

Temi commentati da Scuola 7

GENNAIO 2024

01 GENNAIO 2024

Risorse e valori per far crescere la scuola

1. *La scuola: tra legge di bilancio e mille proroghe. Cosa c'è di nuovo per l'anno che verrà?* (Mariella SPINOSI)
2. *Pubblica Amministrazione: come una "casa di vetro". La trasparenza nell'azione amministrativa delle scuole* (Melania REINA)
3. *Orientamento nella transizione scuola-università. Riflessioni pedagogiche sui nuovi percorsi* (Maria Grazia RIVA)
4. *Diritti fondamentali e "nuovi diritti". Un modo diverso per affrontare lo studio della Costituzione* (Nilde MALONI)

15 GENNAIO 2024

Una scuola che migliora la società

1. *Liceo del «made in Italy». Il genio italico* (Vittorio DELLE DONNE)
2. *Dignità della persona e rispetto dei generi. Cosa significa educare alle relazioni* (Laura DONÀ)
3. *Educazione civica e competenze di cittadinanza. Primi dati della terza edizione dell'indagine IEA ICCS 2022* (Maria Rosa TURRISI)
4. *Apprendimento permanente e cittadinanza attiva. I diritti sociali e le riforme in atto* (Nilde MALONI)

1. La scuola: tra legge di bilancio e mille proroghe. Cosa c'è di nuovo per l'anno che verrà?



Mariella SPINOSI

02/01/2024

Anche il 2023, in perfetta analogia con gli anni passati, si è chiuso con l'approvazione a larga maggioranza (200 sì, 112 no e 3 astenuti) della legge di bilancio e, contestualmente, del decreto milleproroghe

La legge di bilancio e la legge di stabilità (*ex legge finanziaria*) sono i provvedimenti che compongono la manovra triennale di finanza pubblica, relativamente alle misure qualitative e quantitative necessarie a realizzare gli obiettivi programmatici stabiliti nel documento di economia e finanza (DEF)

La legge di bilancio, in particolare, è lo strumento previsto dall'articolo 81 della Costituzione italiana [1] attraverso il quale il Governo, con un documento contabile di tipo preventivo, comunica al Parlamento le spese pubbliche e le entrate previste per l'anno successivo in base alle leggi vigenti. I due rami del parlamento devono approvarla entro il 31 dicembre di ogni anno.

Legge di bilancio 2024

Tanti sono stati i temi cruciali affrontati nei numerosi dibattiti che hanno preceduto l'approvazione della legge di bilancio 2024, ma tra questi nessuna novità di rilievo sembrava emergere per il settore scolastico. Bisogna entrare, quindi, nel merito del testo di legge (pubblicata sulla G.U. n. 303 del 30 dicembre 2023 – Supplemento ordinario n. 40), e specificatamente nei commi 326-332, per cercare di capire se ci sono stati provvedimenti per la scuola e di che natura essi sono.

Incarichi temporanei

Il comma 326 proroga, dal 1° gennaio al 15 aprile 2024, i contratti per gli incarichi temporanei di personale ausiliario a tempo determinato attivati, dalle istituzioni scolastiche statali, nell'ambito degli organici PNRR e Agenda Sud. Ciò grazie al rifinanziamento di 50,33 milioni di euro per il 2024 previsto dal comma 327. In particolare le finalità sono due:

- svolgimento di attività di supporto tecnico, finalizzate alla realizzazione dei progetti finanziati dal PNRR di cui hanno la diretta responsabilità in qualità di soggetti attuatori (articolo 21, comma 4-bis, del DL n. 75/2023 – legge n. 112/2023);
- contrasto alla dispersione scolastica e riduzione dei divari territoriali e negli apprendimenti nelle regioni Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia.

Agenda Sud

Il comma 328 stanziava 3,333 milioni di euro per il 2024 e 10 milioni per l'anno 2025 con l'obiettivo di potenziare gli organici del personale docente nelle scuole che aderiscono ai progetti pilota del piano "Agenda Sud".

Contrasto alla dispersione

Il comma 329 autorizza la spesa di ulteriori 40 milioni di euro per consentire la prosecuzione dei progetti finalizzati alla riduzione dei divari territoriali, al contrasto della dispersione scolastica, all'abbandono precoce e alla prevenzione dei processi di emarginazione sociale nelle istituzioni scolastiche dell'Abruzzo, della Basilicata, della Calabria, della Campania, del Molise, della Puglia, della Sardegna e della Sicilia, individuate sulla base dei dati relativi alla fragilità negli apprendimenti evidenziati dall'INVALSI nelle rilevazioni nazionali.

Valorizzazione del personale scolastico

Il comma 330 incrementa di 42 milioni di euro, per gli anni 2024 e 2025, il fondo per la valorizzazione del personale scolastico, istituito dalla legge di bilancio per il 2023 per valorizzare i docenti impegnati nelle attività di tutor ed orientamento. Le modalità e i criteri di utilizzo delle risorse sono definiti in sede di contrattazione collettiva integrativa nazionale in una apposita sessione contrattuale che disciplina l'utilizzo anche delle ulteriori risorse individuate nell'ambito della contrattazione collettiva del comparto Istruzione e Ricerca, ovvero derivanti da altre fonti di finanziamento europee. Viene riconosciuta la priorità alle attività svolte nelle istituzioni scolastiche individuate nell'ambito del piano «Agenda Sud».

Formazione

Il comma 331 incrementa di 39,4 milioni di euro per ciascuno degli anni 2024 e 2025 il Piano nazionale sulla formazione previsto dalla legge 107/2015 sulla base delle linee guida elaborate dalla Scuola di alta formazione.

Incremento del FUN per i DS

Il comma 332 incrementa di 700.000 euro per il 2024 e di 3 mln di euro a decorrere dal 2025 il fondo unico nazionale (FUN) per le retribuzioni di posizione e di risultato dei dirigenti scolastici.

Incremento contrattazione nazionale pubblico impiego

I commi 27 e 28 incrementano di 3 miliardi di euro per il 2024 e di 5 miliardi di euro dal 2025 gli oneri a carico del bilancio dello Stato per la contrattazione collettiva nazionale del pubblico impiego. A decorrere dal 2024 l'indennità di vacanza contrattuale viene aumentata per un importo pari a 6,7 volte il suo valore annuale. Tale incremento, per un valore complessivo di 2 miliardi, è stato già pagato, nel mese di dicembre 2023, come anticipazione al personale con contratto di lavoro a tempo indeterminato dipendente dalle amministrazioni statali.

Proroga APE sociale

Il comma 136 prevede la proroga dell'APE sociale fino al 31 dicembre 2024 anche per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e gli educatori degli asili nido con un'anzianità contributiva di almeno 36 anni che svolgono la professione da almeno 7 anni negli ultimi 10 ovvero 6 negli ultimi 7.

Modifiche previdenziali "Opzione donna"

I commi 138 e 139 stabiliscono modifiche previdenziali rispettivamente all'opzione donna e quota 103. Per l'opzione donna viene aumentato di un anno il requisito anagrafico, che passa da sessanta anni a sessantuno anni, ma viene ridotto di un anno per ogni figlio e nel limite massimo di 2 anni. Viene prorogata per un anno la cosiddetta quota 103, ma con una doppia penalizzazione: l'intera pensione è calcolata con il sistema contributivo e non con il sistema misto e, la misura dell'assegno, non potrà risultare superiore a 2.272 euro lordi al mese (quattro volte il trattamento minimo INPS) sino al compimento di 67 anni in luogo delle cinque volte attuali. Restano condizioni più favorevoli se i requisiti sono stati maturati entro dicembre 2023. Per i dipendenti del comparto scuola e AFAM a tempo indeterminato se la domanda di cessazione dal servizio è presentata entro il 28 febbraio 2024 il trattamento decorre dal primo giorno dell'anno scolastico o accademico avente inizio nel 2024.

Decreto Milleproroghe

Con il termine "milleproroghe" si fa riferimento a un decreto legge che il governo emana solitamente una volta all'anno. Il contenuto di tale norma prevede il rinvio di scadenze o dell'entrata in vigore di alcune disposizioni il cui mancato rispetto potrebbe provocare gravi problemi per cittadini, imprese e istituzioni. La funzione del decreto è quindi quella di affrontare con un unico atto una serie di termini che altrimenti dovrebbero essere trattati e risolti separatamente.

Nel comunicato stampa del Consiglio dei Ministri del 28 dicembre scorso si dice infatti: *"Al fine di garantire la continuità dell'azione amministrativa e di adottare misure organizzative essenziali per l'efficacia dell'azione delle pubbliche amministrazioni, il testo prevede la proroga dei termini di prossima scadenza in diversi ambiti"*.

Il Decreto-legge 30 dicembre 2023, n. 215 (pubblicato nella G.U. n. 303 del 30 dicembre 2023, cioè nello stesso giorno della legge di bilancio) interviene anche con alcuni provvedimenti per la scuola. Specificatamente: aggiornamento delle graduatorie provinciali per le supplenze (GPS); esoneri e semiesoneri dall'insegnamento; parere del CSPI. Soprattutto apporta un lieve (ma a nostro parere, non sufficiente) miglioramento sul dimensionamento della rete scolastica.

