo – aumento delle detrazioni per le famiglie che pagano una retta per la scuola che scelgono, e dall'altro con un finanziamento alle scuole paritarie che accolgono alunni con disabilità con ulteriori 50 milioni di euro.
Non può sfuggire inoltre che le fragilità sono considerate con indubbia attenzione nella manovra di bilancio 2025, affrontate con misure volte a una "cura" alla persona in difficoltà cercando di valorizzare le relazioni e la domiciliarità a supporto delle difficoltà che la presenza di una invalidità provoca a tutto il nucleo familiare. In questa linea sono stati accolti gli appelli del network e di molte associazioni di potenziare le cure palliative con un raddoppio dell'incremento di risorse rispetto allo scorso anno per complessivi 20 milioni di euro.
In tema di *caregiver* poi viene introdotta una procedura per reperire risorse per il supporto a chi dedica tante risorse personali alla cura di familiari in situazioni di grave inabilità, valorizzando le relazioni esistenti.
Si notano poi non poche ulteriori misure per le fragilità educative, o le famiglie in default economico (sostenendo la possibilità di esdebitazione), per le tossicodipendenze, per i minori in gravi emergenze, per l'immigrazione e per la povertà alimentare. Del resto verso queste forme di disagio reale c'è l'impegno costante del mondo associativo: si pensi, per tutti, alla straordinaria realtà del Banco Alimentare. Tutta la ricchezza prodotta da miriadi di associazioni che, consapevolmente o meno, attingono ispirazione al loro agire nei valori sedimentati nella cultura cattolica, quella cultura coerente con la richiesta di impegno di Papa Francesco, sempre più tesa alla tutela dell'essere umano in ogni sua dimensione, che – come sottolinea Menorello – "oggi di fatto sembra lanciare qualche iniziale ma significativo segnale nel passaggio da una dimensione del 'privato sociale' anche a un impegno 'pubblico' di nuova concezione, che cerca giudizi e proposte pre-politiche unitarie, per essere più autorevoli nei confronti dei decisori politici e istituzionali. Insomma, come è accaduto in altri 'cambi d'epoca' non è affatto detto che la presenza pubblica dei cattolici sia legata solo alla capacità di organizzare un partito sedicente 'cattolico'. Può essere – prosegue il presidente del Network – che la dinamica accaduta anche in occasione del dialogo fra associazioni e decisori sulla legge di bilancio sia pure un segnale importante da cogliere, specialmente quando ci si interroga sulle strategie che il mondo cattolico potrebbe o dovrebbe intraprendere per invertire le rotte segnate dal nichilismo e da ideologie neo-individualiste".

3. SCUOLA/ Studenti più bravi in inglese che in italiano, cosa manca (oggi) alla lingua di Dante

Marco Ricucci - Pubblicato 3 gennaio 2025

Molti studenti della scuola italiana sembrano apprendere l'inglese con più facilità rispetto all'italiano. Un cambiamento che pareva impensabile

Negli ultimi anni, si è osservato un fenomeno interessante nelle scuole italiane: molti studenti sembrano apprendere l'inglese con maggiore facilità rispetto all'italiano. Gli alunni delle scuole medie, infatti, mostrano una maggiore competenza in inglese rispetto a italiano e matematica. Per queste ultime due discipline si osserva un significativo declino rispetto ai risultati ottenuti prima della pandemia. Gli studenti del Sud e delle Isole si trovano in una situazione ancora più critica. Questa è l'analisi fornita da Invalsi, basata su una recente revisione dei dati dei test effettuati nel 2024.
È un trend che solleva interrogativi riguardo ai metodi di insegnamento, alla cultura linguistica e ai materiali didattici utilizzati. Ma quali sono le ragioni di questo fenomeno?
L'inglese è diventato la lingua franca del mondo moderno. La globalizzazione ha portato a una diffusione capillare della cultura anglosassone, dai film alle serie televisive, dalla musica ai

videogiochi. Gli studenti italiani sono esposti quotidianamente a contenuti in inglese, il che crea un ambiente di apprendimento naturale e stimolante. Al contrario, l'italiano, pur essendo la lingua madre, non offre la stessa varietà di stimoli nella vita quotidiana degli studenti. Le scuole italiane hanno implementato, nel corso degli anni, metodi didattici innovativi per l'insegnamento dell'inglese. L'uso di tecnologie, come applicazioni e piattaforme online, insieme a pratiche comunicative come il *role play* e il lavoro di gruppo, ha reso l'apprendimento dell'inglese più interattivo e coinvolgente. In confronto, l'insegnamento dell'italiano tende ad essere più tradizionale e teorico, focalizzandosi su grammatica e sintassi piuttosto che sulla comunicazione pratica.
La motivazione gioca un ruolo cruciale nell'apprendimento linguistico. Molti studenti insieme alla loro famiglie vedono nell'inglese una chiave per il futuro: opportunità di lavoro, viaggi e interazioni internazionali. Il 60,1% degli studenti di terza media ottiene risultati soddisfacenti in italiano, conformi agli obiettivi stabiliti per questo grado di istruzione. Per quanto riguarda la matematica, continuando il confronto con altra materia, la percentuale si attesta al 56%, mentre per l'inglese nella comprensione della lettura si registra un significativo aumento all'81,9% e per la comprensione orale si arriva al 67,8%.
Si osserva una chiara differenza rispetto ai dati precedenti alla pandemia, con una diminuzione di 5,5 punti in italiano. D'altra parte, l'italiano, pur essendo fondamentale per la comunicazione nel contesto locale, non offre le stesse prospettive globali, portando a una minore motivazione. Le risorse disponibili per l'insegnamento e l'apprendimento dell'inglese sono abbondanti e variegate: libri, corsi online, video didattici e materiali interattivi sono facilmente accessibili. Invece le risorse per l'italiano, soprattutto per il perfezionamento o per l'apprendimento di varianti regionali, possono risultare limitate. Questa disparità influisce sulla qualità dell'apprendimento delle due lingue. Anche se l'italiano ha una presenza online crescente, l'inglese rimane predominante, offrendo agli studenti italiani più opportunità di interazione e pratica.
In sintesi, gli studenti italiani tendono a imparare l'inglese meglio dell'italiano a causa di una combinazione di fattori culturali, metodologici e motivazionali. La globalizzazione, le tecniche didattiche innovative, la motivazione intrinseca e la disponibilità di risorse influenzano profondamente l'apprendimento linguistico dell'inglese, mentre i docenti di lingua italiana devono fare i conti con un decadimento delle competenze di base della lingua patria, e con un preoccupante diffondersi dell'analfabetismo funzionale che ritorna.

4. SCUOLA/ Nella Media di Militello a Catania la vera risposta alla crisi del Sud

Giuseppe Di Fazio - Pubblicato 7 gennaio 2025

Oggi Mattarella visiterà la Scuola media "Pietro Carrera" di Militello (Catania). Una storia di sussidiarietà e un messaggio al Governo e al Sud

L'avvocato Giovanni Baudo, appena finita la guerra, aveva un sogno per il figlio Pippo: desiderava che in futuro potesse frequentare il liceo classico e poi iscriversi all'università (preferibilmente a giurisprudenza). Ma perché il sogno potesse realizzarsi, Pippo doveva, intanto, frequentare la scuola media (tappa necessaria per accedere al liceo) che a Militello in val di Catania non esisteva ancora. A opporsi all'avvio della media a Militello era stato nientemeno che Mario Scelba, l'uomo forte della Dc e futuro ministro degli Interni, secondo cui quella scuola avrebbe prodotto solo "spostati". Nel centro agricolo della provincia di Catania, con una ricca tradizione artistica e culturale, c'era già un corso biennale di avviamento professionale: questo – per Scelba – era più che sufficiente. Ma Militello, patria di Pietro Carrera (l'autore dello storico volume *Il gioco degli scacchi*, 1617) e della dinastia dei Majorana, non poteva accettare quell'affronto: voleva la media. Erano diverse le famiglie che aspiravano a un futuro migliore per i loro figli e la scuola rappresentava il più importante trampolino per la rinascita sociale e culturale della comunità. D'altronde chi avesse voluto frequentare la media a Caltagirone o a Catania avrebbe dovuto sobbarcarsi quotidianamente un lungo viaggio in treno e diversi chilometri di cammino a piedi per raggiungere la stazione ferroviaria situata fuori paese.
Fu così che nel 1945, per iniziativa dal basso, nacque la Scuola media di Militello. Protagonisti di quella operazione furono un geniale intellettuale locale (Paolo Abramo, giornalista e maestro elementare), un gruppo di genitori, un'associazione culturale, un anziano possidente del luogo

(che lasciò tutti i suoi averi per l'istituzione della scuola) e gli emigrati dell'associazione "Angelo Majorana" di New York. Dopo il primo anno di prova – in cui i docenti svolsero il loro lavoro come volontariato e gli allievi a fine percorso si presentarono da esterni agli esami – la media di Militello ottenne la "parifica" (1947) e dieci anni dopo divenne scuola statale.
La visita odierna a Militello in val di Catania del presidente della Repubblica Sergio Mattarella, che ha come motivazione l'inaugurazione dei locali ristrutturati del plesso scolastico "Pietro Carrera" di Viale Regina Margherita, viene a riconoscere, a 80 anni dall'avvio della Scuola media, che lo sviluppo del Sud parte dalla lotta alla povertà educativa. Grazie a quella scuola media, infatti, non solo Pippo Baudo ma tanti altri giovani militellesi in questi decenni hanno potuto coronare i loro sogni.
Ma l'esperienza della scuola media di Militello conserva un altro segreto prezioso: la pratica del principio di sussidiarietà. Lo Stato e la politica non seppero leggere nell'immediato dopoguerra i bisogni del territorio, gli abitanti del paese sì. E non si fermarono a protestare, ma cominciarono a costruire con i mezzi di cui disponevano una risposta al bisogno di istruzione. A cerchi concentrici l'esperienza del giornalista-maestro elementare Paolo Abramo e di alcune famiglie raccolse il sostegno degli emigrati, del Comune, poi della Regione e, infine, dello Stato.
È singolare che dopo tanti decenni alcuni temi del dibattito pubblico siano rimasti inalterati. Ancora oggi per molti politici il tema dell'educazione e dell'istruzione è secondario. Non si spiegherebbe altrimenti né l'alto tasso di dispersione scolastica né il bassissimo numero di asili nido pubblici in provincia di Catania. Per l'agenda politica al primo posto ci sono le industrie, le grandi infrastrutture, i megaprogetti per captare fondi dall'Ue, le strategie per il mantenimento del potere, ma si dimentica che ancora oggi al Sud la più grande povertà è di diplomati e di laureati. E senza giovani (ben formati) non c'è speranza di sviluppo.

