

Temi commentati da Scuola 7

GENNAIO 2025

02 01 2025

LA DIRIGENZA TECNICA CHE SERVE ALLA SCUOLA

1. *Bando per il concorso a Dirigente tecnico. Una nuova opportunità per i Dirigenti scolastici e per i docenti (Mariella SPINOSI)*
2. *Violenza contro il personale scolastico. Interventi ministeriali per una cultura del rispetto (Agata GUELI)*
3. *Eduscopio 2024 e la quarta colonna. I "diplomati in regola" al termine dei cinque anni (Mario G. DUTTO)*
4. *Rapporto CENSIS 2024. Dal "Paese degli ignoranti" ad una scuola più efficace (Domenico CICCONE)*

07 01 2025

Inclusione, sostenibilità ed eccellenza

1. *Cinquant'anni fa... l'inizio dell'inclusione. Dalla relazione Falcucci alla cattedra inclusiva (Luciano RONDANINI)*
2. *Competenze per insegnare la sostenibilità. Dagli obiettivi per gli studenti ai compiti per i docenti (Maria Chiara PETTENATI)*
3. *Obiettivo... Singapore. Una sfida per un modello educativo di eccellenza (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
4. *Nuovi indicatori Eurydice a livello di sistema. Una piattaforma interattiva per l'accesso ai dati (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

13 01 2025

Quando le parole fanno crescere

1. *Le parole giuste per l'inclusione. Il decreto 62/2024 e l'uso corretto del linguaggio inclusivo (Daniele SCARAMPI)*
2. *L'orientamento ministeriale. Tra luoghi comuni e usura semantica (Salvatore SORESI)*
3. *Per una concreta educazione ai sentimenti. Protocollo tra MIM e Fondazione Giulia Cecchettin (Agata GUELI)*
4. *Giornata della Memoria. Le violenze di oggi e il pericolo dell'oblio (Monica PIOLANTI)*

20 01 2025

Valutazione, inclusione, sostenibilità

- a. *Le novità della riforma sulla valutazione. Importante non disperdere la ricerca delle scuole (Agata GUELI)*
- b. *Una valutazione "vintage" nell'era dell'IA. Le nuove misure alla prova dei fatti (Rita FAZIO)*
- c. *L'inclusione parte dal linguaggio. Dall'Empathy Museum di Londra alle esperienze danesi (Rita Patrizia BRAMANTE)*
- d. *A che punto siamo con la sostenibilità? Quaderno di Eurydice Italia 2024 (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

27 01 2025

Nuove competenze per convivere nelle differenze?

- a. *Educazione linguistica: con o senza il latino. Verso le nuove Indicazioni nazionali (Daniele SCARAMPI)*
- b. *Revisione dei programmi scolastici. Uno sguardo al Curriculum Improvement Cycle in Scozia (Mario G. DUTTO)*
- c. *Oltre l'inclusione: convivenza delle differenze. Un progetto di legge sulla "cattedra mista" (Domenico TROVATO)*
- d. *Non disabili, ma persone. Curare il lessico per una convivenza rispettosa (Rita Patrizia BRAMANTE)*

07 01 2025
LA DIRIGENZA TECNICA CHE SERVE ALLA SCUOLA

1. Bando per il concorso a Dirigente tecnico. Una nuova opportunità per i Dirigenti scolastici e per i docenti



[Mariella SPINOSI](#)

15/12/2024

Il 9 dicembre scorso è stato finalmente pubblicato il tanto atteso bando per il concorso a Dirigente tecnico. È il Decreto direttoriale 9 dicembre 2024, n. 2269 che reca nel titolo la formula: "Concorso pubblico, per titoli ed esami, per l'assunzione a tempo indeterminato di n. 145 dirigenti tecnici di seconda fascia con funzioni ispettive nel ruolo di cui all'articolo 419 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297^[1], per le esigenze dell'Amministrazione centrale e periferica del Ministero dell'istruzione e del merito".

È passato più di anno da quando lo schema di Regolamento era stato sottoposto al parere del CSPI (21 settembre 2023). Il Regolamento, poi, come è noto, è stato pubblicato con il Decreto ministeriale n. 109 del 12 giugno scorso. Sono stati necessari altri sei mesi per avere finalmente il bando.

I posti, i tempi, le sedi

Per conoscere la data della prova preselettiva bisognerà attendere il computo delle domande. La prova, infatti, verrà effettuata solo se il numero delle richieste risulterà superiore a 1.450 posti, cioè dieci volte il numero dei posti messi a concorso. Non possiamo non ricordare, però, che l'ultimo concorso è stato bandito il 30 gennaio 2008, che in quel concorso sono stati coperti solo in parte i 145 posti disponibili, che i vincitori hanno assunto servizio quattro anni dopo. È prevedibile, quindi, che i partecipanti siano veramente moltissimi.

La strana coincidenza è che dopo 16 anni dal precedente concorso ci sia lo stesso numero dei posti a bando, 145, con la sola differenza che, oggi, 15 di questi (cioè il 10%) sono riservati a chi ha svolto funzioni ispettive per almeno tre anni a seguito di incarico di Dirigente tecnico, ai sensi dell'articolo 19, comma 5-bis e comma 6 del Testo unico del pubblico impiego (cioè del D.lgs. 165/2001).

Per quanto riguarda la tempistica, al momento sappiamo solo che coloro che intendono concorrere devono produrre la domanda entro le ore 18:00 del 23 gennaio 2025. Non siamo in grado di ipotizzare i tempi procedurali non essendo noto il calendario delle prove, né tanto meno possiamo sapere se l'assunzione a tempo indeterminato avverrà già a partire dal prossimo anno scolastico. Sappiamo invece che i vincitori potranno essere collocati sia presso l'Amministrazione centrale del Ministero dell'istruzione e del merito, sia presso gli Uffici scolastici regionali.

Una novità importante

Una novità, già annunciata nel Regolamento, è il numero dei candidati che saranno ammessi alla prova scritta: sarà pari a 8 volte il numero dei posti disponibili (art. 6, comma 10). Nel Bando viene precisato anche il numero esatto: 1.160. A questi si aggiungono, come sempre, coloro che, all'esito della prova preselettiva, abbiano conseguito il medesimo punteggio dell'ultimo degli ammessi, nonché i soggetti esonerati. Sappiamo, infatti, che, come in tutti i concorsi della pubblica amministrazione, non sono tenuti a sostenere la prova preselettiva i candidati che versano nelle ipotesi di "persona handicappata affetta da invalidità uguale o superiore all'80%" (articolo 20, comma 2-bis, della legge 5 febbraio 1992, n. 104).

Non è ininfluente questa scelta, anzi è una piccola rivoluzione quella di non affidare quasi totalmente ai test la valutazione dei futuri Dirigenti tecnici. Sarebbe stato ancora meglio se i test fossero stati eliminati del tutto, ma sappiamo bene che non ci sono le condizioni effettive per poterlo farlo, considerando il numero sicuramente altissimo dei candidati in gioco. La scelta di

aumentare il numero degli ammessi alla prova scritta permette, sicuramente, una selezione rigorosa, perché le prove si annunciano già molto complesse, ma anche più articolata considerando che gli aspiranti Dirigenti tecnici avranno maggiori opportunità di esprimere e manifestare le proprie competenze (due prove scritte e una prova orale).

Anche la scelta di inserire, nella prova preselettiva una penalità (- 0,33 per ciascuna risposta errata) sembra rientri in questa logica, cioè quella di invitare alla riflessione e non di affidarsi alla casualità.

La questione della Commissione esaminatrice

Un'altra novità è l'assenza del Comitato tecnico scientifico a cui, come abbiamo visto per il Concorso a Dirigente scolastico, erano affidate le maggiori responsabilità. Era composto da soggetti scelti, in primo luogo, tra i docenti universitari, gli avvocati di Stato, i magistrati della Corte dei conti, solo alla fine si citavano i dirigenti scolastici, i dirigenti amministrativi e i dirigenti tecnici. Tale scelta sembrava veicolare una forma di disistima nei confronti di quei professionisti che quotidianamente si occupano di scuola e che hanno la responsabilità istituzionale di risolvere i problemi, seppure da fronti diversi. Questo Regolamento ha eliminato tale struttura riversando sulla Commissione esaminatrice molte responsabilità prima delegate al Comitato. La stessa composizione della Commissione denota una inversione di tendenza. Non è a caso che i tre membri devono essere scelti in primo luogo tra i Dirigenti appartenenti ai ruoli del Ministero dell'istruzione e del merito o che abbiano ricoperto un incarico di funzioni dirigenziali generali, poi, in secondo luogo, tra i professori universitari, i magistrati, gli avvocati e pure tra i prefetti (ammesso che qualcuno trovi il tempo e la voglia di dedicarsi a compiti che esulano dalle loro consuete responsabilità e competenze).

Tra le molteplici incombenze del Presidente della Commissione c'è anche quella di definire, in seduta plenaria, i criteri generali per lo svolgimento delle attività concorsuali, e soprattutto le procedure e i criteri di valutazione che devono essere "omogenei e vincolanti", sia per la Commissione "madre" sia per tutte le eventuali sottocommissioni, e resi pubblici. Questa sottolineatura sembra contrapporsi alla scelta effettuata nel concorso per Dirigenti scolastici (ancora in atto) che, come è noto, ha rimesso i criteri di valutazione alle commissioni regionali, sottovalutando, forse, il rischio che, così facendo, si possono veicolare profili diversi.

La giungla dei saperi

Il bando è corredata da 4 allegati, sono gli stessi che abbiamo avuto modo di leggere e di analizzare nel Regolamento.

1. L'allegato A indica le "materie", raggruppate in 8 aree, che possiamo definire "culturali", e in altre 3 aree che riguardano i quesiti di logica, di inglese e di informatica, su cui verteranno i test della prova preselettiva.
2. L'allegato B definisce 6 ambiti, con le relative "materie", su cui saranno articolate le domande per la prima prova scritta.
3. L'allegato C definisce 5 ambiti, con relative materie, su cui saranno articolate le domande per la prova orale, ma anche le tipologie di prove per accertare altre competenze:
 - un quesito di "tipo situazionale" permetterà di capire meglio se il candidato padroneggia bene le competenze descritte nell'articolo 7 del Regolamento (riprese poi nell'articolo 5 del bando);
 - attraverso la lettura di un testo e una conversazione si verificherà il livello di conoscenza della lingua inglese (B2);
 - attraverso lo svolgimento di una prova pratica, su uno o più strumenti informatici, si valuterà se il candidato conosce le tecnologie informatiche, se ha competenze digitali, se è in grado di utilizzare gli strumenti informatici più usuali.
4. L'allegato D consiste nella tabella di valutazione dei titoli culturali e professionali.

L'architettura del concorso sembrerebbe ben strumentata tale da non lasciare nulla al caso, pur tuttavia il percorso non si presenta, per i candidati, affatto agevole. E le ragioni sono diverse.

Quali priorità?

Alcuni dubbi nascono già alla prima lettura dell'allegato "A" dove ai raggruppamenti per materie non viene assegnato alcun nome (mentre per la prova scritta e orale i raggruppamenti si chiamano ambiti). Si ragiona, quindi per lettere dell'alfabeto. Esplorando ogni raggruppamento

si è colpiti dall'asimmetria e dal peso differente di ognuno di essi, quando invece i 60 quesiti sembrano distribuiti equamente senza tenere conto della consistenza di ogni tema. Facciamo un esempio. Il raggruppamento "a" contiene il diritto costituzionale, il diritto amministrativo, il diritto civile e il diritto penale. Le domande su questo raggruppamento saranno 4, una per ogni "diritto". Mentre il raggruppamento "e" si riferisce solo al diritto del lavoro e contiene quattro temi specifici (diritto del lavoro pubblico, diritto sindacale, reclutamento, sicurezza) su cui verteranno 4 domande specifiche. Inoltre, alcune materie sono illustrate attraverso spiegazioni e indicazioni di priorità, altre invece sono indicate in maniera generica. Non è sicuramente facile per l'aspirante Dirigente tecnico organizzare un programma di studio che abbia una certa sistematicità e un buon livello di approfondimento. Dovrà fare delle ipotesi e sperare che non siano difformi da quelle dei soggetti (interni o anche esterni al MIM) che predisporranno i quesiti. Sarebbe, in questo caso, molto utile poter fruire di "quadri di riferimento" ben costruiti o, meglio ancora, di "piste di orientamento". Ma nel Regolamento non vi è alcun cenno in merito.

Uno sguardo attento alla cultura della scuola

Questo bando ci stupisce, però, positivamente per un particolare del tutto nuovo rispetto alle esperienze del passato. Ci sono due raggruppamenti ("g" e "h") che un approccio puramente amministrativo (che ha caratterizzato i precedenti concorsi) potrebbe considerare "atipici". Riguardano rispettivamente il primo "la didattica generale, la sociologia generale", il secondo "la pedagogia generale e sociale, la pedagogia e didattica speciale". Sono di fatto 4 temi ad ognuno dei quali sono riservate due domande (8 in tutto) che, nell'economia della prova, possono essere considerate di una certa rilevanza. Questa scelta sembra volere ridare nobiltà culturale e pedagogica ad una figura che negli ultimi anni è stata relegata solo nelle funzioni accertative, considerando che il contingente di 190 dirigenti tecnici, riconfermato dall'attuale Decreto di riorganizzazione del Ministero (DPCM 30 ottobre 2024, n. 185), si è quasi completamente esaurito.

Tale scelta appare in sintonia con il Decreto del 21 febbraio 2022, n. 41 che ha ridisegnato le modalità di esercizio della funzione ispettiva evidenziandone le caratteristiche culturali. Qui viene anche in aiuto l'articolo 5 del bando (art. 7 del Regolamento) che, sintetizzando le competenze che il candidato deve dimostrare, mette bene in rilievo i saperi specifici di una professione al servizio delle scuole e di chi le frequenta. Tutte le prove d'esame sono volte, infatti, ad accettare le competenze:

- in ambito educativo, pedagogico e didattico;
- finalizzate al sostegno, alla progettazione e al supporto dei processi formativi;
- finalizzate a supportare il processo di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;
- nelle attività di analisi, studio, ricerca sui processi educativi e didattici nazionali e internazionali a supporto dell'Amministrazione;
- nell'ambito degli accertamenti ispettivi;
- nell'ambito relazionale.

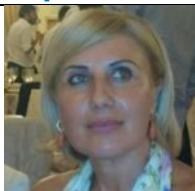
Per avere una visione più completa sia del profilo e delle funzioni del Dirigente tecnico, sia dei programmi, delle regole e delle procedure necessarie per poter partecipare al concorso, vedi anche il saggio *"Regolamento per il concorso a Dirigente tecnico. Come orientarsi nella preparazione"*, pubblicato sul numero [395 di Scuola7](#) il 25 agosto 2024 e il saggio *"Chi saranno i nuovi Dirigenti tecnici. Esercizio della funzione e schema di Regolamento"*, pubblicato sul numero [351 di Scuola7](#) il 24 settembre 2023.

La Casa editrice Tecnodid sta predisponendo una piattaforma dedicata con saggi, test e webinar che verrà messa a disposizione di coloro che lo vorranno, a partire dalla prima decade di gennaio 2025.

[1] L'articolo del 419 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (cioè il testo unico della scuola) riguarda i Dirigenti tecnici con funzioni ispettive e recita: "1. Presso il Ministero dell'istruzione, nell'ambito del ruolo dei dirigenti di cui all'articolo 23 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, è istituita la sezione dei dirigenti tecnici con funzioni ispettive. 2. Ai dirigenti tecnici con funzioni ispettive del Ministero dell'istruzione si applicano, per quanto non diversamente previsto, le disposizioni relative ai dirigenti delle amministrazioni dello Stato". In realtà, non era questa la dicitura originaria perché tale articolo con i successivi 420, 421, 422 e 424 sono stati abrogati dal DL 9 gennaio 2020, n. 1, convertito con modificazioni dalla legge 5

marzo 2020, n. 12 che dispone la formula prima citata: "A decorrere dalla data di entrata in vigore del Regolamento di cui al comma 1, sono abrogati gli articoli 419, 420, 421, 422 e 424 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Al personale Dirigente tecnico con compiti ispettivi del Ministero dell'istruzione si applicano, per quanto non diversamente previsto, le disposizioni relative ai dirigenti delle amministrazioni dello Stato".

2. **Violenza contro il personale scolastico. Interventi ministeriali per una cultura del rispetto**



[Agata GUEL](#)

15/12/2024

È ormai ufficiale, a partire da quest'anno, che ogni 15 di dicembre sarà celebrata la "Giornata nazionale di educazione e prevenzione contro la violenza nei confronti del personale scolastico". Un'iniziativa fortemente voluta dal Ministro Valditara, presa d'atto di una situazione che negli ultimi anni ha visto crescere sempre più i casi di aggressione sia verbale che fisica nei confronti del personale della scuola, da parte di alunni o familiari. Il 12 dicembre scorso al MIM, alla presenza di una nutrita rappresentanza di Direttori USR, dirigenti scolastici e docenti provenienti dalle varie regioni d'Italia, il Ministro ha presentato l'iniziativa e i percorsi che hanno portato alla sua realizzazione, affidando la chiusura del suo contributo ad un monito importante: "La scuola come centro strategico che irradia una nuova civiltà ad una società disorientata. Ridare fiducia, valori e futuro ai nostri giovani".

Un quadro di sintesi per focalizzare il fenomeno

Si è partiti da un sondaggio del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione per monitorare gli episodi di violenza avvenuti nelle scuole dall'a.s. 2022/2023, che ha coinvolto tutte le regioni d'Italia. Stando ai dati pervenuti, nel 2022 sono stati segnalati 36 casi di aggressioni nei confronti del personale educativo, mentre per l'a.s. 2023/2024 i casi segnalati ammontano a 68. Naturalmente si parla solo di casi segnalati, il che fa ben comprendere che probabilmente i casi che si sono realmente verificati risultano di gran lunga superiori.

Un dato è certo: una escalation esponenziale del fenomeno, che fa segnalare, in questi primi mesi di avvio di anno scolastico, già 19 casi. Gli episodi finora registrati interessano il personale scolastico, soprattutto quello docente. Gli autori delle aggressioni, di natura verbale e fisica, sono generalmente studenti o familiari.

Su iniziativa promossa dallo stesso Ministro è stato commissionato un sondaggio per 1500 famiglie per comprenderne la percezione rispetto al fenomeno.

L'80% delle famiglie percepisce la pericolosità del fenomeno e individua nel rapporto scuola-famiglia il fattore maggiormente scatenante.

Sempre allo stesso numero di famiglie, è stato chiesto come le istituzioni possono intervenire per fronteggiare il fenomeno. La risposta è stata quella di intervenire per migliorare la relazione scuola-famiglia e in caso di sospensione dell'alunno, quest'ultimo deve essere coinvolto in attività di approfondimento che riguardino il suo comportamento e le eventuali conseguenze. Con questi concreti dati alla mano Il MIM è intervenuto, per cercare di contenere e prevenire il fenomeno, con alcune azioni normative.

Legge 4 marzo 2024, n. 25: osservatorio nazionale sulla sicurezza

Trattasi di un intervento legislativo particolarmente importante e che registra la necessità di predisporre nuovi presidi a tutela del personale scolastico, tenuto conto dei gravi fatti di cronaca che sempre più spesso vengono registrati. La prima innovazione consiste nella previsione della istituzione presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, entro tre mesi dalla entrata in vigore del provvedimento, dell'Osservatorio nazionale sulla sicurezza del personale scolastico. Tale organismo, costituito nel rispetto della parità di genere, prevede la presenza di rappresentanti dei Ministeri dell'Interno, della Giustizia e del Lavoro e delle Politiche sociali, oltre che delle Regioni, delle organizzazioni sindacali di categoria, studentesche e dei genitori maggiormente rappresentative a livello nazionale, nonché di un rappresentante dell'INAIL.

L'Osservatorio ha il compito di riferire annualmente ai Ministeri competenti sull'attività svolta e sui risultati conseguiti.

Questi i compiti dell'osservatorio:

- monitorare e analizzare segnalazioni di casi di violenza commessa in danno del personale scolastico, ricevute dalle istituzioni scolastiche o dagli uffici scolastici regionali deputati alla raccolta e all'esame delle stesse;
- monitorare e analizzare le segnalazioni di eventi indicatori del rischio di atti di violenza o minaccia in danno del personale scolastico, ricevute dalle istituzioni scolastiche o dagli uffici scolastici regionali deputati alla raccolta e all'esame delle stesse;
- promuovere studi e analisi per la formulazione di proposte volte a migliorare la legislazione vigente e promuovere iniziative per favorire un clima di collaborazione tra la scuola, gli studenti e le famiglie;
- promuovere buone pratiche per sostenere i processi di apprendimento, ridurre e prevenire i fenomeni della dispersione scolastica, del bullismo, della violenza, del disagio giovanile, delle difficoltà specifiche nell'apprendimento e delle problematiche comportamentali;
- vigilare sull'attuazione, nell'ambito scolastico, delle misure di prevenzione e protezione a garanzia dei livelli di sicurezza nei luoghi di lavoro;
- promuovere la diffusione delle buone prassi in materia di sicurezza del personale scolastico;
- proporre al Ministero dell'istruzione e del merito l'adozione di linee guida volte alla promozione e alla diffusione, nelle istituzioni scolastiche, di buone prassi finalizzate a individuare, prevenire e ridurre i rischi di violenza e aggressione al personale scolastico;
- promuovere lo svolgimento di corsi di formazione per il personale scolastico, finalizzati alla prevenzione e alla gestione delle situazioni di conflitto nonché a migliorare la qualità della comunicazione con gli studenti e con le famiglie, anche al fine di valorizzare l'alleanza scuola-famiglia nel rispetto del principio della partecipazione collaborativa;
- incentivare iniziative a favore degli studenti e finalizzate alla prevenzione e al contrasto del disagio giovanile, ponendo particolare attenzione ai minori coinvolti come parte attiva nei casi di violenza emersi nell'esercizio dei compiti di cui ai punti precedenti.

Inoltre, la legge prevede che, ogni anno, entro il 31 marzo, il Ministro dell'istruzione e del merito trasmetta alle Camere una relazione sull'attività svolta dall'Osservatorio nell'anno precedente.

Una giornata per sensibilizzare

Il provvedimento in esame istituisce, altresì, la «*Giornata nazionale di educazione e prevenzione contro la violenza nei confronti del personale scolastico*» volta a sensibilizzare la popolazione promuovendo una cultura che condanni ogni forma di violenza contro il personale scolastico.

Accanto a queste azioni di monitoraggio e prevenzione degli episodi, la legge prevede l'inasprimento delle pene collegate a reati commessi nei confronti di pubblici ufficiali o incaricati di pubblico servizio. Vengono infatti apportate modifiche agli articoli 61, 336 e 341-bis del codice penale.

Si introduce, tra le circostanze aggravanti di reato, l'avere agito in danno di un dirigente scolastico o di un membro del personale della scuola nell'esercizio delle sue funzioni. È aumentata la pena per violenza o minaccia a pubblico ufficiale se il fatto è commesso da un genitore o tutore dell'alunno, lo stesso dicasì per il reato di oltraggio a pubblico ufficiale.

Legge 17 maggio 2024, n. 70: contrasto al bullismo e al cyberbullismo

Il Governo ha discusso ed emanato il 30 maggio 2024 la legge 17 maggio 2024 n. 70, recante "Disposizioni e delega al governo in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e cyberbullismo", con l'obiettivo di chiarire quali provvedimenti verranno presi per questa forma di reato.

Con questa nuova legge il Governo viene delegato ad adottare entro un anno disposizioni in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo in tutte le loro manifestazioni, in particolare con azioni di carattere preventivo e con una strategia di attenzione e tutela nei confronti dei minori, vittime o responsabili degli illeciti.

Sinora il testo normativo più importante per la prevenzione e la lotta al fenomeno del bullismo e cyberbullismo è stato la legge n. 71 del 29 maggio 2017, che ha chiarito che il termine cyberbullismo si riferisce a qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minori, realizzata per via telematica. La legge era nata proprio per tutelare il diritto delle nuove generazioni a navigare in rete in modo sicuro, positivo e responsabile. Con la legge 71/2017 è stato stabilito che ogni istituto scolastico è tenuto a

promuovere l'educazione all'uso consapevole della rete internet e ai diritti e doveri connessi all'utilizzo delle tecnologie informatiche. Inoltre, ogni scuola deve individuare un referente per il cyberbullismo, con il compito e la responsabilità di coordinare le iniziative preventive e di contrasto al fenomeno. I regolamenti scolastici devono includere sanzioni disciplinari per gli atti di cyberbullismo, che siano commisurate alla gravità dei comportamenti posti in essere. Ebbene, con la legge n. 70 del 17 maggio 2024, l'applicazione della legge del 2017 è estesa anche ai fenomeni del bullismo, con la finalità di prevenire e contrastare entrambe le azioni considerate oggetto del reato.

Definizione di "bullismo"

La legge n. 70/2024 introduce anche una definizione di "bullismo", che include aggressioni o molestie reiterate, da parte di una singola persona o di un gruppo di persone, in danno di un minore o di un gruppo di minori, idonee a provocare sentimenti di ansia, di timore, di isolamento o di emarginazione, attraverso atti o comportamenti vessatori, pressioni o violenze fisiche o psicologiche, istigazione al suicidio o all'autolesionismo, minacce o ricatti, furti o danneggiamenti, offese o derisioni.

Viene poi previsto dalla nuova legge il potenziamento del servizio di supporto psicologico agli studenti, consentendo alle Regioni di attivare, presso le istituzioni scolastiche, un servizio di assistenza psicologica per favorire lo sviluppo e la formazione degli studenti e prevenire situazioni di disagio, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie.

La legge prevede l'istituzione, in ogni istituto scolastico, di un tavolo permanente di monitoraggio, composto da rappresentanti degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie ed esperti di settore, per adottare un codice interno per la prevenzione e il contrasto di questi fenomeni.

Nei casi più gravi, se si tratta di condotte reiterate o se le iniziative di carattere educativo adottate dalla scuola non hanno avuto esito positivo, il dirigente scolastico deve rivolgersi alle autorità competenti. Il Tribunale per i minorenni potrà disporre lo svolgimento di progetti di intervento educativo con finalità rieducativa e riparativa sotto la direzione e il controllo dei servizi sociali.

Questi percorsi potranno prevedere lo svolgimento di attività di volontariato sociale, la partecipazione a laboratori teatrali o di scrittura creativa, a corsi di musica e lo svolgimento di attività sportive, artistiche o altre attività idonee a sviluppare, nel minore, sentimenti di rispetto nei confronti degli altri e ad alimentare dinamiche relazionali sane e positive tra pari e forme di comunicazione non violenta.

La Giornata del rispetto

Infine, la legge n. 70/2024 istituisce la "Giornata del rispetto", prevista il 20 gennaio di ogni anno, in memoria di Willy Monteiro Duarte, il giovane italiano di origine capoverdiana che venne ucciso durante un pestaggio il 6 settembre 2020 a Colleferro, nel tentativo di difendere un amico in difficoltà. Le scuole si attiveranno ad affrontare le tematiche del rispetto degli altri, della sensibilizzazione contro la violenza psicologica e fisica e del contrasto di ogni forma di discriminazione e prevaricazione. Nella settimana che precede la Giornata, le scuole possono riservare adeguati spazi per lo svolgimento di attività didattiche volte a sensibilizzare gli alunni sul significato della ricchezza stessa e delle attività previste dalla legge.

Sono previste, con successivo atto regolamentare, le opportune modifiche allo Statuto delle studentesse e degli studenti (DPR 249/1988), prevedendo fra l'altro, nell'ambito dei diritti e doveri degli studenti, l'impegno della scuola a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare l'emersione di episodi di bullismo e cyberbullismo, di situazioni di uso o abuso di alcool o di sostanze stupefacenti e di forme di dipendenza. In sintesi, la nuova legge del 2024 rappresenta un importante passo avanti nella lotta contro il bullismo e il cyberbullismo nelle scuole italiane, fornendo strumenti più efficaci per proteggere gli studenti e promuovere un clima scolastico sicuro e rispettoso.

La riforma del voto in condotta con la legge 1° ottobre 2024, n. 150

Dall'anno scolastico 2024-2025 è in vigore la legge 150/2024 che all'articolo 1 detta nuove disposizioni in materia di valutazione.

Come è noto, le principali novità riguardano la *valutazione periodica e finale degli apprendimenti*, compresa anche l'educazione civica, nella scuola primaria, che dovrà essere espressa

collegialmente attraverso giudizi sintetici, (sufficiente, discreto, buono e ottimo). Tuttavia, per garantire una maggiore chiarezza e trasparenza, i giudizi (soprattutto nelle ipotesi di valutazioni insufficienti o gravemente insufficienti) dovranno essere integrati da una descrizione dettagliata del livello di apprendimento raggiunto dall'alunno in ciascuna disciplina.

Per quanto riguarda il voto di condotta, la valutazione del comportamento seguirà lo schema dei giudizi descrittivi, offrendo un quadro completo del percorso formativo dello studente.

Nella scuola secondaria, qualora la valutazione del comportamento sia inferiore a sei decimi, il consiglio di classe delibera la non ammissione alla classe successiva o agli esami di Stato. In caso di valutazione pari a sei decimi, per gli alunni della classe quinta del secondo ciclo, il consiglio di classe assegna un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale, da trattare in sede di esame di Stato.

La legge inoltre inasprisce le sanzioni in caso di gravi o reiterate violazioni disciplinari, prevedendo l'allontanamento dalla scuola e lo svolgimento di attività di cittadinanza solidale presso strutture convenzionate con le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'elenco fornito dal Ministero.

Ex malo bonum

Con questo motto, Sant'Agostino ci invitava a considerare come dal male, la condanna, la tortura e la crocifissione di un innocente, potesse nascere il bene. Ebbene è con questa prospettiva che sono previste le diverse azioni e i provvedimenti adottati, proprio nell'ottica di arginare e prevenire i fenomeni prima elencati.

Tali provvedimenti normativi pongono come obiettivo da perseguire senza esitazione il garantire al personale scolastico una maggiore serenità nello svolgimento del loro delicato compito. Importante il ruolo consultivo riconosciuto all'Osservatorio nazionale sulla sicurezza del personale scolastico, cui è affidato, tra gli altri, il compito di promuovere iniziative volte a favorire un clima di collaborazione tra la scuola, gli studenti e le famiglie, nonché il compito di promuovere buone pratiche per processi di apprendimento, ridurre e prevenire i fenomeni della dispersione scolastica, del bullismo, della violenza, del disagio giovanile, delle difficoltà specifiche nell'apprendimento e delle problematiche comportamentali, individuando al contempo idonee e praticabili linee guida per la promozione e la diffusione, nelle istituzioni scolastiche, di buone prassi finalizzate a individuare, prevenire e ridurre i rischi di violenza e aggressione al personale scolastico. L'assenza di rispetto, la crisi delle famiglie sempre più fragili e disorientate, pongono la scuola come catalizzatore fondamentale e luogo di condivisione delle buone pratiche. Un luogo strategico per ricostruire e ripristinare l'autorevolezza di chi lavora a scuola e ridare nuova dignità sociale alla figura del *magister*.

Infine, la promozione della giornata del rispetto rappresenta la sintesi programmatica di questa strategia educativa: rispettare chiunque a prescindere da tutto. La scuola come centro strategico che irradia una nuova civiltà ad una società disorientata.

3. Eduscopio 2024 e la quarta colonna. I “diplomati in regola” al termine dei cinque anni



[Mario G. DUTTO](#)

15/12/2024

Dal 2014 in autunno, puntuale come un metronomo, ricompare Eduscopio, la piattaforma della Fondazione Giovanni Agnelli. Sui giornali, per le pagine nazionali e per le cronache locali, è un *marronnier* sotto l'accattivante titolo “*classifica delle scuole*”. Il dibattito, acceso soprattutto in passato, con il tempo ha liberato il campo da faintimenti riportando l'iniziativa al suo scopo originale, cioè di servizio per chi è alle prese, genitori e studenti, con il passaggio al liceo, all'istituto tecnico o all'istituto professionale.

Standard di apprendimento ed equità sono nella missione comune a tutte le scuole. I modi, tuttavia, di interpretarla possono essere molto diversi, soprattutto nell'affrontare dilemmi cruciali da sciogliere. I percorsi dei singoli studenti devono confrontarsi con le pratiche selettive, con i modelli di valutazione e con i livelli di performance. Le singole scuole sono il terreno in cui prendono forma le strategie operative.

Alcune informazioni che Eduscopio propone costituiscono una chiave di lettura, non unica ma pertinente, della discrezionalità propria di ogni scuola nel tradurre nella realtà la comune missione e nel tracciare il sentiero che mira a garantire a ogni studente l'educazione a cui ha diritto.

Il successo mediatico e le potenzialità della piattaforma

Il riconosciuto successo della piattaforma^[1] ha consolidato uno spazio all'interno al “deserto” di informazioni pubbliche e facilmente accessibili sulla qualità delle scuole. Per ogni singola scuola, infatti, gli esiti dell'esame di Stato non sono pubblici e i risultati delle indagini dell'INVALSI sono in un'area riservata al personale. Il sistema nazionale di valutazione, prodigo di dettagli sull'offerta formativa di ogni istituto, sulla performance si rivela, tuttavia, sommario nelle sintesi contenute nell'autovalutazione seppure di interessanti dettagli anche comparativi ma di non immediato accesso.

L'obiettivo primario del portale non esclude altre valenze di rilievo. Partendo, infatti, dai prospetti che contiene è possibile portare alla luce facce, diverse e inesplorate, delle nostre scuole. La piattaforma diventa, ad ogni successiva immersione, una miniera di spunti di riflessione nel fornire informazioni preziose per i genitori, per l'ampiezza dei dati^[2] e per la puntualità delle analisi proposte.

“Diplomati in regola”: la quarta colonna^[3]

Nei prospetti sulle scuole si trovano, in colonne successive, dopo la denominazione, la collocazione territoriale, l'indice FGA, i risultati universitari al primo anno secondo il seguente schema^[4]:

Denominazione	Collocazione territoriale	1 Indice FGA*	2 Media dei Voti**	3 Crediti ottenuti***	4 % Diplomati in regola

* L'indice mette assieme la Media dei Voti e i Crediti Ottenuti su una scala da 0 a 100.
** Media dei voti ottenuti all'università.
*** Crediti ottenuti in percentuale su crediti previsti al primo anno.

La quarta colonna “Diplomati in regola” riguarda “*un indicatore che ci dice quanti studenti iscritti al primo anno in questa scuola hanno raggiunto senza bocciature il diploma 5 anni dopo. Se è alto, la scuola è molto inclusiva e gli studenti hanno avuto percorsi regolari. Se è basso, la scuola è molto selettiva e gli studenti sono incappati in bocciature e/o hanno abbandonato il corso di studi*”^[5]. Introdotto fin dall'edizione 2018-2019 l'indicatore non ha avuto molto spazio nelle discussioni pubbliche: alcune attente a presunte criticità nel disegno della piattaforma, altre

impegnate a sottolineare le posizioni delle scuole locali. La misura, in realtà, apre un orizzonte, non del tutto inedito^[6], che solo recentemente ha visto, soprattutto sulla stampa locale, un risveglio di interesse.

Che fine hanno fatto i non diplomati e i “diplomati non in regola”?

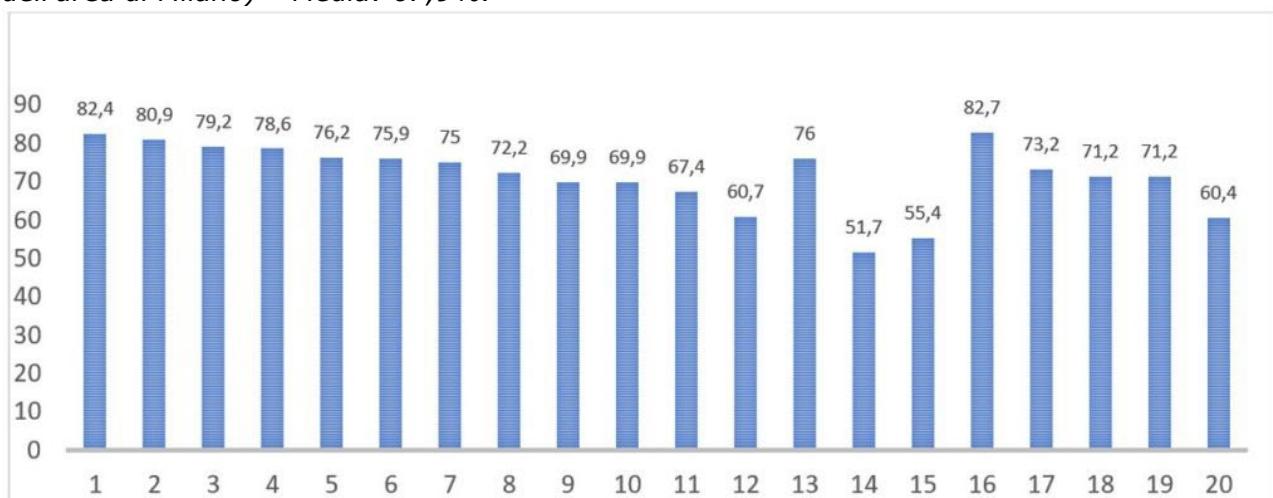
Il tasso di riuscita all'esame di Stato (oltre il 95%) e l'enfasi sulla la lotta alla dispersione hanno probabilmente contribuito a lasciare in penombra le tortuosità, le deviazioni impreviste, le uscite di strada, i rallentamenti accanto alla via maestra della regolarità in un percorso di scuola secondaria di lunga durata^[7]. Tra i diplomati, infatti, mancano da oltre il 50% al 10 % degli iscritti nella prima classe: un pianeta variegato di studenti assenti: alcuni arrancano trattenuti nelle classi precedenti, altri raggiungono il traguardo in differenti percorsi, altri ancora si sono dispersi, altri hanno intrapreso un percorso di recupero, altri, infine, hanno consapevolmente abbandonato gli studi. Assenti sono anche quegli studenti che pur in ritardo arrivano al diploma, si iscrivono all'università e ottengono risultati non eccellenti ma accettabili.

Non disponendo di feedback relativo alle singole scuole e ai relativi contesti il territorio permane inesplorato, a parte le narrazioni qualitative e aneddotiche, rendendo impossibile fare ipotesi ragionevoli. Non è da escludere che dati rilevanti sulla erosione delle classi, sulle transizioni siano in realtà disponibili o estraibili dalle banche dati istituzionali.