Dimensionamento rete scolastica

Il decreto consente alle Regioni di adottare, per il solo anno scolastico 2024/2025, strumenti di flessibilità nella organizzazione della rete scolastica con particolare riferimento agli accorpamenti. Le Regioni esclusivamente per l'anno scolastico 2024/2025, possono incrementare il numero delle autonomie scolastiche fino a un massimo del 2,5% rispetto al contingente degli organici dei Dirigenti scolastici e DSGA già individuato dal decreto interministeriale n. 127 del 30 giugno 2023 per gli anni scolastici 2025/2026 e 2026/2027. Tali autonomie scolastiche saranno affidate in reggenza. Va precisato che l'eventuale incremento del numero di autonomie scolastiche dovrà essere poi recuperato negli anni 2025/2026 e 2026/2027.

La possibilità sarà garantita anche alle Regioni che avessero già deliberato il dimensionamento. Queste potranno modificarlo con una nuova delibera. La riduzione dei tagli non va, tuttavia, ad incrementare le disponibilità per le operazioni di mobilità e di assunzione in ruolo per i Dirigenti Scolastici e per i DSGA. Le Regioni che non utilizzeranno la flessibilità del 2,5% disporranno delle risorse non utilizzate per la concessione di ulteriori posizioni di esonero o di semi esonero dall'insegnamento.

Esoneri e semiesoneri

A decorrere dall'anno scolastico 2024/2025, la facoltà di richiesta della concessione dell'esonero o del semi esonero dall'insegnamento è riconosciuta anche alle istituzioni scolastiche oggetto di accorpamento a seguito del dimensionamento della rete scolastica. Con decreto del Ministro dell'istruzione e del merito, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, sono definiti parametri, criteri e modalità per l'individuazione, su base regionale, delle istituzioni scolastiche affidate in reggenza che possono avvalersi della predetta facoltà, nel rispetto del limite di spesa di 14,48 milioni di euro per l'anno 2024 e di 13,82 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2025.

Aggiornamento GPS

Il Decreto, modificando quanto era già stato disposto dal Decreto-Legge 22/2020, stabilisce che l'aggiornamento delle Graduatorie Provinciali per le Supplenze (GPS) per il biennio 2024/2025-2025/2026 sarà disciplinato con Ordinanza Ministeriale.

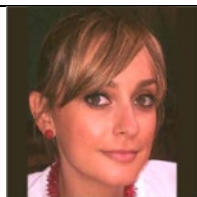
Termine per pareri CSPI

Il Decreto proroga al 31 dicembre 2024 anche la disposizione che detta i termini (sette giorni dalla richiesta del Ministro dell'Istruzione e del Merito) entro i quali il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) deve rendere il proprio parere.

[1] Articolo 81 della Costituzione: «Lo Stato assicura l'equilibrio tra le entrate e le spese del proprio bilancio, tenendo conto delle fasi avverse e delle fasi favorevoli del ciclo economico. Il ricorso all'indebitamento è consentito solo al fine di considerare gli effetti del ciclo economico e, previa autorizzazione delle Camere adottata a maggioranza assoluta dei rispettivi componenti, al verificarsi di eventi eccezionali. Ogni legge che importi nuovi o maggiori oneri provvede ai mezzi per farvi fronte. Le Camere ogni anno approvano con legge il bilancio e il rendiconto consuntivo presentati dal Governo. L'esercizio provvisorio del bilancio non può essere concesso se non per legge e per periodi non superiori complessivamente a quattro mesi.

Il contenuto della legge di bilancio, le norme fondamentali e i criteri volti ad assicurare l'equilibrio tra le entrate e le spese dei bilanci e la sostenibilità del debito del complesso delle pubbliche amministrazioni sono stabiliti con legge approvata a maggioranza assoluta dei componenti di ciascuna Camera, nel rispetto dei principi definiti con legge costituzionale».

2. Pubblica Amministrazione: come una "casa di vetro". La trasparenza nell'azione amministrativa delle scuole



Melania REINA

02/01/2024

Negli ultimi decenni, nel nostro ordinamento si è assistito ad una consistente evoluzione del principio di trasparenza dell'azione amministrativa, a partire dalla legge 7 agosto 1990, n. 241 (Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi), fino alle riforme più recenti. In questo contributo facciamo il punto su come si è evoluto tale principio, fino alla trasparenza proattiva della Pubblica Amministrazione.

L'exkursus normativo

Dal generale principio di segretezza, che aveva caratterizzato l'attività amministrativa fino a metà degli anni 60 e che precludeva al cittadino la conoscenza delle fasi preparatorie e istruttorie di un procedimento, si è passati, con l'emanazione della legge 241/1990, al diritto di accesso ai documenti amministrativi da esercitare, però, su richiesta e ad esclusione di molti documenti e di alcune finalità.

Con la legge 15/2005, il principio di trasparenza diventa principio cardine dell'azione amministrativa, contribuendo, con i principi di efficienza, efficacia ed economicità, al generale buon andamento della Pubblica Amministrazione, sancito dall'art. 97 della Costituzione.

Successivamente, con la legge n. 15/2009, la legge n. 69/2009, il D.lgs. n. 150/2009, il D.lgs. n. 33/2013 e il D.lgs. n. 97/2016 il principio di trasparenza viene rafforzato, avvicinandosi gradualmente al principio di pubblicità[1].

Si passa, così, dall'accesso agli atti inteso come diritto del singolo, ad un concetto di accessibilità totale, espressione della libertà del cittadino di accedere a dati e documenti, in analogia a quanto accade grazie al Freedom of Information Act (FOIA), inteso come accesso civico generalizzato ai dati e ai documenti posseduti dalle Pubbliche Amministrazioni[2], garantito a chiunque.

Le Istituzioni scolastiche e gli obblighi di pubblicazione

L'art. 1, comma 2, del D.lgs. 165/2001 definisce le Pubbliche Amministrazioni e inserisce tra queste gli Uffici Scolastici Regionali, quali articolazioni periferiche del Ministero dell'istruzione (oggi anche "del merito"), e gli istituti e scuole di ogni ordine e grado che, in quanto tali, sono da considerarsi destinatari delle disposizioni dettate dalla normativa sulla trasparenza.

Gli obblighi di pubblicazione, previsti dal D.lgs. 33/2013 e dal D.lgs. 97/2016, comportano per le scuole, di ogni ordine e grado, la necessità di rendere conoscibili, nell'apposita sezione "Amministrazione trasparente", una serie di informazioni, di dati e di documenti relativi all'organizzazione, al personale, ad atti ed attività, a garanzia del diritto di ciascun cittadino di conoscerli, di fruirne gratuitamente e di utilizzarli.

Per le Istituzioni scolastiche, inoltre, vi è la necessità di adempiere a quanto statuito dall'ANAC (Autorità Nazionale Anticorruzione) che ha disciplinato gli adempimenti in tema di pubblicazioni con alcune Delibere:

- la delibera n. 430 del 13 aprile 2016[3] - "Linee guida sull'applicazione alle istituzioni scolastiche delle disposizioni di cui alla legge 6 novembre 2012, n. 190 e al decreto legislativo 14 marzo 2013, n. 33";
- - "Prime linee guida recanti indicazioni sull'attuazione degli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni contenute nel D.lgs.33/2013 come modificato dal D.lgs. 97/2016".

È utile ricordare, in particolare, l'Allegato 2 della Delibera ANAC n. 430 del 13 aprile 2016 che elenca gli obblighi di pubblicazione applicabili alle istituzioni scolastiche, tra tutti ricordiamo il "Programma triennale per la trasparenza e l'integrità" che viene normalmente adottato dal Responsabile della prevenzione della corruzione e della trasparenza (RPCT) dell'Ufficio Scolastico Regionale e aggiornato annualmente. La Delibera n. 430/2016, inoltre, ha precisato che i compiti

relativi al rispetto degli obblighi di trasparenza sono attribuiti al Dirigente Scolastico quale Responsabile della Trasparenza di ogni scuola. I Dirigenti scolastici sono, inoltre, i referenti del Responsabile della prevenzione della corruzione e della trasparenza dell'Ufficio Scolastico Regionale [4].

I controlli sull'assolvimento degli obblighi di pubblicazione

Con la delibera ANAC 203 del 17 maggio 2023 è stata avviata la rilevazione sugli adempimenti legati agli obblighi di pubblicazione delle Istituzioni scolastiche, chiamate ad assolverli entro fine giugno 2023. I controlli sono stati effettuati grazie all'apporto di un'apposita piattaforma[5] in cui il soggetto, con funzioni di attestazione (per le scuole i Revisori dei Conti), ha compilato una scheda di rilevazione sulla corretta pubblicazione dei dati presenti nella sezione "Amministrazione trasparente" del sito scolastico.