5. SCUOLA/ Guida alla scelta, ovvero quel discreto "suggerimento" che accade in classe

Diego Picano - Pubblicato 8 gennaio 2025

Per le famiglie è tempo di scelta della scuola superiore: gli open day non bastano. L'orientamento inizia in classe, nel rapporto docente-alunno

"*Una scuola, nella quale chi insegna crea una climax impregnata di speranza, non saprebbe forse ridestare anche negli allievi timidi o insicuri risorse emozionali altrimenti perdute nell'angoscia e nella tristezza?*"

Mai come in questo momento dell'anno, in cui tanti ragazzi e genitori sono chiamati a scegliere il nuovo percorso di studi, risuonano attuali e decisive le parole di Eugenio Borgna. Pertanto, è il caso di chiedersi se gli Open day e le svariate attività organizzate dalle scuole per favorire le iscrizioni al nuovo anno scolastico 2025-2026 siano d'aiuto nella decisione che si sta per prendere. Occorre domandarsi di cosa abbiano davvero bisogno le famiglie che nella finestra temporale per la presentazione della domanda – dal 20 gennaio al 10 febbraio 2025 – devono effettuare l'iscrizione.
A mio avviso, è necessario che non ci si limiti ad organizzare soltanto sterili iniziative, ma che si cominci a lavorare seriamente, durante tutto l'anno, sulla scuola come centro di speranza per i propri allievi; luogo in cui è possibile incontrare maestri capaci di destare vocazioni, risvegliare inclinazioni, attraverso la disciplina che insegnano, mediante l'attività didattica che sono chiamati a svolgere quotidianamente in classe. Come sostiene George Steiner in *La lezione dei mae*stri, l'incomparabile soddisfazione di un insegnante consiste nell'essere il "servitore" e il "corriere dell'essenziale" per il privilegiato compito che ha, che è quello di risvegliare inclinazioni sconosciute nei propri alunni: "Tale è pure la vocazione del maestro. Non esiste una professione di maggiore privilegio. Risvegliare in un altro essere umano forze e sogni superiori alle proprie; indurre in altri l'amore per quello che amiamo; fare del proprio intimo presente il loro futuro: è una triplice avventura senza pari".
La vocazione non è un'imposizione, ma un'ispirazione, un'occasione, un discreto suggerimento che accade, imprevisto e imprevedibile, soprattutto a scuola, dove i ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo. Sia a casa sia a scuola, i nostri allievi hanno bisogno di adulti certi, di guide sicure con cui condividere l'avventura della crescita e non aver paura del futuro.

Se si insegna bene, si diventa complici di "possibilità trascendenti", afferma ancora Steiner: "Una volta risvegliato, quel bambino esasperante nell'ultima fila potrà scrivere pagine o concepire teoremi che terranno impegnati per secoli. Una società, come quella basata sul profitto sfrenato, che non fa onore ai propri insegnanti, è difettosa".
È proprio vero il proverbio africano che recita: "Per crescere un bambino ci vuole un villaggio". Sì! Occorre una comunità coesa di docenti e allievi, di insegnanti e genitori, perché la statura di un uomo non la decide la singola persona, ma i segni e i suggerimenti che il "villaggio-scuola" svilupperà nel tempo. La vita ci è stata donata, noi ne siamo i protagonisti, ma non i padroni, per cui è necessaria un'attenzione curiosa e attenta ai segni presenti, che, a ben guardare, non mancano mai.
La scuola, attraverso qualunque attività si organizzi, deve tornare ad essere un luogo di relazioni eccezionali tra maestro e allievo. Noi siamo gli incontri che facciamo. La nostra vita, ciò che vorremo fare "da grande", ma soprattutto "di grande", lo decidono i rapporti veri che abbiamo intessuto lungo il percorso della nostra esistenza, i legami che abbiamo stretto, ciò che abbiamo saputo guardare e imparare da chi ci ha guidati.
Invece, noi impostiamo la vita, soprattutto quando si tratta di scegliere, esclusivamente sul criterio del piacere, dell'ambizione e del guadagno; criteri validi, ma che non costituiscono l'unica e vera prospettiva. La felicità non sta nella riuscita, ma nell'incontro con qualcuno che ha permesso la scoperta della propria umanità.
"Non può condurre alla felicità nessuno che ha come criterio se stesso. Devi vivere per qualcuno se vuoi vivere per te stesso", amava ripetere Seneca. Ed è proprio quello che deve accadere nelle aule scolastiche. Il maestro e l'allievo sono chiamati a condividere un cammino in cui c'è in ballo il destino di un individuo, di una generazione, della società. Tutto questo può avvenire se la lezione tornerà ad essere il cuore pulsante delle nostre scuole. Le parole "lezione", "*lectio*", "*legere*", provengono dal greco "*légein*", un termine che ha a che fare con l'atto del raccogliere, del radunare, del mettere insieme; infatti, la lezione è una sorta di chiamata a raccolta intorno al sapere; non si rivolge al singolo, ma ad un gruppo di persone e prevede un rapporto tra maestro e allievi. Come nella celebre *Scuola di Atene* di Raffaello, i filosofi si intrattengono insieme per conversare, disputare intorno alla conoscenza. La lezione a scuola è l'occasione privilegiata per leggere e conoscere il mondo, per discernere cos'è la realtà e cosa siamo noi. Dentro questo tipo di esperienza, fatta di sguardi, sacrifici, difficoltà, impegno e dedizione, si gioca la partita della vita, l'orizzonte di senso, il modo con cui si entra in rapporto con il mondo: in una parola ci si *orienta*.
Il vero orientamento inizia nelle classi, quando un insegnante prende a cuore il bene dell'alunno, attraverso qualunque disciplina insegni; e il bene dell'alunno è la sua felicità, la sua vera realizzazione. I nostri alunni, quando frequenteranno l'università, quando saranno impegnati nel loro lavoro, non ricorderanno le nozioni impartite negli anni precedenti o le attività svolte per incentivarli nella scelta di un particolare percorso di studi, ripenseranno invece a quello sguardo pieno di certezza verso il proprio futuro di uomini.
L'avvenire è un tempo che vale sempre la pena attendere, soprattutto quando nel presente si è fatta esperienza di un maestro che "con lieto volto (…)/ mi mise dentro a le segrete cose", come avrebbe affermato Dante.
Il presente, a scuola, necessita di luoghi vivi in cui si possano gettare i "semi" che serviranno alla "guarigione delle nazioni" in futuro: "Potremmo non vedere mai il risultato, ma il piccolo seme metterà radici e un giorno crescerà fino a diventare un grande albero – un albero che potrebbe essere per la guarigione delle nazioni". (V.M. Hood, *Reading in the Nursery*).

6. SCUOLA/ Quella libertà di insegnamento che la "rivoluzione" del Mim deve rispettare

Fabrizio Foschi - Pubblicato 9 gennaio 2025

L'Atto di indirizzo politico-istituzionale di Valditara per l'anno 2024 cambia il sistema di insegnamento-apprendimento. E la libertà educativa?