Uno sguardo ai licei classici di Milano e Roma

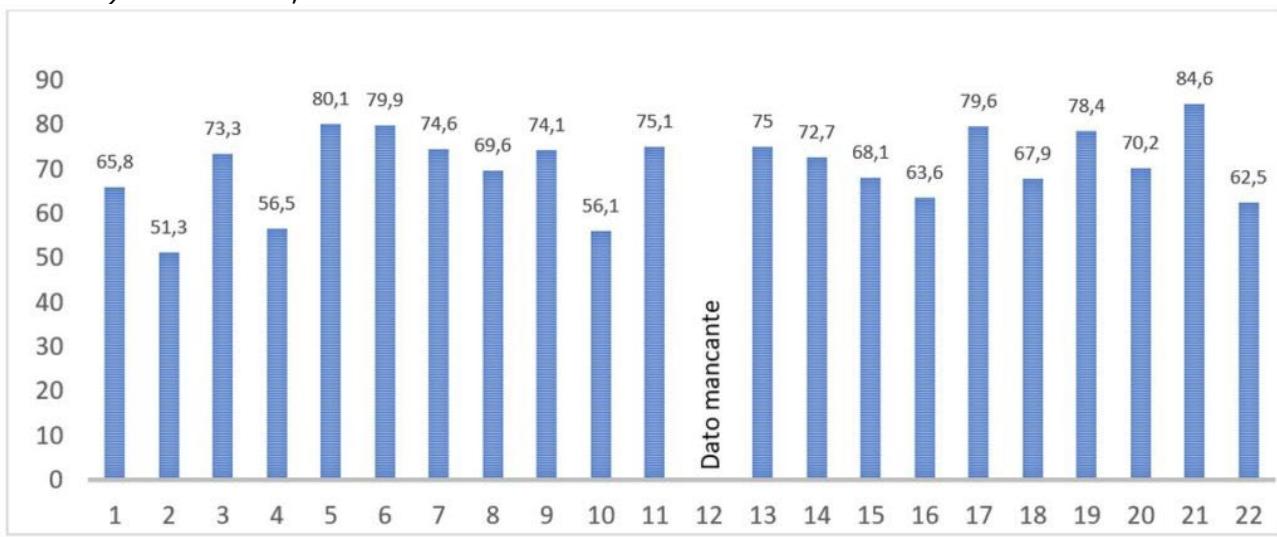
Molto vari sono i valori nella quarta colonna riferite ai diversi contesti territoriali e ai tipi esistenti di istituzioni, licei e istituti tecnici. A titolo esemplificativo, nei licei classici di Milano compresi entro i 30 km la percentuale di studenti con regolare quinquennio oscilla tra 51,7% e 82,4%; nei licei scientifici la variazione è compresa tra 44,8% a 88% mentre nei licei scientifici scienze applicate le posizioni variano da 43,9% a 94,4%. Nei licei sportivi i valori salgono da 51,9% a 83,9%.

Graf. n.1 Diplomati in regola (%) e posizione (da 1 a 20) per valore dell'Indice FGA (licei classici dell'area di Milano) – Media: 67,9%.



Nei licei classici nell'area di Roma (48 in elenco di cui 10 senza dati) si registrano valori compresi tra 51,2% e 84,6%. Nei licei scientifici si ha un'oscillazione tra 45,8% e 89,6% mentre nei licei scientifici scienze applicate si passa dal 45,5% al 78,9%. Nei licei sportivi la forbice si restringe allo scarto tra 62,5% e 82,9%.

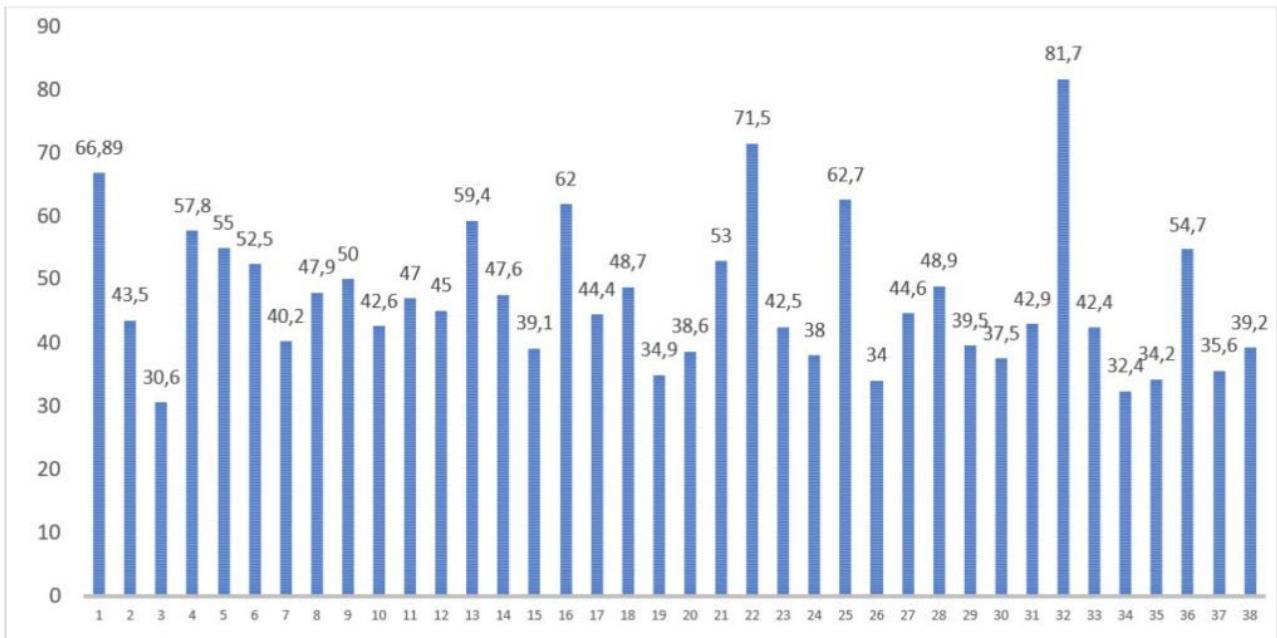
Graf. n. 2 Diplomati in regola (%) e posizione (da 1 a 22) per Indice FGA (Licei classici nell'area di Roma) – Media: 63,58%



Uno sguardo agli istituti ad indirizzo tecnico-tecnologico di Milano e Roma

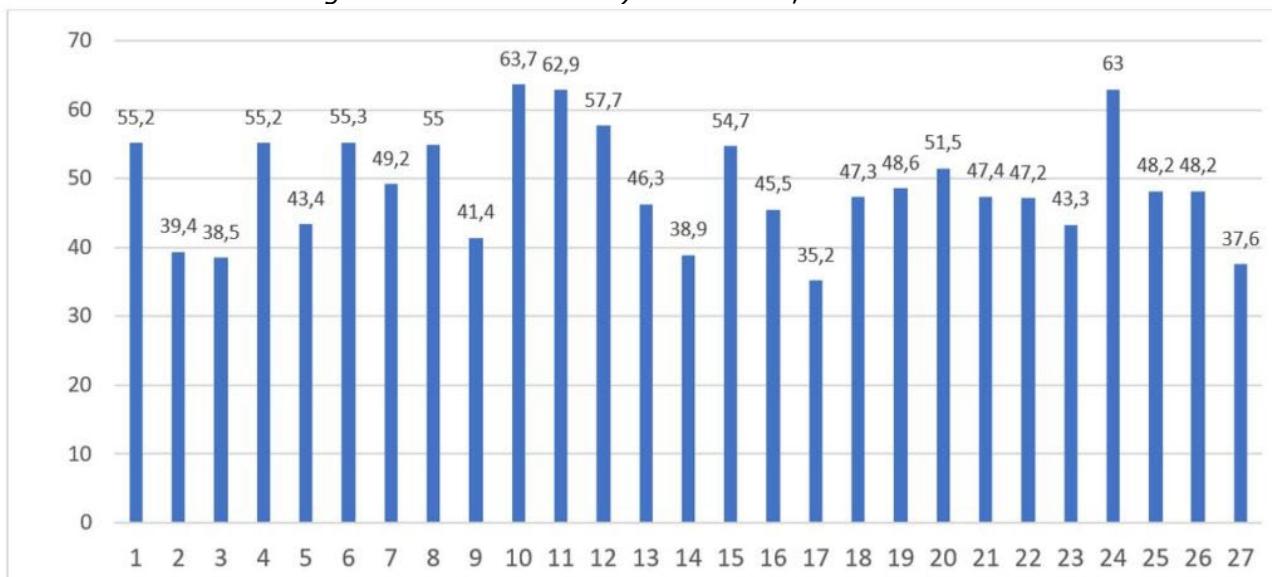
Il divario tra licei e istituti tecnici riguarda sia l'indice FGA sia con la misura dei "diplomati in regola". Per gli Istituti ad indirizzo tecnico-tecnologico dell'area di Milano aumenta, rispetto ai licei, la varietà di valori percentuali compresi tra 30,6% e 81,7% con una media del 42,43%.

Graf. n. 3 Diplomati in regola (%) e posizione (da 1 a 38) per valore dell'Indice FGA (Istituti ad indirizzo tecnico-tecnologico dell'area di Milano) – Media 42,43%



Per gli istituti simili nell'area di Roma si ha una variazione tra 35,2% e 63,7% di "diplomati in regola" con una media tra le scuole di 48,87%.

Graf. n. 4 Diplomati in regola (%) e posizione (da 1 a 27) per valore dell'Indice FGA (Istituti ad indirizzo tecnico-tecnologico dell'area di Roma) – Media 48,87



La grande varietà di quote di studenti con regolarità di percorso tra licei e istituti tecnici offre spunti per porre interrogativi la cui risposta non può che essere lasciata a ricerche rigorose ed estese. Sono, tuttavia, interrogativi che possono essere formulati come suggerimenti per approfondimenti.

Qual peso può avere l'“effetto scuola” sulla regolarità del percorso?

Sulla regolarità del percorso influiscono numerosi fattori tra i quali la qualità degli studenti in ingresso è certamente decisiva. La mobilità delle famiglie comporta spesso un cambio di città e di scuola. Nei casi di riorientamento gli studenti si iscrivono ad altre scuole più coerenti con le proprie capacità e aspirazioni. Sono soprattutto le bocciature e le ripetenze ad assottigliare le classi. I licei registrano il maggior numero di ammessi alla classe successiva (94,9%) rispetto agli indirizzi tecnici (88,2%), ma il 10% viene bocciato il primo anno. La non ammissione all'anno successivo per ragioni disciplinari o per assenze eccessive riguarda percentuali del 2-3%. Ovviamente l'abbandono riduce immediatamente la numerosità delle classi e dei gruppi in regola con gli anni.

I licei e gli istituti messi a confronto pur operando in territori omogenei, hanno una composizione sociale ancora oggi molto diversa [8], come pure diversi sono i livelli di ingresso delle rispettive popolazioni. Ad eccezione delle scuole paritarie, i livelli di autonomia delle scuole sono omogenei; a variare possono essere i modelli di selezione interna, l'attenzione posta sull'accompagnamento dei singoli studenti e la considerazione della regolarità del percorso tra le priorità delle scuole. Fatte salve la varietà di contesto tra i licei e gli istituti tecnici possono fare la differenza il prendersi cura del percorso dei singoli studenti, il condividere l'obiettivo tra docenti e dirigente e il considerare la regolarità del percorso come indicatore di eccellenza. Le pratiche di valutazione e lo stile di leadership sono probabilmente ingredienti indispensabili.

Esiste una relazione tra indici di performance e regolarità del percorso?

Spogliando tra i dati non può mancare il quesito se le percentuali di “diplomati in regola” siano in qualche rapporto con l'indice FGA. Nel 2018 in una presentazione di Eduscopio si legge: “A livello intuitivo si può credere che in un confronto come quello proposto da Eduscopio le scuole molto selettive siano avvantaggiate, perché mandano all'università solo gli studenti migliori. In realtà, le nostre analisi rivelano che non vi è alcuna relazione sistematica tra selettività e performance. Anzi vi è una piccola correlazione positiva che lascerebbe credere che, in media, siano proprio gli studenti che provengono dalle scuole più inclusive a ottenere i risultati migliori. È una conferma molto interessante del fatto che efficacia formativa ed equità possono andare di pari passo” [9].

Dall'esplorazione compiuta si trovano configurazioni diverse dell'intreccio. In alcuni casi le posizioni della singola scuola sui due indicatori sono di segno opposto: ad un indice FGA elevato non corrispondono percentuali elevati sul secondo indicatore. Pare quasi prevalere la

compresenza dialettica di successo e di fallimento, quasi che una forte selezione sia la condizione per risultati eccellenti per i sopravvissuti per una sorta di darwinismo sociale. Questo è il caso di un liceo classico a Roma per il quale al 51,3% di *"diplomati in regola"* corrisponde una posizione al secondo posto per indice FGA. Ricerche focalizzate sul campo potrebbero sondare alla base questa asimmetria che ricorre sia nei licei che negli istituti tecnici, seppur con misure diverse, e verificare se si tratta della tradizionale impostazione meritocratica.

Una seconda configurazione si ha quando convergono risultati positivi e livello di selezione a prescindere dalle posizioni occupate nella graduatoria. Si tratta di un equilibrio, probabilmente di compromesso, dettato anche da condizionamenti ambientali che può risultare da una gestione ordinaria con contenimento della selezione, ma senza ambizioni particolari. Questa appare essere nell'area milanese, la situazione dei licei classici di metà classifica con quote di *"diplomati in regola"* attorno al 70%.

Una terza situazione si ha quando alla selezione contenuta corrisponde un valore comparativamente positivo dell'indice FGA. Tra i classici di Milano gli indici FGA più elevati appartengono a istituti con alta percentuale di diplomati (82,4% e 80,04%) probabilmente per un'efficace convergenza tra il raggiungimento di traguardi elevati e l'attenzione ai singoli studenti e ai loro percorsi. Sono da verificare le possibili ipotesi esplicative, dalla particolare focalizzazione della scuola sulla regolarità del percorso con interventi di sostegno e di rinforzo al contesto di condivisione dell'impegno scolastico tra docenti e famiglie, dalla coesione valoriale all'interno della comunità scolastica all'ingresso di studenti capaci di impegno e orientati alla riuscita.

Quando non tutti gli studenti proseguono con gli studi universitari come negli istituti tecnici, può avvenire che si raggiungano quote elevate di diplomati in regola a fronte di valori medi dell'indice FGA. Si può ipotizzare una priorità attribuita ad assicurare le regolarità di percorso di ogni singolo studente pur con qualche compromesso in termini di performance. Così in un istituto con un indice FGA pari 43.97 con l'81,7% di *"diplomati in regola"* si può ipotizzare una strategia estranea alla accentuata selezione.

Se si sposta l'attenzione sulle aree critiche delle graduatorie si incontra la povertà educativa. Quando valori contenuti, se non bassi, dell'indice FGA sono associati a basse percentuali di *"diplomati in regola"* l'esperienza degli studenti può presentare carenze. Può, infatti, avvenire che le scuole non solo non portino al termine del quinquennio quote elevate di studenti, ma quelli che raggiungono il traguardo non si rivelano preparati adeguatamente almeno nel confronto con chi ha frequentato altri istituti.

La regolarità del percorso rientra tra le competenze non cognitive degli studenti?

Quando si raggiungono alte percentuali di *"diplomati in regola"* associate a valori positivi dell'indice FGA viene spontaneo chiamare in causa la qualità delle basi formative, la bontà del metodo di studio, lo stile di un insegnamento efficace, il clima positivo di scuola senza dimenticare i suggerimenti orientativi appropriati dopo la scuola media. La costanza di impegno e la persistenza nella scelta compiuta sono *competenze non cognitive* di rilievo nel corso di cinque anni e nella fase dell'adolescenza. Le percentuali elevate di percorsi irregolari, allo stesso tempo, non sono patologie marginali: richiamano l'attenzione sulle carenze dei fondamentali della scuola.

Riportare l'attenzione sui *"non diplomati"* o sui *"diplomati non in regola"* amplia l'orizzonte dei genitori e degli studenti. Sapere che in una scuola hanno un percorso regolare l'80% degli studenti mentre in un'altra non si raggiunge il 50% non è un'informazione neutra sullo scorrere del quinquennio. I valori della quarta colonna possono anche essere un campanello di allarme di fronte a eccellenze di performance associate a forte selezione. Per i docenti e per la leadership di scuola, comunque, l'accompagnare lo studente nel suo itinerario, anche con misure specifiche, diventa prioritario.

"Bocciati" vs "promossi": tramonto e ritorno della contrapposizione

Profondamente radicata, l'antinomia tra promossi e bocciati^[10] fatica a scomparire anche per gli studenti del XXI secolo, anzi sembra periodicamente di ritorno. Tradizionalmente la promozione per merito, tradotta in ripetenze, è stata il paradigma, affermato e praticato, costruito avendo a riferimento gli studenti ritenuti migliori. Nel corso degli anni si è assistito, a partire dalle scuole primarie, ad un movimento del pendolo dalla promozione per merito alla promozione del merito. Negli ultimi anni diversi sono stati, in vari Stati, i tentativi di reintrodurre

bocciature e ripetenze insistendo sul merito in base alla preoccupazione per il basso livello di performance degli studenti.

Le bocciature, soprattutto nei primi segmenti del sistema scolastico, si sono comunque ridotte a misure limitate. Decenni di ricerche e meta-analisi, peraltro, convergono sul fatto che non esistano evidenze sui benefici della ripetenza per lo studente.

Performance ed equità: qualche ipotesi

I diversi approcci, adombrati nel confronto tra i valori dell'Indice FGA e la quota di "diplomati in regola", suggeriscono alcune ipotesi di lettura delle nostre scuole con varianti della polarizzazione. Negli Istituti in cui convivono livelli contenuti di selezione e risultati di performance elevati si conferma che è possibile conciliare standard ed equità. In istituti con accentuata selezione ed elevate performance, al contrario, prevale probabilmente il tradizionale approccio elitista al merito contrapposto alla "social promotion". In altri istituti, inoltre, nuove forme di povertà paiono emergere quando naufragano entrambi gli approcci: selezione moderata e livelli mediocri di performance potrebbero, peraltro, essere segnali di mediocrità.

Lungo queste ipotesi vanno esplorate le radici dei divari che la piattaforma Eduscopio evidenzia, le condizioni che influiscono su di essi, le attese diffuse nelle comunità scolastiche e il peso delle strategie di leadership della scuola.

Non solo "scuole migliori" ad elevata performance

Nella prospettiva di lettura seguita, i numeri e le percentuali di Eduscopio non sono un cedimento alle tentazioni del "datismo" in voga: sollevano, se letti con attenzione, nodi cruciali, ancora da sciogliere, sulla conciliabilità tra standard di performance ed equità. Nel riassumere l'*exploit* della scuola estone ai vertici nei confronti internazionali, uno dei protagonisti scrive: "Success factors include a belief in the value of equity and inclusion. These beliefs constitute an expression of intentionality that helps guide education reform"[\[11\]](#). La piattaforma della FGA segnala, seppur indirettamente, istituti in cui il binomio, performance ed equità, trova realizzazione: una dimensione da non sottovalutare nel discutere delle "scuole migliori" e delle "scuole più difficili" di cui parlano le cronache giornalistiche da parte di genitori e studenti impegnati a ponderare le ragioni di scelta del percorso delle superiori[\[12\]](#).

[\[1\]](#) Secondo la Fondazione Giovanni Agnelli ([FGA](#)) "dalla sua nascita a oggi circa 3,1 milioni di utenti unici hanno visitato il portale [Eduscopio.it](#), consultando oltre 14,8 milioni di pagine, numeri che confermano la grande domanda di informazione e trasparenza da parte delle famiglie sulla qualità delle scuole secondarie di II grado e l'utilità dello strumento".

[\[2\]](#) Per l'edizione 2024 sono stati oggetto di analisi i dati di 1.347.000 diplomati italiani in tre successivi anni scolastici (a.s. 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021).

[\[3\]](#) Una leggenda veneziana narra che la quarta colonna del Palazzo Ducale fosse l'ultima speranza lasciata ai condannati. Chi fosse riuscito, infatti, a girare attorno alla colonna senza cadere dal basamento avrebbe ottenuto la grazia. La metafora sta ad indicare una prova difficile da superare ma con indubbi benefici, proprio come riuscire a portare a concludere regolarmente le superiori un numero elevato degli studenti iscritti alla prima classe.

[\[4\]](#) Oltre alla considerazione dell'accesso agli studi universitari Eduscopio prevede un'opzione dedicata alla preparazione della scuola per il mondo del lavoro. In questo caso l'esito degli sbocchi occupazionali e la coerenza tra il percorso di studi compiuto e l'occupazione trovata sono i due indicatori presenti.

[\[5\]](#) [Fondazione Agnelli](#), Eduscopio.it online la nuova edizione 2024.

[\[6\]](#) Sullo scarto tra iscritti al primo anno e iscritti al quinto nella scuola superiore è basato un dossier polemico ("La scuola colabrodo") pubblicato dalla rivista Tuttoscuola nel 2018.

[\[7\]](#) A prescindere dalla lunghezza complessiva del percorso scolastico, per lo più 13 o 14 anni, la diversa articolazione dei suoi segmenti determina la durata del percorso finale di scuola secondaria. Così ai cinque anni della nostra scuola superiore corrispondono, in altri paesi, un tratto finale della scuola secondaria più breve. In Francia, ad esempio, il *collège* raccoglie studenti da 11 a 15 anni a cui seguono i tre anni del liceo.

[\[8\]](#) Secondo il rapporto Almadiploma sui diplomati del 2023 la percentuale di studenti di classe elevata raggiunge il 33% nei licei e scendono al 18% negli istituti tecnici e al 14% negli istituti professionali (Almadiploma, XXI Indagine. Profilo dei Diplomati 2023, p. 19).

[9] [Eduscopio 2018/2019](#).

[10] Labaree D.F., "Setting the Standard: Alternative Policies for Student Promotion", Harvard Educational Review, 54,1 (1984), pp. 67-87.

[11] [Mehisto P. e Kitsing](#), M. (2022), Lessons from Estonia's Education Success Story: Exploring Equity and High Performance through PISA, Routledge, 2022, p. 4.

[12] Vuri D., Ranking scolastici e scelte familiari: Prime evidenze da Eduscopio, WP n.58 (05/2018), Fondazione G. Agnelli, Torino 2018.

4. Rapporto CENSIS 2024. Dal "Paese degli ignoranti" ad una scuola più efficace



[Domenico CICCONE](#)

15/12/2024

Il Rapporto Censis, documento annuale giunto alla 58^a edizione nel 2024, si propone l'analisi e l'interpretazione dei più significativi fenomeni socio-economici del Paese, individuando i reali processi di trasformazione della società italiana e fornendo efficaci chiavi di lettura e interpretazione dei contesti di vita anche a chi si occupa di educazione e formazione. La prima parte del rapporto attiene alle «Considerazioni generali», note introduttive di carattere ampio e complessivo. Nella seconda parte, «La società italiana al 2024», vengono affrontati i processi di maggiore interesse emersi nel corso dell'anno. Nella terza e quarta parte si presentano le analisi per settori: la formazione, il lavoro, il welfare e la sanità, il territorio e le reti, i soggetti e i processi economici, i media e la comunicazione, la sicurezza e la cittadinanza.

Proponiamo una lettura agile delle tematiche contenute nel documento allo scopo di proporre ai lettori spunti di riflessione sul contesto complesso nel quale operano la scuola e i suoi operatori.

La "sindrome italiana" nella quale siamo intrappolati

«Intrappolati nella sindrome italiana» è la metafora con la quale inizia il rapporto. Il 2024 potrebbe essere ricordato come l'anno dei record con riferimento agli occupati, al turismo estero, ma anche alla denatalità, al debito pubblico e all'astensionismo elettorale. Questi fenomeni meritano un'analisi approfondita che inesorabilmente ci consegna un'immagine più aderente alla reale situazione sociale del Paese.

La sindrome italiana può essere descritta come "la continuità nella medietà". Questa situazione sembra garantire al nostro Paese una stabilità intorno a una linea di galleggiamento che, pur garantendo di non incorrere in rovinose cadute nelle fasi recessive, limita, di fatto, anche le scalate rapide nei cicli economici e positivi della crescita.

Questa situazione è caratterizzata da una dialettica nella quale prevalgono sentimenti contrastanti come il disincanto, la frustrazione, il senso di impotenza, il risentimento, la sete di giustizia, la brama di riscatto e la smania di vendetta ai danni di un presunto colpevole. Tuttavia, questi sentimenti che caratterizzano i nostri tempi in Italia, non sfociano in violente esplosioni di rabbia come avviene in altre zone del Mondo. Sembra che il popolo del Belpaese sia capace di piegarsi al vento e prendere di nuovo forma dopo ogni tempesta. Il rovescio della medaglia è l'attenuarsi o perfino il fermarsi della spinta propulsiva verso l'accrescimento del benessere. Il reddito disponibile lordo pro-capite nell'ultimo ventennio (2003-2023) rappresenta il rovescio della medaglia e, infatti, si è ridotto in termini reali del 7%. Nell'ultimo decennio (tra il secondo trimestre del 2014 e il secondo trimestre del 2024) anche la ricchezza netta pro-capite è diminuita del 5,5%.

Quindi, la sindrome italiana non può essere interpretata come un modello prudenziale, capace di tutelare l'esistente compiendo scelte misurate e contenute, essa in realtà nasconde non poche insidie, come quella che attesta il dato dell'85,5% degli italiani convinto del fatto che sia molto difficile salire nella scala sociale.

Una questione di identità

Il Censis affianca all'erosione dei percorsi di ascesa economica e sociale del ceto medio, una corrispondente avversione verso i valori costitutivi dell'agenda collettiva del passato: il valore irrinunciabile della democrazia e della partecipazione, il conveniente europeismo, il convinto Atlantismo, per citare quelli che hanno caratterizzato il periodo costituzionale iniziato nel 1948. Un dato allarmante è il tasso di astensione elettorale: alle ultime elezioni europee l'astensionismo ha segnato un record nella storia repubblicana pari al il 51,7%. Il dato è terrificante, considerato che alle prime elezioni dirette del Parlamento europeo, nel 1979, l'astensionismo si attestò al 14,3%. Un elemento per tutti ratifica il problema elettorale: il 71,4% degli italiani considera

l'Unione europea come destinata a sfasciarsi, senza riforme radicali. A sua volta il 68,5% ritiene che le democrazie liberali non funzionino più. Questo indice si allinea al 66,3% che attribuisce all'Occidente la colpa dei conflitti in corso in Ucraina e in Medio Oriente. Meno di un terzo degli italiani concorda sull'aumento della spesa, in termini di PIL, per le spese militari. La società ristagnante ha risvegliato i più dall'illusione che il destino dell'Occidente fosse di farsi guida e modello del mondo.

Le questioni identitarie, di riflesso, sono diventate centrali nella dialettica socio-politica sostituendo le istanze delle classi sociali tradizionali. Per questi motivi si ingaggiano competizioni a oltranza per accrescere il valore sociale delle identità individuali, delle differenze etnico-culturali, delle credenze religiose, degli orientamenti di genere o relativi all'orientamento sessuale, secondo una "ricombinazione" interclassista.

Il rischio della rivalità delle identità e la lotta che ognuno intraprende per il riconoscimento dell'identità propria e del proprio gruppo, implicano l'adozione della logica "amico- nemico". Il 38,3% degli italiani si sente minacciato dall'ingresso nel Paese dei migranti mentre il 29,3% prova ostilità per chi è portatore di una concezione della famiglia divergente da quella tradizionale. E per altro verso il 21,8% vede il nemico in chi professa una religione diversa, il 21,5% in chi appartiene a una etnia diversa, il 14,5% in chi ha un diverso colore della pelle, l'11,9% in chi ha un orientamento sessuale diverso.

Il ceto medio si sfibra lasciando il Paese non più immune ai rischi delle trappole identitarie, spostando l'ago della bilancia dalle identità socio-economiche verso le appartenenze etniche, sociali e religiose, a loro modo più insidiose e ingannevoli. Una vera e propria mutazione morfologica della nazione.

Ogni incredulo è presto servito

Leggendo i dati finora esposti si provano, senza dubbio, sentimenti di incredulità, nonostante il dibattito politico sia fortemente intriso da queste contaminazioni. Tuttavia, come sempre accade, la politica è specchio fedele della società e i suoi rappresentanti quasi mai deludono questa specularità.

Per quanto attiene, ad esempio, all'acquisizione della cittadinanza, il 57,4% degli italiani ritiene che l'"italianità" debba essere cristallizzata e immutabile, definita dalla discendenza diretta da progenitori italiani. Una significativa rappresentanza pari al 36,4% ritiene che la cittadinanza debba essere connotata dalla fede cattolica e un preoccupante 13,7% la associa in via prioritaria a determinati tratti somatici. Cosa direbbero questi italiani se scoprissero che negli ultimi dieci anni sono stati integrati quasi 1,5 milioni di nuovi cittadini italiani, che prima erano stranieri, collocando l'Italia al primo posto tra tutti i Paesi dell'Unione europea per numero di cittadinanze concesse (213.567 nel 2023)?[\[1\]](#) E il nostro Paese è primo anche per il totale cumulato nell'ultimo decennio (+112,2% tra il 2013 e il 2022).

Il Paese degli ignoranti?

Il Censis compie un focus anche sulla preparazione culturale, nella consapevolezza che il salto d'epoca imminente richieda una preparazione non comune. Peraltro, "la mancanza di conoscenze di base rende i cittadini più disorientati e vulnerabili". Un focus sulle conoscenze e sulle abilità, intesi come risultati del sistema scolastico, lascia piuttosto sconcertati.

Non raggiungono i traguardi di apprendimento in italiano: il 24,5% degli alunni al termine delle primarie, il 39,9% al termine delle medie, il 43,5% al termine delle superiori (negli istituti professionali il dato sale vertiginosamente all'80%).

In matematica stentano a raggiungere i traguardi: il 31,8% alle primarie, il 44% alle medie e il 47,5% alle superiori (il picco si registra ancora negli istituti professionali, con l'81%).

Il 49,7% degli italiani non sa indicare correttamente l'anno della Rivoluzione francese, il 30,3% non sa chi è Giuseppe Mazzini (per il 19,3% è stato un politico della prima Repubblica), per il 32,4% la Cappella Sistina è stata affrescata da Giotto o da Leonardo, per il 6,1% il sommo poeta Dante Alighieri non è l'autore delle cantiche della Divina Commedia.

Si discute animatamente di concetti come l'egemonia culturale anche per il pericolo culturale di cui il migrante potrebbe essere portatore; molti italiani si pongono invece il problema di una cittadinanza culturale ancora non riconoscibile e diffusa, stante anche il difficile affermarsi dello ius culturae per l'acquisizione della cittadinanza italiana[\[2\]](#).

Nel limbo dell'ignoranza possono attecchire stereotipi e pregiudizi: il 20,9% degli italiani asserisce che gli ebrei dominano il mondo tramite la finanza, il 15,3% crede che l'omosessualità

sia una malattia, il 13,1% ritiene che l'intelligenza delle persone dipenda dalla loro etnia, per il 9,2% la propensione a delinquere avrebbe una origine genetica (si nasce criminali, insomma), per l'8,3% islam e jihadismo sono la stessa cosa.

Possiamo dire con rammarico che i dati del Censis sono sovrapponibili a quelli che risultano dalle rilevazioni nazionali (INVALSI) e Internazionali (OCSE-PISA, PIRLS, TIMSS).

Eppure il livello di consapevolezza di questi dati da parte dei lavoratori della scuola appare visibilmente basso. I dati delle rilevazioni, in larga parte, sono sconosciuti alla maggior parte degli operatori della scuola. Si discetta piuttosto sulla loro utilità, sul fatto che siano basati sulle stesse prove somministrate a livello nazionale e internazionale ma, quasi mai, il dibattito si sofferma, a livello collegiale e individuale, sull'utilità dello strumento, costituito dalle prove standardizzate nazionali e internazionali, per la regolazione continua della progettazione curriculare individuale e collegiale.

Vola la spesa sanitaria privata (+23%) e cresce il disagio giovanile

Secondo il rapporto 2024, al 62,1% degli italiani è capitato almeno una volta di rinviare un check up medico, accertamenti diagnostici o visite, rinviando quello che ormai costituisce il primo elemento della salute che è la prevenzione. Il dato deve, a giudizio di chi scrive, far riflettere sulla necessità dell'educazione sanitaria alla prevenzione della salute che investe la scuola in maniera pregnante. Infatti, il dato che riguarda maggiormente la scuola è quello che attiene al 58,1% dei giovani di 18-34 anni, fascia di uscita dal sistema formativo secondario e terziario, che si sente fragile oppure si sente solo (56,5%) o dichiara di soffrire di stati d'ansia o depressione (51,8%), di attacchi di panico (32,7%) e di disturbi del comportamento alimentare (18,3%).

Ma c'è anche una maggioranza silenziosa fatta di giovani che mettono in gioco strategie individuali di restanza o rilancio per assicurarsi un futuro migliore, in Italia o all'estero. Dal 2013 al 2022 sono espatriati circa 352.000 giovani tra i 25 e i 34 anni (più di un terzo del totale degli espatri). Di questi, più di 132.000 (il 37,7%) erano in possesso della laurea. Negli anni i laureati sono aumentati: nel 2013 erano il 30,5% degli emigrati dall'Italia, nel 2022 erano diventati il 50,6% del totale.

Il turismo su, l'industria giù

La produzione delle attività manifatturiere italiane è entrata in una spirale negativa: meno l'1,2% tra il 2019 e il 2023. Il raffronto dei primi otto mesi del 2024 con lo stesso periodo del 2023 rivela una caduta del 3,4%. Invece le presenze turistiche in Italia hanno raggiunto i 447 milioni nel 2023, con un incremento del 18,7% rispetto al 2013. L'aumento più evidente nel decennio è attribuibile alla componente estera (+26,7%), che si colloca sui 234 milioni di presenze, ma il turismo domestico è comunque cresciuto del 10,9%. A Roma le presenze turistiche nel 2023 hanno superato i 37 milioni. In termini di produttività, nel periodo 2003-2023 le attività terziarie registrano però una riduzione del valore aggiunto per occupato dell'1,2%, mentre l'industria mostra un aumento del 10%. Il dato non deve essere letto necessariamente in maniera negativa poiché la filiera turistica non è seconda a quella manifatturiera, nella definizione del PIL e dell'assetto economico-produttivo ed occupazionale del Paese.

L'Italia inaspettata... dove mancano i lavoratori!

Nel 2023 la quota di figure professionali di difficile reperimento, rispetto ai fabbisogni delle imprese, è arrivata al 45,1% del totale delle assunzioni previste (era pari al 21,5% nel 2017). Si parla sempre più insistentemente delle figure difficili da reperire per esiguità dei candidati: dal 9,7% del totale delle assunzioni previste nel 2017 al 28,4% nel 2023.

Tra gli under 29 anni, sono di difficile reperimento per esiguità dei candidati il 34,1% delle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione e il 33,3% delle professioni tecniche. Nel 38,9% dei casi non si riescono a trovare giovani che vogliono fare gli artigiani, gli agricoltori o gli operai specializzati. Il mancato rapporto di collaborazione emerso dalla lettura di questi dati con le filiere formative degli attuali ordinamenti dell'istruzione secondaria e terziaria è assolutamente evidente. Intanto nessuno parla seriamente di riforme strutturali incentrate su una reale forma di collaborazione tra le scuole e i territori con il loro tessuto produttivo, peraltro a loro volta riluttanti verso una collaborazione costruttiva, sebbene critici quando la domanda di lavoro non soddisfa l'offerta.

Specialisti e tecnici della salute sono ormai la primula rossa del mercato del lavoro. Il ridotto numero di candidati riguarda ben il 70,7% della domanda di lavoro per infermieri e ostetrici, il 66,8% per i farmacisti e il 64% delle posizioni aperte per il personale medico, e non collima con le assurde limitazioni all'accesso per la formazione di tale personale, sottoposto a rigidi e scoraggianti test di ingresso che, proprio a causa delle loro caratteristiche, non garantiscono affatto la qualità della selezione. Ristoratori e albergatori non riescono a trovare soprattutto cuochi (il tasso di irreperibilità per ridotto numero di candidati è salito al 39,1%) e camerieri (35,3%). La carenza di candidati riguarda anche gli idraulici (il 47,7% delle assunzioni previste) e gli elettricisti (40,2%).

Intanto, la carenza di iscrizioni agli indirizzi tecnici e professionali, in favore dei licei, è un altro paradosso italiano che non si riesce ancora a superare malgrado le politiche riformatrici sul settore degli ultimi due decenni.

La solitudine tra le pareti domestiche

Dopo l'esperienza traumatica della pandemia, è sempre più evidente il ritorno alla convivialità e alla frequentazione dei luoghi pubblici. Il 58,8% degli italiani incontra gli amici durante il tempo libero almeno una volta alla settimana. Il dato sale tra i giovani, con punte intorno al 90% tra chi ha dai 15 ai 19 anni, mentre è evidente una rarefazione delle relazioni tra le persone anziane. Nel 2023 si sono registrate più di 10 milioni di presenze alle 2.397 fiere organizzate in Italia: +16,3% rispetto all'anno precedente. Aumenta la partecipazione ai concerti, con oltre 28 milioni di presenze (+70,1% rispetto al 2019).

La casa invece può diventare il luogo della solitudine. Nel 2023 le persone sole hanno superato gli 8,8 milioni (+18,4% dal 2013). I vedovi (3,1 milioni) costituiscono il 34,8% delle persone sole, i single (celibi e nubili o separati e divorziati) sono il 65,2% (5,8 milioni).

Questi dati aiutano a riflettere sulla necessità, per la scuola, di impostare le proprie scelte sulla creazione di coscienze volte a competenze che saranno sempre più indispensabili nella gestione ma soprattutto nella prevenzione, delle situazioni di disagio e di svantaggio determinate dalla solitudine e dalla mancanza di relazioni sociali.

Il Censis e la scuola

La forbice, sempre più divaricata, tra l'offerta formativa delle scuole italiane e i risultati in termini di competenze in uscita, deve spingere le scuole ad allargare il più possibile i propri orizzonti nella capacità di lettura dei contesti che, di fatto, limita la loro efficacia formativa quando si ferma alle connotazioni locali, ignorando sviluppi e connessioni di natura globale, ormai alla base di ogni scelta efficace e non dispersiva.