La rilevazione ha coinvolto tutte le Istituzioni scolastiche e ha riguardato numerosi obblighi di pubblicazione previsti dal D.lgs. n. 33/2013, di seguito sintetizzati:

- Disposizioni generali (artt. 10 e 12);
- Personale – incarichi conferiti o autorizzati (art. 18);
- Bandi di concorso – art. 19, Provvedimenti (art. 23);
- Bandi di gara e contratti (art. 37);
- Bilanci (art. 29);
- Opere pubbliche (art. 38);
- Altri contenuti – Registro degli accessi (Linee guida ANAC determinazione n. 1309/2016);
- Altri contenuti – Prevenzione della corruzione (art. 10 D.lgs. 33/2013, art. 18, co. 5, d.lgs. 39/2013, legge 190/2012).

Successivamente, nello scorso novembre 2023, lo stesso soggetto ha dovuto compilare la scheda con gli esiti delle verifiche sul grado di assolvimento e la dichiarazione di attestazione, poi pubblicata entro l'11 dicembre 2023 nella sezione "Amministrazione trasparente".

In questa fase, gli OIV (organismi indipendenti di valutazione)[6] o le strutture analoghe (Revisori dei Conti) hanno avuto il compito di monitorare le misure di adeguamento agli obblighi di pubblicazione adottate dalle Istituzioni scolastiche, al fine di verificare il permanere, o il superamento, delle criticità eventualmente rilevate.

Le Istituzioni scolastiche, inoltre, devono pubblicare la scheda di monitoraggio nella sezione «Amministrazione trasparente» – «Attestazione dell'OIV o di altra struttura analoga nell'assolvimento degli obblighi di pubblicazione».

Sulla base degli esiti di monitoraggio, le misure assunte dal RPCT potranno essere oggetto di valutazione da parte dell'ANAC nell'ambito dell'attività di controllo sull'operato dei RPCT di cui all'art. 45, co. 2, del D.lgs. 33/2013 per le conseguenti determinazioni.

Verifiche successive a campione dei siti istituzionali soggetti ad obblighi, da parte dell'ANAC, accompagnate anche da controlli documentali da parte della Guardia di finanza, avranno la funzione di vigilanza sulla veridicità dell'attestazione operata dagli OIV o da strutture analoghe.

Perché essere "trasparenti"?

Le disposizioni in materia di trasparenza, intese come accesso e ostensione degli atti, trovano origine nel dovere di rendere conto agli utenti del proprio operato, come se la PA fosse una "casa di vetro".

L'art. 10, comma 6, del D.lgs. 33/2013 prevede l'obbligo, per tutte le Amministrazioni pubbliche, di organizzare annualmente la "Giornata della trasparenza". Essere trasparenti consente il controllo sull'impiego delle risorse e sull'adeguatezza delle attività e degli atti posti in essere e contribuisce alla costruzione del rapporto di fiducia tra Amministrazione e cittadini, limitando i rischi legati alla corruzione. I destinatari dell'iniziativa sono tutti gli Stakeholder, compresi gli EELL per le rilevanti competenze in materia di istruzione e formazione[7].

[1] Considerare equivalenti o sinonimi la *pubblicità* e la *trasparenza* è errato, esse rappresentano due diverse modalità di condotta che il legislatore impone alla PA nel rapporto con quanti, trovandosi all'esterno, si interfacciano con essa per conoscerne l'attività. La trasparenza (assieme alla pubblicità) rappresenta una delle declinazioni dell'agire della PA.

[2] [Dipartimento Funzione Pubblica – FOIA](#)

[3] [Delibera ANAC n. 430 del 13/04/2016](#)

[4] [MIM e prevenzione della Corruzione](#)

[5] [Piattaforma ANAC](#)

[6] L'Organismo Indipendente di Valutazione (OIV) è un soggetto nominato in ogni amministrazione pubblica dall'organo di indirizzo politico-amministrativo.

[7] L'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto ha organizzato la "Giornata della trasparenza" in data 17 novembre 2023, in coerenza con quanto espressamente previsto nel Piano Triennale per la Prevenzione della Corruzione e per la Trasparenza nelle Istituzioni scolastiche della regione Veneto 2023-2025. L'evento ha consentito di presentare le attività svolte e il livello di organizzazione del lavoro dei vari Uffici con lo scopo di favorire il processo di trust building, agendo sulle relazioni di fiducia, sia interne che esterne, all'organizzazione: https://istruzioneveneto.gov.it/20231117_27294/

3. Orientamento nella transizione scuola-università. Riflessioni pedagogiche sui nuovi percorsi



Maria Grazia RIVA

02/01/2024

Come ormai è ben noto, dopo la tragedia della pandemia da Covid-19, l'Europa si è dotata di un grande programma di rilancio dell'economia e dello sviluppo complessivo dei paesi dell'eurozona, denominato Next Generation EU; poi tradotto nelle diverse nazioni in molteplici Piani nazionali di ripresa e di resilienza, progettati a seconda dei bisogni percepiti e delle capacità prospettiche di visione verso il futuro. In Italia molti finanziamenti sono stati attribuiti alla scuola e all'università, tra cui quello ingente dedicato alla riforma 1.4. "Riforma del sistema di orientamento", in carico al Ministero dell'istruzione e del Merito, e quello dedicato all'investimento 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università". Nel caso della riforma del sistema di orientamento, sono state emanate le Linee guida per l'orientamento dal Ministro dell'istruzione e del merito con decreto n. 328 del 22 dicembre 2022[1], che prevedono molteplici novità interessanti, tra cui la istituzione della figura del tutor e di quella dell'orientatore, così come l'obbligo di partecipazione per ogni studente della scuola secondaria ad almeno 30 ore di orientamento per anno, nei primi anni anche extracurricolari e nel triennio curricolari.

I cinque obiettivi dei percorsi di orientamento

Con il Decreto 934 del 3 agosto 2022[2] da parte del Ministero dell'Università e della ricerca si è dato avvio a tutte le procedure e attività connesse alla messa a terra e all'implementazione dei percorsi formativi per l'orientamento, secondo i cinque obiettivi previsti dal decreto stesso:

- conoscere il contesto della formazione superiore e del suo valore in una società della conoscenza, informarsi sulle diverse proposte formative quali opportunità per la crescita personale e la realizzazione di società sostenibili e inclusive;
- fare esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale, orientata dalla metodologia di apprendimento del metodo scientifico;
- auto-valutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze per ridurre il divario tra quelle possedute e quelle richieste per il percorso di studio di interesse;
- consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale;
- conoscere i settori del lavoro, gli sbocchi occupazionali possibili nonché i lavori futuri sostenibili e inclusivi e il collegamento fra questi e le conoscenze e competenze acquisite.

Tali percorsi formativi hanno la durata di 15 ore e sono rivolti agli studenti e alle studentesse del triennio della scuola secondaria superiore, che possono usufruirne per un'unica volta e vengono rendicontati collegandoli al codice fiscale di ogni studente partecipante.

Un rapporto sempre più efficace tra scuola e università

Le scuole e gli insegnanti vengono coinvolti in prima linea, in quanto devono essere stipulate convenzioni fra università e scuole, individuati referenti e indicati dalle scuole gli studenti interessati alle diverse proposte formative. Mentre nel primo anno scolastico e accademico 2022-2023 si è osservata molta incertezza e fatica nel trovare le forme di collaborazione reciproca fra le due articolazioni del sistema nazionale di istruzione e formazione – scuola e università – anche perché era tutto nuovo sia per gli insegnanti delle scuole superiori sia per i docenti universitari, man mano si stanno trovando forme di collaborazione, con soddisfazione reciproca e spesso entusiasmo nella scoperta delle risorse di entrambe le istituzioni.

Per lo più, da parte delle varie sedi universitarie, sono state predisposte, attraverso gli Uffici/Settori Orientamento e l'indirizzo politico-culturale dei Delegati rettorali all'orientamento, dei "cataloghi" di proposte formative, a partire dalle competenze già presenti nei diversi atenei:

alcuni più generalisti altri più orientati sulle aree scientifico-tecnologiche o su quelle socio-umanistiche. Si sta, quindi, incrementando un vero rapporto tra i due mondi con una progressiva conoscenza reciproca dei bisogni, ma anche dei desideri e delle aspettative. Tale processo, evidenziando le rispettive criticità e gli "scarti" nelle rappresentazioni reciproche, permette di definire meglio le problematiche e di cominciare a dipanarle.

Commissione Orientamento della CRUI

Sicuramente c'è stata una nuova e importante attenzione al tema dell'orientamento, che d'improvviso ha assunto una centralità nel discorso pubblico mai ottenuta precedentemente.

È stata reistituita, già dal 2022, la Commissione Orientamento all'interno della CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane – che ha raccolto i Delegati all'Orientamento di tutte le Università italiane. Essa si è poi costituita in sotto-gruppi di lavoro che hanno lavorato moltissimo e in modo collegiale per individuare le forme migliori per la implementazione concreta di quanto previsto dal Decreto 934/MUR sull'orientamento nella transizione scuola-università. La Commissione ha costantemente monitorato l'andamento del processo di realizzazione delle attività di orientamento PNRR, rilevando anche via via le eventuali criticità emerse nelle diverse sedi e discutendo su come affrontarle, grazie anche all'apprendimento reciproco dovuto al dialogo costante fra Delegati, che hanno operato come una vera Comunità di pratica.