Il ministero dell'Istruzione e del Merito (Mim), ex Miur, è impegnato in un'azione di profonda revisione della sua struttura, che sta toccando l'organizzazione interna e la ricaduta esterna delle sue funzioni. A monte di questa ristrutturazione si pongono, da una parte, la novità della

categoria di "merito" posta a titolo del dicastero, dall'altra le sollecitazioni implicite nella Missione 4 del Pnrr (Istruzione e Ricerca).
Quanto al merito, l'Atto di indirizzo politico-istituzionale del ministro Valditara per l'anno 2024 specifica che il ministero "in coerenza con il cambio di denominazione intende valorizzare le iniziative volte a potenziare le attitudini e le capacità di ogni singolo studente, nella convinzione che il sistema scolastico debba coltivare le capacità e le attitudini delle studentesse e degli studenti con l'intento di sostenerli nell'intero arco della carriera scolastica". Questo obiettivo, al di là di tutte le successive integrazioni e variazioniss di significato, è indicativo di una visione entro la quale intende porsi l'attuale governo (e, verrebbe da dire, con le dovute distinzioni, l'intera classe politica), che è la completa trasformazione del sistema di insegnamento-apprendimento nel nostro Paese, inteso fino ad ora in forma dialettica o dialogica.
Per forma dialettica o dialogica si intende un metodo per cui l'insegnante insegna e l'alunno recepisce e (se può) reagisce rispetto a quanto gli è proposto. A questa modalità, che pure ha avuto un certo successo, specie nell'istruzione superiore liceale, si sta affiancando, o forse sovrapponendo, un altro modo di fare scuola, nel quale non conta tanto ciò che si insegna, purché il contenuto della comunicazione sia ben recepito, tanto che l'insegnante deve curarsi non solo dell'apprendimento dell'allievo, ma dei tempi, dei ritmi, delle procedure che presiedono a detto apprendimento.
In altri termini, se io (insegnante) ritengo di avere qualcosa di importante da esprimere a te (alunno) e tu non mi capisci, dovrò rimodulare il percorso della materia o disciplina, in modo che sia finalmente fonte di acquisizione di un sapere anche per te. Il rapporto tra due soggetti (insegnante-alunno) che non escludeva affatto l'intervento di aiuto, fatta salva una certa oggettività del sapere, e che determinava una scuola imperniata sulla comunicazione da soggetto a soggetto, si trasforma oggi sostanzialmente in un monologo. Ma attenzione: chi parla alla fine non è l'insegnante, né l'allievo, ma il materiale didattico non interpretabile che è il risultato di un processo di semplificazione dei dati. Come si è arrivati a questa situazione?
A monte contano i dati Ocse e la necessità di realizzare, di conseguenza, gli obiettivi del Pnrr. Il Piano integrato di attività e organizzazione 2024-2026 (Piao) che tocca l'architettura dell'amministrazione, ma anche il "valore pubblico" del sistema scolastico e universitario, inteso "come volano di sviluppo economico e sociale", risente fortemente, come tutte le più recenti programmazioni ministeriali, delle valutazioni Ocse sulle insufficienti performance del nostro impianto di istruzione e formazione obbligatorio e ricorrente. In riferimento all'abbandono scolastico, nonostante i progressi registrati negli ultimi anni, nel 2022 la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni con al più un titolo secondario inferiore e non più inseriti in un percorso di istruzione o formazione è stimata all'11,5%, in miglioramento rispetto all'anno precedente (12,7%), ma ancora troppo alta rispetto al benchmark europeo per il 2030, fissato al 9%.
Per fare un altro esempio, nel 2023 si rilevava che per quanto riguarda l'istruzione tecnico-professionale, il tasso di giovani italiani che non hanno un lavoro, né seguono un percorso scolastico o formativo (Neet) di età compresa tra i 15 e i 34 anni con un diploma tecnico-professionale è pari al 28,1%, ben al di sopra del 12,0% dei loro coetanei con un diploma di istruzione secondaria superiore a indirizzo liceale o post-secondaria non terziaria e anche notevolmente al di sopra della media dell'Ocse, pari al 15,2%.
In questo contesto, precisa il Piao, occorre intensificare le procedure di digitalizzazione, ma soprattutto, onde avere "una scuola di tutti e per tutti", ricorrere a "programmi ed iniziative di *mentoring*, tutoraggio, orientamento personalizzato". Fin qui tutto bene, verrebbe da dire. Poi, tuttavia, il documento (e non è certamente l'unico) insiste sul privilegio che deve essere accordato in tutti i percorsi secondari di secondo grado, onde rispondere alle urgenze (personalizzazione e veicolazione di materiali di immediata fruibilità), alle "discipline Stem" (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica).
Il potenziamento delle discipline tecnologico-informatiche (che comunque non sono neutre!) è indubbiamente una scelta inevitabile nell'attuale panorama delle conoscenze. E perché allora non anche le lingue (e dove collocare poi le letterature?). Non si tratta qui di rispolverare l'antica e superata *querelle* tra scuola umanistica e scuola scientifica, ma capire quali possano essere le priorità pedagogiche e didattiche rispetto a giovani che si attendono di essere educati allo spirito critico, e non solo alla effettuazione di procedure.

L'eccessiva attenzione alle procedure di apprendimento legittima l'osservazione sul carattere "monologico" della attuale formazione. Ancora sul "valore pubblico" della istruzione, l'Atto di indirizzo 2024-2026 di cui sopra, oltre al richiamo immancabile alle Stem ("una sfida che la scuola italiana deve giocare al massimo delle sue possibilità"), che ha un risvolto istituzionale nella prosecuzione della riforma degli istituti tecnico-professionali, insiste sull'importanza dell'orientamento scolastico, funzionale a realizzare un apprendimento "lungo tutta la vita". E affinché questo sia possibile, si continuerà a valorizzare le due nuove figure del docente tutor e del docente orientatore che, secondo il Mim, sono state accolte con successo.
Sembra di poter dire, a conclusione di questo excursus, che i cambiamenti in corso, per quanto radicali, non elidono tuttavia la libertà di insegnamento né la libertà di scuola in un sistema nazionale statale-paritario. Due corni della questione che meriterebbero di essere sottoposti ad un'attenzione particolare. Da una parte, infatti, la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti non possono non essere proposti dentro una pluralità di opzioni. Allo stesso modo, se il grande organismo statale vuole crescere, potrebbe talvolta essere spinto a verificare (non solo finanziare, come è di diritto) anche ciò che avviene nel più piccolo, ma non meno produttivo e creativo ramo non statale-paritario.

7. SCUOLA/ "Centralità dello studente, prof, tecnologia, paritarie: 4 malintesi sulla gestione Valditara"

Francesco Magni - Pubblicato 10 gennaio 2025

L'autore risponde all'articolo di Fabrizio Foschi e alle sue obiezioni di merito sulla linea di lavoro del Mim, evidenziando diversi fraintendimenti

Caro direttore,
il tema dell'educazione delle giovani generazioni è da sempre al centro del vostro giornale, che lo affronta solitamente con competenza e attenzione, non sempre qualità così diffuse tra i media quando si parla di scuola, studenti, insegnanti.
Può quindi immaginare la mia sorpresa nel leggere il contenuto dell'articolo pubblicato lo scorso 9 gennaio nel quale venivano contrapposte alcune azioni dell'attuale ministero dell'Istruzione e del Merito alla "libertà di insegnamento", paventando una sorta di esautorazione del ruolo e dell'autonomia didattica degli insegnanti.

Mi sembra dunque opportuno provare a fare un po' di chiarezza sui punti sollevati che sono frutto, a mio avviso, di alcuni gravi fraintendimenti.

1. Il primo equivoco riguarda le conseguenze pedagogico-didattiche della riaffermata centralità della persona dello studente che il Mim ha voluto promuovere al fine di valorizzare e coltivare i talenti, le capacità e le attitudini di ciascuno studente. Da questo importante cambio di paradigma (sembra ovvio ricordarlo ma non è affatto così: la scuola è fatta innanzitutto per gli studenti e la loro formazione, non per altro), l'autore dell'articolo fa derivare una fantomatica "completa trasformazione del sistema di insegnamento-apprendimento nel nostro Paese, inteso fino ad ora in forma dialettica o dialogica" nella quale "non conta tanto ciò che si insegna, purché il contenuto della comunicazione sia ben recepito".
È indubbio che, soprattutto dopo l'esperienza pandemica, proprio per favorire un efficace apprendimento degli allievi, agli insegnanti sia richiesto di avere maggiore attenzione su "tempi e ritmi che presiedono all'apprendimento stesso". Ma non vi sono elementi per desumere da questa rinnovata richiesta di attenzione alle peculiarità di ciascuno studente un tramonto del contenuto dell'insegnamento. In questa direzione sono da leggere il rilancio dell'orientamento (attraverso le Linee guida per l'orientamento del 22 dicembre 2022, già commentate a suo tempo su questo giornale, così come l'introduzione del docente tutor e del docente orientatore. Quindi possiamo certamente concordare sul fatto che siamo di fronte a un cambio di paradigma rispetto al recente passato, ma volto a favorire una maggiore possibilità di apprendimento per ogni allievo, non il contrario. Si tratta di rilanciare quella "scuola dei talenti" illustrata dal ministro Valditara nel suo libro-manifesto e che chiede alla scuola e ai propri insegnanti di tirar fuori il meglio che ogni giovane è in grado di dare, valorizzando i talenti di ciascuno. Questo non può che avvenire ovviamente attraverso lo studio delle discipline, l'insegnamento di maestri appassionati, il dialogo con i propri allievi, la

partecipazione ad esperienze didattiche innovative e originali. Temere "lacci e lacciuoli" limitanti la "libertà di insegnamento" dove invece vi sono solo ulteriori possibilità per personalizzare la proposta formativa e per innovare gli attuali percorsi di apprendimento degli studenti appare frutto quantomeno di confusione.

2. Il secondo malinteso riguarda una paventata esautorazione del ruolo dell'insegnante. In realtà, al netto dei grovigli burocratici e delle delicate sfide tecnologiche-antropologiche-educative che ci troviamo innanzi a livello globale, l'azione ministeriale ha iniziato a ridare centralità alla professionalità della figura dell'insegnante: a titolo di esempio si pensi ai significativi rinnovi contrattuali fermi da anni e alla riaffermata autorevolezza del docente anche attraverso la difesa giudiziaria gratuita di fronte a casi di violenza e aggressioni. Anche all'interno della classe il ruolo dell'insegnante non viene affatto scalfito, quanto semmai rilanciato e sostenuto da attacchi interni ed esterni. Nessun attentato, dunque, alla libertà di insegnamento, alla libertà di scuola né tanto meno all'autonomia didattica di ogni singolo insegnante, quanto piuttosto il contrario: difesa e tutela degli insegnanti da episodi di violenza e bullismo.