In questo periodo dell'anno le istituzioni scolastiche sono alacremente impegnate a chiudere e pubblicare i documenti strategici per il prossimo triennio 2025-2028 e la loro azione si proietta in un orizzonte temporale che supera il primo quarto di secolo del XXI secolo toccando quasi il 2030.

Ricordare a tutti gli operatori dell'istruzione che ogni azione scientificamente fondata si avvale di dati, cognizioni e valutazioni che devono avere la caratteristica dell'oggettività e non della mera opinione non supportata in alcun modo, giova soprattutto di fronte agli allarmanti dati sulle competenze in uscita dall'istruzione secondaria di secondo grado.

Le raccomandazioni del MIM rispetto alla redazione ed al controllo dei documenti strategici non sfuggono a questa logica irrinunciabile, invitando implicitamente tutti gli operatori della scuola ad avvalersi di strumenti semplici, disponibili, efficaci ed ormai necessari come base di partenza per progettare e realizzare una scuola di qualità. Il Censis, dunque, può costituire uno strumento importante per la progettazione e la realizzazione di curricoli efficaci.

[1] Con un numero molto più alto delle circa 181.000 in Spagna, 166.000 in Germania, 114.000 in Francia, 92.000 in Svezia, le acquisizioni della cittadinanza italiana già nel 2022 ammontavano al 21,6% di tutte le acquisizioni registrate nell'Ue (circa un milione). Fonte Censis.

[2] Per il 5,8% degli intervistati il "culturista" è una "persona di cultura".

1. Cinquant'anni fa... l'inizio dell'inclusione. Dalla relazione Falcucci alla cattedra inclusiva



[Luciano RONDANINI](#)

06/01/2025

Per le bambine e i bambini con disabilità e le loro famiglie, il 1975 è una data che segna un netto spartiacque tra un prima e un dopo. Nella primavera di quell'anno, infatti, fu diffuso un documento, frutto di un apposito gruppo di lavoro nominato nel 1974 dal Ministro della PI, Franco Maria Malfatti, presieduto dalla senatrice democristiana Franca Falcucci.

La *Relazione Falcucci* ha segnato "l'inizio della fine" dell'esclusione delle persone "portatrici di handicap" e inaugurato una stagione completamente inedita a livello mondiale, quella dell'inserimento e dell'integrazione nelle classi ordinarie dei bambini con disabilità.

Da allora sono trascorsi cinquant'anni e l'Italia ha fatto un lungo cammino. Rileggere oggi quel documento ci aiuta a riannodare i fili di una memoria estremamente utile per capire meglio il presente e pensare ad un futuro più attento ai cambiamenti che occorre attivare per le persone che vivono in condizioni di fragilità.

La Relazione Falcucci

La *Relazione Falcucci* può essere considerata la *Magna Charta* dell'integrazione scolastica del nostro Paese. Il messaggio fondamentale in essa contenuto, ben espresso nella Premessa, è racchiuso nell'affermazione, secondo la quale "*i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale*".

Questo principio educativo può essere considerato il manifesto di un "*nuovo modo di essere della scuola*" che, non a caso, è il titolo del primo paragrafo della Relazione.

In altre parole, tale assunto si traduce specularmente nel messaggio che l'integrazione scolastica, che stava muovendo i primi timidi passi, introduceva innovazioni significative a favore di tutti gli alunni, non solo dei bambini in difficoltà.

Una nuova concezione dell'apprendimento

Il rapporto tra inclusione scolastica ed estensione del concetto di apprendimento è centrale nella Relazione del 1975, nella quale, a tal proposito, si dice: "*Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa tutte le sue potenzialità*".

Tale assunto si sostanzia in un arricchimento complessivo delle strategie educativo-didattiche che devono coincidere con "*l'ingresso di nuovi linguaggi*" e con la valorizzazione di varie forme di intelligenza. In questo modo, ad ogni alunno verrà assicurata l'opportunità di sviluppare "*le proprie potenzialità, sino ad ora lasciate prevalentemente in ombra*".

I vantaggi reciproci della coeducazione fra gli alunni con disabilità e gli altri compagni comportano un impegno preciso: l'integrazione deve avvenire nella ricerca della qualità complessiva nell'organizzazione del gruppo classe. La presenza dell'alunno in situazione di handicap, si

sottolinea nella Relazione, "deve essere una occasione ulteriore per la qualificazione degli obiettivi formativi per tutta la classe".

Un nuovo modello di scuola

Per quanto concerne il modello ordinamentale di una scuola inclusiva, il Documento suggeriva di privilegiare una organizzazione scolastica a "tempo pieno". Le argomentazioni di fondo di tale scelta conservano intatta la loro attualità. Infatti, rispetto ad un orario schiacciato solo in un periodo antimeridiano, il tempo pieno offre le condizioni di una permanenza a scuola più distesa, assicurando maggiori opportunità e occasioni di attività, esperienze e apprendimenti.

Nel 1975 in Italia la scuola *full time* stava muovendo i primi passi (la legge istitutiva del tempo pieno è del 24 settembre 1971, n. 820) e gli estensori di quella Relazione videro in questo modello una preziosa risorsa proprio per gli alunni che risultavano più a rischio di fragilità e vulnerabilità culturale, sociale ed educativa.

Don Lorenzo Milani lo aveva capito fin dagli anni Cinquanta quando a Barbiana diede vita alla sua scuola, che durava dalla mattina alla sera per 365 giorni all'anno. In *Lettera a una professoressa* (1967) i ragazzi del Priore propongono tre riforme:

- *Non bocciare.*
- *A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno.*
- *Agli svogliati basta dargli uno scopo.*

Molto interessante l'espressione "a quelli che sembrano cretini". I ragazzi di Barbiana usano il verbo *sembrare* e non *essere*, perché tutti, anche quelli apparentemente più sprovvveduti, se accompagnati in modo adeguato in un percorso di studio, possono dimostrare il loro valore.

Il tempo della convivialità

Allora come oggi, il tempo pieno crea le condizioni di una prossimità che difficilmente può realizzarsi in una scuola nella quale, in un lasso di tempo cronometrato, gli insegnanti entrano ed escono dall'aula al suono della campanella. Don Milani, nel sostenere le ragioni del superamento della scuola tradizionale, affermava: "*La parola tempo pieno vi fa paura... Finora avete fatto scuola con l'ossessione della campanella, con l'incubo del programma da finire prima di giugno. Non avete potuto allargare la visuale, rispondere alle curiosità dei ragazzi, portare i discorsi fino in fondo*".

I tempi delle routine nel tempo pieno sono fondamentali e molteplici i vantaggi che ne derivano: ad esempio conversazioni spontanee, gioco libero, riposo, importanza dell'igiene personale. Si pensi alla ricchezza del momento del pranzo comune!

"Stare insieme e star bene insieme" sono traguardi formativi che ogni scuola deve perseguire. Nel tempo pieno, durante la consumazione del pasto comunitario, con la regia di insegnanti attenti all'importanza della cura educativa, tutto ciò avviene. Inoltre, gli alunni hanno la possibilità di conoscere altre figure di grande valenza educativa, quali i collaboratori, il personale di cucina, la cuoca. Il momento del pranzo viene così a coincidere con un tempo ri-creativo, di sviluppo delle cosiddette competenze *non-cognitive*, sociali, relazionali, fondamentali per sentirsi in armonia con sé stessi e con gli altri. In particolare, il tempo pieno, se garantito ai minori più svantaggiati, può contribuire a ridurre le disuguaglianze e la stessa dispersione scolastica.

Il "vizio" originale

Una scuola realmente inclusiva deve assicurare l'unità degli interventi educativo-didattici da parte di insegnanti della classe. È questo il filo rosso della Relazione Falcucci, in cui, già cinquant'anni fa, si sottolineava l'importanza di "separare il meno possibile le iniziative di recupero o di sostegno dalla normale attività scolastica, in modo da non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni *normali*".

Parole che risuonano molto attuali anche oggi. Si tratta di un passaggio cruciale che la legge 517/1977 ha in parte tradito. Infatti, l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi normali, come indicato nell'articolo 2, è stato legato alla presenza degli insegnanti specializzati. Di fatto, si è così creata l'accoppiata "insegnante di sostegno-alunno con disabilità" che ancora oggi risulta particolarmente difficile superare.

Per la verità, l'art. 2 della legge è molto più articolato; in esso, infatti, si prevede la possibilità di aprire le classi, realizzare attività integrative, formare gruppi... Però, nelle prassi quotidiane è prevalsa la logica della "copertura oraria", che rimane tuttora il mantra dell'inclusione.

Il rischio di una integrazione "a metà", in presenza di un insegnante "guardiano", viene frequentemente sottolineato nella Relazione del 1975. Si evidenziavano, in particolare, le problematicità della coeducazione tra bambini con disabilità e alunni "normodotati" e in diversi passaggi del Documento si chiede ai docenti "di tradurre, in termini di azione scolastica valida per tutti, l'esigenza di far operare gli alunni in difficoltà con gli altri...".

Che cosa è mancato e cosa manca ancora

Anche se non voluto, si è affermato sin dall'inizio un "sistema inclusivo duale", che è dipeso, in larga misura, dalla mancata formazione obbligatoria di tutti i docenti, curricolari e di sostegno. Considerato il numero esiguo di bambini inseriti, si sarebbero potuti coinvolgere, per la durata di un quinquennio, i docenti delle classi prime della scuola dell'obbligo, in modo da formare, in un tempo relativamente breve, l'intera platea degli organici dei due gradi scolastici.

L'operazione della formazione obbligatoria, invece, fu realizzata, solo per maestre e maestri della scuola elementare, nel quinquennio 1986-1991, nell'applicazione dei Programmi didattici del 1985.

La corresponsabilità educativa degli insegnanti di una classe, intesa come "gruppo integrato di risorse", ieri come oggi, non avviene per magia. Occorrono consapevolezza educativa, capacità organizzative, elevate competenze didattiche (anche tecniche), che siano in grado di alimentare una costante tensione verso quella cura educativa senza la quale si rischia di inserire formalmente gli alunni con disabilità, ma di escluderli realmente dalla vita di tutti gli altri. Ancora oggi paghiamo a caro prezzo il deficit di preparazione dei docenti, che ci trasciniamo da quasi mezzo secolo.

La cattedra inclusiva

Negli ultimi anni la richiesta di docenti di sostegno è cresciuta in modo esponenziale. Secondo i dati diffusi dal MIM nel settembre scorso, nell'anno scolastico 2024-2025 sono oltre 205.000 i posti di sostegno, a fronte di circa 330-335.000 alunni con disabilità. La causa principale è l'aumento della "medicalizzazione" della disabilità con conseguente incremento delle certificazioni. A ciò si aggiunga il fenomeno del massivo trasferimento su posto comune degli insegnanti specializzati, dopo i cinque anni obbligatori di permanenza nel sostegno. Misura incomprensibile, alla luce proprio della costante crescita degli studenti con disabilità.

La recente proposta di legge "Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado" intende valorizzare la centralità di una formazione sistematica degli insegnanti in vista del superamento della delega all'insegnante di sostegno della progettazione e realizzazione degli interventi previsti nel PEI. Il progetto è stato redatto da un gruppo di esperti dell'inclusione (Dario Ianes, Raffaele Iosa, Evelina Chiocca, Massimo Nutini ...) e presentato al convegno Erickson a Rimini nel novembre del 2023.

Nel testo si afferma che "a decorrere dal sesto anno scolastico successivo all'entrata in vigore della legge, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune"[\[1\]](#).

La proposta va nella direzione auspicata dalla Relazione Falcucci: "inclusione nella normalità", in una normalità che deve diventare speciale, nel senso della ricerca di strategie differenziate di fare scuola, della valorizzazione dei diversi stili di insegnamento e di una ricca organizzazione didattica della vita di classe[2].

[1] D. Ianes, H. Demo, [Specialità e normalità?](#) Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tuttə.

[2] D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi*, Erickson, Trento, 2006.

2. Competenze per insegnare la sostenibilità. Dagli obiettivi per gli studenti ai compiti per i docenti



[Maria Chiara PETTENATI](#)

06/01/2025

L'educazione alla sostenibilità è un obiettivo cruciale per preparare le giovani generazioni a contribuire alla costruzione di un futuro pacifico e prospero per le persone e il pianeta. Questa educazione, tuttavia, richiede un approccio sistematico che integri competenze legate alla sostenibilità in tutti i livelli educativi.

Il Rapporto Eurydice[\[1\]](#), di cui l'Unità Italiana[\[2\]](#) ha curato la recente traduzione italiana, esplora in modo approfondito le attuali dinamiche e i progressi compiuti dai Paesi europei nella promozione di un'educazione orientata alla sostenibilità, rispondendo così alla Raccomandazione sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile adottata dal Consiglio Europeo[\[3\]](#) nel 2022.

Attraverso l'analisi di politiche, curricoli, metodi di supporto ai docenti e alle scuole, il Rapporto offre a ciascun paese un'occasione di riflessione per identificare aree di potenziale miglioramento. In questo articolo guardiamo ai risultati della ricerca per stimolare una riflessione sugli obiettivi educativi che riguardano la sostenibilità presenti nei nostri ordinamenti rispetto alle competenze che gli insegnanti devono sviluppare per per seguirle.

Il Rapporto Eurydice

Lo studio Eurydice, basato su dati qualitativi raccolti per l'anno scolastico 2022/2023 in 39 sistemi educativi di 37 Paesi europei, analizza l'apprendimento per la sostenibilità in tre aree principali: curricoli e competenze, supporto agli insegnanti e supporto alle scuole. Utilizza due paradigmi concettuali: il *GreenComp*[\[4\]](#) (quadro di competenze per la sostenibilità) e l'approccio *whole-school*[\[5\]](#) (integrazione sistematica nelle scuole e nelle comunità educanti). Il Rapporto, pubblicato in italiano quasi due anni dopo la raccolta dei dati, è stato utilizzato insieme alla rilevazione IEA-ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) 2022[\[6\]](#) che esamina in che modo i giovani vengono preparati per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini, ai fini della redazione del primo capitolo dell'Education & Training Monitor 2024[\[7\]](#), interamente dedicato al tema del Learning for Sustainability.

La sostenibilità è un tema prevalentemente cross-curricolare

Dallo studio Eurydice emerge che la sostenibilità, in Europa, è perlopiù affrontata come tema cross-curricolare. Questo significa che non è insegnata come disciplina autonoma ma è integrata trasversalmente nei curricoli. Nel contesto italiano, la sostenibilità è riconosciuta come obiettivo e valore fondamentale nei documenti ordinamentali, come le Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), i Nuovi scenari (2018) e la legge 107/2015. Inoltre, era esplicitamente presente nelle Linee guida per l'educazione civica (quelle utilizzate al momento della rilevazione sono riferite al DM 35/2020) che fornivano indicazioni specifiche per l'insegnamento di questa area del sapere. La fotografia del nostro Paese, attualizzata ad oggi, ci mantiene nella stessa condizione, dal momento che l'uscita delle Nuove Linee Guida per l'Educazione Civica (DM 183/2024) mantengono la *sostenibilità*, come uno dei tre nuclei concettuali di questo insegnamento, insieme a *cittadinanza e digitale*. Introducendo traguardi e obiettivi di apprendimento specifici per ciascun nucleo concettuale, le Nuove Linee Guida introducono tuttavia, con maggiore enfasi delle

precedenti, la necessità di perseguire obiettivi fortemente collegati ad alcune competenze del GreenComp.

Un esempio

A titolo di esempio si citano due obiettivi di apprendimento rispettivamente per la secondaria di primo e di secondo grado (DM 183/2024):

Competenza e obiettivo n. 5: scuola secondaria primo grado

a. Traguardo per lo sviluppo delle competenze

Comprendere l'importanza della crescita economica e del lavoro.

Conoscere le cause dello sviluppo economico e sociale in Italia ed in Europa, le diverse attività economiche.

Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente, del decoro urbano, degli ecosistemi e delle risorse naturali per una crescita economica rispettosa dell'ambiente e per la tutela della qualità della vita.

b. Obiettivo di apprendimento

Conoscere l'impatto del progresso scientifico-tecnologico su persone, ambienti e territori per ipotizzare soluzioni responsabili per la tutela della biodiversità e dei diversi ecosistemi come richiamato dall'articolo 9, comma 3, della Costituzione: risparmio energetico, smaltimento e riuso dei rifiuti, forme di economia circolare.

Individuare e mettere in atto, per ciò che è alla propria portata, azioni e comportamenti per ridurre o contenere l'inquinamento dell'aria e dell'acqua, per salvaguardare il benessere umano, animale e per tutelare gli ambienti e il loro decoro.

Competenza e obiettivo n. 5: scuola secondaria secondo grado

a. Traguardo per lo sviluppo delle competenze

Comprendere l'importanza della crescita economica.

Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente, degli ecosistemi e delle risorse naturali per uno sviluppo economico rispettoso dell'ambiente.

b. Obiettivo di apprendimento

Conoscere in modo approfondito le condizioni che favoriscono la crescita economica.

Comprenderne gli effetti anche ai fini del miglioramento della qualità della vita e della lotta alla povertà. Comprendere l'impatto positivo che la cultura del lavoro, della responsabilità individuale e dell'impegno hanno sullo sviluppo economico.

Individuare i vari contributi che le peculiarità dei territori possono dare allo sviluppo economico delle rispettive comunità.

Conoscere le parti principali dell'ambiente naturale (geosfera, biosfera, idrosfera, criosfera e atmosfera), e analizzare le politiche di sviluppo economico sostenibile messe in campo a livello locale e globale, nell'ottica della tutela della biodiversità e dei diversi ecosistemi, come richiamato dall'articolo 9 della Costituzione.

Individuare e attuare azioni di riduzione dell'impatto ecologico, anche grazie al progresso scientifico e tecnologico, nei comportamenti quotidiani dei singoli e delle comunità. Individuare nel proprio stile di vita modelli sostenibili di consumo, con un focus specifico su acqua ed energia. [...]

Analizzare, mediante opportuni strumenti critici desunti dalle discipline di studio, la sostenibilità del proprio ambiente di vita per soddisfare i propri bisogni (ad es. cibo, abbigliamento, consumi, energia, trasporto, acqua, sicurezza, smaltimento rifiuti, integrazione degli spazi verdi, riduzione del rischio catastrofi, accessibilità...).

Identificare misure e strategie per modificare il proprio stile di vita per un minor impatto ambientale. Comprendere i principi dell'economia circolare e il significato di

"impatto ecologico" per la valutazione del consumo umano delle risorse naturali rispetto alla capacità del territorio.

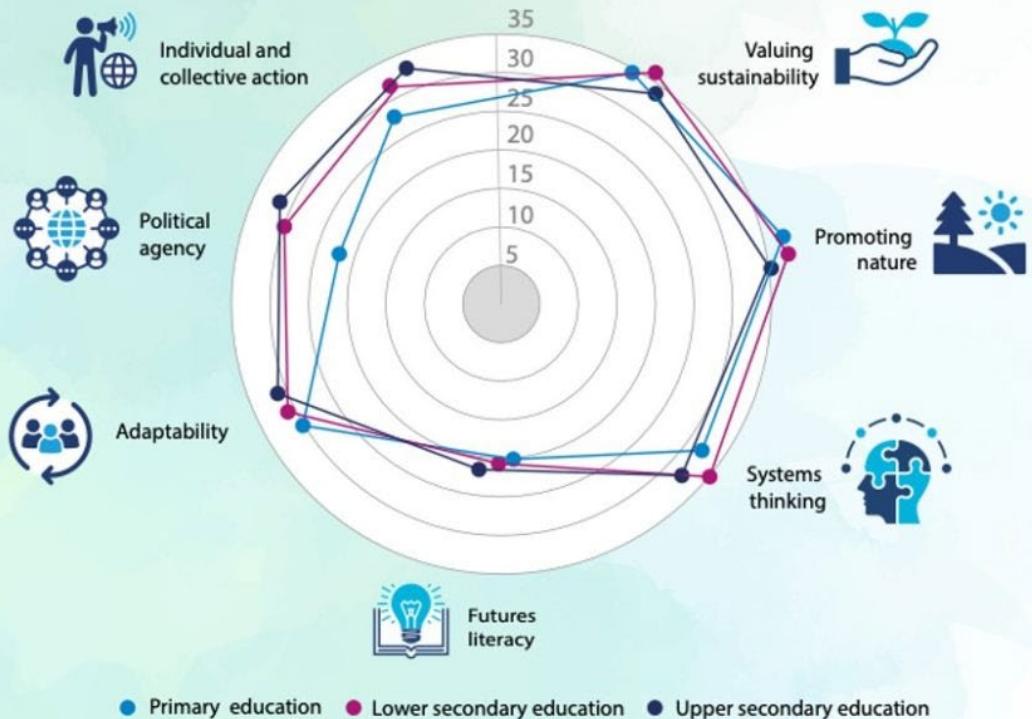
Ideare e realizzare progetti e azioni di tutela, salvaguardia e promozione del patrimonio ambientale, artistico, culturale, materiale e immateriale e delle specificità turistiche e agroalimentari dei vari territori.

Inoltre, una importante novità è stata introdotta nei nostri ordinamenti rispetto al momento della rilevazione Eurydice, ovvero l'emanazione del DM 14/2024 con il quale il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha aggiornato i propri modelli di certificazione delle competenze con l'aggiunta delle competenze in materia di sostenibilità. I nuovi modelli di certificazione delle competenze comprendono per la prima volta competenze connesse all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile. Questo implica che gli studenti al termine della secondaria di primo grado o dell'ultimo anno di istruzione obbligatoria e i discenti iscritti ai CPIA dovranno avere sviluppato competenze – che le scuole sono chiamate a certificare – tra cui *"comportamenti e atteggiamenti rispettosi dell'ambiente, dei beni comuni, della sostenibilità ambientale, economica, sociale, coerentemente con l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile"* (DM 14/2024).

Dare valore alla sostenibilità vs agire per la sostenibilità

Tra le 7 (sul totale di 12) competenze del GreenComp adottate per la comparazione internazionale – valorizzare la sostenibilità, promuovere la natura, il pensiero sistematico, l'alfabetizzazione al futuro, l'adattabilità, l'azione politica e l'azione individuale e collettiva – emerge un quadro significativo cui certamente pesa anche una mancanza italiana: le competenze relative alla *alfabetizzazione al futuro, all'azione politica e all'azione individuale e collettiva* sono scarsamente rappresentate. Occorre però tenere presente che le novità sopra citate andrebbero a rafforzare il contributo italiano al quadro rappresentato nello studio Eurydice dal momento che sia le Nuove Linee Guida per l'Educazione civica (DM 183/2024) che i nuovi Modelli per la certificazione delle competenze (DM 14/2024) contengono indicazioni molto più esplicite in merito alla necessità di formare gli studenti a quasi tutte e sette le competenze prese in esame, toccando anche il tema del futuro dal momento che gli obiettivi di apprendimento fanno esplicito riferimento al comma 3 dell'art. 9 della Costituzione riguardante la tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi, recentemente modificato^[8] con l'importante inserimento “anche nell'interesse delle future generazioni”.

All school curricula in Europe include sustainability, but not all competences are equally covered

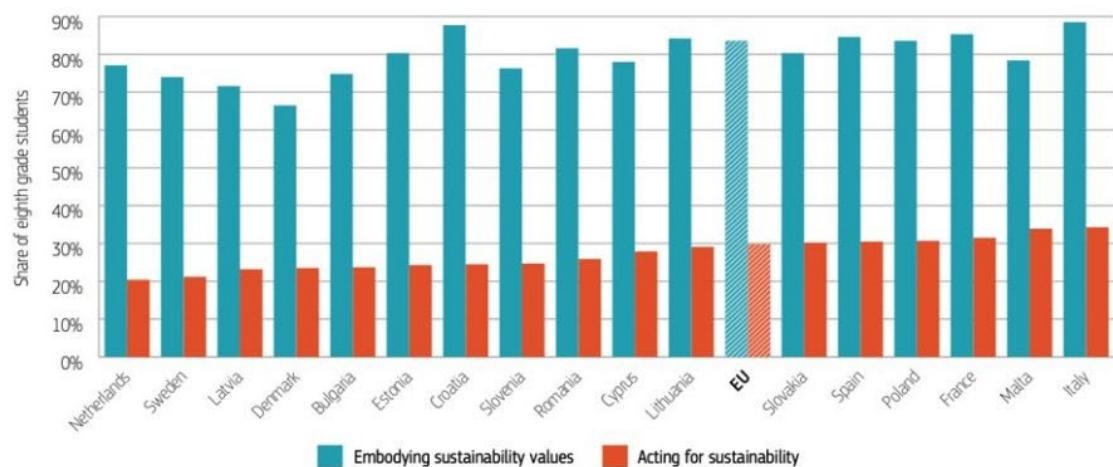


Kons ©Kons-Studio/Stock.adobe.com, ©Gencho/stock.adobe.com

È molto utile completare questo quadro con l'approfondimento tratto dall'*Education and Training Monitor 2024* che – rielaborando i risultati dell'indagine IEA ICCS 2022 – sottolinea una discrepanza significativa tra le dichiarazioni degli studenti sull'importanza di dare valore alla sostenibilità e la loro effettiva partecipazione ad azioni concrete a favore dell'ambiente (Figura 3).

In Italia, questa differenza raggiunge quasi il 60%, rivelando una criticità – non solo italiana ma comune in Europa – nel passaggio dal piano teorico (conoscere la sostenibilità) a quello pratico (agire per la sostenibilità).

Figure 3. Sustainability values do not go hand in hand with acting for sustainability

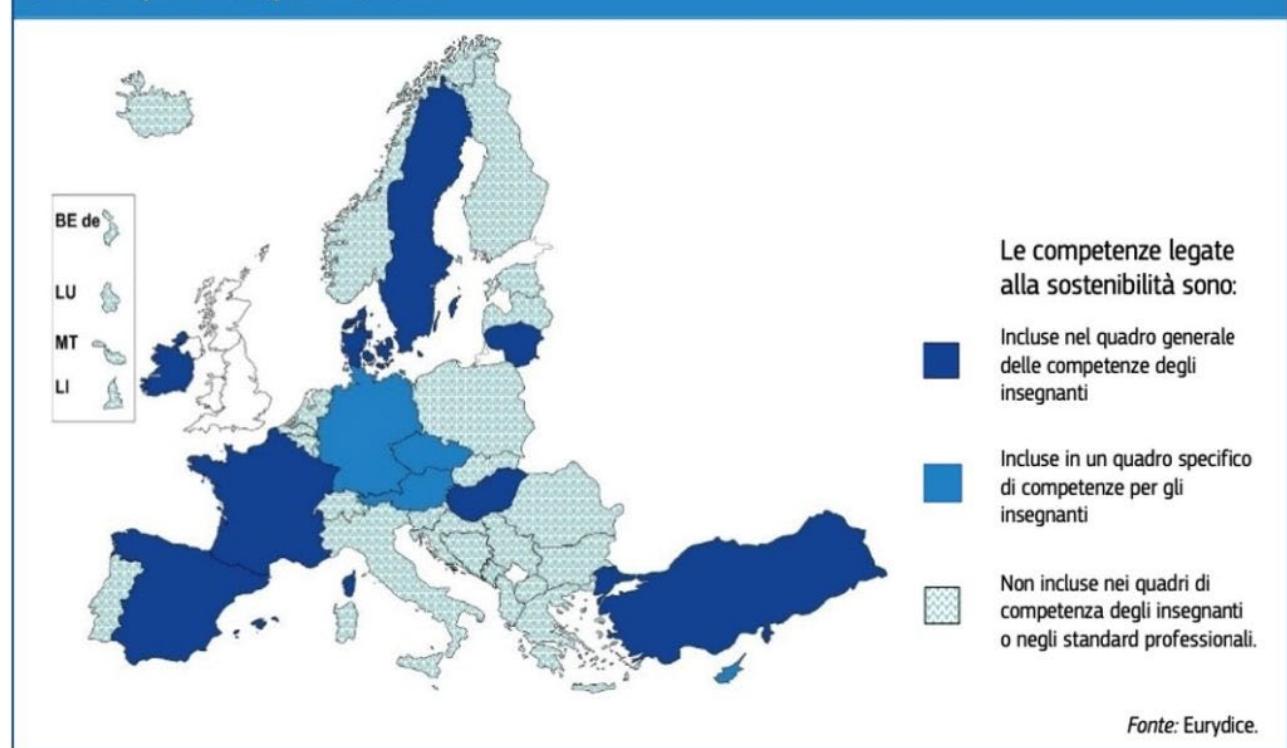


Source: European Commission (Joint Research Centre) calculations, based on ICCS 2022. [Download data](#) [Monitor Toolbox](#) Note: the indicator for embodying sustainability values captures the share of students agreeing with the statement that it is important to make changes to one's personal lifestyle to be more environmentally friendly; the indicator for acting for sustainability captures the average percentage of students reporting that they participate in the following activities often: purchasing used instead of new clothing, reducing water use, reducing electricity use, avoiding buying products with plastic packaging, reusing old items that are still in good condition, limiting their use of plastic items, reducing food waste, and repairing items rather than replacing them; countries are displayed in ascending order according to the acting for sustainability indicator.

Sostenibilità e formazione degli insegnanti

Un altro tema centrale approfondito dallo studio Eurydice è quello della formazione degli insegnanti e il loro ruolo nella promozione delle competenze per la sostenibilità.

Figura 2.1: Inclusione della sostenibilità nei quadri relativi alle competenze degli insegnanti (ISCED 1, 24 e 34), 2022/2023



È abbastanza comune in Europa la situazione in cui le competenze per insegnare la sostenibilità non sono incluse nei quadri di competenza o negli standard professionali.

È importante mettere a fuoco che i quadri delle competenze degli insegnanti delineano le abilità che i docenti devono conoscere, comprendere e applicare. Possono essere specifici o inclusi in regolamenti più ampi e sono utilizzati per definire standard comuni per la formazione iniziale,

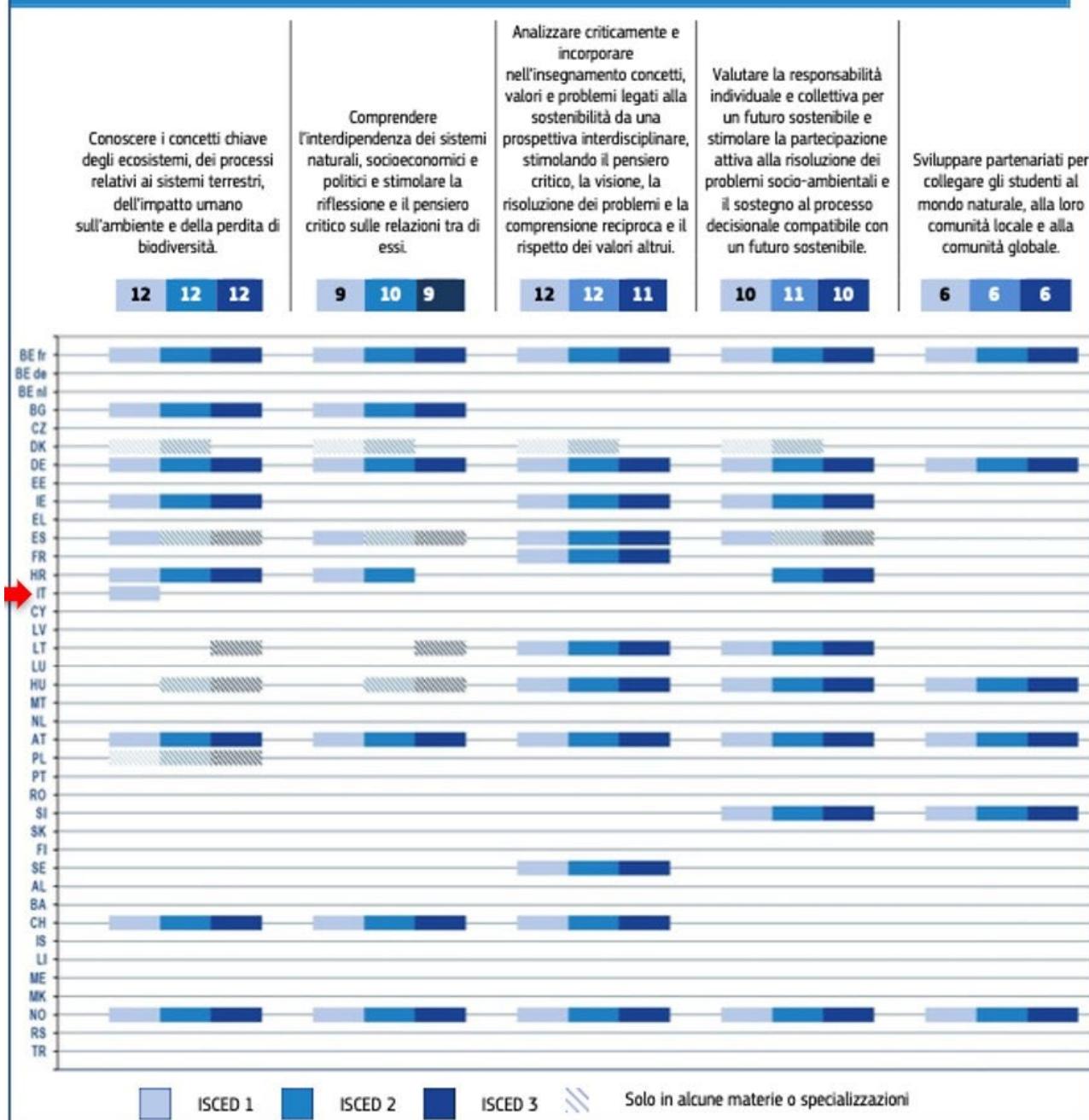
guidare lo sviluppo professionale o valutare e promuovere gli insegnanti. Alcune competenze sono generali, mentre altre sono specifiche per specializzazioni o materie.

Per quanto riguarda il segmento relativo alla formazione iniziale degli insegnanti (Initial Teacher Education), lo studio Eurydice si concentra sul mappare come vengono affrontati nella normativa e nelle linee guida relative ai programmi per la formazione iniziale degli insegnanti *cinque obiettivi di apprendimento generali relativi all'educazione alla sostenibilità*:

- conoscere i concetti chiave degli ecosistemi, dei processi relativi ai sistemi terrestri, dell'impatto umano sull'ambiente e della perdita di biodiversità;
- comprendere l'interdipendenza dei sistemi naturali, socioeconomici e politici e stimolare la riflessione e il pensiero critico sulle relazioni tra di essi;
- analizzare criticamente e incorporare nell'insegnamento concetti, valori e problemi legati alla sostenibilità da una prospettiva interdisciplinare, stimolando il pensiero critico, la visione, la risoluzione dei problemi e la comprensione reciproca e il rispetto dei valori altrui;
- valutare la responsabilità individuale e collettiva per un futuro sostenibile e stimolare la partecipazione attiva alla risoluzione dei problemi socio-ambientali e il sostegno al processo decisionale compatibile con un futuro sostenibile;
- sviluppare partenariati per collegare gli studenti al mondo naturale, alla loro comunità locale e alla comunità globale.

Il quadro che emerge dallo studio, basato per l'Italia sulle normative in vigore al momento della rilevazione (marzo 2023)[\[9\]](#), aveva *consentito di mettere in luce come* i curricula per l'insegnamento nella scuola primaria (ISCED 1, vedi figura seguente), personalizzati a livello di ciascun ateneo, includano[\[10\]](#) argomenti relativi alla sostenibilità all'interno di altre discipline come pedagogia generale, pedagogia interculturale, chimica, geografia, biologia, ecc.

Figura 2.2: Obiettivi di apprendimento per la sostenibilità nella normativa e nelle linee guida relativi ai programmi per la formazione iniziale degli insegnanti (ISCED 1, 24 e 34), 2022/2023



Rispetto all'immagine il quadro italiano si è arricchito nel frattempo grazie al DPCM del 4 agosto 2023 nel cui Allegato A è descritto il *profilo conclusivo del docente abilitato di scuola secondaria, competenze professionali e standard professionali minimi*.

Volendo pertanto attualizzare la situazione ad oggi rispetto ai cinque obiettivi di apprendimento di cui sopra, per i livelli della scuola secondaria di primo (ISCED 2) e secondo grado (ISCED 3), l'Italia si posizionerebbe così come descritto nella tabella seguente.

Obiettivi di apprendimento generali	Come vengono esplicitati nel DPCM 4 agosto 2023	Riferimento Allegato A
Conoscere i concetti chiave degli ecosistemi, dei processi relativi ai sistemi terrestri, dell'impatto umano sull'ambiente e della perdita di biodiversità		
Comprendere l'interdipendenza dei sistemi naturali, socioeconomici e politici e stimolare la riflessione e il pensiero critico sulle relazioni tra essi.	Anche se non fa esplicito riferimento all'interdipendenza dei sistemi (naturali, sociali, economici e politici), il profilo evidenzia l'importanza di competenze interdisciplinari, sottolineando le connessioni tra discipline	Punto 4 (Standard professionali minimi), art. 4 e 6.