Dal "matching" all'"adaptability"

Un tema su cui si è molto dibattuto è stato quello connesso alle possibili concezioni di orientamento da utilizzare, ai modelli e agli approcci cui fare riferimento nella predisposizione della realizzazione delle proposte di orientamento alle scuole. Il dibattito sull'orientamento negli ultimi tempi si è molto evoluto[3], collegato oggi all'Agenda ONU 2030 per la sostenibilità, ai suoi diversi obiettivi. Importante, per esempio, è:

- assicurare un'educazione di qualità per tutti e tutte;
- realizzare la giustizia sociale anche attraverso l'educazione e la formazione;
- intervenire con azioni educative e di orientamento per superare il gender gap;
- contrastare attivamente gli stereotipi di genere nelle scelte formative e in quelle professionali.

Tali prospettive puntano ad oltrepassare il modello cosiddetto del 'matching' fra individuo e richieste del mondo del lavoro, in cui l'obiettivo è il giusto collocamento nel mercato del lavoro[4]. In tal caso si procede a individuare supposte caratteristiche fisse degli individui (le attitudini o i tratti di personalità) per costruire poi dei profili, da associare a specifici contesti, secondo un approccio omologante[5].

In questa fase storica di velocissimo cambiamento globale, l'approccio del 'matching' continua a considerare i contesti e il mercato del lavoro come se fossero statici e lineari, dimostrandosi quindi del tutto inadatti ai processi trasformativi della contemporaneità: basti pensare alla rivoluzione appena iniziata prodotta dall'intelligenza artificiale, con tutte le sue enormi implicazioni e conseguenze per il mondo del lavoro e delle professioni.

Esistono altri approcci più recenti, che valorizzano soprattutto il ruolo del contesto nella formazione delle possibili dimensioni della personalità di ogni soggetto, e che evidenziano con forza come superare il condizionamento dei contesti di nascita e di appartenenza nell'ideazione del proprio progetto personale, formativo e professionale.

Occorre, innanzitutto, conoscere tali approcci, comprenderli e cercare di esserne parte in modo attivo, partecipativo e nella prospettiva della cosiddetta 'adaptability', cioè di un approccio che punta a costruire attivamente delle strategie per definire il proprio progetto personale e professionale a partire dalla analisi lucida del contesto e delle condizioni di partenza.

Scambio negoziale tra scuole e università nelle scelte formative

È evidente, da queste premesse concettuali, che i percorsi formativi di orientamento possono essere proposti o richiesti, nello scambio negoziale fra scuola e università, ispirandosi più all'uno o più all'altro di questi approcci, poi, peraltro, spesso in compresenza con diversi altri tipi di modelli di orientamento. Le scelte formative effettuate da scuole, insegnanti, università convogliano un certo modello di società, di sviluppo, di successo, di essere uomo o donna, di lavoro, di professione o un altro. Non c'è possibilità di neutralità: inevitabilmente siamo esseri situati in contesti, culture, società, gruppi e sottogruppi sociali ed economici che ci condizionano e che noi a nostra volta contribuiamo a condizionare con le nostre scelte, strategie,

comportamenti, prospettive etiche e prese di posizioni culturali e sociali, in un circolo ricorsivo costante.

Dall'investimento alla realizzazione di un nuovo orientamento

L'esperienza in corso dal 2022 della realizzazione del PNRR orientamento ex DM 934/2022 sta davvero contribuendo a costruire negli atenei una nuova sensibilità verso la declinazione delle discipline in ottica orientativa e non fine a sé stesse. Certo, si è agli inizi ed è necessario che questo movimento venga supportato sia dalle scuole sia all'interno delle università sia, anche, dalle istituzioni coinvolte. Si potrebbero aprire degli scenari innovativi e anche inediti di scambio tra docenti delle scuole e docenti delle università sulle competenze disciplinari e su quelle trasversali, così pure (come passaggio ulteriore) sulla verticalizzazione dei curricula. Per esempio si potrebbero inserire, in modo integrato e orientante, i moduli formativi PNRR evitando di giustapporli alle attività educative ordinarie. Inoltre, si possono creare le condizioni per crescere insieme nella co-progettazione didattica e pedagogica dei percorsi formativi. Si possono aiutare i docenti universitari a calarsi maggiormente nei concreti bisogni formativi e riflessivi di crescita dei ragazzi e delle ragazze, così pure tenere conto delle specificità della fase adolescenziale e delle importanti ricadute sull'apprendimento. In ogni caso, è fondamentale che insegnanti, docenti, istituzioni e, in generale, il mondo degli adulti e delle famiglie possano comprendere profondamente che l'approccio ai saperi, all'orientamento, allo sviluppo dei talenti, delle capacità, abilità e competenze deve essere pensato dentro a una concezione globale di crescita dei nostri giovani[6]. Bisogna andare oltre il dilagante modello tecnicistico e frammentato dell'erogazione dei saperi; quel modello che non tocca i cuori e le menti vive di nessuno degli attori formativi, coinvolti nell'esperienza dell'accompagnamento delle nuove generazioni.

[1] [Decreto ministeriale](#) di adozione delle Linee guida per l'orientamento.

[2] [Criteri di riparto](#) delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi a "Orientamento attivo nella transizione scuola-università" nell'ambito del PNRR (M4.C1-24).

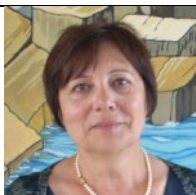
[3] Savickas, Mark & Nota, Laura & Rossier, Jérôme & Dauwalder, JeanPierre & Duarte, Maria & Guichard, Jean & Soresi, Salvatore & Esbroeck, Raoul & van Vianen, Annelies. (2009). *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*. Journal of Vocational Behavior. 75. 239-250. 10.1016/j.jvb.2009.04.004.

[4] Ginevra, MC, Annovazzi, C, Camussi, E, Santilli, S, Di Maggio, I (2018). *Breadth of vocational interests: The role of career adaptability and future orientation*. The Career Development Quarterly, 66(3), pp. 233-245.

[5] Riva, M. (2023). *Apprendimento e orientamento permanente. Supporto per l'emancipazione o per l'adattamento sociale?* ARTICOLO 33, 2023(1), 22-28.

[6] Riva, M. (2022). *Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili*. EDUCATION SCIENCES & SOCIETY, 15(1), 31-44.

4. Diritti fondamentali e "nuovi diritti". Un modo diverso per affrontare lo studio della Costituzione



Nilde MALONI

02/01/2024

Cosa significa per un insegnante mettere lo studente al centro del processo di insegnamento apprendimento? In genere chi insegna ha già ampiamente sperimentato che la "chiarezza espositiva e di spiegazione" non aiutano la comprensione dell'allievo, se non sono integrate da esperienze significative di apprendimento in situazione.

Centralità dello studente nell'epoca delle transizioni

Il problema è sicuramente complesso, perché la domanda a cui l'insegnante deve rispondere non riguarda solo come aiutare l'allievo a conoscere e rappresentare il presente delle sue esperienze, ma anche come capire con quali parole egli stia pensando il rapporto tra presente e futuro.

La vera sfida è proprio nella seconda domanda: la storicità delle parole (a salvaguardia del rischio di banalizzazione e semplificazione) rappresenta il patrimonio delle giovani generazioni, è il rispettoso passaggio di testimone dell'insegnante a chi il futuro lo deve costruire.

Il gioco delle parti è ben rappresentato in questa citazione di Francis Bacon, che Jorge Luis Borges mette all'inizio del suo libro di racconti *L'Aleph*: "Salomone dice: non c'è nulla di nuovo sulla terra. E come Platone immagina che ogni conoscenza debba essere null'altro che *ricordo*, Salomone sostiene che ogni novità altro non è che *oblio*".

Se il futuro, dunque, non è automaticamente proiezione del passato, cosa immaginano i nostri ragazzi di portarsi dietro nel bagaglio volutamente leggero dell'epoca delle transizioni? E, soprattutto, con quali significati custodiranno parole come guerra, pace, democrazia e diritti che oggi vedono il mondo sempre più diviso?

La "biblioteca di Babele"

Ricorriamo ancora ad una metafora di Borges, tratta questa volta dal racconto *La biblioteca di Babele*: "È ormai risaputo: per una riga ragionevole, per una notizia corretta, ci sono leghe di insensate cacofonie, di farragini verbali, di incoerenze. So d'una regione barbarica in cui i bibliotecari ripudiano la superstiziosa e vana abitudine di cercare un senso nei libri e la paragonano a quella di cercare un senso nei sogni o nelle linee caotiche della mano...".

La biblioteca, metafora dell'universo conoscitivo, forse già scritto da qualche parte in un libro introvabile e in un alfabeto indecifrabile, è il senso della ricerca umana. Ma se il nostro mondo coincide con il nostro linguaggio, come sosteneva Wietgenstein, potrebbe anche accadere che un *eccesso di passato* nel nostro linguaggio renda più difficile pensare in modo creativo il futuro. Cosa deve fare, allora, l'insegnante per trasformare il dialogo in classe in un autentico dialogo intergenerazionale che produca conoscenza e prospettiva di vita?