3. Il terzo misunderstandingriguarda il riproporre la contrapposizione tra discipline umanistiche e scientifiche-tecnologiche. Siamo ormai nell'era dell'IA e per affrontarla adeguatamente occorre rilanciare la prospettiva di un umanesimo tecnologico, nel quale non si può essere un buon informatico senza essere al contempo anche (almeno in parte) un linguista e non si può essere un buon docente di storia senza padroneggiare alcune competenze tecnologiche fondamentali. Anche sotto questo profilo, l'azione del Mim per il "potenziamento delle discipline tecnologico-informatiche" e in generale della filiera tecnologica avviata in particolar modo con la riforma del 4+2 attraverso l'istituzione della filiera tecnologico-professionale (legge 8 agosto 2024, n. 121) e la realizzazione dei campus formativi integrati non può essere certo accusata di voler sottrarre i giovani allo sviluppo dello spirito critico, semmai il contrario.
L'ibridazione di esperienze e contesti (imprenditoriali, formativi, educativi, sociali) e il confronto tra giovani di età differenti (il contestuale coinvolgimento nel campus di studenti delle scuole secondarie e di quelli degli ITS Academy) rappresenta l'esatto contrario di quanto sostenuto dall'autore dell'articolo quando parla di "carattere "monologico" della attuale formazione". Si tratta invece di rilanciare una filiera formativa come quella tecnologica-professionale che da anni risentiva cali nelle iscrizioni, una generale difficoltà nell'innovazione dei propri percorsi formativi e di mancato pieno riconoscimento come percorsi "di qualità" per i giovani. Il campus, inoltre, potrà essere proprio quel luogo di relazioni interpersonali nel quale ogni studente possa essere accompagnato e guidato ad esperire la realtà di sé nel tempo e nello spazio della tecnologia, con spirito critico e creatività innovativa.
4. Infine, con riferimento alle scuole paritarie non statali, vi è da registrare, al contrario di quanto sostenuto, una grande attenzione "a ciò che avviene nel ramo non statale-paritario". Alcuni esempi. Forse per la prima volta nella recente storia repubblicana abbiamo assistito ad una decisa azione di contrasto ai "diplomifici" con atti concreti a garanzia della qualità dell'istruzione nel nostro Paese, accompagnata da un deciso sostegno al pluralismo educativo e alla libertà di scelta educativa. Basti ricordare la possibilità di accedere ai fondi Pon anche per le scuole paritarie – una vera e propria ingiustizia che solo il coraggio e la tenacia del ministro Valditara è riuscita a superare – e, da ultimo, l'intervento nell'ultima legge di bilancio con l'incremento del fondo per gli alunni con disabilità, pari a 50 milioni di euro per l'anno 2025, salutato con "sollievo" dalle principali associazioni di gestori e genitori di scuole paritarie e l'aumento delle detrazioni fiscali per le spese scolastiche, con il passaggio del tetto massimo da 800 a 1.000 euro. Segni tangibili di una linea di indirizzo politico volta ad aumentare e sostenere un maggior pluralismo educativo nel nostro Paese, ancor più rilevanti se si considera che si collocano all'interno di un quadro di finanza pubblica com'è noto molto complicato e con scarsi margini di manovra.

Con questo non si vuole affatto sostenere che non ci siano sfide educative importanti e complesse e che talvolta alcuni dispositivi normativi anche internazionali rischiano di richiedere proceduralità, tecnicalità e tempistiche che poco hanno a che vedere con l'ambito educativo. Ma occorre stare attenti a non confondere le possibili soluzioni e sostegni – certo in molti casi pur perfezionabili e che inevitabilmente richiedono poi l'impegno di ogni attore in gioco per la

loro efficace realizzazione – con le cause dei mali che invece si stanno provando ad affrontare e risolvere, con un coraggio e una tenacia che non si vedevano dalle parti di viale Trastevere da parecchio tempo.

8. SCUOLA/ Da Ocse-Pisa a Invalsi, così i fattori socioeconomici sono diventati un "mito"

Enrico Gori - Pubblicato 13 gennaio 2025

Non considerare la variabilità dell'errore nei test standardizzati ha portato a una sovrastima del ruolo delle variabili socioeconomiche (2)

Nella prima puntata di questa analisi sull'istruzione scolastica e sulla sua valutazione, in senso ampio, abbiamo evidenziato gli effetti negativi delle politiche che incentivano il cosiddetto "18 politico" o "30 politico" nell'università. Questo fenomeno rappresenta, in sostanza, una discrepanza tra i voti ottenuti dallo studente e le sue reali competenze, configurabile, in ambito statistico, come un "errore di misura". Tale errore, come sottolineato nel precedente articolo, ha un impatto negativo sulla formazione del capitale umano. Le conseguenze si manifestano a diversi livelli, a partire da effetti psicologici sugli studenti, fino alle difficoltà per le imprese nel considerare i voti universitari come indicatori affidabili delle capacità dei candidati al lavoro.

Lammy: "Trump ha ragione su spesa Difesa Ue, Regno Unito verso 2,5%"
Purtroppo, gli errori di misura nel valutare conoscenze e competenze degli studenti sono frequenti, spesso dovuti a giudizi soggettivi. Anche quando si utilizzano test standardizzati, come quelli Invalsi, bisogna tener conto che questi, seppur più oggettivi, includono comunque un margine di errore statistico. La peculiarità dei test standardizzati è che permettono di quantificare la variabilità dell'errore, definita "varianza dell'errore". Tuttavia, la mancata considerazione di tale variabilità in molti studi sull'istruzione ha portato a una sovrastima del ruolo delle variabili socioeconomiche, con ricadute sulle politiche educative e sull'opinione pubblica che, prima o poi, sarà necessario correggere.

Questo secondo articolo intende portare l'attenzione proprio su tali effetti negativi. È importante notare, inoltre, che gli studi sull'apprendimento che non includono, tra le variabili usate come esplicative degli apprendimenti ad un certo istante di tempo (ad esempio i 15 anni negli studi OCSE-PISA), i livelli di apprendimento precedenti (come, ad esempio, i risultati nelle indagini TIMSS), di fatto li considerano implicitamente, ma con un errore di misura così elevato – potremmo dire "infinito" – da annullare ogni informazione utile. Tale omissione porta a una sistematica sovrastima dell'influenza dei fattori socioeconomici, compromettendo la qualità e l'affidabilità delle conclusioni tratte.

È opportuno anticipare – lo facciamo di seguito – quali sono le conclusioni di questo articolo, in modo che il lettore possa essere invogliato a cercare di capire le ragioni scientifiche che ci hanno portato a scrivere questa nota.
Gli studi che trascurano il livello di apprendimento iniziale nell'analisi dei risultati finali rischiano di sovrastimare l'effetto dei fattori socioeconomici, facendo apparire questi ultimi come determinanti principali. In realtà, il livello di partenza e il processo di apprendimento progressivo sono altrettanto, se non più, significativi. Secondo l'approccio di Ausubel, l'apprendimento si costruisce sulle conoscenze pregresse, e ignorare i livelli iniziali porta a una visione distorta del rapporto tra fattori socioeconomici e risultati educativi. Questo può tradursi in politiche che non valorizzano il potenziale di crescita degli studenti, in particolare di quelli provenienti da contesti svantaggiati, che con adeguato supporto potrebbero giungere a livelli di eccellenza al pari di ragazzi socialmente più fortunati.
L'idea che i risultati scolastici dipendano principalmente dalle condizioni socioeconomiche può avere effetti ambivalenti. Da un lato, può aumentare la consapevolezza sulle disuguaglianze strutturali, stimolando giustamente investimenti in scuole e supporti per famiglie in difficoltà. Dall'altro, può generare un pericoloso fatalismo, con l'errata convinzione che il destino scolastico sia immutabile. Questo rischio è particolarmente evidente se il messaggio viene percepito come deterministico: potrebbe demotivare gli insegnanti e ridurre il loro impegno verso l'innovazione (di cui si parlerà nella terzo di questi articoli), oppure indurli a concentrarsi

eccessivamente sugli studenti svantaggiati, trascurando il potenziale di crescita di quelli appartenenti a contesti più agiati, con il rischio di "annoiare e demotivare" chi potrebbe procedere in maniera più spedita verso livelli di eccellenza di sicura utilità per l'intera società.
Al contrario, un messaggio equilibrato e costruttivo può valorizzare il ruolo della scuola come motore di equità e mobilità sociale. Tuttavia, se il discorso è presentato in modo polarizzante o privo di soluzioni pratiche (valutazione dell'istruzione – e non per l'istruzione – senza ricaduta immediata sul singolo studente in difficoltà), rischia di alimentare divisioni e sfiducia sia tra gli insegnanti sia nell'opinione pubblica.
Non ci soffermeremo sui numerosi esempi di ragazzi svantaggiati che, grazie al sostegno di insegnanti appassionati e capaci, hanno raggiunto posizioni sociali ed economiche di prestigio. Le scuole degli orfanotrofi, spesso gestite da suore e preti dedicati, ne offrono testimonianze abbondanti. Qui intendiamo affrontare la questione da un punto di vista rigorosamente scientifico, analizzando le responsabilità e gli errori che emergono negli studi, in particolare quelli statistici, condotti in questo ambito.
Faremo riferimento alle nostre conoscenze sui modelli statistici che includono variabili affette da errori di misura, accompagnandole con alcune intuizioni che verificheremo con l'aiuto di ChatGPT.
Come dimostreremo, il mito che i fattori socioeconomici siano il principale determinante degli apprendimenti risulterà fortemente ridimensionato. Questo porta a riconsiderare criticamente tutte le politiche educative e i pregiudizi che, negli ultimi vent'anni, hanno dato priorità alla costruzione di sistemi di valutazione dell'istruzione, trascurando invece la progettazione di sistemi di valutazione per l'istruzione.