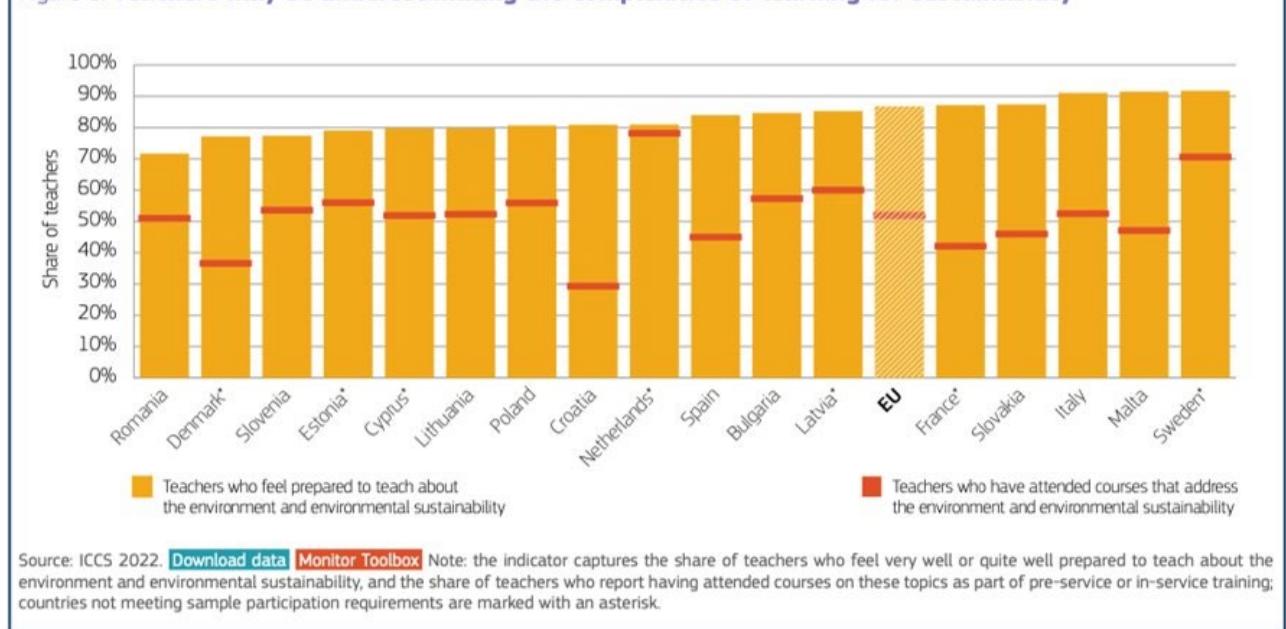
<i>pensiero critico sulle relazioni tra di essi</i>	e il pensiero critico. Inoltre, l'attenzione alla gestione di situazioni complesse e alla promozione dell'apprendimento critico riflette questa dimensione.	
<i>Analizzare criticamente e incorporare nell'insegnamento concetti, valori e problemi legati alla sostenibilità da una prospettiva interdisciplinare</i>		
<i>Valutare la responsabilità individuale e collettiva per un futuro sostenibile e stimolare la partecipazione attiva</i>	Il profilo richama questo obiettivo attraverso la necessità per il docente abilitato di "assumere la responsabilità educativa di promuovere la partecipazione attiva e critica dei discenti nel percorso di costruzione del sé, nelle relazioni con gli altri e con il sapere". Ciò si riflette nelle competenze orientative e nella costruzione di una positiva immagine di sé e del proprio ruolo nella società ma anche nella capacità di promuovere le otto competenze chiave europee, tra cui figura la competenza in materia di cittadinanza.	Punto 2 (Il profilo professionale) Punto 3 (Competenze professionali), art. 3e. Punto 4 (Standard professionali minimi), art. 5.
<i>Sviluppare partenariati per collegare gli studenti al mondo naturale, alla comunità locale e globale</i>	Questo obiettivo si collega alle competenze relazionali e organizzative che prevedono il coinvolgimento di esperti esterni, agenzie educative e soggetti del territorio, favorendo la connessione tra scuola e comunità ma è anche inclusa nella capacità di promuovere le otto competenze chiave europee, tra cui figura la competenza in materia di cittadinanza.	Punto 3 (Competenze professionali), punto 3i Punto 4 (Standard professionali minimi), art. 5

Competenze degli studenti vs competenze degli insegnanti: c'è ancora distanza

Lo studio Eurydice mette bene in luce che è comune in Europa che le competenze legate alla sostenibilità siano integrate nei curricoli degli studenti ma che siano molto meno definiti negli obiettivi di apprendimento rilevanti per la formazione degli insegnanti. Il mancato allineamento tra gli obiettivi di competenza previsti per gli studenti e la preparazione degli insegnanti evidenzia un tema strutturale: solo 17 sistemi educativi europei, infatti, integrano le tematiche della sostenibilità nella formazione iniziale dei docenti. Nel resto dei Paesi, inclusa l'Italia, la sostenibilità viene affrontata prevalentemente attraverso programmi di formazione continua spesso offerti agli insegnanti, ma su base volontaria.

L'*Education and Training Monitor 2024* evidenzia però un ulteriore dato molto significativo: il divario enorme tra il numero di docenti che si dichiarano pronti a insegnare temi di sostenibilità e quelli che hanno ricevuto una formazione specifica. A eccezione dei Paesi Bassi, la tendenza a sovrastimare le proprie competenze è diffusa in Europa, probabilmente a causa della disponibilità di informazioni generiche sul tema. Questo fenomeno rappresenta un elemento cruciale da considerare per la definizione di politiche educative mirate alla formazione degli insegnanti.

Figure 6. Teachers may be underestimating the complexities of learning for sustainability



Riflessioni conclusive e prossimi passi

Se da una parte il quadro che abbiamo contribuito a definire rappresenta un progresso importante nella precisazione delle competenze per la sostenibilità introdotte nei nostri ordinamenti tramite traguardi e obiettivi di competenza per gli studenti italiani, dall'altra il quadro manifesta delle mancanze nel supportare i docenti a sviluppare a loro volta le competenze funzionali a tali obiettivi.

Evidentemente il tema non è solo italiano, tanto che il Working Group Schools: learning for sustainability [11] della Commissione Europea sta lavorando intensamente per produrre studi e rapporti che sostengano i Paesi membri nell'implementare politiche in questa direzione sia nell'ambito della formazione dei docenti che nella definizione di quadri di competenza specifici per questi temi. A tal riguardo è di estremo interesse quanto prodotto nell'ambito del progetto europeo "A Rounder Sense of Purpose" [12] che si fa carico di questa mancanza e propone un framework [13] rivolto proprio a educatori, basato su 12 competenze per insegnare la sostenibilità.

In Italia non esiste ad oggi un framework di riferimento unitario per gli standard di competenza della professionalità docente in servizio intesa come "contenuto descrittivo delle competenze attese", ma sono in vigore i decreti per i profili di competenza dei docenti della scuola primaria e secondaria (il DM n. 249 del 10 settembre 2010 e il DPCM del 23 agosto 2024) che riguardano *il segmento della formazione iniziale degli insegnanti. Per quanto attiene alla formazione in ingresso il quadro di competenze adottato ad oggi, anche se non normato, è quello utilizzato per il bilancio delle competenze dei docenti neoassunti* [14] recentemente profondamente revisionato [15]. Questo quadro deliberatamente non include la competenza per insegnare la sostenibilità, il digitale e la cittadinanza, non a caso i tre nuclei fondanti dell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, ma rimanda alla necessità di utilizzare quadri specifici e specialistici data la trasversalità di questi saperi in tutti gli ambiti disciplinari e in tutti gli ordini scolastici.

Molta strada però è stata fatta: avere identificato gli obiettivi formativi per gli studenti ci mette ora nella condizione di avere ben chiaro il compito degli insegnanti. Occorre ora dare corso al pieno sostegno alla loro professionalità attraverso la definizione di quadri di competenza generali e specifici, ma anche attraverso opportune iniziative formative volte a insegnare quei saperi e quei metodi che la ricerca ci conferma essere quelli funzionali ad apprendere la sostenibilità a scuola monitorando opportunamente ogni avanzamento compiuto nella direzione desiderata.

[1] [Apprendimento per la sostenibilità in Europa](#). Sviluppare competenze e sostenere insegnanti e scuole: rapporto Eurydice.

[2] Quaderno di Eurydice Italia 'La sostenibilità a scuola in Europa': [a che punto siamo in Italia?](#)

[3] [Raccomandazione](#) del Consiglio del 16 giugno 2022 relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile.

[4] [GreenComp](#) The European sustainability competence framework.

[5] [Input paper](#): A whole school approach to learning for environmental sustainability.

[6] L'International report [ICCS 2022](#) è stato approfondito e localizzato per i risultati italiani da esperte Invalsi ed è disponibile nella pubblicazione open access Palmerio, L., & Greco, S. (2024). Indagine internazionale IEA ICCS 2022. I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo. In Franco Angeli Series – [Open Access](#).

[7] [European Commission](#): Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training monitor 2024 – Comparative report, Publications Office of the European Union, 2024.

[8] Ambiente e giovani in Costituzione sono una "[rivoluzione copernicana](#)".

[9] Le norme in vigore durante la rilevazione marzo 2023 erano: il profilo in uscita per i futuri insegnanti della scuola primaria definito nel DM 249/2010 art. 6, modificato dal DM 81/2013 e l'impianto di riforma dei docenti della scuola secondaria previsto dalla legge 79/2022, ancora non seguito da decreti attuativi.

[10] Si veda l'[Allegato](#), tabella 1 (art. 6), Decreto 10 settembre 2010, n. 249.

[11] [Working Group Schools](#): Learning for Sustainability. Il gruppo di lavoro ha lo scopo di promuovere l'apprendimento e lo scambio reciproci sul l'educazione alla sostenibilità nelle scuole, compreso lo sviluppo delle competenze in materia. Insieme, i membri esplorano il ruolo

chiave delle scuole primarie e secondarie nell'educare e responsabilizzare gli alunni e gli studenti per la transizione verde. Il gruppo di lavoro sostiene l'attuazione della raccomandazione del Consiglio 2022 sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile.

[12] Educating with a Rounder Sense of Purpose ([RSP](#)): è una struttura che è stata progettata per tutti gli educatori, a qualsiasi livello, che desiderano fornire un'istruzione per lo sviluppo sostenibile.

[13] Educazione allo sviluppo sostenibile (ASVIS e alla cittadinanza globale. [Target 4.7](#) (pag. 92-93).

[14] <https://neoassunti.indire.it/toolkit/> (Bilancio delle Competenze e rispettiva Legenda)

[15] Pettenati, M. C., Tancredi, A., & Martinelli, S. (2024). *The New Skills Assessment for Newly Hired Teachers: A Flexible Device Based on the Minimum Professional Standards for Teacher Self-Assessment*. "Formazione & Insegnamento", 22(1), 85-96.

3. Obiettivo... Singapore. Una sfida per un modello educativo di eccellenza



[Bruno Lorenzo CASTROVINCI](#)

06/01/2025

Italia, terra di cultura, di tradizioni millenarie, di arte, di creatività, di inventori e ingegneria. Il popolo italiano, primo al mondo in tanti settori, eccelle anche nell'educazione per l'infanzia con il suo sistema ECEC 0-6, riconosciuto a livello internazionale. Eh sì! Noi italiani partiamo bene, primi, assolutamente primi, con Reggio Children di Loris Malaguzzi a fare scuola nel mondo, offrendo ambienti di apprendimento unici ed innovativi.

Ma se il modello per l'educazione per l'infanzia funziona ed è un orgoglio nazionale, con l'avanzare dell'età il sistema educativo italiano mostra difficoltà a raggiungere i primi posti nelle rilevazioni internazionali, un obiettivo invece conseguito da paesi asiatici, in particolare Singapore.

Collocare l'istruzione al centro dello sviluppo nazionale

Porsi come obiettivo Singapore significa imparare dai migliori per tornare protagonisti, non per imitare passivamente, ma valorizzando i nostri punti di forza. L'assunto da cui occorre partire è considerare l'istruzione il cuore pulsante dell'economia e della rilevanza globale di un paese. L'Italia ha il potenziale per tornare al vertice, grazie a fondamenta solide nell'educazione per l'infanzia, come intuì brillantemente il compianto Giancarlo Cerini e altri grandi pedagogisti italiani che hanno fatto scuola.

Quando si parla di sistemi educativi, Singapore si distingue come uno dei modelli di maggiore successo a livello mondiale, grazie a un approccio che combina innovazione, rigore e una visione strategica a lungo termine. I risultati del Paese nelle principali rilevazioni internazionali, come il *Programme for International Student Assessment* (PISA) dell'OCSE e le indagini dell'IEA, testimoniano una performance straordinaria e costante. Nel PISA 2022, Singapore ha raggiunto risultati eccezionali in scienze, lettura e matematica, confermandosi un riferimento globale. Questo successo non è casuale, ma frutto di politiche deliberate che pongono l'educazione al centro dello sviluppo nazionale. Ma quali sono le caratteristiche specifiche di questo sistema che hanno attirato l'attenzione internazionale e in che modo l'Italia potrebbe trarne ispirazione?

Dati OCSE-PISA a confronto

Le rilevazioni OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) sono indagini triennali condotte dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) per valutare le competenze degli studenti quindicenni in tre ambiti principali: matematica, lettura e scienze. Queste indagini mirano a fornire una visione comparativa delle performance educative a livello globale, coinvolgendo oltre 80 paesi e una rappresentativa selezione di studenti. I risultati permettono di identificare i punti di forza e le criticità nei sistemi educativi internazionali, favorendo un dialogo basato sui dati.

Nel PISA 2022, Singapore si è confermata tra i migliori paesi al mondo:

- in matematica ha ottenuto un punteggio medio di 561, con il 41% degli studenti che ha raggiunto i livelli più alti di competenza (Livello 5 o 6);
- in lettura, Singapore ha registrato un punteggio di 543;
- in scienze ha totalizzato 561, dimostrando una preparazione eccezionale in tutte le aree.

L'Italia, invece, si è attestata su punteggi medi di 471 in matematica, 482 in lettura e 477 in scienze, evidenziando una distanza significativa rispetto ai livelli di eccellenza raggiunti da Singapore.

Le rilevazioni IEA TIMSS e PIRLS

Le rilevazioni IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) sono indagini internazionali che valutano le competenze degli studenti nelle aree fondamentali di matematica, scienze e lettura. Tra le principali troviamo il TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), rivolto agli studenti di quarta primaria e terza secondaria di primo grado, e il PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), che si concentra sulle competenze di lettura degli studenti di quarta primaria. Questi studi permettono di analizzare le differenze nei sistemi educativi globali, fornendo indicazioni preziose per migliorare le politiche scolastiche.

Il TIMSS ha mostrato nel 2023 risultati impressionanti per Singapore: 615 punti medi in matematica e 607 in scienze per la quarta primaria, e rispettivamente 605 e 606 punti per la terza secondaria. L'Italia, pur superando le medie internazionali, ha registrato punteggi di 513 in matematica e 511 in scienze per la quarta primaria, mentre per la terza secondaria ha ottenuto 501 in entrambe le discipline.

Questi dati mettono in evidenza il rigore del sistema educativo di Singapore e la necessità per l'Italia di rafforzare le competenze STEM e ridurre i divari territoriali. Per affrontare queste sfide, l'Italia potrebbe adottare strategie mirate, come l'incremento degli investimenti nelle discipline scientifiche e tecnologiche, la creazione di piani pluriennali per la formazione degli insegnanti e l'introduzione di programmi educativi innovativi volti a colmare le disparità tra le diverse regioni. Inoltre, sarebbe fondamentale incentivare una maggiore collaborazione tra scuole, università e industria per preparare gli studenti alle esigenze del mercato globale.

Un modello pedagogico efficace

Singapore adotta un approccio altamente strutturato e centralizzato, fondato su una visione a lungo termine dell'educazione. Tra le pratiche di maggior successo vi sono il reclutamento rigoroso e il supporto continuo agli insegnanti. Solo il 20% dei laureati migliori viene accettato nei programmi di formazione, finanziati dal Governo e caratterizzati da standard estremamente selettivi. Questo sistema valorizza il ruolo dell'insegnante con percorsi di carriera specifici, inclusi il percorso *didattico*, quello *specialistico* e quello di *leadership*. Ogni percorso offre opportunità di crescita professionale e garantisce che alcuni dei migliori talenti rimangano a contatto diretto con gli studenti, rafforzando l'intero sistema educativo.

Un altro elemento fondamentale è la pianificazione del curriculum, che viene stabilito per sei anni e regolarmente rivisto da esperti attraverso un processo sistematico. Questo approccio consente di integrare costantemente le migliori pratiche e adattarsi alle esigenze emergenti degli studenti e del mercato del lavoro.

Un modello per la leadership

La leadership collaborativa è un altro pilastro distintivo: i dirigenti scolastici vengono trasferiti ogni sette anni, un meccanismo progettato per assicurare un miglioramento uniforme delle scuole. Inoltre, la responsabilità collettiva è rafforzata dal coinvolgimento diretto dei dirigenti scolastici nella definizione delle politiche educative, creando un sistema che integra Governo, istituzioni scolastiche e comunità locale.

Dal punto di vista pedagogico, l'importanza data alla formazione pratica degli insegnanti – inclusi tirocini significativi e periodi di osservazione prima di entrare in servizio – rappresenta una pratica che potrebbe essere adottata anche in Italia. Questo modello è ulteriormente potenziato da un investimento costante in risorse tecnologiche e digitali, che garantisce agli studenti un

accesso equo a strumenti innovativi e promuove la preparazione per le sfide di un'economia globale basata sulla conoscenza. Singapore dimostra come una strategia educativa coerente possa tradursi in risultati positivi su scala internazionale.

Un'analisi neuroscientifica del modello di Singapore

Le neuroscienze confermano che un ambiente educativo ben strutturato e supportato da insegnanti motivati può migliorare significativamente l'apprendimento. A Singapore, il sistema centralizzato consente una coerenza nei metodi di insegnamento che facilita lo sviluppo di competenze cognitive fondamentali, come la memoria di lavoro, il problem solving e il pensiero critico. La formazione degli insegnanti si basa su approcci neurodidattici che incorporano la comprensione del funzionamento cerebrale nell'elaborazione delle informazioni, promuovendo metodologie che rafforzano l'attenzione, la memoria e la motivazione intrinseca.

Le pratiche inclusive, pur limitate rispetto ad altri paesi, mostrano come l'attenzione a gruppi specifici possa favorire un apprendimento più equo. La centralità delle neuroscienze si riflette anche nell'uso mirato delle tecnologie educative: strumenti digitali e piattaforme interattive sono progettati per stimolare sia le aree legate alla creatività che alla flessibilità cognitiva, favorendo un apprendimento personalizzato e attivo. Inoltre, le neuroscienze evidenziano l'importanza di pause regolari e pratiche *mindful* per contrastare gli effetti negativi della pressione accademica, contribuendo a un maggiore equilibrio psicofisico negli studenti.

Lasciarsi ispirare reciprocamente

In un approfondimento, Zofia Niemtus, Una scrittrice e redattrice inglese, analizza i punti di forza del sistema educativo di Singapore, ma mette anche in guardia contro un'imitazione pedissequa. L'approccio "*copia e incolla*" non è efficace poiché ogni sistema educativo è profondamente radicato nella propria cultura, nei valori sociali e nelle priorità nazionali. La complessità di trasferire metodologie educative richiede un'analisi approfondita delle condizioni locali per adattarle in modo efficace.

L'Italia potrebbe apprendere molto su come valorizzare gli insegnanti, dalla pianificazione a lungo termine delle carriere al rigore del reclutamento, ma deve farlo tenendo conto delle peculiarità socio-culturali. Ad esempio, mentre Singapore investe massicciamente nella centralizzazione e nella formazione continua, l'Italia potrebbe puntare su una maggiore autonomia scolastica, accompagnata da risorse adeguate, per stimolare innovazione e personalizzazione didattica.

D'altro canto, l'inclusività – un punto di forza del sistema italiano – rappresenta un aspetto che Singapore potrebbe migliorare, dimostrando che anche i Paesi leader hanno margini di crescita. La capacità italiana di integrare alunni con bisogni educativi speciali e valorizzare le diversità culturali offre un modello prezioso di cui Singapore, nonostante i risultati complessivamente lusinghieri raggiunti, potrebbe beneficiare. Il confronto internazionale, come suggerito dal programma *Building Educational Bridges*, non dovrebbe essere una strada unidirezionale, ma un dialogo continuo per stimolare innovazione e riflessione reciproca.

Replicabilità in Italia: cosa possiamo imparare

L'Italia può ispirarsi a Singapore in alcuni aspetti chiave per rinnovare il proprio sistema educativo.

- Valorizzazione degli insegnanti: Singapore adotta percorsi di carriera chiari e differenziati, valorizzando non solo i dirigenti scolastici, ma anche i docenti esperti che rimangono in classe. L'Italia potrebbe implementare un modello simile, con incentivi economici e professionali per attrarre e trattenere i migliori talenti.
- Pianificazione a lungo termine: una delle peculiarità di Singapore è la capacità di pianificare obiettivi educativi su base pluriennale, includendo la revisione sistematica dei curricula ogni

sei anni. Questo approccio garantisce coerenza e adattabilità, un modello che l'Italia potrebbe adottare per superare la frammentazione spesso presente nel sistema scolastico.

- Innovazione digitale: Singapore investe significativamente nella trasformazione digitale delle scuole, promuovendo una strategia nazionale uniforme. L'Italia potrebbe puntare su una digitalizzazione capillare, accompagnata da programmi di formazione specifici per docenti e studenti, garantendo un accesso equo alle tecnologie avanzate in tutto il territorio.

Tuttavia, è cruciale che il modello italiano di inclusività e la creatività didattica rimangano elementi distintivi, integrando le buone pratiche di Singapore senza snaturare l'identità del sistema educativo. Questo significa valorizzare le diversità regionali e il ricco patrimonio culturale, promuovendo al contempo una visione unitaria e innovativa per affrontare le sfide future.

Una possibile sfida educativa

Le scuole di Singapore rappresentano un esempio di eccellenza educativa, ma la loro replicabilità dipende dalla capacità di adattamento al contesto locale. L'Italia avrebbe molto da guadagnare dall'esempio singaporiano, ma occorrerebbe comunque agire con prudenza per integrare queste pratiche in modo organico, valorizzando i propri punti di forza e rispettando la propria tradizione educativa.

Questo dialogo tra sistemi, se basato su uno scambio costruttivo e continuo, può non solo arricchire entrambe le realtà, ma fungere da modello per altre nazioni. In un mondo sempre più globalizzato, costruire un sistema scolastico che combini innovazione, inclusività e tradizione è non solo possibile, ma necessario per formare cittadini capaci di affrontare le complessità del XXI secolo. È nell'equilibrio tra apertura al cambiamento e radicamento culturale che risiede la vera forza dell'educazione.

Raggiungere e superare Singapore non è solo un sogno, ma un obiettivo concreto che l'Italia potrebbe perseguire, unendo tradizione e innovazione.

4. Nuovi indicatori Eurydice a livello di sistema. Una piattaforma interattiva per l'accesso ai dati



[Elena PEDRIALI](#)



[Chiara SARTORI](#)

06/01/2025

Il 28 novembre scorso, la rete Eurydice ha pubblicato i nuovi indicatori a livello di sistema che rappresentano una risorsa per il monitoraggio e la valutazione dei sistemi educativi in Europa. L'aggiornamento 2024 degli indicatori, per la prima volta, assume la connotazione di uno strumento web interattivo che consente agli utenti di visionare i dati raccolti su quattro temi chiave nel settore educativo:

- educazione e cura della prima infanzia;
- abbandono scolastico precoce;
- istruzione superiore;
- equità.

Educazione e cura della prima infanzia (ECEC)

Gli indicatori Eurydice offrono un'analisi dettagliata di cinque aspetti principali dell'ECEC (Early Childhood Education and Care), tra cui il diritto a un'educazione accessibile ed economica di qualità per tutti i bambini e le bambine.

I dati rilevano variazioni significative tra i paesi europei in particolare sul piano dell'*affordability* (Accessibilità economica) e dell'*accessibility* (Accessibilità fisica e logistica), che rappresentano i pilastri fondamentali per garantire l'accesso universale all'educazione e cura della prima infanzia. La combinazione di questi due aspetti definisce il grado in cui i sistemi educativi europei possono soddisfare i bisogni delle famiglie e promuovere l'equità.

Altro elemento posto in rilievo è la definizione di un curriculum dell'educazione e cura della prima infanzia quale strumento essenziale per garantire la qualità dei processi educativi, promuovendo lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini.

Attraverso linee guida nazionali, i responsabili politici definiscono principi e obiettivi di apprendimento per uniformare la qualità nei servizi ECEC. In circa un quarto dei sistemi educativi, le linee guida sono specificamente indirizzate ai bambini di età pari o superiore a 3 anni mentre per i bambini sotto i 3 anni, le normative si concentrano maggiormente su salute, sicurezza e personale, lasciando meno enfasi sugli aspetti educativi.

Per quanto riguarda il personale coinvolto nell'ECEC, l'indagine evidenzia come in alcuni Paesi tutti i membri del team ECEC devono soddisfare lo stesso livello minimo di qualifica, in altri sono definiti i diversi requisiti per i vari ruoli all'interno del team ECEC (es. educatori principali, assistenti educativi, personale di supporto). Ciò che emerge, in particolare, è che esistono grandi variazioni tra i Paesi nei requisiti minimi richiesti per lavorare nell'ECEC, con alcune nazioni che richiedono standard molto elevati e altre dove il livello di qualifica minima rimane basso.

Abbandono precoce dell'istruzione e della formazione (ELET)

L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione è un problema che l'Europa sta cercando di affrontare per ridurre il numero di giovani che non ottengono una qualifica di istruzione secondaria superiore. L'obiettivo dell'UE è ridurre la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione a meno del 9% entro il 2030. Gli indicatori a livello di sistema analizzano quattro aree principali di sviluppo delle politiche messe in atto dai Paesi per far fronte al problema della dispersione scolastica, comprese le azioni volte a ridurre l'ELET (Early Leaving from Education and Training) e a sostenere i giovani nel conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore.

Un aspetto cruciale per ridurre l'ELET è la creazione di sistemi di allerta precoce, che monitorano vari fattori di rischio associati all'abbandono scolastico. Questi sistemi sono progettati per rilevare segni precoci di disimpegno da parte degli studenti, consentendo una risposta tempestiva. Le componenti principali dei sistemi di allerta precoce sono:

- il monitoraggio dell'assenteismo e del comportamento problematico;
- i voti bassi e le bocciature;
- i problemi socio-emotivi, come difficoltà nel benessere psicologico o nella gestione delle emozioni;
- il grado di interazione con i servizi sociali;
- specifiche esperienze scolastiche di bullismo o di discriminazione.

Gli approcci europei per prevenire l'abbandono

Alcuni sistemi educativi europei hanno sviluppato politiche di allerta precoce formali, che stabiliscono linee guida per l'identificazione dei segnali di rischio e le azioni successive da intraprendere. Altri paesi monitorano i fattori di rischio come l'assenteismo o le performance scolastiche, ma non dispongono di un sistema centralizzato e formalizzato di allerta precoce.

L'ELET, in diversi paesi, viene prevenuto più efficacemente da quando si adotta un approccio olistico e integrato per il supporto agli studenti che mostrano segni di difficoltà nell'apprendimento o disimpegno.

Un approccio che sta guadagnando sempre più attenzione in Europa è l'uso di team di supporto multidisciplinari che lavorano direttamente nelle scuole o in collaborazione con esse. Un team di supporto multidisciplinare è composto da professionisti come psicologi, orientatori o educatori, con competenze diverse che collaborano per rispondere alle necessità complesse degli studenti a rischio di ELET. Questi team operano a stretto contatto con la direzione scolastica, gli insegnanti e le famiglie. I professionisti lavorano insieme in modo coordinato per rispondere in modo efficace alle diverse problematiche che potrebbero ostacolare il successo scolastico degli studenti, in stretta collaborazione anche con i servizi offerti dalla comunità locale per supportare le famiglie e gli studenti in situazioni di vulnerabilità.

Orientare per prevenire il rischio

Le politiche a livello nazionale relative all'orientamento educativo e professionale nelle scuole variano nei Paesi europei. Del resto, l'orientamento educativo e professionale svolge un ruolo fondamentale nella prevenzione dell'ELET. Fornire agli studenti informazioni sulle loro capacità, sulle opportunità di studio disponibili e sulle prospettive lavorative consente loro di fare scelte consapevoli per proseguire il percorso educativo e professionale. La creazione di un piano di carriera aiuta gli studenti a rimanere motivati e coinvolti nell'istruzione, aumentando la probabilità che completino il loro percorso di studi.

Le mappe di riferimento evidenziano un livello primario (ISCED 1) dove l'orientamento educativo e professionale viene introdotto già dalla scuola primaria e un livello secondario (ISCED 24 e 34) dove si promuove un orientamento più strutturato e approfondito a partire dalla scuola secondaria. Le misure principali includono un orientamento obbligatorio nel curriculum dove le

attività orientative sono integrate nell'insegnamento, specifici servizi di orientamento che operano all'interno delle scuole o in collaborazione con esse e la promozione di specifiche esperienze lavorative all'interno dell'orario scolastico.

Indicatori sull'istruzione superiore

Gli indicatori a livello sistematico sull'istruzione superiore esplorano due aspetti importanti legati alla dimensione sociale nell'istruzione superiore in Europa:

- da un lato, esaminano la questione dell'equità di genere nell'istruzione superiore;
 - dall'altro, analizzano le politiche di ammissione nel contesto dell'apprendimento permanente.
- L'indicatore sull'equità di genere analizza se e come le questioni di genere vengono affrontate nell'istruzione superiore, attraverso elementi principali quali l'esistenza di una strategia per l'equità di genere. In sintesi, verifica se esiste una strategia applicabile a tutte le istituzioni di istruzione superiore e se tale strategia include obiettivi quantitativi, come ad esempio aumentare la percentuale di donne/uomini in posizioni accademiche di alto livello. Esamina, inoltre, se è stata effettuata una consultazione con le parti interessate per garantire che la strategia sia inclusiva e risponda ai bisogni del settore.

L'indicatore riferito alle politiche di ammissione analizza i fattori che promuovono tale sviluppo nel quadro dell'apprendimento permanente come:

- l'esistenza di una strategia generale con obiettivi chiari che promuova la partecipazione equa all'istruzione superiore;
- l'analisi dei finanziamenti o incentivi specifici per sostenere l'educazione di adulti già inseriti nel mercato del lavoro;
- il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale.

Non da ultimo, analizza se vengono presi in considerazione almeno due fattori aggiuntivi (oltre all'età e al genere) per favorire l'accesso a gruppi svantaggiati.

Equità nell'istruzione scolastica e superiore

Gli indicatori si concentrano sulle condizioni che favoriscono l'equità nell'istruzione, che è una delle aree prioritarie per la cooperazione europea nel settore educativo.

L'equità è definita come il raggiungimento di risultati e qualifiche educative indipendentemente dal background socioeconomico, culturale, etnico o di altro tipo degli studenti. Per promuovere l'equità, nei Paesi europei, viene spesso fornito supporto finanziario aggiuntivo alle scuole che accolgono un numero elevato di studenti svantaggiati. Il supporto finanziario mirato rafforza la capacità delle scuole di affrontare le disparità e garantisce che tutti gli studenti abbiano l'opportunità di realizzarsi.

Misure di questo tipo sono fondamentali per promuovere la coesione sociale, ridurre le disuguaglianze e costruire un sistema educativo europeo più inclusivo. La maggioranza dei sistemi educativi (29 su 38) non vincola i finanziamenti al raggiungimento di obiettivi di equità (come ampliamento dell'accesso o completamento degli studi per studenti svantaggiati). Solo cinque sistemi educativi collegano i fondi sia all'accesso che al completamento degli studi.

Altro indicatore di equità riguarda gli incentivi finanziari offerti agli insegnanti che lavorano in scuole con un alto numero di studenti svantaggiati. L'analisi si concentra su due aspetti principali quale l'aumento del salario base e le indennità aggiuntive. I docenti che lavorano in contesti con maggiori sfide, ricevono una retribuzione mensile più alta rispetto alla norma oppure specifici bonus. Oltre agli incentivi finanziari, alcune misure non finanziarie vengono adottate per motivare gli insegnanti a lavorare in scuole con un alto numero di studenti svantaggiati come una riduzione del carico di lavoro o classi con un numero ridotto di studenti oppure la possibilità di ottenere una futura assegnazione in una scuola più favorevole o ancora l'opportunità di avanzamenti più rapidi nella carriera professionale. Rispetto agli incentivi finanziari, le autorità educative tendono più frequentemente a offrire incentivi non finanziari per attrarre o premiare gli insegnanti che lavorano in scuole con studenti svantaggiati.

Un altro indicatore di equità riguarda la formazione del personale docente sulle sfide e sulle opportunità legate alla gestione di una popolazione studentesca diversificata. Solo undici sistemi educativi finanzianno programmi per formare il personale accademico su diversità e inclusione, mentre la maggior parte (27 sistemi) non offre alcun supporto in quest'area.

Il monitoraggio annuale della Commissione europea

In definitiva, questi indicatori rappresentano una fonte essenziale di dati per il rapporto annuale di monitoraggio della Commissione europea, "Education and Training Monitor", che offre un'analisi dettagliata dello sviluppo e dei progressi dei sistemi di istruzione e formazione dell'Unione europea. Le informazioni si riferiscono all'anno scolastico e accademico 2023/2024. L'aggiornamento 2024 mira a facilitare l'accesso e la comprensione dei dati raccolti e sottolinea l'impegno di Eurydice nel fornire dati comparativi e analisi approfondite per supportare le politiche educative in Europa, promuovendo una maggiore equità e qualità nell'istruzione.

1. Le parole giuste per l'inclusione. Il decreto 62/2024 e l'uso corretto del linguaggio inclusivo



[Daniele SCARAMPI](#)

12/01/2025

"La disabilità in sé stessa non costituisce né un destino né un'identità. Prima di essere disabile, la persona semplicemente esiste" (C. Gardou, 2006).

Com'è noto la cultura della diversità nel nostro Paese passa attraverso alcune tappe specificamente culturali, che evidenziano finanche nei dettagli semantici un'evidente evoluzione: dalla segregazione dei "minorati" psico-fisici (basti pensare alle scuole speciali) all'integrazione dei "portatori di handicap", in un primo momento, e successivamente dei "diversamente abili", per giungere infine all'inclusione sociale, che si compie nel diritto all'autodeterminazione e alla migliore qualità di vita dei bambini, degli alunni e degli studenti con "disabilità certificata" (art. 2 del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66).

Modello sociale della disabilità

Con la legge 3 marzo 2009, n. 18, il Parlamento italiano ratifica la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006) e propone per la prima volta un "modello sociale della disabilità" orientato al miglioramento della vita sociale di tutti. Ed è una svolta epocale, poiché lo slittamento dal concetto di integrazione (dalla legge 517/1977 alla 104/1992, passando per la sentenza costituzionale n. 215/1987) a quello d'inclusione (D.lgs. 66/2017 poi novellato dal D.lgs. 96/2019) può considerarsi di fatto compiuto.

Si tratta di un cambio di paradigma essenziale in quanto la disabilità viene ponderata come una condizione di salute in ambiente sfavorevole; pertanto la salute della persona si lega inscindibilmente al contesto socio-culturale di vita, alle potenzialità individuali e al raggiungimento dell'autonomia attraverso il superamento di ogni potenziale barriera (D. Scarampi, 2019). La diversità termina così d'esser considerata null'altro che un *deficit*; al contrario diventa un importante elemento in grado di costruire un progetto di vita duraturo, capace di superare la dimensione scolastica e di concretizzarsi in ogni contesto: il disabile non si limita a far parte d'un tessuto sociale, ma è protagonista all'interno dello stesso.

Definizione della condizione di disabilità

In tempi recenti, con la pubblicazione del D.lgs. 3 maggio 2024, n. 62^[1], attuativo della legge 227/2021 e recante – in primis – una nuova definizione della condizione di disabilità, il Governo è intervenuto con l'intenzione di revisionare e riordinare le disposizioni vigenti in materia di disabilità, tenuto conto di un ampio combinato disposto: il dettato costituzionale, la già citata legge 18/2009, la strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030^[2] ad opera della Commissione europea e infine la risoluzione del Parlamento europeo sulla protezione delle persone con disabilità del 7 ottobre 2021 (Monaco/Falabella, 2024)^[3].

Il decreto legislativo in parola, mediante i suoi quaranta articoli volti a individuare, tra l'altro, definizioni generali, procedimenti valutativi multidimensionali, accomodamenti ragionevoli nonché un *progetto di vita personalizzato e partecipato*, va a novellare non solo alcuni passaggi della Legge Quadro 104/1992, ma dà piena attuazione al disposto della legge 328/2000 che, *illo tempore*, si proponeva di incentivare le migliori condizioni possibili al raggiungimento di una completa autonomia per le persone con disabilità.

Dal modello assistenziale al modello biopsicosociale

In altri termini l'intenzione governativa è quella di valicare il vecchio "modello assistenziale e biomedico" e dare attuazione a un nuovo "modello biopsicosociale"[\[4\]](#), che anzitutto chiarisca anche dal punto di vista semantico chi sia la "persona con disabilità" e, soprattutto, cosa s'intenda esattamente per "condizione di disabilità".

Da tutto ciò consegue la forte necessità di un approccio socio-culturale (che peraltro ha le sue radici nel *Profilo di Funzionamento*, nato a sua volta dall'ICF dell'OMS) che promuova l'utilizzo di un linguaggio alternativo a quello desueto e penalizzante facente capo a locuzioni del tipo "portatore di handicap" o "diversamente abile", altamente stigmatizzanti.

Come ben ha arguito Maria Paola Monaco (2024), Il D.lgs. 62/2024 trascende la stretta e asfittica correlazione fra disabilità e gravità della menomazione, per promuovere una nuova correlazione tra *disabilità e intensità dei sostegni necessari ad assicurare la partecipazione delle persone in un contesto di "uguali"*.

Progetto di vita

Non a caso il Decreto 62/2024 delinea con dovizia di particolari la procedura partecipata che conduce, per il tramite della *valutazione multidimensionale*, alla definizione di un progetto di vita individuale: al centro del sistema non c'è più il servizio standardizzato, ma ci sono la persona e la sua dimensione psico-sociale. Il diritto a un *progetto di vita* efficace e coerente sfocia – o dovrebbe sfociare – nel miglioramento delle condizioni della persona con disabilità, a giovamento dell'inclusione e dell'uguaglianza.

Le parole contano

Ora, l'aspetto sul quale il legislatore indugia maggiormente all'interno del disposto normativo si concentra sul corretto utilizzo delle terminologie inclusive; d'altronde, come ben ha argomento l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte con la pubblicazione di un recente Glossario, *Di' la cosa giusta – Le parole per l'inclusione*, nelle nostre scuole sopravvivono spesso espressioni infelici e immature che implicano convinzioni vetuste e limitanti della disabilità.

Ma le parole contano, hanno un peso ed esprimono il significato che attribuiamo alla realtà che ci circonda, orientando in profondità il nostro comportamento, le nostre attitudini e la nostra percezione dell'*altro*.

Le parole infatti condizionano il nostro agire e, inevitabilmente, possono creare ponti o muri nei rapporti interpersonali. La scelta delle parole, quindi, finisce per orientare la nostra percezione del mondo e soprattutto condiziona la qualità delle relazioni che instauriamo; ed è in questo contesto ideologico – proposto dal Decreto 62/2024 – che l'individuo può precedere, anche nella dimensione comunicativa, la disabilità stessa.

In conclusione, come già ebbe a dire il grande pedagogo Andrea Canevaro, attraverso il linguaggio la persona con disabilità può considerare la presenza della propria vulnerabilità non solo come un deterrente, ma anche come una possibilità d'emancipazione.