L'aiuto della filosofia

Chiedere aiuto alla filosofia serve sempre, peccato che questa disciplina non sia presente in tutti gli ordini di scuola e in tutti gli indirizzi della scuola secondaria superiore.

Nel caso di parole come *guerra*, *pace*, *democrazia* e *diritti*, usate ed abusate nel lessico quotidiano, di cui i giovani possono avere esperienze dirette ma più spesso mediate, ricorrere ad alcune riflessioni filosofiche significa consentire ai ragazzi di "mettere insieme" significati importanti sparsi e divisi nei saperi disciplinari e di affrontare le misconoscenze e gli stereotipi del senso comune.

Parole su cui interrogarsi: cominciamo dai "diritti umani"

Non possiamo, con le cinquantanove guerre in corso, e due di queste per noi in primo piano, non affrontare la questione dei *diritti umani*, riconosciuti o negati, ragione delle profonde disuguaglianze nelle cosiddette democrazie e discriminante per la definizione dei cosiddetti

regimi totalitari. Si tratta di una definizione che ha ereditato dal secolo breve uno spessore semantico che ha dato senso e significato ad altre parole che oggi ne acquisiscono a loro volta di nuovi, come Costituzione e cittadinanza.

C'è stata, c'è (e ci sarà) una trasformazione storica dei diritti umani che i nostri studenti devono conoscere, pena la mancata consapevolezza dell'esercizio stesso della cittadinanza nel contesto attuale, a ulteriore rinforzo dell'obbligatorietà dell'insegnamento di educazione civica.

Cosa cambia e cosa permane nel significato di "diritti umani" (e quindi di doveri umani universali) per un cittadino del XXI secolo è una questione che merita di essere indagata. E dove farlo, se non a scuola?

Due studi importanti possono orientarci: "L'età dei diritti"[1] di Norberto Bobbio e "Il diritto di avere diritti"[2] di Stefano Rodotà.

L'universalità dei diritti

La Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 segna il primo grande cambio di paradigma: se le Rivoluzioni americana e francese avevano prodotto l'affermazione prioritaria dei *diritti civili e politici*, con la fine dei regimi totalitari del Novecento si affermava l'*universalità dei diritti umani*, alla base degli Stati costituzionali democratici.

Non a caso, sostiene Bobbio, la Dichiarazione mette a fondamento di tutti gli articoli successivi il "*riconoscimento della dignità di tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti umani inalienabili*". In altre parole, la tutela e la messa in sicurezza dei diritti soggettivi dell'individuo dovrebbero garantire da sole le libertà, la giustizia e la pace.

Nuovi paradigmi e protezione dei diritti

Con questo ottimismo *morale* della Dichiarazione universale dei diritti umani (che ricorda molto quello razionale di Kant) sta facendo i conti l'Organizzazione delle Nazioni Unite. Di fronte ad ogni conflitto, il monito dell'ONU è sempre lo stesso: l'età presente dovrebbe essere l'età dei diritti *giuridicamente* e non solo moralmente riconosciuti, ma mancano gli strumenti per rendere esecutivi i diritti universali, manca una Costituzione Globale per affermare un'effettiva cittadinanza mondiale.

Anche il tentativo della Convenzione Europea dei diritti dell'uomo del Consiglio d'Europa (1950) va in questa stessa direzione e incontra i medesimi ostacoli.

Eppure, insiste Bobbio, dobbiamo operare affinché la protezione di questi diritti non rappresenti solo la protezione di un sistema di valori che riteniamo fermo e valido per sempre, dobbiamo invece fare bene i conti con la loro evoluzione a fronte, per esempio, della globalizzazione economica e dei profondi cambiamenti nella vita sociale e personale prodotti dalla tecnologia. I giovani devono interrogarsi su quale profilo giuridico (e non solo morale) sicuramente inedito sarà possibile definire i nuovi confini dei diritti umani nel campo dell'evoluzione scientifica e tecnologica. E dopo l'esperienza traumatica della pandemia anche i nostri ragazzi potrebbero avere molte cose da dire...

Dal costituzionalismo dei diritti al costituzionalismo dei bisogni

Interessanti per i nostri studenti possono essere gli spunti di riflessione che propone Rodotà: nella cornice della nostra Costituzione trovano posto i nuovi diritti all'autodeterminazione? Pensiamo a tutti i problemi del rapporto con il corpo e della proprietà che vantiamo su di esso. Se ancora la risposta è "no, la nostra Costituzione non se ne occupa", allora una soluzione possibile sta nello spostamento da un soggetto astratto di diritto ad una persona storicamente individuata.

Una Costituzione che si trasforma su queste basi non può accontentarsi di farsi carico dei nuovi diritti dell'ambiente, ma deve occuparsi, riconoscere e dare tutela a tutte le trasformazioni sociali e personali in atto e che sono avvenute dalla sua scrittura in poi: il fine vita, la procreazione, la genetica, i diritti delle persone LGBTQ, la privacy e la sicurezza fino a prefigurare quelli che già si definiscono i lineamenti del post umano.

Diritti e Democrazia

Per i nostri studenti può essere questo un modo nuovo per dare valore allo studio della Costituzione, proprio quando lo sguardo sempre più inclusivo e interculturale fa emergere il conflitto inevitabile tra le istituzioni e i cittadini che chiedono nuovi diritti in nome di nuovi bisogni.

Da sempre i diritti nascono dalla vita reale e potrebbe essere una piacevole scoperta quella di doversi confrontare non con istituzioni *neutrali e indifferenti*, ma che re-agiscono in base non ad una presunta universalità dei diritti umani, bensì in forza di una dimensione materiale e concreta della persona che reclama i suoi diritti.

Così si stanno muovendo la Corte di Giustizia Europea e la nostra Corte Costituzionale nel far rientrare i nuovi diritti nei diritti umani *fondamentali*.

Aumenta però il timore di una crescita ipertrofica e incontrollabile dei diritti umani o semplicemente il conflitto tra un diritto costituzionalmente protetto e uno non tutelato, solo perché a rappresentarlo è un *non cittadino*. Siamo già dentro un'altra parola che ci interroga sulla sua storicità: democrazia. Ma per ora ci fermiamo qui.

[1] N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Torino 1997.

[2] Stefano Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Bari 2012.

1. Liceo del «made in Italy». Il genio italico



Vittorio DELLE DONNE

14/01/2024

Dieci anni dopo la pubblicazione su *Le Figaro* del «*Manifesto del futurismo*», Filippo Tommasi Marinetti dette alle stampe, per i caratteri della casa editrice Facchi di Milano, una raccolta di ventisei scritti politici intitolata «*Democrazia futurista*», che voleva essere la summa del proprio programma politico per il rinnovamento dell'Italia, un paese malato di *passatismo* con un urgente bisogno di *futurismo*.

Il poeta apriva l'opera con una dichiarazione di incondizionata fede nel genio italico: «*Noi difettiamo di materie prime, e siamo una potenza di ricchezza agricola mediocre. Il nostro orgoglio italiano è basato sulla superiorità nostra come quantità enorme di individui geniali. [...] L'Italia rappresenta nel mondo una specie di minoranza genialissima tutta costituita di individui superiori alla media umana per forza creatrice innovatrice improvvisatrice*».

La valorizzazione del «made in Italy»

La convinzione marinettiana che creatività ed eccellenza italiana costituiscano non solo elementi fondanti del nostro patrimonio identitario ma anche fattori determinanti dello sviluppo economico e culturale italiano è anche alla base della Legge 27 dicembre 2023, n. 206, con cui il Parlamento ha approvato definitivamente il disegno di legge AC 1341/A presentato il 27 luglio 2023 alla Camera dei deputati dal Governo (primo firmatario il «*Ministro delle imprese e del made in Italy*») e recante «*Disposizioni organiche per la valorizzazione, la promozione e la tutela del made in Italy*».

Come sottolineato nella relazione esplicativa al DDL AC 1341/A, il concetto di «*made in Italy*» si è venuto costruendo nella storia della lunga evoluzione sociale e culturale del nostro paese, associandosi di volta in volta «*all'idea di qualità dei prodotti, di tradizione, di innovazione, di tipicità e di legame con uno specifico territorio, ad un senso del bello e del ben fatto, ma anche – più latamente – ad un più ampio concetto del "vivere italiano" e del "benessere"*».

Di fronte ad uno scenario macroeconomico che vede la manifattura italiana confrontarsi con una crisi che, già annosa, risulta oggi aggravata dagli strascichi della pandemia, dalla strozzatura delle filiere globali, dalla crisi energetica e dagli effetti recessivi del conflitto russo-ucraino, il nuovo testo normativo si propone di «*valorizzare e promuovere, in Italia e all'estero, le produzioni di eccellenza, il patrimonio culturale e le radici culturali nazionali, quali fattori da preservare e tramandare non solo a fini identitari, ma anche per la crescita dell'economia nazionale nell'ambito e in coerenza con le regole del mercato interno dell'Unione europea*» (art. 1).