Intervista a ChatGPT sull'impostazione delle ricerche educative
Vediamo ora come siamo giunti alle conclusioni suddette.

Per il grande pubblico, le indagini OCSE-PISA sono state tra le prime a mettere in evidenza l'importanza dei fattori socioeconomici nell'apprendimento. I primi articoli che hanno avviato questa linea di ricerca risalgono ai primi anni 2000 e hanno "dimostrato" (le virgolette sono d'obbligo) che il background socioeconomico influisce non solo sulle competenze cognitive, come matematica e lettura, ma anche sull'accesso alle risorse educative e sulle aspettative scolastiche. Questi studi hanno gettato le basi per un'ampia letteratura che continua a esplorare strategie per ridurre le disuguaglianze educative.

Per approfondire questa analisi, abbiamo deciso di avvalerci del supporto di ChatGPT, capace di fornire risposte rapide alle nostre ipotesi di ricerca. Le domande presentate sono state formulate dall'autore di questo scritto, mentre le risposte, elaborate da ChatGPT, saranno riportate *con un carattere corsivo* per distinguerle chiaramente.

Il modo in cui ChatGPT risponde a domande inerenti i temi in questione sono sintetizzate così dalla stessa ChatGPT:
ChatGPT risponde a temi complessi attingendo alla sua vasta base di conoscenza pre-addestrata, utilizzando modelli statistici, teorici e pedagogici incorporati nel suo training. Per tematiche come l'analisi degli effetti dei fattori socioeconomici sull'apprendimento, il modello si basa su concetti consolidati nella ricerca accademica, cercando di presentare risposte scientificamente accurate e facilmente comprensibili.

1. Tra gli studi basati sui dati delle indagini OCSE-PISA, quali includono informazioni individuali che, oltre ai fattori socioeconomici dello studente, considerano anche il livello di apprendimento in un momento immediatamente precedente?
Gli studi basati sulle indagini PISA che utilizzano dati individuali e includono il livello di apprendimento precedente, oltre ai fattori socioeconomici, sono relativamente rari. Questo perché le indagini PISA sono trasversali (cross-sectional) e raccolgono dati in un singolo momento, senza seguire gli studenti nel tempo. Tuttavia, alcuni studi hanno integrato i dati PISA con altre fonti longitudinali o hanno utilizzato metodi statistici per stimare i livelli di apprendimento precedenti.

2. Quando si considerano i livelli di apprendimento precedenti, come una delle variabili esplicative degli apprendimenti ad un dato istante di tempo successivo, l'influenza dei fattori socioeconomici resta la stessa o diminuisce di intensità?
Quando si considerano i livelli di apprendimento precedenti come variabile esplicativa degli apprendimenti successivi, l'influenza dei fattori socioeconomici tende a diminuire in intensità, ma non scompare del tutto. Questo accade perché una parte significativa dell'effetto del background socioeconomico si riflette già nei livelli iniziali di apprendimento. Sebbene, tenendo conto dei livelli di apprendimento precedenti, l'effetto dei fattori socioeconomici si attenui, esso rimane comunque rilevante. Ciò evidenzia l'importanza di politiche educative mirate e tempestive, che agiscano sin dall'inizio del percorso scolastico per ridurre le disuguaglianze e promuovere l'equità educativa.

3. Se dovessi indicare quale sia la percentuale di variabilità degli apprendimenti spiegata dai fattori socioeconomici prima e dopo l'introduzione, nei modelli statistici, dei livelli di apprendimento precedenti, cosa mi risponderesti?
La percentuale di variabilità negli apprendimenti spiegata dai fattori socioeconomici diminuisce significativamente quando si introducono nei modelli i livelli di apprendimento precedenti, ma il grado di riduzione dipende dal contesto educativo, dai dati utilizzati e dalla metodologia statistica. Ad esempio: Germania (Jürges et al., 2005): prima del controllo per TIMSS (introduzione dei livelli raggiunti nell'indagine TIMSS), i fattori socioeconomici spiegavano circa il 18% della variabilità nei risultati PISA. Dopo aver considerato i livelli precedenti (ovvero TIMSS), la percentuale è scesa al 7%. In generale, prima di inserire nel modello i livelli di apprendimento precedenti, i fattori socioeconomici spiegano il 15-20% della variabilità negli apprendimenti; mentre dopo questa percentuale si riduce al 5-10%, con variazioni in base al contesto nazionale e al grado di equità del sistema educativo.

4. Puoi dirmi se negli studi che usano livelli di apprendimento precedenti, ad un tempo molto vicino a quello dei livelli di apprendimento che si usano come variabile da spiegare, il peso dei fattori socioeconomici diminuisca ulteriormente?
Sì, negli studi che utilizzano livelli di apprendimento precedenti molto vicini temporalmente ai risultati che si analizzano come variabile dipendente, il peso dei fattori socioeconomici tende a diminuire ulteriormente. Ad esempio, usando i dati della Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY), raccolti con intervalli di 1-2 anni rispetto ai test PISA, con livelli di apprendimento misurati appena un anno prima, il peso dei fattori socioeconomici è sceso al 4-6%, rispetto al 15% iniziale. In uno studio nei Paesi Bassi (Driessen & Mulder, 2013), che usa dati del sistema COOL (Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen) che seguono gli studenti in intervalli di 6-12 mesi, l'effetto del background socioeconomico è sceso dal 12% al 3-4% quando i risultati precedenti sono stati misurati a distanza di pochi mesi. Per cui possiamo dire che, quando i livelli di apprendimento precedenti sono misurati a un tempo molto vicino rispetto ai risultati successivi, l'influenza diretta dei fattori socioeconomici si riduce ulteriormente, spesso al di sotto del 5%. Ciò conferma che gran parte dell'effetto del background socioeconomico si manifesta nelle fasi precedenti del percorso educativo. Da cui ne consegue che, sebbene interventi educativi precoci e continui possano ridurre significativamente l'influenza dei fattori socioeconomici, è difficile immaginare che possano eliminare completamente il loro impatto, in quanto esso si accumula nel tempo e coinvolge molteplici variabili che non possono essere compensate esclusivamente da politiche educative. Tuttavia, l'obiettivo di ridurre drasticamente le disuguaglianze educative è comunque raggiungibile con politiche mirate e interventi continui lungo tutto il percorso scolastico.

5. Ma esistono studi, di tipo statistico, in cui i fattori socioeconomici non abbiano nessuna influenza?
Sì. Ad esempio, se si usano dati scolastici longitudinali con intervalli molto brevi (es. pochi mesi), i livelli precedenti potrebbero spiegare completamente la variabilità dei risultati successivi. Come esempio pratico: uno studio che confronti i risultati di test scolastici somministrati ogni 6 mesi potrebbe trovare che il livello precedente spiega quasi tutta la variabilità nei risultati attuali, eliminando la significatività statistica del background socioeconomico. Come evidenza empirica, in uno studio sui Paesi nordici: in alcuni modelli di analisi PISA nei Paesi nordici (es. Finlandia), il background socioeconomico diventa

statisticamente non significativo quando si introducono variabili proxy precise come: Prestazioni precedenti, Aspettative degli insegnanti, Frequenza e motivazione scolastica. In questi casi, l'effetto residuo dei fattori socioeconomici si riduce a zero. Studi che utilizzano test ripetuti a breve distanza temporale (es. TIMSS o indagini scolastiche locali) mostrano che, in modelli ben controllati, i fattori socioeconomici perdono rilevanza statistica se il livello precedente è fortemente correlato con la performance attuale.

6. Quindi se tutto il percorso scolastico fosse caratterizzato da questa situazione alla fine i fattori socioeconomici potrebbero risultare avere un effetto quasi pari a zero?
In teoria, se il percorso scolastico fosse caratterizzato da un sistema educativo che offre un supporto costante e personalizzato a ogni studente, l'effetto dei fattori socioeconomici potrebbe ridursi significativamente. Un sistema che adotta modelli didattici inclusivi e mirati, in cui ogni studente riceve l'insegnamento adeguato alle proprie necessità, sarebbe in grado di limitare l'influenza del background socioeconomico. In questo scenario, le performance scolastiche dipenderebbero principalmente dalle competenze acquisite in precedenza, riducendo al minimo l'effetto delle disuguaglianze socioeconomiche. Sebbene sia difficile eliminare completamente l'impatto dei fattori socioeconomici, un approccio educativo ben progettato potrebbe attenuarlo notevolmente.