Indicazioni di lettura

- 1) M.P. Monaco, V. Falabella, *Prima analisi del decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62*, in materia di disabilità: una "rivoluzione copernicana". Vedi anche *L'inclusione sociale e lavorativa delle persone con disabilità nel D.lgs. n. 62/2024*
- 2) G. Lakoff, USR Piemonte, *Di' la cosa giusta – Le parole per l'inclusione*, Glossario e abbreviazioni delle parole della disabilità (*Il linguaggio inclusivo non è solo una questione di correttezza, ma di dignità umana*).
- 3) D. Scarampi, *Il valore del "diverso" e la percezione dell'inclusione scolastica nella recente evoluzione normativa*, in *Dirigere la Scuola*, 2019.

[1] 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.

[2] Un'Unione dell'uguaglianza: [Strategia](#) sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030. Nel marzo 2021 la Commissione europea ha adottato la strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030. Con questa strategia decennale la Commissione europea intende migliorare la vita delle persone disabili in Europa e nel mondo.

[3] Cfr. [Testi approvati](#) a Strasburgo il 7 ottobre 2021, La protezione delle persone con disabilità attraverso le petizioni: insegnamenti appresi.

[4] *Il modello biopsicosociale* è una strategia di approccio alla persona, che attribuisce il risultato della malattia, così come della salute, all'interazione intricata e variabile di fattori biologici (genetici, biochimici, ecc.), fattori psicologici (umore, personalità, comportamento ecc.) e fattori sociali (culturali, familiari, socioeconomici, ecc.). Il modello biopsicosociale si contrappone al modello biomedico, che attribuisce la malattia principalmente a fattori biologici, come virus, geni o anomalie somatiche, che il medico deve identificare e correggere

2. L'orientamento ministeriale. Tra luoghi comuni e usura semantica



[Salvatore SORESI](#)

12/01/2025

Una riflessione sull'attuale stato dell'orientamento a livello istituzionale, sia nelle scuole, sia nelle Università, è stata sollecitata, osservando l'enorme dispendio di energie^[1] destinate all'organizzazione di saloni ed open day in pressocché tutte le province italiane e a quelle azioni, non sempre formative, messe in atto dalle Università al fine di contribuire, come richiesto dalle norme, a 'riformare' il processo orientativo. Ancora più recentemente, ha destato ulteriore perplessità quel 'maquillage' del Consiglio di orientamento che è stato introdotto con il Decreto n. 229 del 14 novembre 2024 con lo scopo di migliorare e uniformare il supporto che le scuole devono fornire agli studenti nella fase cruciale di scelta del percorso successivo di istruzione e formazione^[2].

Usura semantica e pubblicità ingannevole

Ciò che maggiormente preoccupa, guardando i 'modelli di orientamento' e le pratiche che si stanno diffondendo, è la massiccia presenza, sia di quello che i linguisti chiamano *usura semantica*, sia di quella *pubblicità ingannevole* e, soprattutto, di quella *agnotologia*^[3] che si propone 'scientificamente' di disseminare ignoranza al fine di influenzare e determinare gli atteggiamenti, i favori e le scelte delle persone (Proctor, 2004^[4]).

Quelle di cui dovrebbe occuparsi l'orientamento sono certamente tematiche complesse, ma è proprio per questo che dovrebbe preoccuparsi, in prima istanza, di promuovere la consapevolezza, il pensiero critico e possibilista insegnando, prima di tutto, come difendersi dai luoghi e dalle frasi fatte se si desidera effettivamente contribuire alla co-costruzione di progettazioni formative e lavorative in favore di "futuri desiderabili e sostenibili" per tutti (Pizzalis e Nota, 2024^[5]).

Per riformare l'orientamento e per 'insegnare a scegliere e a progettare' si ritiene preliminarmente necessario indicare e denunciare la presenza massiccia, nei dibattiti pubblici, ma anche, a volte, negli stessi documenti amministrativi ufficiali, di parole che nel tempo sono diventate vuote, prive di significato e di precisi riferimenti scientifici, ma anche della presenza di un superficiale qualunquismo culturale. Facendo orientamento è importante prestare attenzione a quella che i linguisti chiamano *usura semantica*.

Che cos'è l'*usura semantica*

L'*usura semantica* si riferisce a quel processo e fenomeno linguistico/culturale per cui una parola o un concetto perde la sua efficacia o il suo significato originale, a causa, soprattutto, del suo uso eccessivo. La sola ripetizione e l'uso scorretto di alcune espressioni influenzerebbero la percezione di ciò che comunichiamo, conducendo a stereotipi e slogan, a forme di "consumo" delle parole anche per fini persuasivi e commerciali, influenzando la percezione della realtà e delle aspirazioni sociali. Di essa, d'altra parte, si sono occupati anche studiosi del calibro di Ronald Barthes, (1957^[6]), di Umberto Eco (1968; 2015; 2018^[7]) e di Frank e Meyer (2020^[8]) che esemplificano la presenza di usura semantica anche a proposito del linguaggio relativo 'alle diversità', evidenziando che l'uso ripetitivo di termini ad esse associabili, quali 'integrazione', 'inclusione' ed 'equità', senza adeguate precisazioni e contestualizzazioni, rischia di svuotarli completamente di significato. Si tratta di un fenomeno preoccupante anche da un punto di vista culturale e di giustizia sociale in quanto produrrebbe addirittura una sorta di "desensibilizzazione del pubblico" riducendo la loro capacità di suscitare autentiche risposte emotive ma anche di produrre iniziative volte a promuovere cambiamenti e innovazioni. Questo è stato da tempo denunciato anche da Geeraerts (2009^[9]) a proposito del mondo accademico constatando che, con l'accentuarsi della globalizzazione dei sistemi educativi, parole come competenza, innovazione e realizzazione siano diventate etichette generiche perdendo ogni significato

specifico. Su questa stessa scia si sono mossi, più recentemente, anche altri autori che hanno dimostrato come i 'termini globalizzati' perdano significato specifico nei contesti locali, influenzando la trasparenza dei messaggi accademici e, perdendo il loro significato originale, diventano di fatto indifferenti agli occhi e alle orecchie delle dinamiche e delle culture sociali in atto.

L'inflazione retorica

L'usura semantica, il più delle volte, assume le sembianze di *un'inflazione retorica*, come nel caso di "sviluppo", "sostenibilità", "eccellenza", "riforma", "realizzazione", "successo", che compare in modo così frequente, sia in contesti commerciali, ma anche istituzionali da diventare di fatto dei cliché vuoti di significati e contenuti soprattutto laddove sono privi di riferimenti bibliografici di tipo scientifico. L'usura semantica viene favorita e sostenuta anche dal richiamo a non essere 'teorici', ma di guardare ai fatti, alla realtà (invito che viene trasmesso spesso ai giovani anche nei processi di orientamento, oltre che nei tanti dibattiti politici e, persino, da frange del mondo scolastico ed accademico) producendo di conseguenza riduttive semplicificazioni e banalizzazioni difficili da scalfire.

Nel marketing accademico, ad esempio, si parla spesso di "formazione personalizzata", di inclusione, di centralità dei bisogni degli studenti senza portare tuttavia dati trasparenti ed indipendenti a proposito delle pratiche realizzate nell'insegnamento, nelle verifiche e nella quotidianità della vita universitaria e senza citare, ovviamente, i criteri utilizzati per valutare le 'personalizzazioni' realizzate; per esempio nell'attribuzione dei crediti formativi e nelle pratiche volte a garantire la libertà di accesso e l'ammissione ai corsi, la facilitazione della frequenza e della partecipazione di tutte/i ai processi decisionali riguardanti la vita accademica. L'usura semantica, infine, può nascondere anche una sorta di tentativo di *manipolazione ideologica* quando si ricorre ad un uso strategico di alcune parole per mascherare o distorcere la realtà. Per esempio quando si utilizza il termine "riforma" (ed è il caso dell'orientamento) per riproporre, di fatto, modalità che la letteratura scientifica ha considerato, già da molto tempo, semplicistiche e riduttive, proprio perché tendenti alla standardizzazione di pratiche che, invece, richiederebbero livelli consistenti di personalizzazione.

Come combattere l'usura semantica nei laboratori di orientamento

Sulla base di queste considerazioni diventa superfluo aggiungere che i laboratori di orientamento dovrebbero occuparsi anche di usura semantica. A questo proposito, il nostro suggerimento è quello di allenare gli studenti e le studentesse a identificare i significati delle parole e a riconoscere le definizioni frequentando saloni, open day e visionando i siti web di tante agenzie, Istituzioni di formazione ed Università. Si riportano nella tabella che segue alcuni item di un questionario particolarmente utile (*La.R.I.O.S, Università di Padova*) per riflettere sui significati delle parole, per individuare le categorie di usura semantica più frequentemente presenti e per suggerire, in modo personalizzato, come difendersi.

Questionario [10]

Presentazione

In un laboratorio di orientamento abbiamo chiesto ai partecipanti di navigare un po' in internet e di scrivere su un foglio, anche modificandole, quelle cose che, secondo loro, potrebbero essere abbinate alle questioni della scelta e della progettazione professionale. In questo modo ne abbiamo raccolte moltissime. Qui ne riporteremo solo alcune. Se vuoi, puoi leggerle una alla volta e segnare quanto spesso *ti sembra di aver sentito dire cose simili* nel corso delle iniziative di orientamento a cui hai già partecipato. Tieni presente che qui non devi basarti su ciò che pensi tu del futuro scolastico-professionale, ma solamente su ciò che, secondo te, pensano e dicono coloro che vorrebbero darti buoni consigli per il tuo orientamento.

Dopo aver letto una frase, se ti sembra che i diversi consigli di orientamento che puoi aver sentito in giro possano richiamare il concetto che ognuna di queste frasi contiene, segna con una crocetta:

- la lettera (a) se ti sembra di averla sentita molto raramente;
- la lettera (b) se ti sembra di averla sentita solo poche volte;
- la (c) se abbastanza spesso;

- la (d) se *frequentemente*;
- la lettera (e) se *molto spesso*.

Si impara lavorando, non stando con le mani in mano.	(a) (b) (c) (d) (e)
Ognuno è artefice del suo destino.	(a) (b) (c) (d) (e)
Bisogna continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita.	(a) (b) (c) (d) (e)
Bisogna essere realistici e non andare dietro a sogni e illusioni.	(a) (b) (c) (d) (e)
Sii imprenditore di te stesso.	(a) (b) (c) (d) (e)
Il futuro è nelle tue mani.	(a) (b) (c) (d) (e)
La qualità del tuo futuro dipende dai tuoi talenti, dai tuoi meriti.	(a) (b) (c) (d) (e)
Il tuo futuro dipende dalle tue aspirazioni.	(a) (b) (c) (d) (e)
Non curarti del futuro, vivi il presente, l'attimo fugge.	(a) (b) (c) (d) (e)
Il mondo del lavoro ti offre tante opportunità, non fartele scappare.	(a) (b) (c) (d) (e)

Parte seconda

- Tra le frasi che hai appena letto, quali si avvicinano di più al tuo modo di pensare all'orientamento, al tema della tua scelta del tuo futuro scolastico e professionale?
- Puoi indicarne almeno tre e descrivere le ragioni che ti hanno portato a sceglierle?
- Ora, se ti va, e sempre pensando al tuo futuro scolastico-professionale, *puoi inventare una frase tutta tua e scrivere perché la pensi così*.

Quando le parole e le frasi possono essere ambigue

Per poter collaborare alla costruzione di futuri desiderabili per tutti è innanzitutto necessario che si si ridia smalto alle parole che si utilizzano non confondendo, ad esempio, inserimento, con integrazione ed inclusione, educazione con istruzione, formazione con riabilitazione, futuro con futuri, lavori dignitosi, con 'buoni lavori', futuri probabili con futuri possibili, aspettative con aspirazioni, obiettivi con finalità e così via, ridando significati precisi a quelle parole che l'usura semantica ha di fatto 'sbiadito' a tal punto da non suscitare più alcun impatto conoscitivo ed emotivo.

Attenzione, quindi, a quando sentiamo parlare di competenze trasversali o soft skills. Per esempio, cosa significa "cerchiamo persone con capacità di problem solving"? Ma di che problemi si tratta? I problemi che per definizione, direbbe George Polya, matematico ungherese, sono solo quelli che suscitano disagio e che non sono immediatamente risolvibili, e, tra questi, come si è già avuto di segnalare in altra sede (Soresi, 2022[11]) ci sono quelli, 'addomesticabili', 'critici' e anche quelli talmente complessi da essere definibili 'ribelli', 'bastardi' per quanto risultino persino difficili da definire.

Cosa significa "cerchiamo e formiamo team player"? Sono persone che dovranno saper interagire con altri, ma a che pro? Per incrementare utili, per incrementare la vendita di un prodotto, o per promuovere la giustizia sociale, per ridurre le discriminazioni e le disuguaglianze che possono essere presenti anche in contesti lavorati e formativi?

Quando sostenibilità e realizzazione diventano parole d'ordine

Quando sentiamo usare le parole sostenibilità, impatto zero, azienda green, ci sono prove, dati 'indipendenti' a riprova del fatto che non trattasi unicamente di una sorta di parole d'ordine (buzzword) per aver accesso ai mercati tramite comunicazioni aziendali 'ambientaliste' ed operazioni di green washing? Possono essere ritenute sostenibili pratiche che hanno un impatto ambientale minimo (e quanto?) ma comunque non nullo dal momento che non esistono decisioni ed azioni prive di conseguenze ed impatti? Può sorgere il sospetto che parole come sostenibilità, impatto zero, azienda green possano essere utilizzate per ostacolare la comparsa di significativi cambiamenti culturali e sociali?

Riflettiamo anche quando sentiamo invitare le persone a perseguire la propria realizzazione, a valorizzare il proprio potenziale, i propri capitali, la piena espressione di loro stesse. Ammesso che tutto questo possa avere un qualche significato, i potenziali, i capitali, i meriti siamo sicuri che siano nostri? Non dipendono forse dalle esperienze che abbiamo maturato a contatti di altre persone, di altri contesti? Non sarebbe più corretto affermare che 'non sono mie', ma nostre,

che, in un certo qual senso, mi sono state favorite e fornite? E chi sono i fornitori di meriti, di capitali, di potenzialità?

Frasi come “realizza il tuo potenziale”, “segui i tuoi sogni”, o “diventa la versione migliore di te stesso” possono diventare spesso degli slogan a favore dell’individualismo, del narcisismo, di un IO smisurato ed esclusivo nei confronti del NOI, del NOIALTRI, e degli ALTRI. Ma è proprio questo che vogliamo promuovendo formazione e riformando le pratiche di orientamento?

Come ridurre l’usura semantica

Nei laboratori di orientamento, se desideriamo effettivamente ridurre l’usura semantica dovremmo cercare di:

- promuovere un uso consapevole del linguaggio prestando particolare attenzione alle parole che si utilizzano nel presentare finalità, scopi, obiettivi, aspettative, aspirazioni;
- promuovere ed incrementare il pensiero critico e la scelta di parole ed espressioni che rispettino la complessità e la profondità dei concetti che si desidera esprimere evitando le semplificazioni eccessive;
- riscoprire sinonimi e valorizzare la nostra varietà lessicale: ad esempio, invece di ripetere troppo spesso ‘sostenibile’, non si potrebbero usare termini più specifici e che condurrebbero a considerare più da vicino la complessità della sostenibilità, come *ecocompatibile*, *rigenerativo* o *circolare*, che, tra l’altro, a seconda del contesto del loro utilizzo, contengono componenti e significati diversi?

Combattere l’usura semantica significa pertanto operare per ridare valore alle parole, rispettandone il significato e utilizzandole in modo consapevole e responsabile. In tutto questo l’orientamento può svolgere un ruolo importante perché si trova necessariamente a lavorare con concetti complessi che vengono soventemente banalizzati.

Suggerimenti di lettura

- Nota L., Soresi S., Di Maggio I., Santilli S., & Ginevra, M. C. (2020). *Sustainable Development Career Counseling and Career Education*. Springer.
- Re P., Mosca F. (2024). *Il marketing nell’attuale contesto competitivo*. Torino: McGraw-Hill Education.
- Soresi S. (2024). *C’è più orientamento al futuro nelle ‘nuove linee guida ministeriali’ o in ChatGPT? Roars*, 13 giugno.
- Soresi S. (2023). *A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove linee guida per l’orientamento*, Nuova secondaria, 7, p. 70-177).

[1] Sebbene siano state avanzate tante riserve a proposito dell’utilità di queste iniziative, sembra certo, però, che a guadagnarci siano senza dubbio gli enti organizzatori. È quanto ha riportato anche L’Espresso, in un articolo intitolato ‘*Fiere, brochure e open day, benvenuti nel business del (dis) orientamento universitario*’ a firma di Gloria Riva che, senza mezzi termini, segnala che Campus Editori srl, società del gruppo Class che gestisce i Saloni dello Studente presenti in molte città universitarie, scrive: ‘Le attività continuano positivamente (...) e chiude il 2022 con due milioni e mezzo di ricavi’.

[2] Qui, innanzitutto, e a dispetto di tutte le riflessioni che si coniugano a proposito della necessità di personalizzare i processi di insegnamento e di orientamento, si propone un modulo ‘standard’, uguale per tutti, e, come modalità valutativa, una di tipo dicotomico (SI o NO) che non tiene conto delle specificità dei diversi contesti, delle legittime preferenze dei valutatori e delle singolarità dei valutati. Si parla ancora di aree disciplinari che non corrispondono a quei Settori Scientifici Disciplinari ai quali fa riferimento il sistema universitario.

[3] Agnotologia, dal greco agnosis, ed è lo studio dell’ignoranza costruita. Deliberatamente indotta, da specifici gruppi d’interesse, al fine di vendere un articolo, accaparrarsi dei favori. A coniare il neologismo, nel 1995, è stato il ricercatore di Stanford Robert Proctor, che per quindici anni aveva studiato i maneggi delle aziende del tabacco per nascondere al pubblico gli effetti cancerogeni del fumo.

[4] Proctor R. N. (2004). *The Political Uses of Ignorance*. In *Science, Technology, & Human Values*, 29(2), 154-173.

[5] Pizzalis M., Nota L. (2024). *L’orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili*. Milano, Mondadori Education).

- [6] Barthes R. (1957), *Mythologies*. Paris: Editions Du Seuil.
- [7] Eco U. (1968) *La struttura assente. La ricerca semiotica e il metodo strutturale*, Milano, La nave di Teseo. (2018) *Sulla televisione: Scritti 1956-2015*, Milano: La Nave di Teseo.
- [8] Frank D.J. e Meyer J.W. (2020), *The University and the Global Knowledge Society* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- [9] Geeraerts D. (2009), *Theories of Lexical Semantics*, Oxford, 2009; online edn, Oxford Academic Press.
- [10] Cfr. *Forse non sono solo parole*, Salvatore Soresi, [La.R.I.O.S., Università di Padova](#).
- [11] Soresi S. (2022). *Informazione, fra problemi ribelli e speranze per il futuro*. In Adolfato M., Nota L. e Reale R. (a cura di). *Aver Cura del Vero*, Portogruaro (Ve), Nuovadimensione.

3. Per una concreta educazione ai sentimenti. Protocollo tra MIM e Fondazione Giulia Cecchettin



[Agata GUEL](#)

12/01/2025

"Iniziare un percorso di sensibilizzazione delle nuove generazioni, verso una società più inclusiva. Ci sarà tanto da lavorare" con queste brevi ma incisive parole Gino Cecchettin, padre di Giulia, si congeda dal Ministro dell'istruzione e del merito Prof. Valditara, dopo avere firmato un importante protocollo d'intesa. In data 8 gennaio, infatti, presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, il Ministro Valditara e Gino Cecchettin hanno firmato il Protocollo d'intesa tra il MIM e la Fondazione Giulia Cecchettin per educare al rispetto: azioni condivise per prevenire ogni forma di violenza sulle donne attraverso il contrasto a stereotipi e discriminazioni di genere.

Si conclude così in modo chiaro e concreto una sterile polemica nata in occasione proprio della presentazione della Fondazione Cecchettin in Parlamento. In quell'occasione l'intervento del Ministro Valditara aveva scatenato un acceso dibattito pubblico con al centro le principali cause della violenza di genere e la delicata questione dell'educazione ai sentimenti nelle scuole italiane.

La Fondazione Giulia Cecchettin

La Fondazione, nata per onorare la memoria di Giulia Cecchettin, vittima di femminicidio, si propone di promuovere progetti di educazione contro la violenza di genere e a favore del rispetto delle differenze. Tuttavia, le dichiarazioni del Ministro e le conseguenti reazioni avevano sollevato numerose critiche e perplessità che rischiavano di oscurare la finalità di sostenere un'educazione sentimentale efficace e inclusiva. In occasione della firma al MIM il Ministro Valditara ha ribadito la necessità di affermare la cultura del rispetto nei confronti delle donne e la necessità di arricchire ulteriormente le linee guida sull'educazione civica improntate sul rispetto della figura femminile.

Come promuovere l'educazione ai sentimenti (alle relazioni)

Al di là della polemica, la questione sollevata riguarda l'effettiva promozione di un'educazione ai sentimenti nelle scuole italiane. Ad oggi, manca una strategia nazionale organica e coerente in questo ambito. Seppur esistano alcuni progetti e iniziative a livello locale, spesso si tratta di interventi frammentari e non coordinati, privi di un'adeguata formazione del personale scolastico e di un'integrazione curricolare sistematica.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, ufficialmente, si dichiara impegnato nella promozione di un'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile, che includa anche l'educazione affettivo-relazionale. La critica più diffusa è che queste azioni siano insufficienti e non sempre coerenti con le dichiarazioni di principio.

Un punto cruciale riguarda la definizione stessa di "educazione ai sentimenti". Si tratta di un ambito complesso e multisfaccettato, che richiede un approccio interdisciplinare e attento alle specificità delle diverse fasce d'età. Alcuni ritengono che l'educazione ai sentimenti debba includere l'educazione sessuale, la prevenzione della violenza di genere, la promozione della parità di genere, lo sviluppo dell'empatia e delle competenze relazionali. Altri, invece, preferiscono un approccio più cauto, temendo che un'educazione troppo esplicita possa essere fonte di disagio o di precocizzazione.

Un percorso che parte da lontano

Con la legge 107/2015 per la prima volta si parla di attuazione dei principi di pari opportunità, così come infatti viene esplicitato nel comma 16 art.1: *"il piano dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità dei sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni"*.

In applicazione alla legge venne redatto un "Piano Nazionale MIUR di educazione al rispetto" per promuovere nelle scuole l'educazione al rispetto. Il piano nasceva per promuovere nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado "un insieme di azioni educative e formative volte ad assicurare l'acquisizione e lo sviluppo di competenze trasversali, sociali e civiche, che rientrano nel più ampio concetto di educazione alla cittadinanza attiva e globale".

Di lì a poco furono anche emanate le linee guida "Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione". Le linee nascevano come documento di indirizzo per fornire alle scuole spunti di riflessione per approfondire i valori e i principi per una corretta educazione al rispetto ispirati dall'art. 3 della Costituzione. Alle scuole, nell'ambito della loro piena autonomia, era demandato il compito di integrare il Piano Triennale dell'offerta formativa. In quell'occasione fu prevista anche la formazione specifica del personale docente sulle tematiche relative al superamento delle disuguaglianze e dei pregiudizi, grazie allo stanziamento di 3 milioni di euro, risorse a valere sul PON "Per la Scuola" 2014-2020.

Legge 92/2019: introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica

Come è noto, la legge ha istituito l'introduzione, o meglio, la reintroduzione, dell'insegnamento dell'educazione civica e ha previsto anche delle linee guida di riferimento. Secondo quanto previsto dalle Linee guida adottate con decreto ministeriale del 22 giugno del 2020 n. 35, le istituzioni scolastiche sono state chiamate ad aggiornare i curricoli di istituto e le attività di progettazione didattica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione al fine di sviluppare: "la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società". Sempre nelle Linee guida si afferma che l'educazione civica va intesa come disciplina trasversale a tutte le altre discipline curricolari a partire sin dalle classi dell'infanzia per la graduale maturazione dell'identità personale, per la percezione di quelle altrui, per il progressivo rispetto di sé e degli altri.

La Direttiva del 2023 "Educazione alle relazioni – percorsi progettuali per le scuole"

"Rafforzare l'impegno verso un'azione educativa mirata alla cultura del rispetto, all'educazione alle relazioni e al contrasto della violenza maschile sulle donne": con queste parole il Ministro Valditara presentava, il 24 novembre del 2023, pochi giorni dall'efferato omicidio di Giulia Cecchettin, una breve direttiva, la n. 83, di appena 5 articoli e destinata esclusivamente agli alunni delle scuole secondarie di secondo grado. La finalità aveva l'obiettivo di promuovere progetti, percorsi educativi e attività pluridisciplinari. L'articolo 2 della Direttiva contiene, infatti, le modalità attuative: le scuole, attraverso gli organi collegiali, devono indicare un docente referente, che dovrà coordinare le attività extracurricolari previste. Si costituiranno dei gruppi di discussione, focus-group, aventi come unità funzionale di riferimento la classe. Per ogni gruppo classe, a sua volta sarà individuato un docente che fungerà da animatore-moderatore. Per la figura del moderatore è prevista una specifica formazione, secondo un programma definito con il supporto di organismi scientifici e professionali, gestita dall'Indire. Inoltre, nell'ambito della progettualità ci si avvarrà della collaborazione dell'Ordine degli psicologi e di altri organismi qualificati. Interessante il coinvolgimento nel progetto delle associazioni delle famiglie attraverso la presenza del Fonags (Forum nazionale delle associazioni dei genitori della scuola) incardinato presso la Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico. Alla Direttiva è allegato il Protocollo d'Intesa tra il MIM, il Ministero per la Famiglia, la natalità e le pari Opportunità e il Ministero della Cultura. Le parti con la sottoscrizione si impegnano a promuovere iniziative congiunte sul tema della prevenzione e del contrasto della violenza contro le donne, attraverso campagne di sensibilizzazione, concorsi ed elaborazione e diffusione nelle scuole di materiali informativi.

Le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica

Con il Decreto n. 183/2024 sono state poi adottate le "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica", come seguito della sperimentazione introdotta dalla legge 92/2019. Infatti, a partire dall'anno scolastico 2024/2025, i curricoli di educazione civica si riferiscono a traguardi e obiettivi di apprendimento definiti a livello nazionale, così come individuati, appunto, dalle nuove Linee guida che sostituiscono le precedenti. "Le Linee guida si configurano come strumento di supporto e sostegno ai docenti anche di fronte ad alcune gravi emergenze educative e sociali del nostro tempo, quali, ad esempio, l'aumento di atti di bullismo, di cyberbullismo e di violenza contro le donne...". In occasione dell'emanazione delle nuove Linee guida il Ministro

Valditara ha sottolineato l'importanza dell'educazione al rispetto: *"Le nuove linee promuovono l'educazione al rispetto di ogni persona e dei suoi diritti fondamentali, valorizzando principi quali la responsabilità individuale e la solidarietà, l'eguaglianza nel godimento dei diritti e nella soggezione ai doveri, la libertà e la consapevolezza di appartenere ad una comunità nazionale definita patria dai Costituenti, il lavoro, l'iniziativa privata, nel rispetto dell'ambiente e della qualità della vita, la lotta a ogni mafia e illegalità. L'Educazione civica rappresenta una sfida educativa che, nel dialogo quotidiano tra docenti e studenti, interessa tutti gli insegnamenti di una 'scuola costituzionale', in prima linea nella formazione di cittadini consapevoli e responsabili".*

Il protocollo MIM – Fondazione Cecchettin

Dopo i passaggi e gli strumenti sinteticamente richiamati, con il protocollo tra il MIM e la Fondazione Cecchettin si ritiene prioritario promuovere un cambiamento culturale che superi gli stereotipi e i pregiudizi di genere. È necessario attivare progetti formativi che sviluppino negli studenti competenze cognitive, emotive e relazionali, necessarie per costruire relazioni basate sul dialogo, sul confronto, sulla cultura della non violenza.

Da una parte il MIM, che promuove una scuola aperta ed inclusiva, luogo di incontro, di dialogo e di confronto costruttivo tra giovani, istituzioni e culture, s'impegna a incentivare percorsi educativi finalizzati al rispetto reciproco e alla consapevolezza del "Sé" e dell'"altro".

Dall'altra la Fondazione Cecchettin, fondazione senza scopo di lucro, che persegue come *focus particolare* il contrasto alla violenza di genere e la promozione della parità di genere.

In memoria di Giulia

La Fondazione è impegnata a consolidare il ricordo e il messaggio di Giulia e a diffondere il suo messaggio di amore, gioia e speranza. Per farlo, lavorerà per un cambiamento radicale nelle dimensioni strutturali e culturali che generano la violenza di genere, rafforzando il ruolo educativo di famiglie, istituzioni scolastiche, agenzie formative. Per questo attraverso il protocollo con il MIM si avvierà una stretta collaborazione tra le parti, per promuovere, all'interno dell'attuazione delle nuove Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, percorsi formativi e metodologie innovative per gli studenti e corsi di formazione per il personale docente. Ci sarà un impegno comune per diffondere, presso le scuole, esempi di buone pratiche, con il ricorso al "peer tutoring" e alla "peer education" e per promuovere gruppi di lavoro e discussioni tra gli studenti con il coinvolgimento dei docenti. Per il coordinamento e il monitoraggio delle iniziative previste dal protocollo, è costituito un Comitato paritetico, composto da due rappresentanti per ciascuna delle parti, che potrà anche valutare e proporre ulteriori progettualità o iniziative sulla base di specifiche esigenze che possano provenire da territori di maggiore vulnerabilità sociale.

Un necessario cambio di paradigma

La disamina finora condotta attraverso l'emanazione di pertinenti documenti a tutela dell'educazione al rispetto, in senso generico, e poi focalizzati anche sul tema della prevenzione della violenza di genere, ci porta a constatare che è davvero necessario e non più rinviabile un cambio di paradigma. Per garantire un'educazione efficace e inclusiva, occorre un impegno maggiore, con l'elaborazione di un piano nazionale organico, la formazione adeguata del personale scolastico e un dialogo aperto e costruttivo con tutte le parti interessate, incluse le famiglie e le associazioni del terzo settore. La responsabilità della scuola, infatti, deve necessariamente integrarsi con quella della famiglia. Bisogna garantire la coerenza degli interventi attraverso una reale concertazione con le famiglie con la costruzione di un Patto di corresponsabilità scritto, davvero, a quattro mani, che preveda azioni mirate in riferimento al particolare contesto sociale in cui opera l'Istituzione scolastica. L'etica del rispetto può avvenire solo ed esclusivamente attraverso la quotidianità dell'agire scolastico e familiare, tutto il resto: attività laboratoriali, incontri, dibattiti, compiti di realtà, verranno da sé. Solo così sarà possibile contrastare efficacemente fenomeni come la violenza di genere e promuovere una società più giusta e rispettosa.

4. Giornata della Memoria. Le violenze di oggi e il pericolo dell'oblio



Monica PIOLANTI

12/01/2025

Tutte le Organizzazioni Internazionali si trovarono d'accordo nel ricordare la brutalità che aveva portato negli anni del nazifascismo all'istituzione dei campi di sterminio. Celebrare un evento tragico come la Shoah per insegnare alle nuove generazioni il rifiuto della guerra come risoluzione dei problemi è stata un'idea geniale, ma non è servita ad impedire una ricaduta nei gorghi dell'odio, che ultimamente sono ricomparsi, nonostante la ritualizzazione della Memoria.

La celebrazione della "Giornata della Memoria"

L'umanità oggi si trova di fronte, da un lato, alla celebrazione della "Giornata della Memoria" e, dall'altro, alla riesplosione delle condizioni che in passato hanno determinato il grave fenomeno della Shoah. Che significato può avere per le nuove generazioni una celebrazione divenuta oramai piuttosto formale, se di fronte al ricordo lo spirito e l'intelligenza non sono pervenute a quel distacco dalle ragioni emotive che deve guidare le azioni dell'essere umano?

Sembra essere stato dimenticato ciò che è accaduto nei campi di concentramento: l'odio sembra aver ripreso il suo cammino interrotto, dopo la pausa che aveva portato alla istituzione della "Giornata della Memoria", proprio nel tentativo di scongiurare una nuova edizione della Shoah. Le nuove generazioni si sono trovate di fronte ad eventi bellici che hanno impedito una riflessione sul passato. Le emozioni, la rabbia e l'odio hanno avuto spesso il sopravvento sull'idea di pace e di solidarietà.

Sappiamo quanto sia importante la riflessione per superare i comportamenti irrazionali a cui troppo spesso l'essere umano si abbandona. Se vogliamo capire perché l'uomo di oggi non sia riuscito a interrompere la logica della violenza nonostante gli insegnamenti provenienti dalle grandi Istituzioni Internazionali, dobbiamo prendere atto della potenza dei fatti che vengono proposti quotidianamente a chi frequenta i social e dagli stessi canali tradizionali. Ci si chiede se la stessa visione in diretta della violenza e della guerra abbia una qualche responsabilità, e se il processo di riflessione possa, invece, essere più efficace in assenza dei tanti condizionamenti visivi e verbali.

L'attuale proliferazione dell'odio antisemita

Anche la guerra in diretta TV potrebbe essere percepita come un "inno alla violenza", capace di turbare il sorgere della consapevolezza del male e di rifiutarlo. Ci sono messaggi spesso subliminali difficili da controllare anche per una persona adulta. Le profonde ragioni dell'odio, che stanno circolando nel mondo e che potrebbero portare all'uso di armi improprie e provocare quella che viene indicata come la Terza Guerra Mondiale, vanno cercate forse nello scarso "appeal" dei valori della pace, che le nuove generazioni non vedono celebrati con la stessa intensità con cui, invece, vengono evidenziati i valori della guerra, della forza e della violenza. È un effetto che ricade, molto precocemente, sugli studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, se pensiamo ai problemi del bullismo e del cyberbullismo. Anche per questi fenomeni, la ragione, forse, va ricercata proprio nella scarsa attenzione ai valori della pace e della tolleranza. Non sempre gli adulti educatori sono in grado di opporsi al dilagare degli istinti aggressivi dei ragazzi che vivono in presa diretta con l'attualità.

Le ragioni storiche dell'antisemitismo

L'odio antisemita ha sicuramente delle ragioni storiche. All'indomani della fine della II Guerra Mondiale, quando l'ONU decise di consentire la nascita dello Stato d'Israele, si preoccupò parallelamente di autorizzare il diritto del popolo palestinese, che nel corso dei secoli aveva sempre occupato quei territori, ad avere l'opportunità di strutturare un parallelo Stato di Palestina, per non negare agli storici residenti di quei territori il loro diritto di esistere. Nonostante

la nascita dello Stato di Palestina, il neonato Stato di Israele non si comportò sempre in maniera corretta, rosicchiando pezzetti di territorio che invece erano stati assegnati allo Stato di Palestina, costituito dalla Striscia di Gaza e dalla Cisgiordania, vale a dire quel territorio che era situato ad ovest del corso del fiume Giordano. Di fatto la "fame" di territorio dei coloni israeliani in progressivo aumento e provenienti da ogni parte del mondo, costituì la prima ragione dell'aggressività degli Israeli, protetti dall'ONU e da tutto il mondo Occidentale nelle azioni successive. Fu l'inizio di un incendio che, nonostante i tentativi susseguitisi negli anni, non si è ancora spento.

Cosa hanno insegnato alle nuove generazioni Liliana Segre e Edith Bruck?

Le ostilità fra i due popoli di Israele e di Palestina si sono procrastinate tanto a lungo da trasformarsi in una sorta di "odio" che, trasferito su tutto il popolo semita, è diventato la principale causa di tutte le tensioni che si sono susseguite fra i due popoli. Semiti e Arabi non sono riusciti a superare le diversità nonostante autorevoli figure di sopravvissuti alla Shoah abbiano cercato in questi anni di far conoscere la tragedia che l'odio antisemita aveva originato. Pensiamo a personaggi come Liliana Segre, reduce da Auschwitz, o Edith Bruck, scrittrice ungherese e testimone della Shoah: hanno tentato di mantenere viva la memoria di quei tragici fatti, hanno illustrato le conseguenze a cui l'odio può portare, si sono adoperate ad elaborare un messaggio pedagogico specifico per le nuove generazioni con l'obiettivo di far capire che la convivenza fra due popoli è un obiettivo possibile da perseguire.

Dobbiamo a queste testimonianze l'istituzione da parte dell'ONU della "Giornata della Memoria": bisogna conoscere i fatti per rimuovere gli ostacoli che bloccano una politica di pace e di convivenza. L'azione, tra le altre, delle due reduci della Shoah avrebbe dovuto diffondere il riconoscimento dei diritti di tutti i popoli e di ogni persona, il rispetto delle loro storie e avrebbe dovuto incentivare col dialogo tra le culture il seme della pace. Questo era l'obiettivo. Evidentemente queste "azioni" non hanno avuto il successo che meritavano e oggi siamo qui a cercare di capire quali sono i comportamenti ulteriori da adottare per contrastare l'odio distruttivo che ha animato Hamas contro Israele e le risposte violente dello Stato ebraico.

Il tasso di odio nelle guerre attuali

L'odio che ha scatenato Hamas il 7 ottobre 2023 con l'uccisione di cittadini inermi, come i bambini e gli anziani, ha, come abbiamo visto, origini molto antiche. Per le stesse ragioni, seppure in contesti geografici e storici diversi, si spiega l'odio della Russia contro l'Ucraina al punto da determinare un'altra guerra ingiustificata. Ci chiediamo se le ragioni della libertà dei popoli e della democrazia siano così fragili da poter essere sopraffatte dalla volontà di potenza di un rinato impero russo; da un Putin che cerca di ridestare seminando il terrore, la guerra e l'odio tra i popoli. Il perpetuarsi delle tragiche situazioni belliche, raccontate dai media, rischia di creare assuefazione e anche inerzia di fronte ai soprusi nei confronti dei diritti universali. Le giovani generazioni, di fronte all'ostinazione della volontà di potenza da parte di popoli come la Russia di Putin o Israele di Netanyahu, finiscono, in molti casi, di diventare partigiane dell'una o dell'altra parte. Questo fenomeno neutralizza quella politica razionale che aveva spinto l'ONU a creare la "Giornata della Memoria", celebrando la conoscenza come principale strumento per la ragione e per la riflessione. Nella lotta fra l'emotività e l'intelligenza razionale, purtroppo è la prima che sta avendo il sopravvento. Ci dobbiamo allora chiedere perché la ragione che ha guidato e sostenuto la "Giornata della Memoria" sia diventata così debole e perché stia prevalendo nei giovani quello stesso odio che sta orientando i popoli nelle loro scelte politiche.