Il «made in Italy» e la scuola

All'interno di un approccio che vuole essere sistemico, organico e strutturato al tema complesso ed eterogeneo del «*made in Italy*», nella legge 206/2023 non possono mancare misure rivolte anche al mondo dell'istruzione e della formazione dei giovani.

Il 15 aprile viene così individuato come la data in cui le istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo, unitamente alle altre istituzioni pubbliche e ai «*luoghi di produzione*» (sic), celebreranno la «*Giornata nazionale del made in Italy*» (art. 3).

Mentre tra le varie finalità perseguite dal «*Piano nazionale strategico per la promozione e lo sviluppo delle imprese culturali e creative*», è prevista l'incentivazione di «*percorsi di formazione finanziaria e gestionale dedicati alle competenze connesse alle attività del settore, in particolare mediante intese con il Ministero dell'istruzione e del merito e con le associazioni tra imprese*» (art. 30). Il piano è elaborato con cadenza triennale dal Ministro della cultura, di concerto con il

Ministro delle imprese e del made in Italy e con il Ministro degli affari esteri e della cooperazione internazionale, sentita la Conferenza Stato, regioni e province autonome.

Il Liceo del «made in Italy»

La novità di maggior rilievo riguardante il nostro sistema educativo di istruzione e formazione è però sicuramente rappresentata dalla modifica ordinamentale introdotta con l'istituzione del percorso liceale del «*made in Italy*», che si inserisce nell'articolazione del sistema dei licei disegnata dall'articolo 3 del regolamento del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, e, nella previsione normativa, è finalizzato a «*promuovere, in vista dell'allineamento tra la domanda e l'offerta di lavoro, le conoscenze, le abilità e le competenze connesse al made in Italy*» (art. 18, comma 1).

Entro i novanta giorni successivi all'11 gennaio 2024, data di entrata in vigore della legge 206/2023, il Governo, nell'esercizio della potestà regolamentare attribuitagli dall'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, provvederà a integrare il DPR 89/2010. In maniera particolare, deve definire il quadro orario degli insegnamenti e gli specifici risultati di apprendimento del nuovo percorso liceale. Tale definizione deve tener conto dei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente, e deve rispettare i principi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli spazi di flessibilità per l'adeguamento dell'offerta formativa alla vocazione economica e culturale del territorio.

Le norme generali regolatrici del Liceo «made in Italy»

I principi e i criteri direttivi, cui il Governo si dovrà attenere nell'esercizio della funzione legislativa ad esso delegata dalla legge 206/2023, sono enunciati dal comma 2 dell'art. 18 della medesima. Il regolamento, oltre ad attenersi alle «Linee guida per le discipline STEM» adottate dal DM 15 settembre 2023, n. 184, in attuazione dell'articolo 1, comma 552, lett. a) della legge 197 del 29 dicembre 2022, deve prevedere che, a conclusione del percorso liceale «made in Italy», gli studenti, oltre a raggiungere i risultati di apprendimento comuni a tutti i licei, conseguano ulteriori e specifici risultati.

Ulteriori apprendimenti specifici del Liceo "Made in Italy"

Conoscenze, abilità e competenze approfondite nelle scienze economiche e giuridiche, all'interno di un quadro culturale che, riservando attenzione anche alle scienze matematiche, fisiche e naturali, consenta di cogliere le intersezioni tra le discipline.

Competenze imprenditoriali idonee alla promozione e alla valorizzazione degli specifici settori produttivi del «*made in Italy*»

Strumenti di ricerca e analisi degli scenari storico-geografici e artistico-culturali, nonché della dimensione anche storica dello sviluppo industriale ed economico dei settori produttivi del «*made in Italy*».

Specifiche competenze, abilità e conoscenze riguardanti la gestione d'impresa, le tecniche e le strategie di mercato per le imprese dei settori del «*made in Italy*», gli strumenti per il supporto e lo sviluppo dei loro processi produttivi e organizzativi e per la loro internalizzazione.

Competenze, abilità e conoscenze relative ai settori produttivi del «*made in Italy*», acquisite e approfondite, con progressiva specializzazione, anche in funzione di un qualificato inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni, attraverso il potenziamento dei percorsi di apprendistato ai sensi dell'articolo 43 del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81.

Strutture e competenze comunicative in due lingue straniere moderne (di livello B2 la prima e di livello B1 la seconda).

Inoltre, il regolamento deve prevedere che:

- sia potenziato l'apprendimento integrato dei contenuti delle attività formative programmate in lingua straniera veicolare (CLIL), senza tuttavia oneri aggiuntivi a carico della finanza pubblica e ferma restando la possibilità di ricevere finanziamenti da soggetti pubblici e privati;
- siano rafforzati i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento sia attraverso la connessione con gli ITS Academy sia attraverso il tessuto socio-economico produttivo di riferimento. L'obiettivo va perseguito favorendo la laboratorialità, l'innovazione e l'apporto formativo delle imprese e degli enti del territorio, in continuità con la revisione dei PCTO (prevista dall'articolo 17, commi 4-5, del decreto-legge 4 maggio 2023, n. 48, convertito dalla legge 3 luglio 2023,

n. 85, e comunque, anche in questo caso, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica).

La Fondazione “Imprese e competenze per il made in Italy”

Inoltre, l'articolo 19 della legge 206/2023 istituisce la fondazione «*Imprese e competenze per il made in Italy*». La fondazione ha il compito di promuovere il raccordo tra le imprese che rappresentano l'eccellenza del «*made in Italy*», comprese quelle titolari di marchi storici, e i licei del «*made in Italy*», e di diffondere la cultura d'impresa del «*made in Italy*» tra gli studenti favorendo iniziative mirate a un loro rapido inserimento nel mondo del lavoro.

A tal fine, ogni anno la fondazione assegna il premio di «*Maestro del made in Italy*» a imprenditori che si siano particolarmente distinti per la loro capacità di trasmettere il sapere e le competenze alle nuove generazioni nei settori di eccellenza del «*made in Italy*», anche attraverso iniziative formative e di sensibilizzazione dei giovani.

La fondazione si raccorda con le regioni e gli altri soggetti pubblici e privati della formazione professionale, del trasferimento tecnologico e con gli ITS Academy per creare un sistema, a partire dai principali distretti industriali, in cui i licei del «*made in Italy*» possano sviluppare i propri progetti formativi in coerenza con le direttrici di sviluppo economico sostenibile del Paese. Della fondazione sono membri fondatori il Ministero delle Imprese e del Made in Italy e il MIM, che ne definiscono, d'intesa, gli obiettivi strategici mediante l'adozione di un atto di indirizzo.

Liceo del «made in Italy» vs Liceo Economico-Sociale

Nella versione del DDL varato dal Consiglio dei Ministri, l'opzione economico-sociale presente all'interno del percorso del liceo delle scienze umane, il cosiddetto LES, di cui all'articolo 9, comma 2, del DPR 89/2010, veniva eliminata per essere sostituita dal «*made in Italy*», inizialmente previsto anch'esso come opzione e non come settimo e autonomo indirizzo liceale. La scelta dell'esecutivo appariva chiara ed inequivoca, anche se non perspicua nelle sue motivazioni.

Il LES rappresenta infatti un segmento scolastico che sembra riscuotere un gradimento crescente e di anno in anno sempre più convinto da parte delle famiglie e degli studenti.

Le giuste rimostranze della Rete dei LES, sostenute dall'AEE Italia (Associazione europea per l'educazione economica), dalla Fondazione Rosselli, e da diverse Università[1] e condivise dalla VII Commissione Cultura della Camera e dalla Conferenza delle Regioni e province autonome, hanno portato ad una modifica sostanziale dell'articolo di legge, prevedendo la convivenza tra il LES e il liceo del «*made in Italy*».

La procedura transitoria

In attesa del regolamento, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge, le scuole che erogano l'opzione economico-sociale del Liceo delle scienze umane possono richiedere l'attivazione delle classi prime del liceo del «*made in Italy*», previo accordo tra l'Ufficio Scolastico Regionale e la Regione, sulla base di un quadro orario del piano degli studi relativo solo al primo biennio (e contenuto nell'allegato A alla legge), subordinatamente alla sussistenza di una serie di condizioni.

Il quadro orario del biennio è lo stesso di quello del LES, con l'introduzione di tre ore settimanali di Economia Politica, in sostituzione delle tre ore di insegnamento pluridisciplinare di Scienze Umane (psicologia, antropologia, sociologia e metodologia della ricerca), e di un'ora settimanale di Storia dell'Arte, a detrimento dell'insegnamento di una seconda lingua straniera che da tre scende a due ore settimanali.

I tempi

Con nota 28 dicembre 2023, prot. 41308, il MIM ha chiarito che, a garanzia del rispetto delle clausole di invarianza finanziaria previste dalla legge, l'attivazione delle prime classi del liceo del «*made in Italy*» deve prevedere la rinuncia da parte dell'istituzione scolastica all'attivazione di un numero corrispondente di classi prime del LES.