7. Tenuto conto di quello che mi hai detto circa l'analisi statistica dell'effetto dei fattori socioeconomici sull'apprendimento, e di quello che ti allego circa il pensiero di un pedagogista famoso, cosa mi puoi dire come tue considerazioni finali? Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston: "If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this. The most important single factor affecting learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly".
Il principio di Ausubel, che afferma che "ciò che lo studente già sa" è fondamentale per l'apprendimento, si lega strettamente con l'analisi statistica dell'apprendimento. Quando si considera il livello di apprendimento precedente come variabile esplicativa, i fattori socioeconomici spesso vedono ridursi il loro impatto. Questo accade perché le conoscenze pregresse assorbono gran parte della variabilità nei risultati, diminuendo l'importanza di fattori esterni come il background socioeconomico. Nel contesto educativo, ciò implica che un insegnamento personalizzato, che si adatti al livello di conoscenza attuale dello studente, può ridurre l'effetto delle disuguaglianze socioeconomiche. Sebbene i fattori socioeconomici influenzino l'accesso a risorse e opportunità, un approccio centrato sulle conoscenze pregresse degli studenti permette agli insegnanti di colmare le lacune e migliorare l'efficacia dell'insegnamento, indipendentemente dal contesto socioeconomico. In pratica, l'uso di strumenti tecnologici, come piattaforme di apprendimento adattivo, e la valutazione continua delle conoscenze pregresse sono strumenti efficaci per personalizzare l'insegnamento, riducendo l'impatto negativo delle disuguaglianze sociali. Sebbene i fattori socioeconomici non siano irrilevanti, il principio di Ausubel suggerisce che concentrarsi sul punto di partenza di ciascun studente può mitigare il loro effetto, promuovendo un apprendimento più equo.

8. Alla luce del fatto che la distanza temporale tra il livello di apprendimento iniziale e quello finale può influire sulla misura dell'effetto che i fattori socioeconomici hanno sul livello di apprendimento finale, quale critica si può portare agli studi che non considerano il livello di apprendimento iniziale, come i primi studi OCSE-PISA, specialmente nella formazione di un'opinione pubblica politicizzata, orientata a considerare i fattori socioeconomici come determinanti?
La critica principale riguarda il fatto che gli studi che non considerano il livello di apprendimento iniziale rischiano di sovrastimare l'influenza dei fattori socioeconomici sui risultati finali. Senza tenere conto di quanto uno studente già sappia all'inizio, si tende a interpretare i fattori socioeconomici come determinanti fissi dei risultati, distorcendo la visione della relazione causa-effetto nell'apprendimento.
Ignorare la base di conoscenza iniziale: Senza considerare il livello di partenza, si rischia di attribuire il risultato finale solo ai fattori socioeconomici, quando in realtà la crescita dipende da quanto lo studente ha appreso precedentemente.
Distorsione della relazione causa-effetto: L'assenza del livello iniziale può far sembrare che gli studenti provenienti da ambienti svantaggiati siano destinati a risultati inferiori, mentre, come

sottolineato da Ausubel, l'apprendimento è un processo progressivo che dipende dalla costruzione delle conoscenze pregresse.
Implicazioni per l'opinione pubblica e le politiche educative: Non considerare i livelli iniziali può portare a una visione errata che giustifica le disuguaglianze educative come inevitabili, ignorando il potenziale di crescita individuale degli studenti, anche quelli con background svantaggiati.
Mancanza di una visione integrata: L'approccio statico che non include il livello iniziale non coglie la complessità dell'apprendimento, che è dinamico e basato sulle conoscenze pregresse. Questo approccio riduttivo limita la comprensione del progresso educativo.
Conclusioni: Gli studi che non considerano il livello di apprendimento iniziale distorcono la comprensione dell'effetto dei fattori socioeconomici, ignorando il ruolo cruciale del processo di apprendimento progressivo. Ciò rischia di influenzare negativamente le politiche educative, non riconoscendo il potenziale di crescita degli studenti, specialmente quelli provenienti da contesti svantaggiati.

Il ruolo degli errori di misura nel confodimento dell'effetto dei fattori socioeconomici
Purtroppo, la responsabilità degli statistici e degli studiosi in ambito educativo nell'esacerbare l'importanza dei fattori socioeconomici nel processo educativo non si limita alla semplice omissione dei livelli di apprendimento iniziale come variabile esplicativa nei modelli di previsione dell'apprendimento finale. Un altro errore cruciale è stato l'inserimento di questa variabile (l'apprendimento iniziale) senza considerare che essa è inevitabilmente influenzata da errori di misura. Vediamo ora gli effetti di questa disattenzione.
La trattazione che segue è piuttosto tecnica, ma poiché sono stati proprio studi tecnici a generare informazioni distorte, è necessario affrontare la questione dal punto di vista metodologico.
Immaginiamo che Y(t) rappresenti il livello di apprendimento di uno studente nella materia (ad esempio, matematica) al tempo t, e che X(s) indichi il livello di apprendimento della stessa materia al tempo s (con $s < t$). Inoltre, supponiamo che S rappresenti i fattori socioeconomici che caratterizzano lo studente, e che u(s) descriva la classe o l'insegnante con cui lo studente interagisce durante l'intervallo di tempo (s, t). I modelli statistici più comuni per studiare la relazione tra Y(t) e le variabili X(s), S, u(s) sono i modelli multilivello, utilizzati quando i dati hanno una struttura gerarchica o raggruppata (ad esempio, studenti all'interno di classi). Questi modelli consentono di separare le variazioni di Y(t) dovute a fattori individuali (X(s), S) da quelle causate da fattori contestuali (u(s)), come l'insegnante o la classe frequentata. L'analisi in ambito scolastico di questi modelli è spesso chiamata "analisi di valore aggiunto", poiché si attribuisce a u(s) il ruolo di "effetto" della classe o dell'insegnante. Il modello prende quindi la forma:
$Y(t) = \beta 0 + \beta 1\, X(s) + \beta 2\, S + u(s) + \varepsilon$
dove:

- $\beta 0, \beta 1, \beta 2$ sono i coefficienti del modello,
- u(s) è una variabile casuale che rappresenta l'effetto specifico della classe o insegnante,
- ε è l'errore casuale.

Se X(s) è soggetta a errore di misura, è fondamentale scegliere modelli in grado di gestire questa incertezza per evitare stime distorte. L'errore di misura introduce un fenomeno noto come attenuazione delle stime, che si manifesta come un bias verso lo zero nel coefficiente associato a X(s), riducendo così l'accuratezza complessiva del modello. In questo contesto, i modelli più adeguati sono probabilmente i Modelli di Equazioni Strutturali (SEM), che trattano esplicitamente l'errore di misura. Il loro principale vantaggio consiste nell'offrire stime non attenuate dei coefficienti, consentendo di distinguere tra la vera variabilità di X(s) e l'errore di misura. Esistono versioni di questi modelli che integrano il metodo SEM con i modelli di Rasch o IRT (Item Response Theory). Alcune applicazioni di questi approcci sono state utilizzate nella valutazione degli apprendimenti (Citazione 1). Nei casi in cui si utilizzano modelli SEM integrati con Rasch o IRT, l'effetto dei fattori socioeconomici risulta generalmente più attenuato rispetto agli studi che non considerano l'errore di misura nel livello iniziale X(s) (cioè nel livello di abilità o performance di partenza degli studenti) (citazione 2). Ciò avviene perché questi modelli prendono in considerazione la variabilità attribuibile all'errore di misura, permettendo di ottenere stime più precise sia dei livelli iniziali che delle relazioni tra le variabili.

Purtroppo, mentre l'errore di misura è un problema riconosciuto, la percentuale di studi che lo affrontano esplicitamente non è alta. È importante che i ricercatori siano consapevoli di questo problema e considerino l'adozione di modelli appropriati quando possibile. Determinare la percentuale esatta di studi sul valore aggiunto nell'apprendimento che riconoscono e affrontano l'errore di misura in X(s) rispetto a quelli che non lo fanno, è complesso, ma concentrandoci sugli studi in Italia e considerando esclusivamente i modelli multilivello della forma:

$Y(t) = b0 + b1\ X(s) + b2\ S + u(s) + \varepsilon$

ChatGPT stima che solo il 20-30% degli studi riconosca e modelli esplicitamente l'errore di misura in X(s) (Fonte ChatGPT).

Quando X(s) è affetta da errore di misura ($X(s) = x(s) + err(s)$), l'errore distorce i coefficienti del modello, specialmente quelli di X(s) e S. Poiché x(s) (il vero livello di apprendimento) è positivamente correlato con S (i fattori socioeconomici) e Y(t) (l'apprendimento a tempo t), non considerare l'errore di misura porta ai seguenti effetti:

1. Sottostima di β1 (coefficiente di X(s)): L'errore in X(s) riduce la varianza di X(s) osservata, indebolendo la relazione tra X(s) e Y(t) e portando a una sottostima di β1.
2. Sovrastima di β2 (coefficiente di S): L'errore in X(s) fa sembrare che S abbia un effetto più forte su Y(t) di quanto non sia in realtà, causando una sovrastima di β2.
3. Maggiore incertezza nei Coefficienti e Variabilità Residua: L'errore di misura aumenta l'incertezza delle stime e la variabilità degli errori residui.
4. Effetti sui Test di Significatività: L'errore di misura aumenta la probabilità di falsi positivi o falsi negativi nei test di significatività.

In Italia, dove il 70-80% degli studi sul valore aggiunto non considera l'errore di misura in X(s), il messaggio politico riguardo all'effetto dei fattori socioeconomici è distorto, con una sovrastima del loro impatto reale. Il messaggio che i livelli di apprendimento dipendano principalmente dalle condizioni socioeconomiche degli studenti può avere effetti significativi, positivi o negativi, sull'opinione pubblica e sugli insegnanti, a seconda di come viene interpretato.