L'antisemitismo: il punto di vista dei Palestinesi e degli Israeli

Se vogliamo comprendere perché un'organizzazione terroristica come Hamas ha trovato tanto consenso nei comportamenti dei popoli del Medio Oriente, non è sufficiente ricorrere al fatto che sono stati calpestati i diritti dei popoli, come la libertà e la democrazia di cui c'eravamo illusi pensando che potessero essere gli elementi vincenti della competizione. C'è anche la volontà di distruzione di un popolo, ritenuto causa della sofferenza di tanti altri. Hamas infatti, così come Hezbollah e le altre organizzazioni terroristiche presenti in Medio Oriente, non vogliono solo il riconoscimento dei diritti del popolo palestinese o libanese, che comunque Israele non ha alcuna intenzione di concedere, ma mira, attraverso la politica dell'odio, a screditare Israele visto come responsabile del malessere in tutto il Medio Oriente. Ma la paura atavica di perdere il proprio territorio ha determinato da parte di Israele una risposta che, secondo il rapporto di Amnesty

International^[1], si avvicina al genocidio per l'intensità e la violenza. Se questo conflitto è così radicato nella mentalità dei cittadini medio-orientali e degli Israeliani una ragione c'è. Purtroppo, gran parte di coloro che si sono attivati per la pace sono stati assassinati dall'odio estremistico e razzista. Ciò dimostra quanto il problema sia complesso. Di fronte agli insuccessi di tutte le soluzioni proposte, restano le perplessità e i dubbi, che continuano, però, ad alimentare quell'odio matrice di tutte le violenze.

Impedire la radicalizzazione dell'odio

Il conflitto Israele-Palestinese non è un'eccezione; forme di conflittualità sono presenti in ogni continente e ogni giorno assistiamo a visioni di distruzione umana e materiale. Di fronte a questa realtà molte azioni, come la "Giornata della Memoria", rischiano di non avere più alcuna efficacia. Sappiamo invece quanto questa ricorrenza sia stata importante, in passato, per scongiurare le scelte belliche e per enfatizzare i valori di civiltà e di pace; valori che oggi non solo sono messi in discussione ma anche travolti dalle ragioni dell'odio.

Il compito della scuola, ma non da sola, è quello di far vivere la cultura della pace, del dialogo, del rispetto e della solidarietà; di mettere un freno alla radicalizzazione di fenomeni simboli di violenza (uso delle svastiche, scritte inneggianti al Nazismo, manifestazioni che si trasformano in tafferugli). Il "Tramonto dell'Occidente", che aveva portato alle "Guerre Mondiali", di cui ventiliamo un lontano ricordo, sembra ripresentarsi con pericolose analogie.

Perché la memoria dell'Olocausto non risulti qualcosa di retorico e le ragioni umanitarie della pace abbiano il sopravvento, occorre anche superare gli atteggiamenti di indifferenza che costituiscono una delle ragioni che ostacola la riconquista della pace.

^[1] Amnesty International: Israele sta commettendo genocidio contro la popolazione palestinese a Gaza, [5 Dicembre 2024](#).

1. Le novità della riforma sulla valutazione. Importante non disperdere la ricerca delle scuole



[Agata GUELI](#)

19/01/2025

Negli scorsi giorni il Ministro dell'Istruzione e del Merito ha firmato l'Ordinanza Ministeriale che, a norma della Legge 150/2024, disciplina le modalità della valutazione periodica e finale degli apprendimenti della scuola primaria e le modalità della valutazione periodica e finale del comportamento della scuola secondaria di primo grado. Le nuove disposizioni entrano in vigore con l'ultimo periodo del vigente anno scolastico e le scuole, nel corso del secondo quadrimestre, dovranno adeguare i criteri di valutazione presenti nel PTOF e nei registri elettronici per potere applicare il disposto dell'Ordinanza negli scrutini finali. Il Ministro Valditara nel presentare la riforma ha precisato che si tratta di un processo che permetterà una maggiore chiarezza nella comprensione del percorso formativo degli alunni e al tempo stesso migliorerà la comunicazione con le famiglie.

La novità più importante riguarda l'introduzione dei giudizi sintetici al posto dei livelli, previsti dall'Ordinanza del 2020.

Dai giudizi descrittivi ai giudizi sintetici

A decorrere dall'anno scolastico 2024/2025 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti viene espressa attraverso giudizi sintetici correlati alla descrizione dei livelli di apprendimento. I giudizi sintetici che saranno riportati nel documento di valutazione per ciascuna disciplina del curricolo sono: ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente, non sufficiente. A tal proposito l'ordinanza è infatti corredata dall'allegato Ain cui ogni giudizio sintetico è accompagnato da una dettagliata descrizione. Si precisa inoltre che le istituzioni scolastiche possono riportare nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento previsti dal curricolo di istituto per ciascuna disciplina. Le istituzioni scolastiche elaborano i criteri di valutazione, da inserire nel piano triennale dell'offerta formativa, declinando anche per ciascun anno e per ogni disciplina la descrizione dei livelli di apprendimenti correlati ai giudizi sintetici.

Come agevolare il passaggio alle nuove regole

Per facilitare il passaggio alla nuova forma di valutazione e consentire alle istituzioni scolastiche di adeguare i criteri, i registri elettronici e i documenti di valutazione, le disposizioni stabilite si applicheranno a partire dall'ultimo periodo in cui è suddiviso l'anno scolastico (mentre per il primo quadrimestre restano valide le precedenti disposizioni). La valutazione in itinere rimane espressa nelle forme che il docente riterrà più opportune, tenendo sempre presente la piena chiarezza e comprensione dei livelli di padronanza dei contenuti verificati. In riferimento alla valutazione degli apprendimenti degli alunni con disabilità la valutazione terrà conto degli obiettivi individuati nel PEI; analogamente per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, la valutazione terrà conto degli obiettivi individuati nel PDP.

Per quanto attiene agli alunni della scuola secondaria di primo grado, il comportamento, così come specificato all'art. 5 dell'Ordinanza, sarà espresso in decimi. Se in sede di scrutinio finale il voto è inferiore a sei decimi l'alunno non sarà ammesso alla classe successiva.

Il precedente quadro normativo di riferimento

Nell'anno scolastico 2020/2021, complice la pandemia, è stata cambiata la valutazione periodica e finale nella scuola primaria. Di seguito i documenti di riferimento:

Ordinanza 172 del 4 dicembre 2020 – Ministero dell'Istruzione

Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della Scuola primaria – Ministero dell’Istruzione

In ragione delle novità allora introdotte, la valutazione periodica e finale nella scuola primaria è stata espressa attraverso un unico voto in decimi per ogni disciplina e poi completata da un giudizio descrittivo globale dell’alunno in riferimento al comportamento, alle relazioni con i compagni e gli insegnanti, all’impegno, alla cura, al senso di responsabilità etc...

Il documento di riferimento rimanevano le Indicazioni Nazionali del 2012, dove è specificato che: “*la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. [...] Assume una preminente funzione formativa. La valutazione, inoltre, promuove l’autovalutazione di ciascuno in relazione all’acquisizione di conoscenze, abilità e competenze*”. In quest’ottica la valutazione è al servizio dell’apprendimento. Partendo dalle Indicazioni, le scuole poi declinano nel curricolo d’istituto e successivamente nella programmazione di ogni singola classe gli obiettivi rispetto ai quali esprimere la valutazione.

Negli obiettivi, infatti, trovano posto sia il processo cognitivo che gli alunni devono mettere in atto, sia il contenuto disciplinare. Si valuta poi il livello di acquisizione dei singoli obiettivi di apprendimento per ciascun alunno, attraverso i livelli: avanzato, intermedio, base, in via di acquisizione. Accanto agli obiettivi trovano posto i criteri per descrivere gli apprendimenti denominati *dimensioni*: autonomia, continuità, tipologia della situazione, risorse mobilitate. Altre dimensioni potevano essere elaborate in seno al collegio dei docenti.

Da quale prospettiva si partiva

L’introduzione dei giudizi descrittivi si inquadra, nello spirito della legge, in una prospettiva di *valutazione* preminentemente *formativa*, che accompagna *i processi di apprendimento*.

L’ottica è quella della valutazione per l’apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l’insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato. Gli insegnanti sono chiamati quindi ad attivare un processo sinergico e circolare fra attività di progettazione e processi di valutazione.

L’altro riferimento fondamentale, allegato all’Ordinanza ministeriale n. 172, sono state le Linee guida, che hanno avuto uno specifico ruolo orientativo, aiutando il personale scolastico nell’affrontare il tema della formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale. Questo percorso discendeva dal precedente decreto legislativo n. 62/2017, uno dei decreti che a sua volta discendeva dalla legge n. 107/2015. Infatti, già all’interno di questo testo aveva preso l’avvio un vero e proprio iter per distinguere la valutazione degli apprendimenti dalla certificazione delle competenze e arrivare progressivamente, all’interno di ogni istituzione scolastica, a realizzare due passaggi fondamentali: la valutazione riguardante i risultati di apprendimento, attraverso un giudizio fondato su elementi di verifica, di un percorso complesso; la certificazione delle competenze che, invece, tenta di offrire una rappresentazione del saper fare intenzionale ed efficace raggiunto dall’allievo in relazione al contesto nel quale questo avviene. Con il D.lgs. n. 62/2017 si cercò di sistematizzare, integrare e modificare le precedenti norme relative al tema valutazione e fare maggiore chiarezza sul tema valutazione-certificazione.

L’obiettivo della nuova valutazione

Succede sempre così: ad ogni nuova riforma riguardante gli esiti degli apprendimenti e la valutazione seguono critiche demolitorie, letture superficiali del testo legislativo o sussulti di un orizzonte pieno di buone speranze. Nel caso della recentissima Ordinanza sulle nuove modalità previste per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti potremmo senza alcun dubbio sottolineare che si tratta di un tentativo di rendere più agevole la comprensione del processo valutativo, così come del resto ha tenuto a precisare il Ministro Valditara. In ultima analisi si vuole agevolare la comunicazione con le famiglie circa il percorso formativo dei propri figli sulla scorta di una serie di considerazioni legate ad una difficile lettura della scheda di valutazione, ritenuta in alcune sue declinazioni di difficile comprensione. Ciò che però è mancato è un serio monitoraggio, una ricerca sistematica sul campo da cui partire per poi definire nuove procedure. Una maggiore chiarezza nella lettura della precedente scheda di valutazione è condivisibile, ma è condivisibile anche l’appunto lanciato dal CSPI in merito ai diversi obiettivi.

Il parere del CSPI

Così come è scritto nel dettagliato parere del CSPI la valutazione: *“deve continuare ad avere per oggetto il processo formativo dell’alunno”*. Il giudizio sintetico non può e non deve essere svincolato dai percorsi di apprendimento e dagli obiettivi specifici. Si rischia di disperdere quel patrimonio che si era costruito in questi ultimi anni nel far comprendere all’alunno e alle famiglie come aveva appreso, come poteva migliorare e, nello specifico della particolare singola disciplina, quali obiettivi erano stati raggiunti e quali quelli in cui potere migliorare. Il voto/giudizio unico, infatti, non dà contezza dei punti di forza o di debolezza del processo di apprendimento degli alunni. Il rischio è di fare un passo indietro rispetto alla precedente riforma che partiva proprio dal presupposto di una co-costruzione tra insegnanti alunni e genitori, una vera progettazione del percorso valutativo. È pur vero che la valutazione in itinere può essere espressa nelle forme che il docente ritiene opportune e ci si può sempre riferire agli obiettivi di apprendimento.

E il percorso formativo degli alunni?

La riflessione andrebbe, quindi, fatta proprio sugli obiettivi di apprendimento, che possono essere riscritti in modo più semplice, proprio per agevolare quella chiarezza voluta dal Ministro. Sarà il singolo docente a decidere se continuare a proporre gli obiettivi di apprendimento che poi devono necessariamente essere sintetizzati da un giudizio finale. Certo è che terminologie come: “sufficiente”, “non sufficiente” alla primaria non tengono conto delle frustrazioni, le ansie, le paure, le fragilità e le insicurezze dei piccoli allievi della primaria. Sempre nella nota del CSPI si evidenzia la necessità di rinominare e rimodulare proprio questi due giudizi sintetici con altre formulazioni più funzionali al miglioramento degli apprendimenti. Questo deve essere il faro illuminante sotteso alla nuova ordinanza: non disattendere il processo formativo di ogni singolo alunno. La valutazione è il cuore della scuola, necessaria per restituire l’apprendimento, una valutazione non competitiva ma formativa.

2. Una valutazione "vintage" nell'era dell'IA. Le nuove misure alla prova dei fatti



Rita FAZIO

19/01/2025

Con la nuova Ordinanza del MIM firmata, il 10 gennaio 2025, le scuole sono state chiamate ancora una volta a rivedere le modalità di valutazione utilizzate negli ultimi anni. Tale scelta reca in sé la riapertura del puzzle di quel dibattito storico, mai ricomposto attraverso scelte normative condivise e durature, e ancora una volta si cerca di riposizionare alcuni tasselli che nel tempo hanno subito, con molta frequenza, spostamenti e limature.

Infatti, la tematica della valutazione è stata sempre caratterizzata da visioni contrastanti. È stata sempre oggetto di grandi dibattiti che hanno animato genitori, professionisti della scuola, pedagogisti e non addetti ai lavori. Tutti si sono sempre sentiti esperti e in grado di orientare le scelte istituzionali. Certo nessuno entrava mai nel merito dell'ambiziosa valenza formativa delineata dall'articolo 1 del D.lgs. 62/2017[\[1\]](#)

Una storia di "stop and go"

Come preannunciato dalla legge 1° ottobre 2024, n. 150, che ha novellato il D.lgs. 13 aprile 2017 n. 62 (art. 2, comma 1), a partire dal secondo periodo del corrente anno scolastico, nella scuola primaria ritorneranno in scena i giudizi sintetici, mentre nella scuola secondaria di primo grado i riflettori si riaccenderanno sul voto in decimi per la valutazione del comportamento degli studenti.

Questi strumenti non costituiscono una novità in quanto in passato sono stati utilizzati a più riprese, forse perché, voti e giudizi sintetici, rientrano in quel linguaggio universale percepito da tutti come più facile da comprendere. Ricordiamo, infatti, che i giudizi sintetici sono stati riadottati nella metà degli anni '90 (C.M. 7 agosto 1996, n. 491) dopo una fase di sperimentazione molto impegnativa attraverso la quale si cercava di integrare due approcci culturali: quello tecnologico-docimologico e quello formativo. Nello strumento proposto allora si richiedeva ai docenti di utilizzare cinque lettere alfabetiche (A, B, C, D, E) per rappresentare i risultati di apprendimento. Ma, volendo fare un ulteriore passo indietro, va ricordato che negli anni 40 del secolo scorso i giudizi sintetici sono stati fortemente caldeggiani perfino dal Ministro Giuseppe Bottai[\[2\]](#). Il sistema decimale, invece, ha accompagnato la valutazione dalla nascita fino alla legge 517/1977 per poi essere ripreso dalla legge 169/2008, ribadito tanto dal D.lgs. 62/2017 quanto, a proposito di Educazione civica, dalla legge 92/2019 (art. 2, comma 6).

Non sfugge, inoltre, che tra i giudizi sintetici e i voti scatta quasi automaticamente un facile parallelismo. È così anche per gli aggettivi suggeriti nell'allegato A dell'O.M. 2024: ottimo si fa corrispondere a dieci, distinto a nove, buono a otto, discreto a sette, sufficiente a sei e non sufficiente a cinque.

Cambiamento in corso d'opera

Sebbene nell'opinione pubblica sia radicata la convinzione che i voti costituiscano lo strumento per eccellenza per impegnare gli studenti nello studio, è pur vero che, se mal utilizzati, rischiano di diventare veicolo di competizione e anche motivo di facile contenzioso tra docenti e genitori. Oltre ciò, il limite più grande, sia dei voti sia dei giudizi sintetici, è quello di non rappresentare, per loro natura, i processi di sviluppo personale dello studente. Del resto, anche i genitori sono consapevoli che il "sei" attribuito da un determinato insegnante non è identico a quello assegnato da un docente più selettivo, che magari "per principio" concede il "sudato dieci" solo in casi "rari ed eccezionali".

Probabilmente è sulla discrezionalità delle attribuzioni dei docenti, troppo spesso confusa con la libertà d'insegnamento, che una qualche riflessione andrebbe ancora sollecitata.

È giusto allora ipotizzare un ritorno alla "moda vintage" nell'era dell'Intelligenza artificiale? Certamente sì, dice il Ministro Valditara in una recente intervista in cui invita a non arrendersi,

a non aver paura di "tornare indietro". Ma il tornare indietro è un "reculer pour mieux sauter" o è un sentiero che allontana dalla meta?

I docenti della scuola primaria sono quelli più frastornati. Sono i professionisti che hanno vissuto più degli altri il turbinio dei continui cambiamenti nei decenni passati. Questa ordinanza, inoltre, cambia le regole del gioco in corso d'opera mentre, tra l'altro, è in dirittura d'arrivo la pubblicazione del PTOF-triennalità 2025/2028, ritardata solo dalla inaspettata proroga disposta dal Ministero per le iscrizioni all'anno scolastico 2025/2026. Ciò inevitabilmente ha posto anche l'interrogativo inerente all'aggiornamento della sezione valutazione degli apprendimenti. Fortunatamente la scuola è sempre disposta a trovare soluzioni ai continui mutamenti. Lo ha evidenziato anche la recente crisi pandemica: i docenti si sono velocemente rimodulati in "artigiani della transizione digitale" onorando la scelta di quella mission che è alla base di un mestiere difficile e impegnativo, ma che non corrisponde, purtroppo, ad un dignitoso riconoscimento economico e sociale.

Le risorse dei docenti e le buone prassi

Dopo un turbinio di trend tra lettere alfabetiche, livelli, giudizi descrittivi, il ritorno alla "moda vintage" può trovare la sua significatività nella consapevolezza che occorra forse rinunciare alla ricerca dello strumento "idealtipo" della valutazione. Certo, c'è una responsabilità etica nel cercare la strada più adeguata per i giovani di oggi, considerando la mutevolezza del presente e la rapida obsolescenza del nostro "passato prossimo", considerando le distanze ravvicinate nel virtuale, i fatti di cronaca, ma anche le indagini internazionali che disegnano scenari inquietanti. Al di là di ogni scelta politica, tutti gli strumenti sperimentati nel corso della storia scolastica offrono un ventaglio di opportunità, accompagnato però da una serie di rischi che devono sempre essere posti in primo piano. Del resto, nel testo dell'Ordinanza 2025 si dice che "la valutazione in itinere resta espressa nelle forme che il docente ritiene opportune e che restituiscano agli alunni, in modo pienamente comprensibile, il livello di padronanza dei contenuti verificati, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal Collegio dei docenti e inseriti nel PTOF". Sono righe di saggezza pedagogica che sono alla base della professionalità del docente e costituiscono la strada per garantire il successo formativo dello studente. Nessuna disposizione normativa potrà, infatti, cancellare la storia della nostra scuola: la riflessione costruttiva e collaborativa è oramai una prassi quotidiana, anche se a volte sofferta. Probabilmente, è nella discontinuità dello "stop and go" che dovremmo iniziare a cogliere la continuità delle buone prassi, tutte legate con unico file rouge al valore non giudicante ma formativo, proattivo e regolativo di una valutazione autentica; di una valutazione che continui a precedere, accompagnare e seguire i progressi tanto negli apprendimenti quanto nel comportamento degli studenti.

Ma le difficoltà non si possono ignorare

Considerato che il miglioramento resta sempre un orizzonte e mai un punto di arrivo, la speranza è che le prossime riforme non avvengano in corso d'anno perché causano inevitabili problemi: non ultimo, in questo caso, lo stesso riadattamento terminologico dei valori docimologici. Un cambiamento per essere fecondo deve avvenire attraverso riflessioni comuni e azioni condivise. Tutti, per migliorare, abbiamo la necessità di metabolizzare le esperienze e la comunità scolastica non prevede eccezioni a questa regola essendo costituita, appunto, da persone!

A parte le scelte istituzionali dello strumento valutativo, a lasciare perplessi ci sono anche altri aspetti. Per esempio, nel testo leggiamo che "le istituzioni scolastiche possono riportare nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento previsti dal curricolo di istituto per ciascuna disciplina". Ancora una volta il dialogo tra le discipline non ha guadagnato il meritato e fondamentale riconoscimento. Cosa accadrà della certificazione delle competenze? Non si evidenzia già un chiaro disallineamento con la valutazione degli apprendimenti? Sarà sufficiente il recente D.M. del 30 gennaio 2024 n. 14 che ha finalmente prodotto un modello unitario di certificazione per il primo e per il secondo di istruzione? Non sarebbe stato opportuno offrire qualche spiraglio in più alla personalizzazione degli apprendimenti e anche alla valorizzazione dei talenti?

Probabilmente è meglio affidare al tempo la risposta a questi nuovi quesiti e concentrarsi tempestivamente sul lavoro da intraprendere: "adeguare i criteri di valutazione, i registri elettronici e i documenti di valutazione per la scuola del primo ciclo, nonché fornire opportuna informazione alle famiglie degli alunni".

[1] D.lgs. 62/2017, art. 1: "La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.

[2] Art. 17, legge n. 899 del 1° luglio 1940: "Al termine delle lezioni rispettivamente del primo e del secondo anno scolastico, il consiglio di classe, sotto la guida del preside, presa visione dei giudizi trimestrali complessivi di cui all'art. 16, li discute e li definisce in un giudizio finale. Da tale giudizio il consiglio stesso desume la classificazione degli alunni nelle seguenti categorie: ottimo, buono, sufficiente, insufficiente, affatto insufficiente".

3. L'inclusione parte dal linguaggio. Dall'Empathy Museum di Londra alle esperienze danesi



Rita Patrizia BRAMANTE

19/01/2025

Attraverso le parole costruiamo la realtà intorno a noi e diamo anche forma al nostro mondo interiore; le parole ci rappresentano, dicono chi siamo, ci consentono di connetterci e di entrare in sintonia con gli altri.

Con tutti gli altri, anche coloro che si trovano a vivere in una condizione diversa da quella che vive la maggioranza. Le persone sono diverse e hanno esigenze differenti rispetto a quello che è considerato "normale", ovvero quello che accomuna la maggioranza.

Alla domanda "Siamo tutti uguali?", la risposta non può che essere affermativa, perché siamo tutte persone, ciascuna con i propri bisogni e i propri vissuti.

Siamo tutti diversi?

Ma se ci chiediamo "Siamo tutti diversi?", la risposta è ancora "Sì", perché ognuno di noi è diverso dall'altro. Senza per questo che uno sia superiore o inferiore ad un altro.

La diversità è una cifra che accomuna l'umanità, è una ricchezza e non un disvalore. La vera uguaglianza può avvenire esclusivamente attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche uniche di ciascun individuo.

Ogni minoranza ha il diritto di avere visibilità sociale e voce attraverso un linguaggio rispettoso delle diversità, equo e inclusivo: per questo è necessario l'impegno a bandire il linguaggio obsoleto e pieno di stereotipi, a smascherare tutte le parole che possono contenere un pregiudizio e a scardinare le credenze false.

Questa è un'urgenza e un dovere dell'etica civile, in un momento in cui viviamo immersi, più o meno consapevolmente, negli slogan di un lessico degradato nei contenuti e basso nel registro linguistico, che scivola non di rado nell'insulto e nel turpiloquio, in un clima comunicativo tossico per la qualità della vita democratica, caratterizzato da nuove torsioni del linguaggio prodotte dall'avanzata populista^[1].

Di qui la necessità di presidiare e di aumentare il livello di attenzione e consapevolezza nell'uso del linguaggio, prendendo coscienza delle conseguenze che le parole hanno sulla visione della diversità e contribuendo così anche ad arrestare lo smottamento della qualità della vita democratica.

Un uso etico e non discriminatorio delle parole non può che farsi carico di tutte le sfumature della diversità: non solo l'identità di genere e l'orientamento sessuale, ma anche la religione, l'etnia, la diversa abilità, l'estrazione sociale, l'età anagrafica.

Linguaggio ampio per il rispetto delle diversità

Il linguaggio che riesce ad abbracciare ogni diversità può essere definito con più precisione "ampio"^[2] e non "inclusivo", come più frequentemente finora è stato qualificato: ampliare l'orizzonte linguistico, escludendo l'uso di alcune parole e introducendone altre, significa anche ampliare e ridefinire il proprio orizzonte culturale.

Come afferma la sociolinguista Vera Gheno, riprendendo gli studi di Fabrizio Acanfora^[3], "inclusività" e "inclusione" non sono infatti le parole migliori da usare, in quanto alludono a un processo che mantiene dinamiche di potere sbilanciate e discriminatorie: chi include e chi viene incluso? Il vero limite concettuale è il fatto che rimanga una differenza tra "normale" e "diverso". Meglio senz'altro parlare di *convivenza delle differenze*, e non con le differenze, di convivenza delle varietà. Questo cambio di prospettiva invita innanzitutto a riconsiderare l'idea di normalità come dato statistico e non valoriale, scardinando la presunzione che esista un "consesso dei giusti", capace di accogliere paternalisticamente i "diversi."

Pensare la differenza come normalità, riformulare il concetto di inclusione, mettendo al centro la persona, e affrontare le criticità strutturali di un sistema basato sulla disuguaglianza sono le reali questioni su cui tutti siamo invitati a riflettere.

Si tratta, in altri termini, di usare con un po' di impegno la lingua in maniera meno discriminatoria, di scegliere per l'appunto un linguaggio ampio, che sappia tener conto preventivamente di ogni caratteristica umana che possa portare a una discriminazione.

Abbiamo infiniti modi di dire la stessa cosa e dunque possiamo scegliere quale lessico usare. Cosa c'è di più bello, più sfidante, del cercare la combinazione di parole che possa funzionare in ogni circostanza nel migliore dei modi e che salvaguardi, soprattutto, il *diritto al benessere psicofisico di tutti e di ciascuno?*

Nelle scarpe degli altri: a scuola di empatia[4]

Una buona *road map* per ogni comunità educativa ha il dovere oggi di non trascurare il ruolo di sentinella sociale, palestra di apprendistato sociale e prosocialità, e di insegnare la condizione umana, assicurando e valorizzando la diversità. La scuola non deve rinunciare al suo ruolo di bussola e ancora etica e deve attivarsi con l'obiettivo di sviluppare l'etica della solidarietà e della comprensione in funzione di un vero *umanesimo*[5].

Empatia, arte e bellezza come cura: anche il *World Happiness Report*[6], rapporto annuale sulla felicità commissionato dalle Nazioni Unite e pubblicato dall'*Earth Institute* della *Columbia University* conferma che lo stile di vita e di relazione è determinante per il benessere dell'umanità. Sviluppare l'empatia significa in primo luogo predisporsi a lavorare su sé stessi. In quanto capirsi e accettarsi è il primo passo per capire meglio gli altri. E come per ogni cosa, prima si inizia, più facile sarà farla propria, conquistando autostima, curiosità e interesse profondo per chi ci sta vicino, capacità di ascolto e di osservazione, arte della conversazione per la costruzione di relazioni positive, ricorso alla capacità di comprensione per guidare le proprie azioni, superamento di ogni pregiudizio, parlando delle cose che contano davvero nella vita, come l'amore, la pace, la serenità, la famiglia, la morte, insomma i valori e i temi esistenziali più profondi. Alla ricerca dell'arte di vivere, sfuggendo sin da piccoli all'impasse relazionale, nella consapevolezza che l'identità si costruisce soltanto nella relazione con gli altri[7].

Non è azzardato, quindi, affermare che l'empatia permette una visione sociale capace di cambiare la prospettiva della visione del mondo e dei comportamenti delle persone.

Il "Fondo Tullio De Mauro" ha intrapreso un ciclo di incontri dedicato al potere delle parole, con l'obiettivo di costruire un dizionario che si prende cura delle parole per una significativa ri-definizione. Allo scrittore Nicola Brunialti è stata affidata la parola empatia[8]: si può ascoltare in rete il suo intervento.

Il modello dell'Empathy Museum di Londra

Il modello dell'Empathy Museum[9] di Londra, che ha aperto i battenti qualche anno or sono, ha catalizzato l'attenzione internazionale invitando a guardare il mondo con gli occhi degli altri: "Prima di giudicare qualcuno prova a camminare un miglio con le sue scarpe". Questo museo è una sorta di *empathyshoe shop*, uno spazio dove letteralmente provare a camminare almeno per un miglio con i mocassini di un altro: oltre alle scarpe, si riceve un auricolare per ascoltare la storia di vita del proprietario di quelle scarpe, un migrante, un rifugiato, un senzatetto o una vittima di violenza. Centinaia di storie. L'*Empathy Museum* ha conquistato una sua popolarità negli ultimi anni, perché le persone sono alla ricerca di modi nuovi e creativi per costruire tolleranza e rispetto, superando le divisioni sociali del nostro tempo.

Il progetto si ispira al pensiero dello scrittore e filosofo australiano Roman Krnac, secondo il quale soltanto pochi usano il proprio *potenziale empatico*, dote che può migliorare non solo la vita dei singoli, ma anche l'intera società. L'empatia, infatti, non è soltanto un dono naturale, una capacità insita nel DNA umano, come attestano le ricerche nel campo delle neuroscienze sociali, ma una competenza da allenare e apprendere[10].

Diffondere la cultura dell'empatia

Esperti e studiosi di diversa formazione, filosofi, psicoanalisti, storici dell'arte, sono sempre più convinti della necessità di diffondere la cultura dell'empatia, della tolleranza e del rispetto, contro un individualismo crescente e fuorviante. Un messaggio concreto di incoraggiamento dell'etica del dialogo, dell'incontro e dell'inclusione, in una società globale affetta da un *deficit di empatia*

e un conseguente bisogno che ciascuno si allenai a mettersi nei panni e a guardare il mondo con gli occhi degli altri.

La convinzione è che non basta parlare di benessere e di empatia, ma che bisogna creare occasioni laboratoriali dove allenare e far crescere, a partire dai più piccoli, l'attenzione e il rispetto per gli altri, ascoltare i sentimenti altrui, comprenderli e condividerli, senza pregiudizi. Ritenere di non avere pregiudizi è infatti il più comune dei pregiudizi, come afferma lo scrittore e filosofo colombiano Nicolas Gomez Davila.

Per dirla con le parole del *Manifesto* di Edgar Morin per cambiare l'educazione, *la scuola deve insegnare a vivere*, ovvero deve fornire mezzi e strumenti per affrontare l'incertezza, l'illusione, l'errore e la parzialità del proprio punto di vista, per conoscere e favorire autonomia e libertà della mente e per riconoscere le qualità proprie e degli altri. La comunicazione deve essere orientata effettivamente alla comprensione reciproca e all'etica del dialogo^[11].

L'esperienza danese

La pedagogia dell'empatia è un *must* della scuola danese, dove viene insegnata dai primi anni Novanta per un'ora alla settimana a bambini e ragazzi dai 6 ai 16 anni: la *klassenstid* è l'ora di classe, espressione che si può tradurre come 'ora di empatia', una materia come la matematica o la geografia, ma senza un programma stabilito. Uno spazio in cui ai giovani studenti è proposto di parlare dei propri problemi individuali e di gruppo, incoraggiandoli a esprimere emozioni e sentimenti, favorendo l'ascolto reciproco e cercando di far emergere un comune senso di solidarietà. Durante queste lezioni guidate da un insegnante coach si ricerca una particolare atmosfera, chiamata *hygge*, che si qualifica e distingue per alcune caratteristiche di benessere collettivo e che si può sperimentare quando si è in pace con sé stessi e con gli altri, disponibili a guardarsi negli occhi e a comprendersi, anche nella propria fragilità.

Esperienze analoghe sono sperimentate e documentate da tempo anche nella scuola italiana, dalle ore di educazione all'affettività a cura di insegnanti affiancati da psicopedagogisti, alle sessioni di *coaching*, a quelle di Filosofia per i Bambini^[12] e Filosofia con i Bambini^[13], all'agorà del progetto "Edumana"^[14], al progetto "Mediando" per la mediazione dei conflitti^[15], ai *circle time* di "Parole O_stili"^[16], per enumerarne alcune.

Sono buone pratiche di formazione da disseminare per perseguire l'obiettivo prioritario e urgente dell'educazione al rispetto dell'altro, per combattere pratiche e linguaggi negativi, superare fraintendimenti e riparare conflitti sia nella comunità reale che nelle *community* online, valorizzando gli aspetti creativi e positivi del dialogo. In estrema sintesi, per una buona socialità.

[1] G. Carofiglio, *La nuova manomissione delle parole*, Feltrinelli, 2021.

[2] Cfr. "[POST](#)", *Dal linguaggio inclusivo al linguaggio ampio*.

[3] F. Acanfora, Eccentrico. L'autismo in un saggio autobiografico, effeQu, 2018; In altre parole, dizionario minimo di diversità, effeQu, 2021; Di pari passo. Il lavoro oltre l'idea di inclusione, Louis University Press, 2022.

[4] Cfr. "[Education 2.0](#)".

[5] E. Morin, *Sette lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, 2016.

[6] [Rapporto mondiale sulla felicità 2024](#). Nelle sette età dell'uomo in "Come vi piace di Shakespeare", le fasi successive della vita sono descritte come profondamente deprimenti. Ma la ricerca sulla felicità mostra un quadro più sfumato, che sta cambiando nel tempo. Nel Rapporto sono riportate le ultime scoperte sulla felicità dei giovani, degli anziani e di tutte le altre età.

[7] M. Augé, *Cuori allo schermo. Vincere la solitudine dell'uomo digitale*, Piemme, 2018.

[8] [Il Potere delle Parole: Nicola Brunialti](#) – Empatia. Il Potere delle Parole è l'appuntamento mensile di confronto, discussione e riflessione sul significato delle parole e sul loro potere che trae ispirazione dall'opera di Tullio De Mauro e che mira a comporre un Dizionario che cura le parole. Il 23 Febbraio 2020 il Fondo Tullio De Mauro ha ospitato Nicola Brunialti che si è preso cura della parola "Empatia".

[9] [Empathy Museum](#) è una serie di progetti artistici partecipativi che mirano ad aiutarci a guardare il mondo attraverso gli occhi degli altri. Concentrandosi sulla narrazione e sul dialogo, il museo (itinerante) esplora come l'empatia possa non solo trasformare le relazioni personali, ma anche aiutare ad affrontare sfide globali come pregiudizi, conflitti e disuguaglianze.

[10] R. Krnaric, *Empatia. Perché è importante e come metterla in pratica*, Armando Editore, 2019.

[11] E. Morin, *Insegnare a vivere*. Raffaello Cortina Editore, 2015.

[12] [Associazione CRIF](#). Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica.

[13] [Filosofia con i bambini](#). Laboratorio di filosofia con i bambini della scuola d'infanzia, primaria e media e formazione degli adulti.

[14] [ED.UMA.NA](#). Educare ad essere umani

[15] [Mediando](#), Conflitto ascolto confronto.

[16] [Parole O stili](#). Il diritto di contare.



[Elena PEDRIALI](#)



[Chiara SARTORI](#)

19/01/2025

Ritorniamo sul tema della sostenibilità affrontato recentemente, in occasione della pubblicazione del quaderno di Eurydice Italia 2024, e illustrato nel sito dell'Indire da Maria Chiara Pettenati [\[1\]](#). Sappiamo tutti quanto sia importante non compromettere le generazioni future, pur soddisfando i bisogni di quelle attuali. L'esigenza di una crescita economica sostenibile e rispettosa dell'ambiente ha preso forma all'inizio degli anni Settanta, quando la società ha preso coscienza del fatto che il tradizionale modello di sviluppo avrebbe causato nel lungo termine il collasso dell'ecosistema terrestre. Da qui, poi, si è iniziato ad affrontare questo problema con diversi approcci che hanno investito i diversi sistemi d'istruzione. Basti pensare ai 17 obiettivi dell'Agenda 2030.

Ma, a che punto siamo con la sostenibilità in Europa? È questa la domanda che si pone la Commissione / EACEA / Eurydice [\[2\]](#) nel recente Rapporto offrendo un'analisi approfondita su come le competenze di sostenibilità vengono integrate nei curricula scolastici europei e su quale supporto viene fornito agli insegnanti e alle scuole per affrontare le sfide della transizione verde.

Il Rapporto

Il Rapporto, come è stato ben analizzato dalla curatrice ufficiale [\[3\]](#), si basa su dati qualitativi riguardanti politiche e misure di sostegno, raccolti tramite un'indagine condotta da Eurydice per analizzare i dati relativi all'istruzione primaria e all'istruzione secondaria generale in 39 sistemi educativi europei.

Tale documento propone l'approccio olistico alla sostenibilità a livello scolastico, che coinvolge non solo l'insegnamento in classe, ma anche iniziative e progetti pratici che mirano a sensibilizzare studenti e comunità sui temi ambientali. Vengono inoltre esaminate le misure di supporto disponibili per le scuole, come risorse educative, formazione degli insegnanti e strumenti di valutazione per monitorare l'integrazione dell'apprendimento per la sostenibilità.

Raccomandazione dell'UE

Il quadro strategico 2021-2030 per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione individua come priorità la necessità di incorporare le competenze di sostenibilità nei sistemi educativi europei e di formazione, evidenziando il ruolo cruciale degli insegnanti e delle scuole nel promuovere una transizione verde e sostenibile. La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sollecita gli Stati membri ad intensificare e potenziare gli sforzi utili a sostenere i sistemi educativi e di formazione affinché gli studenti riescano ad accedere a "un'istruzione e a una formazione eque, inclusive e di elevata qualità in materia di sostenibilità, cambiamenti climatici, protezione dell'ambiente e biodiversità, tenendo debitamente conto delle considerazioni ambientali, sociali ed economiche".