Per consentire il rispetto del termine delle iscrizioni, fissato al 10 febbraio 2024, la nota prevede che le istituzioni scolastiche interessate presentino la richiesta di attivazione delle prime classi del «*made in Italy*», contestualmente, alla Regione e all'Ufficio scolastico regionale entro il 15 gennaio 2024 per le necessarie verifiche e ai fini del “previo accordo” di cui al comma 5, dell'articolo 18, della legge, che dovrà essere definito entro il 20 gennaio 2024.

Entro tale data, infatti, gli UU.SS.RR. dovranno comunicare alla Direzione Generale per i Sistemi Informativi e la Statistica (DGSIS) del MIM l'elenco dei codici meccanografici delle scuole autorizzate ad attivare il nuovo indirizzo liceale "made in Italy". La DGSIS provvederà quindi ad integrare in tal senso i modelli di iscrizione personalizzati delle istituzioni scolastiche, così che a partire dal 23 gennaio 2024, senza alcun intervento ulteriore da parte delle scuole, il nuovo indirizzo liceale potrà essere scelto dalle famiglie per le iscrizioni on-line sulla piattaforma UNICA.

I problemi

È pur vero che le «Linee guida per l'orientamento» (DM 22 dicembre 2022, n. 328) sottolineino l'importanza di rafforzare il raccordo tra scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione per consentire agli studenti una scelta consapevole e ponderata, che ne valorizzi le potenzialità e i talenti e riduca i rischi della dispersione. È pur vero che la nota MIM 12 dicembre 2023, prot. n. 40055, sulle iscrizioni a.s. 2024/2025, ribadisca anche quest'anno che per la sua peculiare rilevanza il "consiglio di orientamento" espresso dal Consiglio di classe per gli alunni della terza classe della scuola secondaria di primo grado debba essere comunicato in tempo utile per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado. Ma la mancanza di indicazioni sul profilo d'uscita del nuovo liceo, con la sua non chiara collocazione all'interno dell'attuale sistema educativo di istruzione e formazione, porta con sé difficoltà tali da causare un rifiuto quasi unanime da parte dei Collegi dei Docenti di adottare i nuovi percorsi già nell'a.s. 2024/2025.

Altro elemento non trascurabile di incertezza è rappresentato dalla volontà delle singole Regioni ad includere nella programmazione della propria offerta formativa un percorso di studi dai contorni e dai contenuti ancora incerti.

Liceo del «made in Italy». What else?

A conclusione di questa veloce e provvisoria disanima, traendo la similitudine dal mondo del *marketing*, potremmo dire che allo stato attuale il liceo del «Made in Italy» si presenta come un prodotto pronto ad essere lanciato sul mercato, che può fare affidamento su un *brand* universalmente noto e apprezzato e su di un *packaging* intrigante, ma privo delle indicazioni necessarie ad inquadrare funzionalmente l'oggetto. La campagna promozionale cerca di sopperire a tale deficit informativo con una comunicazione di natura iconica ed emozionale che, parafrasando il fortunato *slogan* di un'azienda *leader* nel segmento del caffè porzionato benché priva del marchio «Made in Italy», potrebbe suonare all'incirca: Liceo del «made in Italy». *What else?*

La pubblicità fa parte però del *marketing mix* e nessuna campagna pubblicitaria può da sola sopperire alla mancanza di un'offerta chiara e definita e alla imprecisa definizione del target di riferimento.

[1] Cfr. D. Ciccone, *Liceo del Made in Italy. Una nuova (o vecchia) opportunità?*, [Scuola7-361](#), 3 dicembre 2023.

2. Dignità della persona e rispetto dei generi. Cosa significa educare alle relazioni



Laura DONÀ

14/01/2024

L'educazione alle relazioni, alle emozioni, ai sentimenti non rappresenta di certo né un richiamo nuovo né eccezionale perché fa parte dell'identità umana. Già Aristotele nel IV secolo a.C. aveva affermato la tendenza dell'essere umano alla socialità. Siamo per natura portati a stare in contatto con l'altro, che è parte essenziale anche nella definizione della nostra identità.

La natura si connota proprio per il suo afflato alla socialità; le relazioni sono fondamentali per incontrarsi, dialogare, discutere, confrontarsi, condividere emozioni, ascoltare, parlare, competere, collaborare, realizzare progetti comuni.

La relazione e la violenza sulle donne

Sul piano etimologico il termine "relazione" rinvia ad un rapporto che collega, in maniera essenziale o accidentale, due o più cose: "L'espressione relazione interpersonale o relazione sociale si riferisce al rapporto che intercorre tra due o più individui; queste relazioni si possono basare su sentimenti come: amore, simpatia e amicizia, ma anche su passatempi condivisi o su impegni sociali e/o professionali; hanno luogo in ogni contesto umano ..." [1].

Il problema è assunto ad emergenza educativa a seguito dei tanti e ripetuti episodi di violenza verso le donne. La storia di Giulia Cecchettin nell'autunno scorso, ha riproposto nell'opinione pubblica, e in maniera prepotente, il bisogno di fare qualcosa per prevenire questi fatti delittuosi nei confronti delle donne, giovani e meno giovani.

La politica, in quanto depositaria della polis (πόλις), ossia della comunità di cittadini, ha raccolto questo movimento di indignazione, sorto dalla famiglia di Giulia, con la proposta di introdurre nelle scuole l'educazione alle relazioni.

Uno sguardo alla scuola nel tempo

Le scuole di ogni ordine e grado, fin dal dopoguerra, si sono occupate del tema delle relazioni. Lo abbiamo visto, seppure in maniera differente, nelle finalità dei tanti programmi scolastici che si sono succeduti nel tempo: nelle proposte didattiche, all'interno della gestione e conduzione, nelle varie tipologie di attività suggerite, quasi sempre in forma trasversale. Quando il modello prevalente della scuola era di tipo trasmissivo pochi erano i momenti in cui si potevano affrontare tali temi in maniera dialogica.

Dalla metà degli anni '70 fino agli anni '90, con il boom economico, con la svolta storica del sessantotto, con l'apertura alla dimensione europea e internazionale è emersa la necessità di guardare alle donne in chiave diversa e in un'ottica emancipatrice. Il primo obiettivo era quello di garantire diritti pari a quelli degli uomini, a partire dal diritto di voto e del lavoro.

Da qui, la scuola ha iniziato ad occuparsi di educazione al genere, partendo dalla cura degli stili di apprendimento diversi tra maschi e femmine, dal veicolare contenuti culturali non neutri ma caratterizzati dalle specificità comportamentali dei sessi.

Un esempio importante lo troviamo negli stessi programmi scolastici: la storia, per esempio, incominciava a superare la logica della centralità delle guerre e delle conquiste (prettamente al maschile) e iniziava a considerare il ruolo delle donne e della loro incidenza nella società.

Le pari opportunità

Non a caso negli anni '90 viene istituito, per la prima volta, il comitato per le pari opportunità [2]. La locuzione "pari opportunità", mettendo in evidenza lo scopo istituzionale del comitato, riconosceva indirettamente la differenza di trattamento tra generi. Ma anche oggi le rilevazioni ISTAT [3] non offrono dati che possano documentare che sono state di fatto raggiunte le pari opportunità, per esempio, sui compensi del lavoro, sul numero di laureati nelle discipline STEM o sugli sbocchi occupazionali.

Tuttavia la nascita del comitato per le pari opportunità, che poi diventerà Dipartimento, ha simbolicamente significato voler dare voce alle donne e voler superare il gap sociale ed economico stratificato nel tempo.

Occorre anche riconoscere che, nella scuola, proprio dagli anni '90, l'educazione di genere è stata sempre una tematica posta in termini prioritari tra i diversi argomenti suggeriti per i percorsi formativi.

Inoltre con l'autonomia delle scuole, ogni Istituto nell'elaborare il Piano dell'offerta formativa, (e quello triennale a partire dal 2016), è chiamata ad inserire finalità e percorsi che attengono all'educazione, al rispetto, alla equità, alla responsabilità.

Recentemente la legge 92/2019[4] ha rifocalizzato l'attenzione alla dimensione civica dell'educazione che deve essere gestita in chiave trasversale da tutti i docenti e che deve essere anche oggetto di valutazione collegiale.

Il percorso formativo

Alla luce di questo sintetico excursus, si comprende come l'educazione alle relazioni tra i generi faccia già parte della storia della nostra scuola: è collegata a scelte metodologiche oggi assai diffuse come il cooperative learning, il service learning, il debate, le attività di gruppo in genere; è codificata attraverso una progettualità intenzionale dei diversi percorsi di apprendimento.

Dare maggiore attenzione all'educazione alle emozioni e alle relazioni, può voler dire incrementare le competenze professionali dei docenti, far acquisire una maggiore consapevolezza nei confronti dei temi valoriali, prevedere la presenza di formatori esperti che aiutino i docenti a selezionare e a focalizzare le proposte di intervento nelle classi.

Educazione ai sentimenti e all'amore

La dimensione educativa della Costituzione[5] è fondamentale, ma non è sufficiente se ancora i fenomeni di violenza e di femminicidio sono così frequenti.