Effetti sull'opinione pubblica:

1. Maggiore consapevolezza delle disuguaglianze sociali: Il messaggio può stimolare un'attenzione errata verso le disuguaglianze educative, promuovendo politiche di welfare e investimenti nelle aree svantaggiate.
2. Senso di fatalismo: Se percepito come determinismo, può generare l'idea che il destino scolastico dipenda esclusivamente dalle condizioni socioeconomiche, alimentando un atteggiamento passivo.
3. Giustificazione della scarsa performance scolastica: Alcuni potrebbero usare questa spiegazione per giustificare i risultati scarsi, spostando il focus dalle responsabilità del sistema educativo verso fattori esterni.

Effetti sugli insegnanti:

1. Empatia e maggiore impegno: Gli insegnanti potrebbero sentirsi più motivati a intervenire per compensare le disuguaglianze, ma rischiano di sopravvalutare il problema.
2. Demotivazione e senso di impotenza: Altri potrebbero sentirsi impotenti, pensando che il loro impatto sia limitato dal contesto socioeconomico.
3. Focus sulle strategie compensative: Il messaggio potrebbe portare a un eccessivo focus su interventi per studenti svantaggiati, trascurando che anche gli studenti provenienti da contesti più agiati necessitano di supporto per sviluppare appieno il loro potenziale.

Conseguenze complessive: Se comunicato in modo equilibrato, il messaggio può promuovere la scuola come fattore di equità, ma se polarizzante o privo di soluzioni concrete, rischia di generare divisioni e sfiducia nel sistema educativo.

Conclusioni: L'errore di misura nelle variabili, come il livello di apprendimento iniziale (X(s)), è cruciale nei modelli multilivello per il valore aggiunto nell'apprendimento. Ignorando l'errore di misura, si distorcono le stime dei coefficienti, sovrastimando l'effetto dei fattori socioeconomici e sottostimando l'importanza del livello iniziale. Questo può portare a politiche educative che enfatizzano troppo i fattori socioeconomici, trascurando l'importanza di migliorare l'insegnamento. Inoltre, la mancata considerazione dell'errore di misura potrebbe influenzare negativamente le politiche di incentivazione basate sul valore aggiunto. Per migliorare la qualità degli studi, è essenziale adottare modelli statistici avanzati che correggano l'errore di

misura. Un esempio positivo in Italia è lo studio *Dalla differenza l'equità* (IRer 2004), che, non distorto da errori di misura, evidenzia che i fattori socioeconomici non sono determinanti e che il 40-50% della variabilità dipende dagli insegnanti e dalla classe di appartenenza.
Ed ora torniamo a ChatGPT.
9. Qual è la posizione più logica da adottare riguardo all'effetto dei fattori socioeconomici sull'apprendimento?
La posizione più logica è riconoscere che i fattori socioeconomici influenzano l'apprendimento, ma che questo effetto può essere stato esagerato dall'uso di modelli statistici non adeguati, e anche se presente esso può essere ridotto con politiche mirate, anche se forse non eliminato completamente. Le politiche educative dovrebbero concentrarsi su interventi precoci, accesso equo alle risorse e strategie multilivello per contrastare le disuguaglianze.
Punti chiave:
1. Ridurre l'effetto socioeconomico: Le politiche mirate possono ridurre l'effetto dei fattori socioeconomici fino al 5-10%.
2. Investire nei primi anni: Interventi nell'educazione prescolare sono fondamentali per ridurre il divario iniziale.
3. Accesso equo alle risorse: Garantire risorse adeguate per tutte le scuole, in particolare quelle in aree svantaggiate.
4. Evitare la separazione precoce degli studenti: Ritardare la divisione degli studenti in base alle abilità e promuovere scuole inclusive riduce le disuguaglianze.
5. Monitoraggio e interventi tempestivi: Misurare regolarmente i progressi e fornire supporto mirato a chi è in difficoltà.
6. Approccio multilivello: Politiche integrate tra scuola, famiglia e sociale sono più efficaci.
Evidenza empirica: Le politiche educative devono basarsi su dati empirici, adattandosi al contesto nazionale.

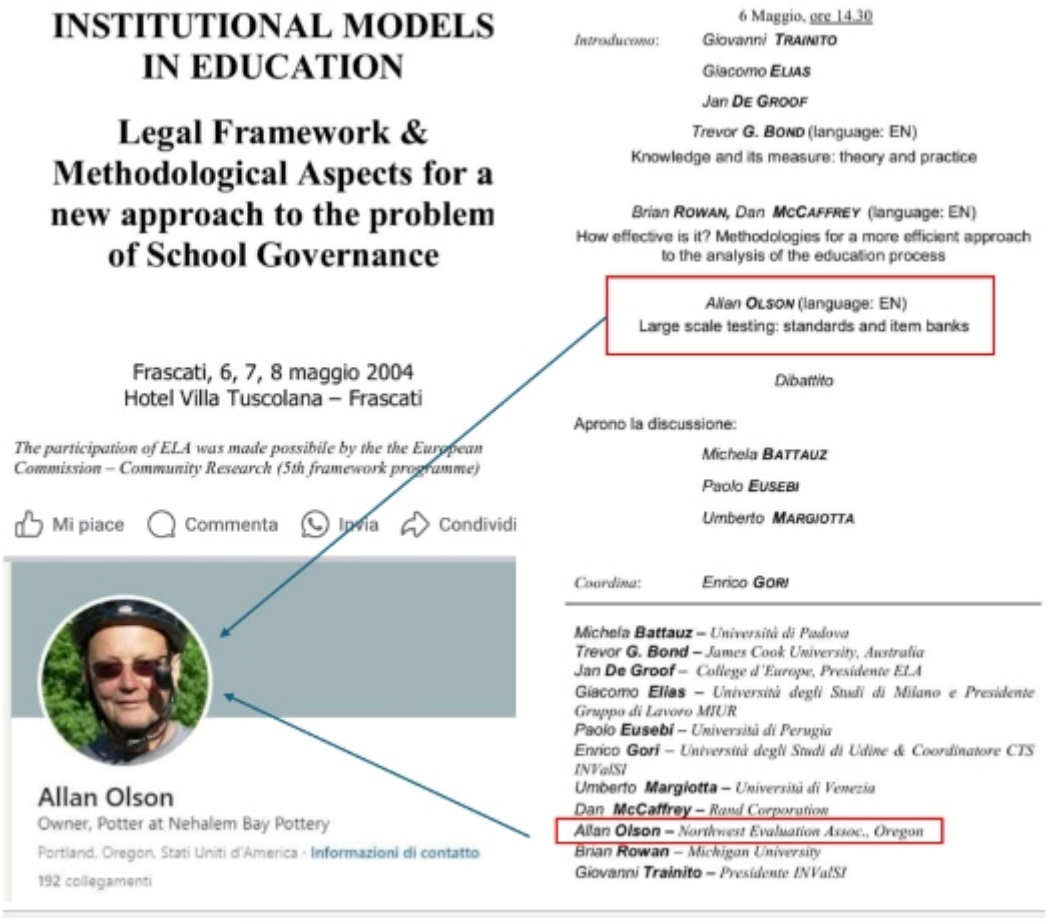
Conclusione:
L'effetto socioeconomico sull'apprendimento è riducibile, ma non eliminabile. Politiche mirate e basate sull'evidenza, con focus sull'equità e sull'intervento precoce, sono le più efficaci.
10. Qual è la conclusione con minore evidenza scientifica tra quelle esposte sopra?
Tra le conclusioni esposte, quella con minore evidenza scientifica è probabilmente l'idea di ridurre il tracking precoce e la segregazione scolastica come soluzione universale per diminuire l'influenza dei fattori socioeconomici sull'apprendimento. Sebbene in alcuni sistemi educativi, come in Germania, il tracking precoce abbia mostrato effetti negativi, l'efficacia di questa misura è controversa in altri contesti (ad esempio, nei Paesi Bassi), dove i benefici non sono altrettanto chiari. Non esiste un consenso universale sul fatto che eliminare il tracking porti sempre a un miglioramento significativo per gli studenti svantaggiati. Secondo Ausubel, l'apprendimento si basa sulla costruzione delle conoscenze precedenti. Questo suggerisce che gli studenti, indipendentemente dal loro background socioeconomico, possano sviluppare competenze con il giusto supporto, a condizione che l'insegnamento si costruisca sulle loro conoscenze pregresse. Vygotsky, con la sua teoria della Zona di Sviluppo Prossimale (ZDP), afferma che gli studenti possono progredire se sono guidati in un'area di apprendimento che si trova appena oltre il loro attuale livello di competenza, ma che è raggiungibile con il supporto di un insegnante o di un pari. La riduzione del tracking, quindi, potrebbe non essere sempre la soluzione, in quanto ciò che davvero conta è fornire supporto personalizzato agli studenti, consentendo loro di svilupparsi all'interno della loro ZDP. In conclusione, mentre il ridurre il tracking precoce è una strategia interessante, l'evidenza che dimostri un effetto universale e concreto sulla riduzione dell'influenza socioeconomica è meno robusta rispetto ad altre politiche che enfatizzano un'istruzione personalizzata, come l'investimento nei primi anni di educazione e l'accesso equo alle risorse educative.
11. E quindi se il tracking è l'intervento che ha meno supporto scientifico, quali sono i due, tra quelli elencati, che possono avere maggiore efficacia e maggiore supporto scientifico anche dal punto di vista teorico-pedagogico oltre che empirico?