L'obiettivo principale del Rapporto Eurydice è quello di fornire un quadro generale delle attuali politiche e pratiche in Europa per sostenere e promuovere l'apprendimento per la sostenibilità, esaminando l'inclusione delle competenze di sostenibilità nei curricula, il ruolo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici nella promozione della sostenibilità e gli approcci olistici alla sostenibilità a livello scolastico da un lato e la formazione, la guida e il sostegno adeguati al fine di acquisire le conoscenze necessarie ed essere in grado di attuare le pedagogie legate alla sostenibilità e gli approcci didattici idonei dall'altro. Infine, rivestono particolare importanza le misure di sostegno

disponibili per le scuole e il monitoraggio dell'integrazione dell'apprendimento per la sostenibilità nelle attività scolastiche.

Dal GreenComp al Quaderno 2024

Il Quaderno dedica un capitolo a questo tema. Analizza come le competenze di sostenibilità a tutti i livelli di istruzione sono integrate nei curricula scolastici dei vari Paesi europei affinché gli studenti diventino agenti di cambiamento positivi nelle loro famiglie e nella loro vita personale. Viene evidenziato quanto sia importante l'approccio trasversale, cioè un approccio che incorpora i concetti di sostenibilità in diverse materie, e non li tratta come argomenti separati. Va ricordato che nel febbraio 2022, la Commissione europea ha elaborato e pubblicato il nuovo Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità: il GreenComp. Si tratta di una delle azioni politiche stabilite nel Green Deal europeo (piano di investimenti per raggiungere l'obiettivo che si è posta l'Unione europea di diventare il primo blocco di Paesi al mondo a impatto climatico zero entro il 2050) come catalizzatore per promuovere l'apprendimento sulla sostenibilità ambientale nell'EU. Il GreenComp che si occupa di apprendimento permanente sulle competenze chiave relative alla sostenibilità aveva già delineato una serie di competenze da inserire nei programmi d'istruzione per aiutare gli studenti le competenze che servono. Tali competenze sono suddivise in quattro aree tematiche:

- incorporare i valori della sostenibilità;
- abbracciare la complessità nella sostenibilità;
- avere visione di futuri sostenibili;
- agire per la sostenibilità.

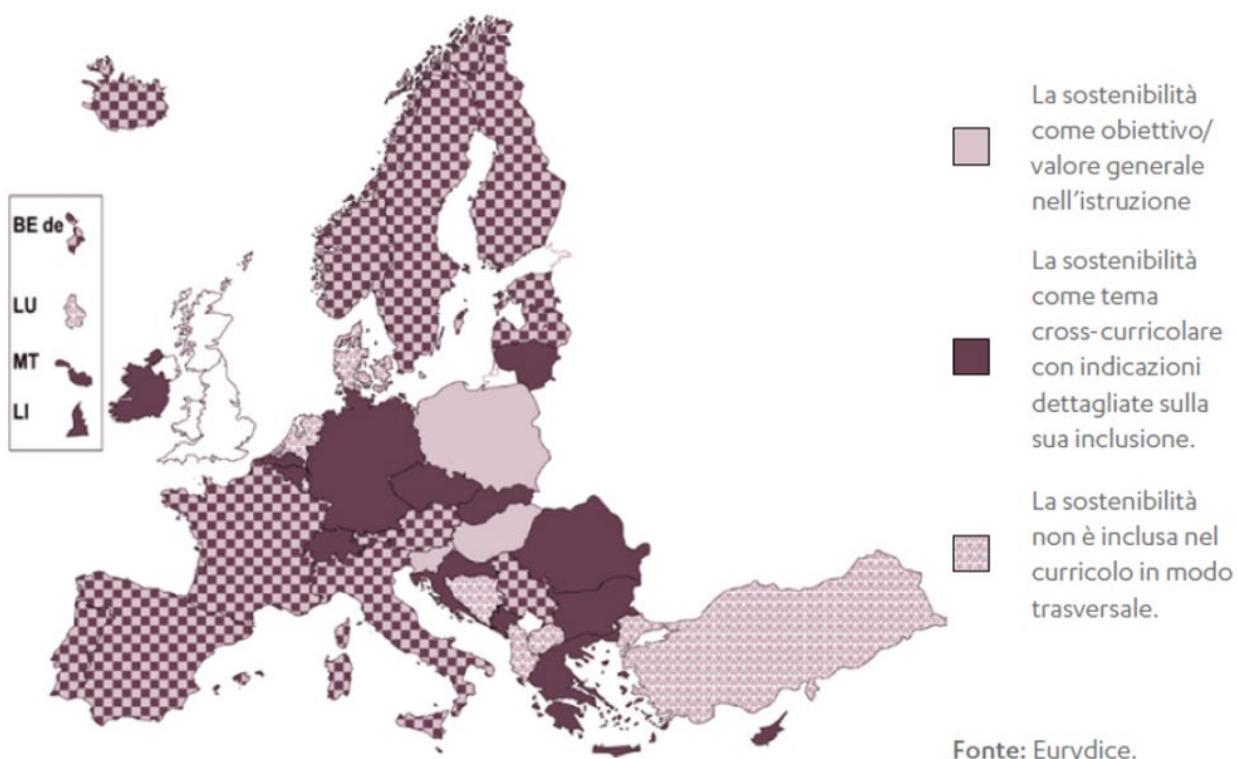
La sostenibilità nel curricolo

Il Rapporto analizza numerosi aspetti legati all'apprendimento delle competenze alla sostenibilità degli studenti. La prima fondamentale è quella di integrare la sostenibilità nel curricolo. L'obiettivo principale è garantire che gli studenti sviluppino competenze essenziali per comprendere e affrontare le sfide ambientali. Le competenze di sostenibilità devono essere integrate in modo transdisciplinare nei curricula primari e secondari, piuttosto che essere insegnate come discipline isolate. Questo approccio mira a promuovere una comprensione olistica e sistematica della sostenibilità.

La sostenibilità trasversale

Il secondo aspetto è considerare la sostenibilità come area di apprendimento cross-curricolare: viene analizzato come i vari Paesi europei hanno integrato le competenze di sostenibilità nei loro programmi educativi. Viene enfatizzata l'importanza di includere tematiche di sostenibilità in diverse materie, come scienze naturali, geografia, economia e studi sociali. Inoltre, viene sottolineata l'importanza di approcci interdisciplinari e trasversali che collegano le conoscenze scientifiche con le implicazioni sociali, economiche e culturali. La Figura 1.1 presenta la distribuzione geografica dei due approcci principali per incorporare la sostenibilità nel curricolo, ovvero considerare la sostenibilità come un obiettivo generale dell'istruzione o come un valore che il sistema educativo trasmette nel suo complesso e definire la sostenibilità come un tema cross-curricolare da incorporare in tutte/quasi tutte le materie del curricolo, sia all'interno che all'esterno dei quadri nazionali delle competenze chiave.

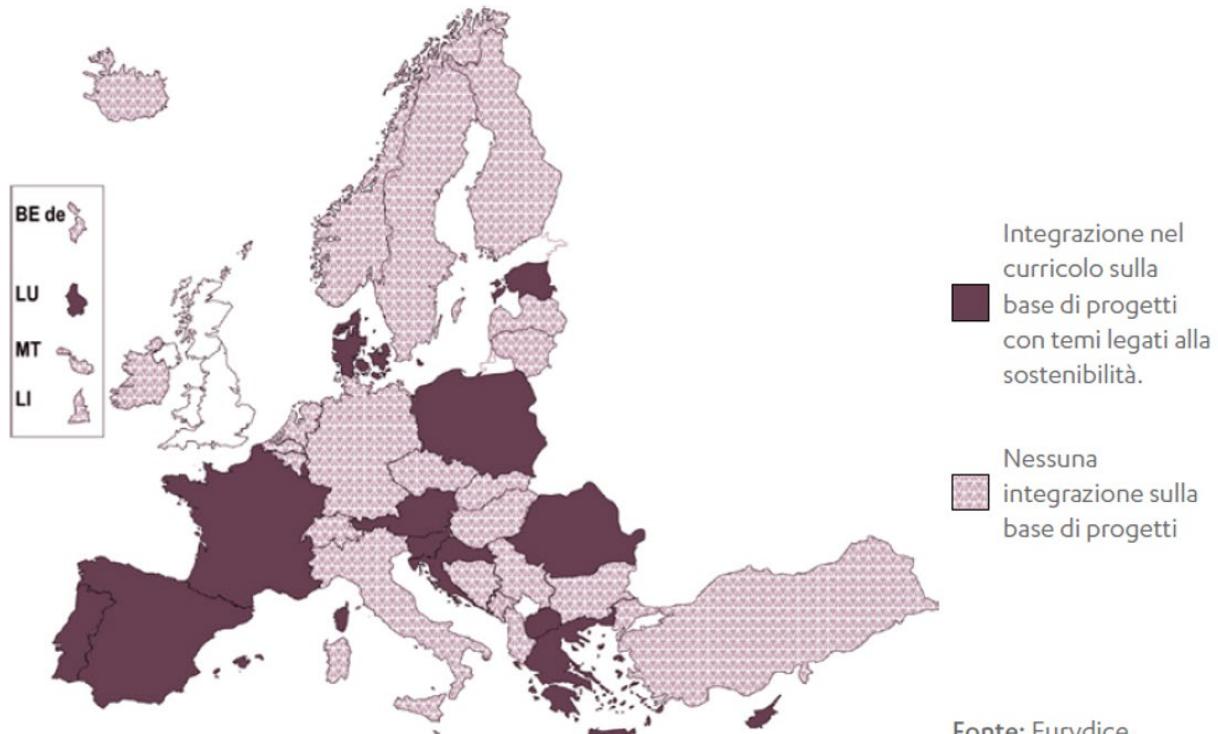
Figura 1.1: La sostenibilità come area di apprendimento cross-curricolare nei sistemi educativi europei (ISCED 1, 24 e 34), 2022/2023



La sostenibilità nei progetti

Il terzo aspetto riguarda la possibilità di insegnare la sostenibilità tramite l'apprendimento basato su progetti. Viene discussa l'importanza di metodologie didattiche che favoriscono l'apprendimento attivo e partecipativo. Gli studenti sono incoraggiati a partecipare a progetti pratici, lavori di gruppo e attività extracurricolari che promuovono la consapevolezza e l'azione ambientale. Questi metodi aiutano gli studenti a sviluppare non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze pratiche e attitudini proattive verso la sostenibilità. Tale approccio è presente in 14 sistemi educativi (Figura 1.2).

Figura 1.2: Integrazione della sostenibilità sulla base di progetti (ISCED 1, 24 e 34), 2022/2023



La sostenibilità come disciplina

C'è anche una quarta possibilità, quella di trattare la sostenibilità come materia separata. In un quarto dei sistemi educativi europei viene infatti insegnata come materia a sé stante all'interno del curricolo. Una ragione potrebbe essere quella di ritenere che la sostenibilità, richiedendo una focalizzazione ad ampio raggio, non possa essere relegata in singole materie.

In Italia, per esempio, la sostenibilità è uno dei tre temi principali dell'educazione civica, ma non è una materia separata. La Figura 1.3 presenta i sistemi educativi che gestiscono la sostenibilità come materia separata con un approccio interdisciplinare.

Figura 1.3: La sostenibilità come materia separata (ISCED 1, 24 e 34), 2022/2023

	Nome della materia (in italiano)	Livello ISCED	Tipologia della materia
Spagna	Ecologia e sostenibilità ambientale	34	Facoltativa ⁴⁶
Cipro	Educazione allo sviluppo sostenibile	1	Obbligatoria
Ungheria	Sostenibilità	34	Facoltativa
Romania	Educazione ecologica e educazione alla protezione ambientale	24	Facoltativa
Slovenia	Educazione ambientale	24	Facoltativa ⁴⁷
	Studio dell'ambiente	34	Facoltativa
Svezia	Società sostenibile	34	Obbligatoria nell'ambito di una specializzazione
Islanda	Sostenibilità creativa	34	Facoltativa
Serbia	Educazione allo sviluppo sostenibile	34	Facoltativa
Turchia	Educazione ambientale e cambiamento climatico	24	Facoltativa

Fonte: Eurydice.

Un Paese in cui l'educazione allo sviluppo sostenibile è una materia obbligatoria per tutti gli studenti è Cipro. Qui, l'educazione allo sviluppo sostenibile viene introdotta nell'orario scolastico dalla prima alla quarta classe della scuola primaria all'interno della materia "educazione alla vita", insegnata due volte alla settimana. Nella quinta e sesta classe, la stessa materia è denominata "educazione allo sviluppo sostenibile" e viene insegnata una volta alla settimana. Il capitolo identifica diverse sfide nell'integrazione delle competenze di sostenibilità nei curricula. Tra queste, la mancanza di risorse adeguate, la necessità di formazione continua per gli insegnanti e la difficoltà di valutare l'efficacia dell'insegnamento della sostenibilità. Viene anche presa in considerazione la resistenza al cambiamento, sia a livello istituzionale che individuale, che può ostacolare l'adozione di nuove pratiche educative.

Competenze legate alla sostenibilità incluse nel curricolo

L'apprendimento per la sostenibilità si basa su aspetti valoriali di giustizia, equità, tolleranza, responsabilità e rispetto, al fine di promuovere la protezione dell'ambiente, lo sviluppo sostenibile, l'uguaglianza di genere, la coesione sociale, l'eliminazione della povertà, la democrazia e il benessere e non è semplice includere tali aspetti della sostenibilità nel curricolo delle istituzioni scolastiche.

Il Rapporto analizza le differenze in cui vengono introdotti i temi della sostenibilità e le pedagogie associate per l'acquisizione delle competenze legate alla sostenibilità, ossia come e in che misura sono incluse nei curricoli nazionali e nei documenti di indirizzo.

Il GreenComp ha definito 12 competenze all'interno di quattro aree tematiche già citate, allo scopo di contribuire a sviluppare negli studenti "conoscenze, abilità e attitudini per vivere, lavorare e comportarsi in modo sostenibile" e consentire un'analisi comparativa per esaminare tali competenze.

Il documento esamina sette competenze legate alla sostenibilità, senza l'ambizione di farlo in modo esaustivo.

Competenze nel Rapporto "Sostenibilità a scuola"

1. Valorizzare la sostenibilità: affronta la dimensione valoriale della sostenibilità e dunque "invita a riflettere sui valori personali e sul modo di vedere il mondo in termini di insostenibilità, sui valori e i modi di vedere il mondo in termini di sostenibilità e mettere il tutto in discussione attraverso lo sviluppo del pensiero critico".
2. Promuovere la natura: pone l'attenzione sul rapporto degli esseri umani con il loro ambiente naturale: sottolinea l'importanza di prendersi cura del pianeta e degli altri esseri viventi, rispettando la natura e aiutando a ripristinare e rigenerare ecosistemi sani.
3. Pensiero sistematico: evidenzia che l'ambiente è strettamente interconnesso alle attività economiche e agli stili di vita della società globale.
4. Alfabetizzazione al futuro: sottolinea la necessità di saper immaginare scenari futuri alternativi al fine di valutare alternative sostenibili.
5. Adattabilità: collegata strettamente alla competenza precedente, in quanto la previsione di futuri sostenibili consente di agire di conseguenza grazie alla capacità di essere flessibili per affrontare nuove situazioni e di adeguare il proprio comportamento per favorire il cambiamento.
6. Azione politica: si intende la conoscenza del funzionamento del sistema politico, l'individuazione delle responsabilità in capo agli attori politici rilevanti e la capacità di esigere politiche utili per un futuro sostenibile.
7. Azione individuale e collettiva: contempla la capacità di agire individualmente e/o in collaborazione con altri nei processi di cambiamento della sostenibilità.

Il documento fornisce esempi di buone pratiche provenienti da vari Paesi europei. Questi esempi mostrano come le scuole hanno implementato con successo l'integrazione delle competenze di sostenibilità nei loro programmi educativi. Viene enfatizzata l'importanza di condividere esperienze e metodologie innovative per promuovere l'apprendimento reciproco tra le diverse istituzioni educative.

Infine, propone alcune raccomandazioni per migliorare l'integrazione delle competenze di sostenibilità nei curricula. Tra queste, l'importanza di politiche educative che supportano l'apprendimento per la sostenibilità, l'inclusione di indicatori di sostenibilità nei sistemi di valutazione scolastica e la promozione di partenariati tra scuole, comunità locali e organizzazioni non governative.

Insegnanti e dirigenti scolastici per la sostenibilità

Gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono visti come figure essenziali nel promuovere la sostenibilità. Questo capitolo del Rapporto tratta le competenze e le formazioni necessarie per i docenti per poter insegnare efficacemente i concetti di sostenibilità. Viene sottolineata l'importanza del continuo sviluppo professionale e della formazione in servizio per mantenere gli insegnanti aggiornati sulle pratiche migliori e sulle nuove conoscenze in materia di sostenibilità. La loro leadership e il loro impegno sono fondamentali per creare un ambiente di apprendimento che valorizzi la sostenibilità e incoraggi la partecipazione attiva degli studenti. "L'alfabetizzazione alla sostenibilità degli insegnanti include non solo le conoscenze, ma anche i valori alla base del modo di pensare e dei comportamenti individuali, nonché la conoscenza dell'ambiente, dell'economia e delle questioni sociali, ma anche la volontà e l'abilità di impegnarsi intellettualmente e personalmente nei confronti delle tensioni create dalla interconnessione di tali sistemi".

Formazione e Sviluppo Professionale

Il capitolo sottolinea l'importanza della formazione continua e mirata per gli insegnanti. È essenziale che gli insegnanti ricevano una formazione adeguata sulle tematiche della sostenibilità, che li renda capaci di affrontare questi argomenti con competenza e sicurezza. I docenti sono incoraggiati a integrare la sostenibilità nelle loro pratiche didattiche quotidiane. Questo può avvenire attraverso l'adozione di metodologie didattiche innovative, come l'apprendimento basato su progetti, che permettono agli studenti di esplorare le tematiche della sostenibilità in modo pratico e coinvolgente. Gli insegnanti devono anche essere in grado di collegare i concetti di sostenibilità alle varie materie curricolari, rendendo l'apprendimento più rilevante e applicabile alla vita reale. Viene messa in evidenza l'importanza di programmi di

sviluppo professionale che includano workshop, seminari e corsi di aggiornamento specifici sulle pratiche sostenibili, rendendo necessario:

- includere la sostenibilità nei quadri di riferimento relativi alle competenze degli insegnanti;
- integrare la sostenibilità nella formazione iniziale degli insegnanti;
- promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti in materia di sostenibilità;
- sviluppare la leadership scolastica verso la sostenibilità;
- sostenere gli insegnanti che forniscono educazione alla sostenibilità.

Il Rapporto evidenzia che la grande maggioranza dei Paesi europei prevede attività di sviluppo professionale continuo sulla sostenibilità e altre misure di sostegno per gli insegnanti in servizio. Tuttavia, solo una minoranza stabilisce obiettivi di apprendimento legati alla sostenibilità o requisiti di contenuto per i programmi e i titoli di studio degli insegnanti.

In sintesi

Il Rapporto, nella sezione finale, promuove un approccio olistico che coinvolge l'intera comunità scolastica. Questo include non solo l'insegnamento in classe, ma anche iniziative extracurricolari di diverso tipo. Quindi, l'apprendimento per la sostenibilità deve essere assicurato attraverso l'uso pedagogico di elementi verdi, deve essere aperto, deve favorire approcci pratici ed esperienziali, ma soprattutto approcci integrati e cross-curricolari, tali da promuovere l'acquisizione di risultati di apprendimento cognitivi, socio-emotivi e comportamentali.

In sintesi, la conclusione del documento "Apprendimento per la sostenibilità in Europa" ribadisce l'importanza di un'educazione alla sostenibilità integrata e sistemica, supportata da politiche educative, risorse adeguate e collaborazione tra tutti gli stakeholder. Solo attraverso un impegno collettivo sarà possibile preparare le future generazioni ad affrontare le sfide ambientali e sociali in modo sostenibile e resiliente.

[1] Cfr. M.C. Pettenati, Competenze per insegnare la sostenibilità. Dagli obiettivi per gli studenti ai compiti per i docenti, 6 gennaio 2025, [Scuola7-412](#).

[2] Fonte: Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2024. Apprendimento per la sostenibilità in Europa: sviluppare competenze e sostenere insegnanti e scuole. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Cfr. M.C. Pettenati, [Quaderno di Eurydice](#) Italia 'La sostenibilità a scuola in Europa': a che punto siamo in Italia? 24 dicembre 2024.

[3] Ibidem.

1. Educazione linguistica: con o senza il latino. Verso le nuove Indicazioni nazionali



[Daniele SCARAMPI](#)

26/01/2025

«Scientia potentia est, sed parva; quia scientia egregia rara est, nec proinde apparet nisi paucissimis, et in paucis rebus. Scientiae enim ea natura est, ut esse intelligi non possit, nisi ab illis qui sunt scientia praediti» è una frase solitamente attribuita a Thomas Hobbes (*De Homine*, X, 1658) che in gioventù era stato segretario di Bacon il quale nel 1597 aveva scritto “nam et ipsa scientia potestas est” (poiché la scienza è di per sé una potenza).

“Il sapere è potere, ma è potere piccolo, perché il sapere che conta è raro, non si mostra se non pochissimo, e in pochissime cose. La natura del sapere [autentico] è infatti tale che non può essere afferrato se non da chi vi sia predisposto”.

Quanto serve conoscere la lingua latina

Non conoscere la lingua latina è assai insidioso e ben lo sa Brian di Nazareth^[1], alle prese con un’impietosa e invero gustosissima lezione di grammatica. Il Nazareno, infatti, nato dall’irriverente fantasia dei Monty Python, come atto rivoluzionario deve intimare agli invasori un perentorio *Romani andate a casa!* ed è chiamato a dipingere il perentorio avviso all’interno del palazzo del governatore. Colto in flagranza da un legionario intransigente, Brian viene apostrofato con veemenza in quanto sta scrivendo un implausibile **Romanes eunt domus!* Così, per evitare pene corporali, s’affretta a mutare *Romanes* nel corretto vocativo, a sostituire l’indicativo *eunt* con l’imperativo *ite* e a rendere il moto a luogo rimpiazzando il nominativo *domus* con l’accusativo locativo *domum*^[2].

Come cambiano le Indicazioni per il curricolo

Di recente – e la notizia ha smosso il mondo della scuola lungo tutto lo Stivale – per iniziativa ministeriale è stata costituita una Commissione *ad hoc* allo scopo di elaborare proposte volte alla revisione delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione, a partire dall’anno scolastico 2025-2026.

L’obiettivo principale delle nuove Indicazioni, hanno motivato gli esperti reclutati dal ministro Valditara, è stimolare la memoria e incentivare il piacere della lettura a partire dalla scuola Primaria. Trait-d’union è la storia intesa come “grande narrazione”, dal racconto biblico all’epica, sempre con grande attenzione ai contesti occidentali (contesto italico ed europeo) e a scapito della tradizionale impostazione geostorica, e soprattutto la reintroduzione del latino nella scuola secondaria di primo grado per un’ora settimanale opzionale.

Ora, le Indicazioni nazionali differiscono assai notevolmente da quelli che un tempo erano i Programmi nazionali, se non altro per impostazione metodologica e progettuale. Inoltre, mentre il curricolo scolastico si confronta e dialoga con le specifiche esigenze dei contesti locali, le Indicazioni hanno il compito di vegliare sull’unitarietà del sistema nazionale d’istruzione, sempre tenendo conto dell’autonomia didattico-organizzativa di ogni istituzione scolastica.

Uno strumento ermeneutico per lo sviluppo della logica

Ciò premesso, è necessario, anzi imprescindibile che ogni suggerimento previsto dalle indicazioni – sia si tratti d’una nuova prospettiva sia d’un ritorno, come quello del latino – venga accuratamente ponderato e contestualizzato, in modo da costituire un reale giovamento per lo sviluppo delle competenze dei discenti.

La lingua latina è certo uno strumento ermeneutico che ha una sua indubbia validità nello sviluppo della logica e del pensiero critico e non costituisce aprioristicamente un’alternativa allo

studio delle discipline STEM, purché proposto e insegnato con criteri moderni e inclusivi; il latino, come ogni altra materia, non è che un arricchimento, nell'ottica di offrire agli studenti un ventaglio di saperi ampio e diversificato. Inoltre l'esercizio della comprensione e della traduzione dei testi latini incentiva le competenze trasversali o *soft skill*, spendibili in qualsiasi contesto lavorativo: attenzione ai dettagli, capacità di gestione delle informazioni complesse, attitudine al *problem solving*. Troppo spesso, infatti, sottovalutiamo il ruolo che le competenze trasversali hanno nel nostro successo formativo; maturare invece attitudine all'autoefficacia e all'autodeterminazione, anche attraverso le abilità linguistiche, influisce sovente in modo decisivo sulla nostra sfera quotidiana e professionale.

Cosa significa conoscere una lingua

A questo punto, tuttavia, dobbiamo fare attenzione a quale tipo di arricchimento ci stiamo riferendo: mentre lo studio scolastico finalizzato alla conoscenza *della* lingua trova giustificazione nell'esigenza di comunicare, lo stesso non si può dire di quello che punta alla conoscenza *sulla* lingua. Di certo, per contrastare le enormi difficoltà di letto-scrittura dell'italiano standard il latino potrebbe costituire un valido alleato, ma occorre far attenzione a non limitarsi al potenziamento della "cultura della regola". Del resto, come ben ha arguito l'accademico della Crusca Mirko Tavoni, la grammatica non ha un ruolo decisivo o vincolante nella comprensione del testo, ma la finalità cardine dell'educazione linguistica ruota attorno alle "quattro abilità" – saper ascoltare, saper parlare, saper leggere, saper scrivere – che la scuola deve fare acquisire agli studenti, all'insegna dell'inclusione sociale e della cittadinanza consapevole (M. Tavoni, 2024)[\[3\]](#).

Con o senza il latino

Le nuove indicazioni nazionali, con o senza il latino, dovrebbero porre le basi per la realizzazione di strumenti didattici efficaci e funzionali alla comprensione dei testi, magari distinguendo il livello sintattico dal livello semantico e dal livello informativo e, di conseguenza, incentivando il passaggio dalla *grammatica implicita* alla *grammatica esplicita*.

Come ha intuito con arguzia lo scrittore Paolo Di Paolo, il sapere, lungi dall'esser coazione, è anzitutto avventura intellettuale ed emotiva e la scuola è prima di tutto il luogo della formazione integrale dell'individuo, che, con spirito democratico, si apre al mondo e si forma al rispetto altrui. Pertanto ciò che viene appreso negli spazi scolastici, e quindi anche il latino, deve giocoforza tradursi in un "saper fare" definito e misurabile nell'immediato, poiché la conoscenza ha un senso e diventa un bagaglio solo nel momento in cui si muta in una competenza visibile.

Tra tradizione e innovazione

Ad ogni buon conto, la potenziale revisione delle indicazioni nazionali alimenta una questione importante inerente al rapporto tra la tradizione e l'innovazione nel sistema educativo italiano. Sebbene le proposte mirino a valorizzare la ricchezza culturale del passato allo scopo di preparare i giovani a sfide future, le evidenze scientifiche di cui disponiamo offrono un quadro mutevole tutt'altro che definitivo. L'introduzione del latino alle scuole medie potrebbe pur avere un impatto culturale significativo, ma i dati non supportano pienamente l'idea che questa materia promuova in modo significativo lo sviluppo cognitivo o il miglioramento generale delle competenze linguistiche e personali, se non lo sviluppo del vocabolario nella lingua madre (Bertonelli, 2025)[\[4\]](#).

Ciò nondimeno, come sopra ricordato, occorre affrontare il problema cambiando impostazione e paradigma: non è la struttura grammaticale del latino che dev'essere potenziata, ma è di contro l'educazione linguistica a dover conoscere una nuova dimensione, in modo da far leva sulle abilità capaci di tradursi in competenze, soprattutto quelle trasversali[\[5\]](#).

[\[1\]](#) Brian di Nazareth (Monty Python's Life of Brian) è un film del 1979 diretto da Terry Jones. Si tratta del terzo lungometraggio, scritto, diretto e interpretato dal gruppo comico inglese Monty Python.

[\[2\]](#) Cgr. D. Scarampi, [Un insegnante contro il centurione intransigente](#) – 25 novembre 2015.

[\[3\]](#) M. Tavoni, [La competenza grammaticale è o non è importante per la comprensione dei testi? E quale competenza grammaticale?](#) – 16 dicembre 2024.

[\[4\]](#) U. Bertonelli, [Davvero il latino "apre la mente"?](#) – 23 gennaio 2025.

[5] Vedi anche: D. Mannocchi, [Latino alle medie e Bibbia in aula](#): "Ben vengano, ma nel modo giusto" – 23 gennaio 2025; M. Razzetti, [Il latino?](#) Ecco perché è ancora utile, anche al lavoro – 4 aprile 2021.

2. Revisione dei programmi scolastici. Uno sguardo al Curriculum Improvement Cycle in Scozia



[Mario G. DUTTO](#)

26/01/2025

Tutti i sistemi scolastici adottano generalmente programmi di insegnamento, spesso traducendo in modo manifesto la cultura educativa di un paese. Non tutti i sistemi, tuttavia, hanno definito modalità per la periodica manutenzione, gli interventi, previsti ad intervalli, di adeguamento, se non di completa revisione. Nel tempo cambia il contesto, si sviluppa la ricerca metodologica, si susseguono generazioni diverse di studenti, evolvono le discipline e le conoscenze. Si affacciano nuove sfide per la scuola rispetto al divenire sociale e culturale come si generano svolte nelle priorità dell'azione pubblica per l'educazione per la quale i programmi di insegnamento sono considerati promettenti leve strategiche. La revisione dei programmi di insegnamento, comunque, è un'istanza che accomuna molti sistemi scolastici pur se le strade scelte possono divergere.

Il laboratorio scozzese

Interessante può essere una prima osservazione del cantiere aperto in Scozia per il rinnovamento dei programmi didattici. Nella tradizione scozzese la scuola, il sistema legale e la chiesa sono abitualmente considerati indicatori chiave dell'identità nazionale. Per questa ragione c'è un sentimento di orgoglio nazionale attorno al sistema scolastico indipendente, nell'ambito del Regno Unito, nei programmi, nella organizzazione e nella gestione. Con una popolazione di 5.168.500 (poco più della metà della popolazione della Lombardia) su una superficie di 77.910 km², la Scozia rappresenta un piccolo laboratorio, compatto e consolidato, per le dinamiche proprie dei sistemi scolastici.

Il neo istituito Parlamento scozzese, istituito il 1° luglio nel 1999, a seguito delle elezioni del 6 maggio dello stesso anno, ha inserito tra gli impegni prioritari quello sulla scuola.

Allo *Standards in Scotland's Schools etc Act* del 2000 del primo governo scozzese, che definisce le priorità nazionali per l'educazione, segue nel 2002 un *National Debate on Scottish Education*, la più estensiva consultazione sulla scuola mai realizzata nel Paese. In questo contesto nasce l'ambizioso *Curriculum for Excellence* (CfE), una *flagship policy*, un manifesto di eccellenza per una scuola storicamente blasonata.

Avviato agli inizi del nuovo secolo^[1] il CfE rimane per due decenni il quadro di riferimento per le scuole scozzesi: riguarda l'intera fascia 3-18 anni e mira a garantire che tutti gli alunni e gli studenti sviluppino quattro capacità fondamentali: 'Successful Learners', 'Confident Individuals', 'Effective Contributors' e 'Responsible Citizens'. Secondo Chapman e Donaldson dell'università di Glasgow il CfE "ha ridefinito l'obiettivo della scuola con un ampio sostegno professionale e politico"; in particolare ha previsto un ruolo più attivo delle scuole e degli insegnanti nell'applicare I programmi al mondo reale riducendo in modo significativo l'ambito della prescrizione^[2].

Il Curriculum Improvement Cycle (CIC)

Con il tempo la convergenza di richieste e attese per un aggiornamento del CfE si fa pressante. Nel rapporto sul CfE commissionato dal governo il team dell'OECD^[3] apprezza la via scozzese ("Il CfE continua ad offrire una visione e una filosofia dell'istruzione ampiamente sostenute e degne di essere perseguitate") precisando, tuttavia, che la sua validità è strettamente legata al suo continuo sviluppo. Nei due decenni trascorsi, molti cambiamenti accelerati hanno interessato la ricerca educativa e hanno aperto nuove prospettive sull'apprendimento e sulle conoscenze, sulle abilità e sugli atteggiamenti per dare continuità nel percorso di crescita^[4]. La raccomandazione al governo scozzese è per lo sviluppo di un approccio sistematico per la revisione dei programmi: la via è avviare un ciclo di lavori di revisione con un'agenda definita e un piano temporale puntuale.

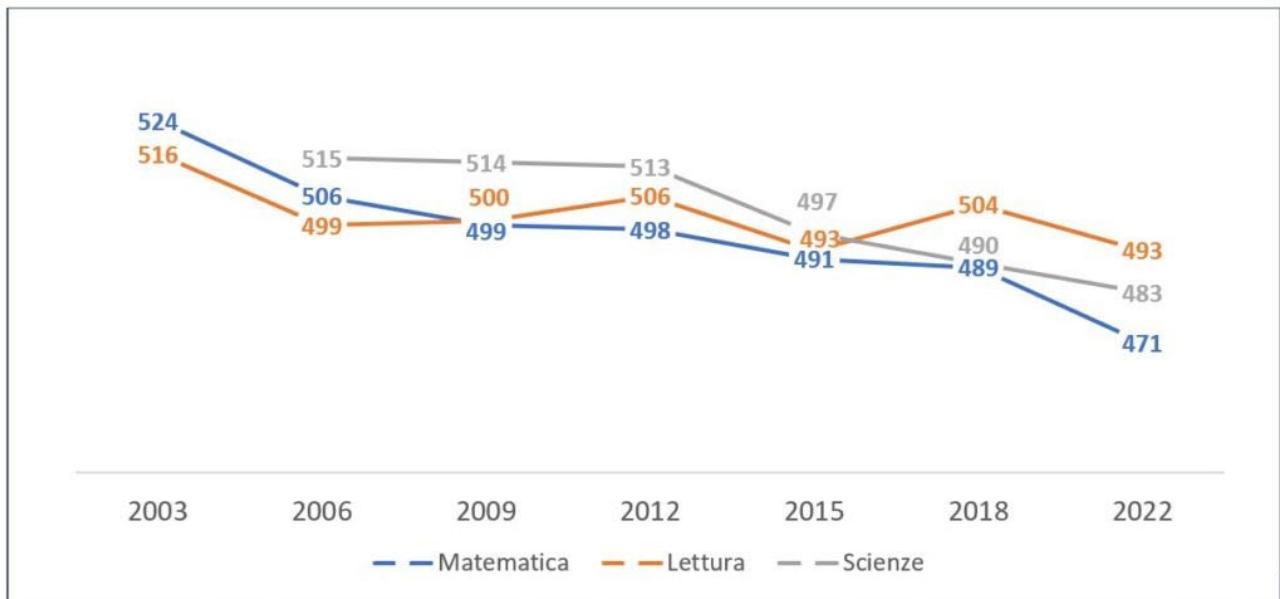
Secondo un rapporto pubblicato nel 2021^[5] il consenso sulla visione del CfE non va oltre il 58% degli intervistati. Per affrontare le numerose critiche sollevate, il prof Kenneth Muir, autore del rapporto, suggerisce al governo di avviare una discussione nazionale per definire una visione, condivisa e vincolante, per il futuro dell'educazione in Scozia, dando voce a tutti i partner e gli stakeholder interessati.

Il 31 maggio 2023 il governo pubblica^[6] la sintesi del dibattito nazionale svolto sul tema dell'educazione. Carol Campbell della Glasgow University e Alma Harris della Swansea University ne sintetizzano rilievi, riflessioni, valori e indicazioni di azione per il futuro della scuola scozzese concludendo: *“Dovrebbe essere istituito un processo di revisione regolare del curriculum per garantire che il curriculum rimanga adeguato allo scopo, che rifletta le esigenze degli studenti contemporanei e che possa essere effettivamente fornito in modo da garantire che tutti gli studenti in Scozia abbiano esperienze di apprendimento collegate ad un curriculum di alta qualità”*.

Le obiezioni

Nel tempo il CfE ha raccolto anche varie obiezioni. Sull'abbandono delle conoscenze come asse portante dei programmi si pronuncia in più occasioni Lindsay Paterson dell'Università di Edimburgo^[7] mentre Walter Humes (Università di Stirling) ne sottolinea la difformità rispetto ai modelli curricolari considerati nella letteratura^[8]. Mark Priestley dell'università di Stirling richiama il sovraccarico di lavoro creato per gli insegnanti sia per i termini del nuovo linguaggio utilizzato nel CfE sia le tensioni tra derivanti dai diversi meccanismi di *accountability* (valutazione da parte degli insegnanti, testing standardizzato, regimi di esami di certificazione. Sono espresse dal prof. Priestley cautele sull'impatto che hanno sugli insegnanti i rinnovamenti curricolari^[9]. Ad accentuare la pressione per la revisione dei programmi è il declino nella performance degli studenti scozzesi (Graf. n. 1). *“Scotland is no longer the best-performing UK nation in maths, as was the case from 2006 to 2012”*: è l'allarme di un rapporto dell'IFS^[10]. Non stupisce che il primo indiziato per questa *débâcle* sia proprio il CfE^[11].

Graf. n. 1 – Livelli di competenza degli studenti scozzesi nel programma PISA (2003-2022)



Fonte: *Scottish Government, Programme for Internatomial Student Assessment (PISA 2022): Highlights from Scotland's Results dicembre 2023*.

Indicazioni di lavoro per il CIC

Per rispondere alle varie sollecitazioni, il governo nel dicembre 2023 affida il *Curriculum Improvement Cycle* (CIC) all'*Education Scotland* con il compito di guidare il lavoro seguendo un approccio cooperativo secondo la tradizione democratica del Paese. Il coinvolgimento, la co-creazione e la condivisione sono i capisaldi della filosofia generale che ispirerà i lavori. Come scrivono Campbell e Harris, nel Paese si respira un appetito travolgente per il cambiamento, purché sia il giusto cambiamento con un ritmo appropriato e il necessario supporto. Le indicazioni per il CIC provengono numerose da varie fonti internazionali e nazionali^[12].

Riconsiderare il ruolo delle conoscenze

Secondo le indicazioni OECD[\[13\]](#) indispensabile è chiarire lo spazio e il ruolo delle conoscenze nella visione tracciata nel CfE. I contenuti devono essere più esplicativi e più chiari anche nella loro traduzione in termini operativi. Occorre una comprensione condivisa delle conoscenze, delle "skills attributes" e delle competenze unitamente ad indicatori che permettano di capire il progresso degli studenti, con riferimento a tutte le quattro "capacities" perseguitate. La focalizzazione del CfE sulle qualità personali non può, infatti, prescindere da un solido apprendimento della lingua della matematica, delle scienze, della storia e della geografia. Agli insegnanti deve essere chiaro che cosa debba essere insegnato nelle diverse discipline, focalizzando l'attenzione sulle richieste chiave agli studenti. Serve un curriculum denso di conoscenze.