I due interventi che possono avere maggiore efficacia e supporto scientifico, sia dal punto di vista empirico che teorico-pedagogico, sono:
1. Investire nei primi anni di educazione:

Questo intervento è supportato da evidenze empiriche che dimostrano come politiche mirate, come l'accesso universale all'educazione prescolare di alta qualità, possano ridurre significativamente il divario socioeconomico nelle fasi successive dell'apprendimento. Dal punto di vista teorico-pedagogico, si allinea con la teoria di Ausubel che sottolinea l'importanza di un buon punto di partenza basato sulle conoscenze pregresse. Un'educazione precoce e di qualità aiuta a costruire una base solida su cui i bambini possano sviluppare competenze successive. Inoltre, questa strategia è coerente con la teoria di Vygotsky, che promuove l'importanza dell'interazione sociale precoce nel processo di apprendimento, favorendo lo sviluppo cognitivo attraverso il supporto sociale e la collaborazione.

2. Monitoraggio regolare e interventi tempestivi:
Misurare frequentemente i progressi degli studenti e intervenire prontamente quando emergono difficoltà consente di affrontare i divari di apprendimento in modo mirato e tempestivo. Teoricamente, questo approccio si riflette nella teoria di Ausubel, che enfatizza l'apprendimento progressivo basato sulle conoscenze precedenti. Monitorare continuamente consente di identificare dove gli studenti si trovano nel loro percorso di apprendimento e adattare l'insegnamento di conseguenza. Dal punto di vista di Vygotsky, l'intervento tempestivo agisce dentro la Zona di Sviluppo Prossimale (ZDP), offrendo supporto adeguato a far progredire lo studente senza frustrazione, consentendo di superare gli ostacoli cognitivi in tempo utile.
Questi due interventi, quindi, sono coerenti sia con le evidenze scientifiche che con le teorie pedagogiche di Ausubel e Vygotsky, poiché entrambi si concentrano sull'importanza di costruire un apprendimento solido sin dall'inizio e sull'adattamento tempestivo delle strategie didattiche alle esigenze individuali degli studenti.
12. Sai farmi esempi concreti dove si adottino in particolare questi due tipi di intervento?
Diversi Paesi adottano approcci centrati sul monitoraggio continuo e interventi tempestivi per migliorare l'apprendimento e ridurre l'influenza dei fattori socioeconomici. Negli USA, l'uso di strumenti come i test MAP (Measures of Academic Progress) della NWEA (Northwest Evaluation Association) è un esempio significativo. Questi strumenti permettono di monitorare regolarmente i progressi degli studenti, identificando rapidamente chi ha bisogno di supporto e offrendo interventi personalizzati. L'approccio rispecchia le teorie di Ausubel, che sottolinea l'importanza di costruire sull'apprendimento preesistente, e Vygotsky, che enfatizza la necessità di supportare gli studenti dentro la loro zona di sviluppo prossimale. In altri paesi, come la Finlandia, i Paesi Bassi e Singapore, si utilizzano politiche simili. In Finlandia, ad esempio, l'educazione prescolare universale e il monitoraggio continuo delle prestazioni scolastiche riducono le disuguaglianze educative, mentre in Singapore l'intervento tempestivo con tutoraggio personalizzato aiuta a rispondere rapidamente alle difficoltà. In Canada, il sistema educativo include supporto personalizzato per studenti in difficoltà, attraverso un monitoraggio regolare che segue principi pedagogici inclusivi. In sintesi, questi sistemi educativi utilizzano il monitoraggio regolare e gli interventi tempestivi come strategie efficaci per migliorare i risultati di apprendimento, ridurre le disuguaglianze e supportare l'apprendimento progressivo, allineandosi con le teorie pedagogiche di Ausubel e Vygotsky.
13. Questi, secondo te, sono esempi di sistemi di valutazione *dell'*istruzione o *per* l'istruzione?
Negli USA, l'uso di strumenti come i test MAP (Measures of Academic Progress) della NWEA (Northwest Evaluation Association) è un esempio significativo. Questi strumenti permettono di monitorare regolarmente i progressi degli studenti, identificando rapidamente chi ha bisogno di supporto e offrendo interventi personalizzati. L'approccio rispecchia le teorie di Ausubel, che sottolinea l'importanza di costruire sull'apprendimento preesistente, e Vygotsky, che enfatizza la necessità di supportare gli studenti dentro la loro zona di sviluppo prossimale. In altri paesi, come la Finlandia, i Paesi Bassi e Singapore, si utilizzano politiche simili. In Finlandia, ad esempio, l'educazione prescolare universale e il monitoraggio continuo delle prestazioni scolastiche riducono le disuguaglianze educative, mentre in Singapore l'intervento tempestivo con tutoraggio personalizzato aiuta a rispondere rapidamente alle difficoltà. In Canada, il sistema educativo include supporto personalizzato per studenti in difficoltà, attraverso un monitoraggio regolare che segue principi pedagogici inclusivi. Al contrario, in Italia, il sistema Invalsi adotta un modello di valutazione della istruzione, con una misurazione annuale dei risultati. Questi dati sono utili per valutare l'efficacia complessiva del sistema educativo, ma

non permettono di offrire interventi tempestivi e personalizzati sugli studenti, come invece avviene negli USA con i test MAP.
In sintesi, mentre paesi come gli USA, la Finlandia, i Paesi Bassi e Singapore utilizzano il monitoraggio regolare e gli interventi tempestivi PER migliorare i risultati di apprendimento, ridurre le disuguaglianze e supportare l'apprendimento progressivo, l'Italia con il sistema Invalsi adotta un approccio focalizzato sulla valutazione DELLA istruzione, con un feedback annuale che non consente interventi immediati per gli studenti.
Nella prossima puntata vedremo come, di fatto, la cosa più importante ai fini del pieno sviluppo del processo di apprendimento sia la conoscenza precisa (e qui di nuovo emerge il ruolo degli errori di misura) del livello raggiunto dallo studente (Zona di Sviluppo Prossimale) e l'insegnante capace di parlare alla sua Zona di Sviluppo Prossimale. Quando questi due elementi si incontrano i fattori socioeconomici vengono in secondo piano, proprio come nell'esperienza di molte scuole religiose, capaci di creare luminari della scienza da piccoli orfani di umili origini. Ovviamente questo incontro tra la Zona di Sviluppo Prossimale dello studente e l'insegnante è qualcosa che deve accadere in maniera sistematica, almeno trimestralmente, con adeguati sistemi di valutazione *per* l'istruzione, e non con sistemi di valutazione *dell*'istruzione che hanno cadenza annuale come la maggior parte dei sistemi in essere a livello mondiale, Italia compresa, con poche eccezioni come gli USA dove la NWEA ha implementato tecniche efficienti e relativamente poco costose per favorire questo incontro tra insegnante e Zona di Sviluppo Prossimale dello studente.
Per inciso, questa importante informazione fu portata all'attenzione dell'INVALSI ben 20 anni fa (si sa, l'Italia è regolarmente indietro di 20 anni!), da Allan Olson (NWEA) in uno dei convegni internazionali maggior livello, per la presenza di nomi come Eric Hanushek e Trevor Bond, oggi star internazionale di tutti i sistemi educativi dell'Estremo Oriente, dal Vietnam alla Cina. Si Ovviamente di questo convegno non esiste misteriosamente traccia in internet per cui posto con piacere un piccolo ricordo:



Citazione 1
Ecco alcune citazioni rilevanti sull'applicazione di modelli SEM integrati con Rasch o IRT per la valutazione del valore aggiunto nelle scuole:

1. Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002): "Value-added models provide a robust framework for assessing school effectiveness by accounting for prior student achievement and other covariates, often relying on latent trait models for precise measurement." Fonte: *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*.
2. De Boeck, P., & Wilson, M. (2004): "Combining item response theory with structural modeling offers a powerful method for disentangling measurement error and structural relationships in educational evaluation." Fonte: *Explanatory Item Response Models: A Generalized Linear and Nonlinear Approach*.
3. Goldstein, H. (2017): "Latent variable models, including IRT and SEM, are essential for modeling student progress and estimating the added value of schools, controlling for contextual factors." Fonte: *Multilevel Statistical Models.*
4. Fox, J.-P., & Glas, C.A.W. (2001): "IRT models integrated with multilevel and structural equation models allow researchers to study student achievement growth and the impact of school–level interventions." Fonte: *Bayesian Item Response Modeling: Theory and Applications.*
5. Muthén, B. (2004): "Generalized latent variable modeling provides a flexible framework for combining item-level measurement with structural modeling of growth and school effects." Fonte: *Mplus Technical Appendices.*
6. OECD (2013): "Value-added modeling is increasingly relying on psychometric advances, such as integrating IRT–based test scores into multilevel structural models, to improve accuracy in measuring school performance." Fonte: *OECD Handbook for International Comparisons of Education Outcomes.*

Citazione 2

Goldstein & Thomas (1996): Studi di valore aggiunto senza correzione dell'errore di misura tendevano a sovrastimare l'effetto socioeconomico fino al 30% rispetto a modelli che considerano misure latenti.
Raudenbush (2004): L'integrazione di IRT nei modelli gerarchici ha mostrato che il valore aggiunto scolastico era più significativo quando l'errore di misura veniva modellato, riducendo l'apparente impatto delle variabili socioeconomiche.
Fox & Glas (2001): Nei modelli Bayesian IRT-SEM, l'effetto del background familiare era più contenuto rispetto ai modelli tradizionali, mostrando che circa il 10-15% della varianza spiegata precedentemente attribuita al contesto socioeconomico era in realtà dovuta a misurazioni imprecise.