Evitare il rischio del sovraccarico

La complessità dei programmi di insegnamento va affrontata soprattutto in relazione al rischio del sovraccarico per sovrapposizione di indicazioni nei diversi settori, soprattutto quando si indicano esperienze da proporre agli studenti. Gli inserimenti ricorrenti indotti dai cambiamenti sociali, tecnologici e ambientali non risultano essere sempre positivi se non si considera con attenzione e con equilibrio che cosa debba essere ridotto o rimosso a fronte di nuovi contenuti. È da superare un curriculum affollato, stipato, ridondante e "superaccessoriato". Solamente un'impostazione ponderata può aiutare di più e meglio gli studenti a consolidare una base comune di conoscenze, abilità e comportamenti entro la fine del percorso scolastico anche nella prospettiva della successiva progressione del percorso formativo. "Liberare il campo", "fare spazio", "riordinare i contenuti": i troppi temi da coprire obbligano ad una rincorsa continua attraverso il curriculum compromettendo la possibilità di una solida comprensione dei contenuti e di un autentico approfondimento[\[14\]](#). L'appuntamento degli esami, inoltre, condiziona profondamente l'insegnamento e tende, in particolare, a enfatizzare le attività relative alle capacità dei "successful learners", a discapito degli altri tre ambiti previsti nel CfE.

Adottare soluzioni realistiche e pragmatiche

I tempi e il ritmo della revisione del curriculum devono essere realistici per un'implementazione di qualità e per uno sviluppo sostenibile del percorso. Da rivedere è anche il carattere prescrittivo dei programmi adottando un approccio più coerente con le specifiche discipline. In alcuni casi, come nel campo dell'arte, l'autonomia facilita la creatività e la fantasia, in altre aree, come nella matematica, il livello di prescrizione richiesto è maggiore perché la conoscenza è costruita in modo cumulativo. Le prescrizioni devono, quindi, essere differenziate tra le aree dei programmi oltre che tener conto del livello di preparazione degli insegnanti, come è il caso dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole primarie.

Con un approccio pragmatico vanno semplificate anche le Linee guida che accompagnano i programmi, evitando di aggiungere altre indicazioni senza procedere alla sostituzione di quelle precedenti, prestando sempre attenzione a non accrescere inutilmente il lavoro degli insegnanti. Il CfE ha mirato con ottimismo alla pari qualità tra i diversi percorsi accademici e professionali: nella realtà, purtroppo, proseguire al liceo o entrare nell'apprendistato non hanno uguale valore e significato per gli studenti. "Language matters" è un'espressione che ritorna nelle raccomandazioni a sottolineare la necessaria chiarezza dei termini utilizzati evitando un *gergo specifico in parte superfluo*, talora dominante nella prosa dei documenti e nella retorica delle premesse. Nuove terminologie importate dal linguaggio dei documenti internazionali possono creare problemi per gli insegnanti e divergere dalle culture professionali correnti.

Ripensare la struttura tecnica dei programmi[\[15\]](#)

Nel mettere mano ai programmi di insegnamento alla struttura concettuale e alla relativa narrazione curricolare sono determinanti proposte e indicazioni, anche per evitare una prosaprolissa e una sovrapposizione di riflessioni. Il rapporto OECD suggerisce per l'impostazione tecnica di adottare il modello delle "Big Ideas"[\[16\]](#) per rafforzare la coerenza del curriculum e facilitare la individuazione dei criteri per la selezione dei contenuti. Il modello delle "Big Ideas" è adottato nella British Columbia (Canada), nella Corea del Sud, in Norvegia e a Singapore. Invita, inoltre, anche a riflettere sullo schema "know, do, understand" come soluzione per rendere evidente la posizione delle conoscenze evitando ogni deriva contenutistica e salvaguardando la discrezionalità degli insegnanti.

Il CIC arresterà il declino nei livelli di apprendimento?

Il miglioramento dei livelli di apprendimento degli studenti è un passaggio obbligato per le azioni pubbliche per l'educazione e anche per la revisione dei programmi di insegnamento. Per le scuole scozzesi saranno, però, i prossimi appuntamenti delle valutazioni standardizzate a fare chiarezza rispetto al declino inarrestato durante i due decenni del *CfE* e accertare se il nuovo CIC darà i risultati sperati. Il permanere, comunque, della scuola scozzese in posizioni intermedie nel ranking internazionale ferisce la coscienza nazionale e corrode ulteriormente il mito dell'ottima scuola coltivato negli anni. Si tratterà di vedere se saranno incisive le direzioni di lavoro suggerite dall'OECD e fatte proprie dal governo, le indicazioni derivanti dalle consultazioni e gli esiti dei lavori partecipati per la riformulazione dei programmi. La mobilitazione prevista e l'architettura complessa della macchina messa in campo sono buoni punti di partenza.

Il CIC faciliterà un'azione pubblica integrata?

Lo Scottish National Party (SNP), al governo dal 2007, elenca le realizzazioni significative nel campo dell'educazione^[17]:

maggior investimento sugli studenti, 7.485 insegnanti ogni 100.000 studenti (mentre in Inghilterra ce ne sono 5.545 e nel Galles 5.038);
stipendi iniziali per insegnanti più alti rispetto al Galles e all'Inghilterra (eccetto Greater London);
mensa gratuita nei primi cinque anni della scuola primaria;
significativa contrazione delle spese delle famiglie per la scuola;
livello record di esami *Higher* superati dalla devoluzione (1999);
incremento del passaggio all'istruzione superiore, alla formazione o al lavoro dal 85,9% nel 2009-2010 al 95,7% nel 2021-2022;
numero record di studenti che si iscrivono all'università nel 2021-2022 con il 16,5% delle matricole proveniente dal 20% delle aree più deprivate del Paese.

Una ulteriore faccia della scuola scozzese emerge dalle verifiche da parte degli insegnanti degli standard che il *CfE* definisce puntualmente lungo l'itinerario scolastico. Un documento del *Learning Directorate*^[18] elenca, con soddisfazione i livelli record di alfabetizzazione e di *numeracy* nella scuola primaria e secondaria e la riduzione record del numero di studenti con bassi livelli di alfabetizzazione nella scuola primaria e nella scuola secondaria.

Le politiche educative sono spesso un agglomerato di azioni adiacenti ma indipendenti se non incoerenti tra di loro. L'ambizioso *CfE*, il consolidamento del sistema scolastico, gli esiti delle valutazioni interne e i risultati del programma PISA sembrano mondi a parte, contenuti in agende diverse. Il *CIC* sarà anche un banco di prova per una politica capace di integrare e far convergere gli interventi rivolti alle condizioni strutturali e funzionali del sistema scolastico, le azioni mirate al raggiungimento e alla valutazione degli standard di apprendimento e la partecipazione alle iniziative di testing a livello globale.

La revisione dei programmi di insegnamento: un'area per la riflessione

La letteratura pedagogica e professionale sui programmi di insegnamento è molto vasta, come pure la loro struttura, l'articolazione e i contenuti, anche nel confronto storico. Molto meno estesa e ricca è invece la ricerca sui processi di costruzione, di revisione, di sostituzione dei curricoli nazionali^[19] con l'eccezione delle indagini sui processi di implementazione che hanno illustrato le incoerenze e gli scarti tra le intenzioni, la formalizzazione nei testi e le realizzazioni.

Il *curriculum making* non è un'unica azione lineare bensì un insieme di processi da ricostruire e vedere nelle loro interazioni e nelle loro dinamiche di ciclo.

Si è notato che i nuovi governi tendono a scegliere i programmi di insegnamento come una delle aree di primo intervento, dato il possibile carattere simbolico della loro modifica o ridisegno. Si tratta in ogni caso di movimenti complessi, spesso con un intreccio tra influenze internazionali e strategie nazionali. Anche nei modelli *top-down*, più rari oggi rispetto al passato, i rapporti tra decisioni di vertice, posizioni intermedie e pratiche di scuola e di classe sono spesso dialettici. Entrano in gioco le comunità scientifiche relative ai diversi ambiti disciplinari mentre le culture professionali in essere si rivelano i veri *gate-keeper* per l'uso in classe di un nuovo testo curricolare. Nel rinnovamento si ha, non di rado, anche un'evoluzione del linguaggio con l'affermarsi di parole chiare e formule di sintesi se non l'introduzione di un gergo di nuovo conio. In Scozia il mito del miglior sistema educativo e la memoria del primo Paese a generalizzare la scuola per maschi e femmine a partire dal diciassettesimo secolo si confronta oggi con un

panorama non rassicurante: contrasto richiamato sui media^[20]. La questione scuola è quindi radicata e mantiene un alto valore nella cultura politica della nazione^[21]. Grazie anche alla documentazione disponibile che ne accompagna gli sviluppi, seguire il laboratorio scozzese, di cui abbiamo tracciato le fasi iniziali, offre l'opportunità per una comprensione approfondita e non semplicistica di un tema, cruciale quanto complesso, per le politiche educative disponendo, poi, di categorie e strumenti per leggere le rivisitazioni curricolari in altri contesti.

- [1] Scottish Executive, *A Curriculum for Excellence: The Curriculum Review Group*, 2004.
- [2] Chapman C. e Donaldson G., *Where next for Scottish Education: Learning is Scotland's Future?* Unpublished working paper, University of Glasgow 2023.
- [3] OECD, *Scotland's Curriculum for Excellence: Into the Future, Implementing Education Policies*, OECD Publishing, Parigi 2021.
- [4] OECD, op. cit. 2021, p. 13.
- [5] Muir K., *Putting Learners at the Centre: Towards a Future Vision for Scottish Education*, Edinburgh 2021.
- [6] Campbell C. e Harris A. (a cura di), *All Learners in Scotland Matter: Our National Discussion on Education*.
- [7] Paterson L. e B. Robertson, *How a Knowledge-Based Curriculum Could Transform Scottish Education*, Reform Scotland, Edinburgh 2025.
- [8] Humes, W. e Bryce, T., "The Distinctiveness of Scottish Education" in W. M. Humes e T.G.K. Bryce (a cura di), *Scottish Education. Beyond Devolution*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2008, pp. 98-110. Priestley M.e Humes W., "The Development of Scotland's Curriculum for Excellence: amnesia and déjà vu", Oxford Review of Education 36, 3 (2010), pp. 345-361.
- [9] Severs J., "The struggle for curriculum control – and how it impacts teachers", TES Magazine, 22 gennaio 2025.
- [10] IFS, *How does school spending per pupil differ across the UK?*, Institute for Fiscal Studies e Nuffield Foundation 2023.
- [11] Cfr. Paterson L., "Scotland's Pisa results: Severe declines in maths, science and reading show 'Curriculum for Excellence' isn't working", The Scotsman, 6 dicembre 2023.
- [12] *Scottish Government's response to the OECD report, the Cabinet Secretary for Education and Skills* on 22 June 2021,
- [13] OECD, op. cit. 2021, p. 118.
- [14] Cfr. *Curriculum Improvement Cycle (CIC), Background and a Case for Change*. Findings from the Pilot Curriculum Reviews 2023/24: A Discussion Paper, novembre 2024.
- [15] Cfr. *Curriculum Improvement Cycle (CIC) Towards an Evolved Technical Framework*. A Discussion Paper, dicembre 2024.
- [16] "A big Idea" cattura alla radice un concetto la cui l'allievo e lo studente sviluppano in una particolare area del curriculum lungo tutto il percorso scolastico. In questo modo si evidenziano i concetti comprensivi più fecondi e più significativi in termini di apprendimento: possono formare la mappa concettuale per l'insegnamento, per identificare i contenuti del curriculum o per la formazione degli insegnanti.
- [17] SNP, *A smarter Scotland: 10 facts about the SNP's record in education* 28 febbraio 2023 (<https://www.snp.org/a-smarter-scotland>).
- [18] Scottish Government, Learning Directorate Education, *Achieving excellence and equity: National Improvement Framework 2025*, 10 dicembre 2024.
- [19] AA.VV., *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* ISBN: 978-1-83867-738-1, eISBN: 978-1-83867-735-0 Emerald, Leeds 2021.
- [20] Leask, D., "Scottish schools: We must scotch our golden age myth", The Herald, 9 dicembre 2023.
- [21] In 2023 Scotland had a higher percentage of the population aged 25-64 with tertiary education compared to the UK, EU 25 average, and OECD average (OECD, 2023). Vedi Education at a Glance.

3. Oltre l'inclusione: convivenza delle differenze. Un progetto di legge sulla "cattedra mista"



[Domenico TROVATO](#)

26/01/2025

Il presente contributo intende sviluppare, come forse si può dedurre dal titolo, *due polarità argomentative* riassumibili la *prima* nella esplicitazione del "disegno culturale, pedagogico-organizzativo" della proposta di legge che da un anno attraversa, a vari livelli, il mondo della scuola; la *seconda* nel dibattito che ne è scaturito con posture a volte favorevoli a volte contrarie.

La proposta di legge: scenari di contesto

Il 25 gennaio 2024 viene presentato a Roma il progetto di legge, strutturato in otto articoli, per l"*Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado*"[\[1\]](#) iniziativa a cura di un gruppo di esperti della scuola e della formazione[\[2\]](#). Le linee essenziali, già diffuse durante il tradizionale Convegno Erickson, svoltosi a Rimini il 19 novembre 2023, erano state supportate nel mese di ottobre dagli esiti di una ricerca condotta dalla Fondazione Erickson: su 3.150 insegnanti intervistati, il 74% tra i curricolari e l'81% tra i docenti di sostegno dichiaravano il proprio consenso all'ipotesi della cattedra polivalente[\[3\]](#). Lo stesso gruppo di esperti proponenti lancia inoltre nel mese di gennaio una sottoscrizione pubblica a sostegno dell'articolato normativo[\[4\]](#).

Infine il 25 giugno 2024 viene pubblicato, sotto forma di work in progress, un *Vademecum pedagogico per attuare la "Cattedra Inclusiva" con riferimento alla normativa vigente*, a cura di E. Chiocca, L. Barbirato, M. Nutini. Trattasi di un Documento completo di riferimenti normativi e di indicazioni per la progettazione didattico-organizzativa, finalizzato a sostenere, nelle scuole, *sperimentazioni* dedicate[\[5\]](#). Al momento la proposta non ha coinvolto né i Sindacati, né le diverse forze politiche presenti in Parlamento, anche se intenzione del *gruppo redigente* è quella di chiedere un'audizione presso la VII Commissione della Camera. Si sono comunque già riscontrate alcune reazioni negative[\[6\]](#). Il Ministro Valditara nel 2023 (La Repubblica, 7 novembre) aveva smentito, come fake news, la notizia di essere promotore della c.d. "cattedra inclusiva", ribadendo invece l'impegno del Ministero ad incrementare le assunzioni degli "specializzati".

I concetti chiave

Selezionando dai numerosi contributi apparsi in questi mesi su riviste e siti vari (compreso il sito ufficiale del gruppo di lavoro)[\[7\]](#), si possono ricavare quelle che il progetto di legge identifica come *categorie portanti*.

1. *Valorizzazione in ambito scolastico delle differenze e delle potenzialità di ciascuno*. Volutamente non sono citati i costrutti *alunni con disabilità e inclusione scolastica*[\[8\]](#), prediligendo invece il binomio *inclusione-differenze* che nella ricerca educativa viene già declinato come *convivenza delle differenze* (F. Acanfora, 2021)[\[9\]](#) o come "*convivenza reciprocamente rispettosa di tutte le varie unicità personali*" (D. Ianes, 2023).

2. *Previsione normativa per cui, dal sesto a.s. successivo all'entrata in vigore della legge la totalità del personale docente sarà impegnata nei nuovi moduli organizzativi*, con una parte dell'orario di cattedra su posto di sostegno (per i docenti su posto comune) e una parte su posto comune (per i docenti di sostegno)[\[10\]](#).

3. *Piano straordinario pluriennale di formazione*, a cura delle Università, per consentire ai docenti con incarico su posto comune l'acquisizione delle competenze coerenti con il percorso di "specializzazione" e ai docenti di sostegno l'abilitazione nelle discipline di insegnamento.

4. *Costituzione*, presso ciascun Istituto scolastico, di un *Coordinamento pedagogico*, al fine di incrementare la qualità dell'insegnamento e di favorire la partecipazione e la collaborazione degli attori coinvolti.

5. Attivazione, a livello di territorio, del *Coordinamento pedagogico territoriale per l'inclusione* (CPTI), con il compito di raccordo con gli Enti Locali, sanitari, di ricerca e con il Terzo Settore.
6. Previsione di una copertura finanziaria per la formazione del personale docente di 150 mln per ciascuno dei sei anni necessari a completare la transizione. In totale 900 mln di euro distribuiti in sei anni.

Un progetto sfidante in un ambito educativo "in sofferenza"

Il progetto si connota anzitutto come un *dispositivo di rottura* rispetto ad una strategia di "esercizio" del servizio educativo per gli studenti con disabilità, che in questi anni ha privilegiato dottrine e pratiche in larga parte "abusive"[\[11\]](#). Nella sua configurazione pedagogico-culturale vuole infatti promuovere una revisione strategica, organizzativa, formativa, culturale dell'inclusione scolastica[\[12\]](#):

- superamento delle teorie e delle pratiche "isolazioniste";
- superamento della dicotomia disciplinare vs sostegno con una competenza strutturale necessaria per tutti e da diffondere ben oltre la disabilità;
- abbandono della logica della "copertura" e del paradigma della "malattia" (R. Iosa, 2024);
- forte impulso ad un insegnamento misurato sui bisogni di tutti e di ciascuno e sulla cooperazione negli apprendimenti;
- azzeramento del sistema delle "etichette", dai BES ai DSA (E. Chiocca, 2024).

In definitiva si tratta della riconquista di una "normalità" educativa e professionale "devastata" dallo tsunami delle "diversità cliniche"[\[13\]](#). Lo rilevano anche i "redigenti" quando in *Premessa* argomentano di "cultura dell'esclusione e dell'abilismo difficili da estirpare", di "involuzioni", di "modalità didatticamente superate se non anche formalmente illegittime e che non giovano certo alle nuove generazioni, alimentando marginalità, conflitti, perdita di opportunità".

Fenomeni distorsivi

Pur con i necessari distinguo per la "buone prassi", si deve constatare che il *combinato* disposto tra gli stilemi retorici presidiati dall'Amministrazione centrale (vds. il fenomeno dell'*usura semantica* di termini come *inclusione, integrazione, accoglienza, personalizzazione, rispetto, condivisione*[\[14\]](#)) e un tenace "*mainstream bottom-up*" (una specie di "curricolo implicito auto-prodotto a scuola")[\[15\]](#) hanno generato un cortocircuito educativo e professionale non facile da contrastare.

Altri fenomeni distorsivi, ovviamente non generalizzabili, ma da tempo segnalati da tante realtà scolastiche e da numerosi commentatori[\[16\]](#), hanno rappresentato il terreno di coltura di un certo modello deviante di integrazione delle persone con disabilità. Da ciò il diffondersi di criticità quali:

- la *medicalizzazione* dei diversi *disturbi*, che ha generato una "esplosione" delle certificazioni (Open, 2024);
- la *polarizzazione delle diagnosi* su soggetti in condizioni di disagio socio-ambientale-familiare: stranieri, famiglie con difficoltà multiple, nomadi (CESP Veneto, 13.04.2021);
- la prassi di una metabolizzata "*delega*" all'insegnante di sostegno, con appendice di "aula speciali", di didattiche ad personam, di residuali sinergie tra docenti titolari di discipline e docenti di sostegno;
- la *carenza di docenti di sostegno* e quindi il ricorso a personale senza titoli e/o di provata esperienza(!);
- le *frequenti incursioni ministeriali per contenere il precariato*, come la prossima "sanatoria 30 CFU";
- la *previsione normativa* per cui è ancora possibile l'"abbandono" del ruolo di sostegno e il passaggio su disciplina, ovviamente con interruzione della tanto decantata continuità.

Una nobile impresa che divide

Il progetto di legge merita attenzione e sostegno, senza tuttavia eludere le problematiche che da più parti sono state sollevate in un dibattito apertos subito dopo la presentazione della proposta. Perplessità, riserve, interrogativi espressi non tanto sulle condivisibili traiettorie pedagogiche del Progetto, quanto sui risvolti applicativi ed operativi. In questa sede non si

vogliono dettagliare le diverse "visioni" emerse (per questo si rimanda alla lettura dell'ampia *Rassegna Stampa*[\[17\]](#)), soltanto *focalizzare alcuni snodi problematici* che nel dibattito sono più ricorrenti.

- È realistico il proposito di specializzare ca. 800.000 docenti, seppur in sei anni, con programmi che non siano il "bignami" delle trattazioni accademiche dedicate? Ancora 20 ore come per i tutor dell'orientamento?
- Può comportare specifiche criticità lo stesso coordinamento tra più figure coinvolte in interventi cooperativi?
- Quale mediazione con gli orientamenti di alcune Associazioni di categoria (vds. anche la proposta di legge della FISH) e con le difese "corporative" di diverse Associazioni professionali che ritengono il progetto "utopistico" e/o "destabilizzante"?[\[18\]](#)
- Come contrastare l'azione del Governo che, in direzione opposta, intende consolidare il modello attuale?
- Di quali alleanze nella società civile è necessario disporre per arginare le "spinte" più o meno palesi verso modelli del passato (leggasi "classi speciali")?
- Possiamo mettere in conto eventuali "resistenze" delle famiglie, per la svolta radicale nei processi e nelle procedure di inclusione e per la perdita del "referente unico"?

[\[1\]](#) **Progetto di legge:** "Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado. Altra documentazione sul sito ufficiale di riferimento www.agenziaiura.it/cattedra-inclusiva.

[\[2\]](#) Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini, Nicola Striano.

[\[3\]](#) Detta anche "cattedra mista" (D. Ianes): servizio per metà delle ore nella disciplina e per metà delle ore nel sostegno.

[\[4\]](#) La petizione è ancora disponibile nel sito Change.org.

[\[5\]](#) Martedì 9 aprile 2024 è stata realizzata a Roma una *Giornata di studio e confronto* a cura di "Cattedra Inclusiva", con la presentazione di 12 esperienze scolastiche. Una sperimentazione viene pure patrocinata dall'Università del Molise.

[\[6\]](#) Vds. ad es. il parere sfavorevole di: Gruppo di lavoro PSI scuola, in *Voce della Scuola on line*, 25 gennaio 2024; della UIL Scuola in *UILSCUOLA RUA*, 29 gennaio 2024; della FISH, S. Nocera, 24 febbraio 2024. Petizioni contrarie da parte di: Coordinamento Udss, Unione Docenti Specializzati Sostegno, 25 gennaio 2024 e Comitato Scuola DPSE/Tuttoscuola, 10 dicembre 2024.

[\[7\]](#) Vds. sul sito ufficiale l'ampia *Rassegna stampa* di 144 pagine, aggiornata al 6 gennaio 2025.

[\[8\]](#) Nel c. 2 dell'art. 1 si precisa che l'intero piano progettuale è rivolto ai soggetti con disabilità. Vds. nel merito le riserve di P. Calascibetta in *Gessetti Colorati*, 31 gennaio 2024.

[\[9\]](#) Questo paradigma, introdotto da F. Acanfora (accademico e studioso delle "diversità", 2021) è preferibile, a nostro parere al più tradizionale termine "*inclusione*", perché bypassa l'idea del potere di una maggioranza che *decide se e come includere*, imponendo questo processo alle minoranze e invece esalta la "...*pari dignità per ciascun gruppo socioculturale e ciascuna persona*". Vds. Di A. Acanfora "[La convivenza delle differenze](#)".

[\[10\]](#) Il raggiungimento di tale "obiettivo" sarà modulato in sei anni su quote percentuali definite dal MIM e sulla base di incarichi dei D.S. con adesione volontaria o con procedura d'ufficio. Deroghe sono previste per i docenti che hanno raggiunto/maturato almeno 60 anni di età o 25 anni di servizio.

[\[11\]](#) Vds. etimo in De Mauro, Accademia della Crusca, Treccani

[\[12\]](#) Sul costrutto *Inclusione* vds.: rivista Insegnare: CIDI, lo speciale 22.01.2023; gli artt. 15.01.2024; 22.01. 2024; rivista Scuola 7: Rondanini L. n. 289/2022, n. 372/2024 e n. 412/2025; Muraglia M., Insegnare/CIDI, 08.01.2023 e [Scuola 7, n. 369/2024](#); articoli in [Gessetti colorati](#); Tosolini A., 2024.

[\[13\]](#) Approfondimenti utili in D. Trovato (2024), *Numeri che raccontano il "pianeta" della disabilità*, [Scuola 7, n. 373](#).

[\[14\]](#) Vds. Soresi S. (2025), *L'orientamento ministeriale. Tra luoghi comuni e usura semantica*, [Scuola 7, n. 413](#).

[\[15\]](#) A tal proposito segnaliamo la profilazione del disabile come "figlio di un Dio minore", le programmazioni per obiettivi minimi, la focalizzazione sui deficit e non sulle potenzialità, la valutazione "mitigata", i consigli di orientamento "al ribasso", la sottovalutazione del Progetto di vita, etc.

[16] Non si riportano dati dettagliati perché facilmente rintracciabili su tanti siti istituzionali e non. In ogni caso vds. *Report ISTAT a.s. 2022/2023* e MI, Ufficio Statistico, *Report aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021*, p. 17.

[17] Cattedra inclusiva in [Agengiaiura](#).

[18] A questi più ampi interventi si uniscono le riflessioni di singoli addetti ai lavori come il prof. [F. Fogarolo](#)

4. Non disabili, ma persone. Curare il lessico per una convivenza rispettosa



Rita Patrizia BRAMANTE

26/01/2025

«Quando continuo a leggere titoli tipo 'Il pianista malato', ci soffro: primo perché non sono un pianista; secondo, perché convivo con una malattia, non sono malato. Malato è chi scrive queste cose. Come quel signore che mi ha chiesto: qual è la relazione tra handicap e talento? Ho risposto che l'handicap è solo negli occhi di chi lo vede, il talento è talento, le persone sono persone, non sono migliori o peggiori perché sono sulla sedia a rotelle; contano l'esistenza, le emozioni, il vissuto. Quando i giornalisti si esprimono in questo modo, compiono un gesto autoritario, violento, non pensano alle conseguenze[1]».

Persona e personaggio

Così il musicista Ezio Bosso avvertiva l'esigenza di rivendicare la sua professionalità di direttore d'orchestra e la sua identità di uomo e lo faceva con lucidità e con frasi taglienti e nette, che arrivano diritte al dunque, senza eufemismi e giri di parole: «Vorrei semplicemente essere giudicato per l'intellettuale che sono con la bacchetta in mano, cioè un direttore d'orchestra. Mi chiamo Ezio e faccio musica. E sono un uomo fortunato. E questa è l'unica cosa che vorrei dover dire per parlare di me. Ricordate che sono una persona e non un personaggio. La parola personaggio la detesto. I personaggi sono nei fumetti. Io sono una persona e un musicista. (...). Per loro io sono e sempre rimarrò il "mongolino" al pianoforte che può fare *audience* se fa pena, se fa piangere. O quello che dice le frasi ad effetto buone a essere strumentalizzate per tutte le stagioni, anche per l'assoluto contrario di ciò che vogliono dire in realtà. Fa così la stampa, figuriamoci la tv. (...) Mi riempirebbero di soldi per fare il pianista disabile come vogliono loro. Non è quello in cui credo. E mi uccide più quello che vogliono farmi fare del male che ho dentro. Potevo prendermela comoda e fare il fenomeno. Dico più no che sì».

Accudire le parole per prendersi cura delle persone[2]

Questi scritti del maestro Ezio Bosso sono di una straordinaria efficacia e incisività per parlare del tema della convivenza con una disabilità. Se le parole non bastano a cambiare il mondo, a rompere barriere culturali e sociali e a renderlo più inclusivo, sono però assolutamente importanti e cruciali. La scelta delle parole non può certamente essere relegata soltanto a una mera questione terminologica, ma è da considerarsi anche, e soprattutto, atto di responsabilità e indicatore potente di sensibilità individuali e collettive. Con le parole si può ferire, offendere, stigmatizzare, discriminare, oppure si può, al contrario, contribuire a costruire e sviluppare una nuova sensibilità collettiva, a prendersi cura delle persone e dei loro diritti. L'uso di un linguaggio antidiscriminatorio, non pietistico, rispettoso e corretto è un'attenzione che vale in generale e che merita di essere ancor più vigile e accorta verso tutte le categorie cosiddette minoritarie, per identità di genere, orientamento sessuale e affettivo, disabilità, etnie, età, credo, e per tutti i gruppi che più sono esposti al rischio di discriminazione e marginalizzazione.

Non si può ignorare inoltre che c'è un gap tra il costante cambiamento della società, segnato da una evoluzione continua del dibattito scientifico e culturale, e la lingua, che impiega del tempo ad adeguarsi alle nuove sensibilità. Per questo è stata coniata l'espressione *late speech*, in riferimento al linguaggio attardato e alle conseguenze generate dal modo di comunicare di chi è rimasto indietro rispetto alla sensibilità linguistica, come afferma il prof. Giuseppe Antonelli, ordinario di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Pavia: «utilizzando parole attardate si finisce con ferire, escludere, discriminare. Bisogna accudire le parole per prendersi cura delle persone e dei loro diritti».

L'evoluzione semantica delle parole in uso

Per approfondire in particolare la storia della decadenza di alcune parole in uso per le diverse disabilità dal primo Dopoguerra a oggi, è interessante ripercorrere la ricca rassegna sociolinguistica^[3] di Maria Antonietta Spanu, che indaga l'intento di trovare nel tempo formule non offensive, non stigmatizzanti e non medicalizzanti: nei primi del Novecento alle parole in uso quali *storpio*, *paralitico*, *mutilato*, *infermo*, *infelice* si va sostituendo la parola *invalido* e a seguire, nel lessico della cultura fascista, il termine *minorato*, accantonato solo intorno agli anni Sessanta, quando comincia a prevalere l'uso di *handicappato*, dall'inglese *handicap*.

Anche la parola *handicappato* si carica ben presto nel linguaggio comune di una connotazione offensiva e dispregiativa e viene sostituita con *portatore di handicap*, a sua volta abbandonata per preferirle *disabile*, che non tarda a infastidire chi coglie in essa l'alterazione o la privazione che hanno a che fare con l'abilità. È quindi il turno di *diversamente abile*, con cui si vuole sottolineare la capacità di eccellere da parte di alcune persone disabili: ma ancora una volta a causa della possibile accezione negativa anche questa espressione finisce presto in panchina. Non scompare, però, e ancora la si ritrova su articoli di giornale, siti istituzionali e documenti delle pubbliche amministrazioni e di enti preposti alla presa in carico delle persone disabili.

Sull'uso della locuzione *diversamente abile*, il professor Luigi D'Alonzo, ordinario di Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica di Milano, ribadisce in una lettera indirizzata alla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia che «*a dignità della persona si promuove anche attraverso il corretto utilizzo delle parole e contesta il perdurare in ambito scolastico dell'utilizzo della sigla DVA, a suo avviso molto lontana da quella cultura inclusiva di cui tutti dovremmo essere orgogliosi. L'uso di questo termine, oltre a non essere rispettoso della dignità delle persone, risulta improprio. Le persone con disabilità sono diverse e hanno abilità differenti come tutti; sono uomini e donne, ragazze e ragazzi, bambini e bambine che hanno dei deficit più o meno gravi più o più meno evidenti. L'allievo con disabilità, come recita la convenzione ONU, è persona con disabilità.*

Scardinare i pregiudizi

Attualmente tutte le associazioni di categoria suggeriscono come preferibile l'espressione *persone con disabilità*, che viene usata per l'appunto dalla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'Onu^[4], e divenuto standard internazionale.

Non è perfetta, sostengono alcuni, ma almeno la disabilità non ingloba tutta la persona e ne è solo una caratteristica: «*il rispetto delle regole nella comunicazione può contribuire a sradicare stereotipi e pregiudizi e a ridurre emozioni negative e distanzianti. Quindi può favorire l'inclusione e il benessere delle persone, se coniugata a adeguate politiche sociali*

Tre sono i principi essenziali per una comunicazione non discriminatoria, non pietistica e orientata a promuovere i diritti delle persone con disabilità, secondo il prof. Filippo Trevisan, esperto di linguaggio e comunicazione pubblica all'*American University* di Washington: la dignità, l'identità e la contestualizzazione appropriata del linguaggio. Ecco quindi le avvertenze per salvaguardare fino in fondo la dignità del soggetto e non puntare il riflettore sulla sua malattia: «*non sostantivare l'aggettivo disabile, preferendo l'espressione persona con disabilità; la sua condizione, se servisse indicarla, viene dopo; togliere, ove possibile, il "dis", che rimanda a un significato di negazione e privazione, perché ognuno è abile con la sua condizione, diversità e capacità. Offrire alle persone la possibilità di autodefinirsi e concentrarsi sulle loro abilità, affinché uomini e donne possano essere sempre visti come risorsa; non perdere mai di vista il fatto che è l'ambiente circostante, spesso privo di accessibilità, a accentuare la disabilità*

Tappe verso l'inclusione: un percorso lungo oltre 50 anni

L'Italia può vantare un primato sul tema dell'inclusione. In oltre 50 anni si è svolto un percorso per tappe successive e con provvedimenti normativi di peso e spessore, che vale la pena di ripercorrere e riassumere brevemente. Nel panorama normativo italiano la fase dell'inserimento comincia negli anni Settanta, con il superamento delle classi speciali e degli istituti differenziali. La Legge 118 del 30 marzo 1971 sancisce con l'articolo 28 l'inserimento degli alunni con handicap nella scuola dell'obbligo e l'accesso alla scuola mediante il superamento delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza, ad eccezione degli invalidi più gravi per forme di deficit intellettivo e menomazioni fisiche.

La 'magna charta' dell'integrazione

Questo primo passo verso l'inserimento viene completato nel 1975 con il cosiddetto "documento Falcucci"[\[6\]](#) della Commissione parlamentare sull'integrazione scolastica degli alunni handicappati (questo era il termine che si usava allora), ritenuto la *magna charta* dell'integrazione.

Il documento promuove il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli alunni con handicap attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Orgogliosa, la senatrice Falcucci disse in un'intervista[\[7\]](#): "Non ricordo nessuna battaglia campale. Certo era cominciata che gli handicappati in classe nessuno li voleva, cerano molte resistenze. Il problema non era dentro il mondo della scuola, ma fuori: culturale, nelle famiglie. Però ci abbiamo lavorato molto, prima di fare la legge abbiamo preparato a lungo il terreno, quindi alla fine siamo riusciti a farla passare. Ci fu un clima positivo, anche nella fase attuativa, che poi ho vissuto direttamente, da ministro".

La piena fase dell'integrazione

Questo documento viene recepito a livello legislativo dalla Legge 517 del 4 agosto 1977. Gli articoli 1 e articoli 2 e 7 sono un vero punto di svolta decisivo per l'abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali e per l'introduzione della nuova figura insegnante sostegno per la scuola dell'obbligo. Con la Legge 104 del 5 febbraio 1992 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate si entra pienamente nella fase della integrazione, dall'asilo nido all'università, non esistono più eccezioni e a tutti viene riconosciuto il diritto a essere educati nelle classi comuni. Negli anni seguenti il concetto di persona handicappata si evolve da un presupposto biomedico verso una prospettiva biopsicosociale di classificazione individuale del funzionamento, che parte dalle potenzialità della persona e non riduce l'individuo alla sua mancanza.

Dall'integrazione all'inclusione

La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità[\[8\]](#) del 2006 sancisce il diritto alla piena inclusione e raccomanda il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa. Negli anni Duemila si susseguono nel nostro Paese ulteriori interventi legislativi:

- la Legge 18 del 3 marzo 2009, che ratifica la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e istituisce l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità;
- le nuove linee guida del MIUR (oggi MIM) del 4 agosto 2009, che ripercorrono le tappe degli interventi realizzati nella pratica operativa, allo scopo di fornire agli operatori scolastici una visione organica della materia che possa orientarne i comportamenti nella direzione di una più piena conformità ai principi dell'integrazione;
- la Legge 107 del 13 luglio 2015 e il Decreto legislativo 66 del 13 aprile 2017, che ridefiniscono molte delle procedure previste per gli *alunni con disabilità*, riformando non pochi aspetti della Legge n. 104/1992, a partire dal livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa delle scuole, ai percorsi per la personalizzazione e individualizzazione, alla rete territoriale per l'attuazione dei processi di inclusione, alle iniziative di formazione delle competenze professionali del personale. Diviene norma, inoltre, la compilazione del profilo di funzionamento, che va a sostituire la diagnosi funzionale.

L'inclusione è un processo, una strada che dobbiamo impegnarci a rinforzare, perché non resti uno slogan, *una formula da usare nei discorsi politicamente corretti, una bandiera di cui appropriarsi*, come ha ribadito anche Papa Francesco: *Generare e sostenere comunità inclusive significa eliminare ogni discriminazione e soddisfare concretamente l'esigenza di ogni persona di sentirsi riconosciuta e di sentirsi parte. Non c'è inclusione se manca una conversione nelle pratiche della convivenza e delle relazioni.*

[\[1\]](#) E. Bosso, *Faccio musica. Scritti e pensieri sparsi*, Piemme, 2021.

- [2] Cfr. R. Bramante, *Non disabili, ma persone. La cura delle parole*, in “[Education 2.0](#)”, 24 novembre 2021.
- [3] M.A. Spanu, *La disabilità e le parole cancellate*, in “Percorsi di Analisi Transazionale”, vol. VIII, n. 1, gennaio 2021.
- [4] [Documento](#): “La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità”.
- [5] F. Trevisan, *Disability Rights Advocacy on line*, Routledge, 2018.
- [6] Cfr. L. Rondanini, *Cinquant'anni fa... l'inizio dell'inclusione. Dalla relazione Falcucci alla cattedra inclusiva*, in [Scuola7-412](#), 6 gennaio 2025.
- [7] [Franca Falcucci](#): «Così aprimmo la scuola a tutti».
- [8] [Documento](#): “La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità”.