Servono anche servizi integrativi nella fascia della preadolescenza e adolescenza affinché le giovani generazioni imparino a vivere e a riconoscere i rapporti centrati sulla fiducia e sul rispetto e capiscano quanto siano dannosi i sentimenti di possesso e di intolleranza, e come tali sentimenti possano portare a considerare normale la limitazione dello spazio e della libertà degli altri. Su questi temi servirebbe un'educazione più profonda agli affetti, all'amore, ai sentimenti perché è nella mancanza di tale tipo di educazione che si consumano i femminicidi.

Le risorse per gli spazi di ascolto, i servizi di psicologia, i centri con educatori specializzati sono molto limitati e molto spesso sono sostenuti solo da volontari. Sarebbe necessario costruire le condizioni affinché tutte le scuole possano fruire di tali opportunità. È una delle possibili strategie per aumentare il dialogo e per far crescere giovani più tolleranti e meno spaventati. Sono emblematiche le parole del padre di Giulia Cecchettin: "(...) *insegriamo ai nostri figli il valore del sacrificio e dell'impegno e aiutiamoli anche ad accettare le sconfitte. Creiamo nelle nostre famiglie quel clima che favorisce un dialogo sereno perché diventi possibile educare i nostri figli al rispetto della sacralità di ogni persona, ad una sessualità libera da ogni possesso e all'amore vero che cerca solo il bene dell'altro*".

Rifondare le relazioni a scuola: una esperienza

Perché rifondare le relazioni a scuola? Perché occorre che a scuola si faccia un passo in avanti su questo tema. Dobbiamo costruire più opportunità di ascolto e di confronto nei nostri alunni, bisogna che imparino a riflettere sulle proprie reazioni, ai successi e agli insuccessi, alle conquiste e alle fatiche nello studio, ai sentimenti di inclusione e di esclusione nei gruppi, ecc.

Abbiamo in Italia[6] alcune esperienze in cui questi problemi sono stati affrontati inserendo figure di educatori nelle classi, inizialmente per affiancare i soggetti fragili o con disabilità, ma poi estese, su richiesta dei docenti e delle famiglie.

Queste figure non entrano nel merito della valutazione, quindi, non essendo percepite come "giudicanti" sono facilitate nell'allacciare relazioni aperte che favoriscono la libera espressione di sé. È questa una condizione chiave per incoraggiare un rapporto autentico con gli studenti. Hanno, quindi, una maggiore possibilità di intercettare le diverse modalità in cui si esplicano i processi comportamentali degli alunni e di poter anche tracciare ipotesi alternative in raccordo con la scuola e con le famiglie.

Laddove sono attive queste figure la quantità di sanzioni disciplinari risulta molto più contenuta e anche la dispersione scolastica sembra diminuire. Il segnale è chiaro: educare alle relazioni

significa in primo luogo curare le situazioni di criticità, far riflettere i giovani sugli episodi sgradevoli, sulle reazioni rissose, sulle intolleranze..., significa aiutarli a gestire le proprie emozioni, a contenere le reazioni, a saper stare dentro ai gruppi.

La Direttiva "Educazione alle relazioni"

La Direttiva del 24 novembre 2023 "Educazione alle relazioni", indicando percorsi progettuali per un'azione educativa verso la cultura del rispetto, mira a promuovere la formazione affettiva e relazionale delle nuove generazioni.

La proposta investe solo il segmento della scuola secondaria di secondo grado. Sappiamo, invece, come sia importante che tale approccio educativo inizi fin dalla più tenera età. La nostra scuola conosce, già a partire dal lontano 1991, cosa significa nell'infanzia educare al sé e all'altro. La scuola primaria e la secondaria di primo grado conoscono bene cosa sono i percorsi sulla convivenza, sull'educazione alla cittadinanza e alla Costituzione, sull'educazione civica, di più recente memoria. Anche se i docenti non mancano di trattare con progettualità dedicate questi aspetti, sarebbe auspicabile, anche per questi gradi e ordini scolastici, il coinvolgimento nel piano di formazione, previsto per il secondo ciclo, come pure poter fruire del supporto di servizi integrativi.

Sappiamo bene che le azioni preventive e precoci sono quelle che consentono di vincere le scommesse che, in questo caso, hanno come oggetto la dignità delle persone e il rispetto per i generi.

[1] Cfr. Definizione di relazione in [Enciclopedia Treccani](#).

[2] Il Comitato per le pari opportunità (C.P.O.) nasce, all'interno del Ministero della Sanità, con decreto ministeriale del 19 aprile 1988. Oggi il "Dipartimento per le pari opportunità" è incardinato presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, chiamato a coordinare le iniziative normative e amministrative in tutte le materie attinenti alla progettazione e alla attuazione delle politiche di pari opportunità.

[3] Cfr. nel sito ISTAT "[Archivio generale](#)".

[4] Cfr. [Atti e norme](#).

[5] Costituzione italiana, artt. 2, 3 e 13.

[6] Il riferimento è ad alcune zone della Lombardia visitate in occasione della sperimentazione INVALSI sulla valutazione delle scuole nell'autunno 2023.

3. Educazione civica e competenze di cittadinanza. Primi dati della terza edizione dell'indagine IEA ICCS 2022



Maria Rosa TURRISI

14/01/2024

Alla fine del mese di novembre dello scorso anno è stato presentato, a cura dell'INVALSI, un primo rapporto sull'indagine internazionale relativa all'educazione civica e alla cittadinanza, promossa dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) nel 2022[1].

La ricerca, giunta alla sua terza edizione, ha coinvolto ben 22 paesi. In Italia hanno partecipato 4300 studenti dell'ottavo anno di scolarità, 2100 insegnanti e 226 dirigenti scolastici. Può essere considerata molto importante per la misurazione del Target 4.7 dell'Agenda 2030[2] relativo all'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale.

Primo ambito di indagine

Un primo ambito dell'indagine ha riguardato la conoscenza civica relativamente ai seguenti contenuti:

- *Istituzioni e sistemi civici*: istituzioni statali, sistemi economici e società civile;
- *Principi civici*: equità, libertà, stato di diritto, sostenibilità e solidarietà;
- *Partecipazione civica*: processo decisionale, influenza e partecipazione della comunità;
- *Ruoli e identità civiche*: cittadini, immagine civica di sé e legame civico.

Tali conoscenze sono state esplorate come processi cognitivi relativi ai "saperi" e al "ragionamento e applicazione".

Per "saperi" si intendono le informazioni apprese dagli studenti, che vengono utilizzate quando affrontano compiti di natura cognitivamente più impegnativa, aiutandoli a dare significato al loro mondo civico. Per "ragionamento e applicazione" si intendono i modi in cui gli studenti utilizzano le informazioni sulle questioni civiche e di cittadinanza per trarre conclusioni più ampie rispetto a ciascun singolo concetto e per applicarle in situazioni reali[3].

Altri ambiti di indagine

Il secondo ambito di indagine ha riguardato l'area relativa all'"atteggiamento" e all'"Impegno" intesi rispettivamente come condotta sui principi civici, questioni e istituzioni civiche, ruoli e identità civiche, e come responsabilità nel condurre le esperienze, ma anche disposizioni e aspettative future. Inoltre nell'indagine 2022 sono stati indagati anche atteggiamenti, opinioni e comportamenti relativamente a:

- *Sostenibilità*, dal momento che tutti i curricoli nazionali includono sempre più spesso aspetti relativi a questa area di insegnamento;
- *Impegno attraverso le tecnologie digitali*, visto il ruolo sempre più rilevante che tali tecnologie hanno avuto riguardo a nuove possibilità di mobilitarsi, organizzarsi e interagire;
- *Diversità*, intesa come dimensione legata ai flussi migratori e una crescente diversità culturale che interessa ormai la maggior parte dei Paesi;
- *Opinioni sul sistema politico*, a partire dalla diffusa apprensione relativa a una "recessione democratica" su scala globale e alle sfide che forme di governo democratico si trovano ad affrontare;
- *Cittadinanza globale*, intesa come crescente interconnessione transnazionale e globalizzazione delle questioni politiche, sociali, economiche e ambientali.

Gli strumenti dell'indagine sono stati prove cognitive, questionari (cartacei e digitali) somministrati agli alunni, questionari rivolti ai docenti e questionario scuola rivolto ai dirigenti, indagine sui contesti internazionali relativamente alla presenza dell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza nei curricoli di ciascun sistema scolastico.

Come utilizzare i dati

Per una lettura approfondita dei dati e per poter consultare gli strumenti di rilevazione utilizzati, si rimanda al sito dell'Invalsi[4]. Va da sé che i dati andrebbero presi e utilizzati dai decisori politici e dai tecnici dei sistemi di istruzione per una rilettura dei bisogni educativi delle giovani generazioni e per sostenere processi virtuosi di sostegno alla cittadinanza globale.

In questa sede prenderemo in esame alcuni aspetti che possono fornire alle scuole e ai docenti indicazioni per rimettere al centro dell'attenzione una riflessione consapevole sulle pratiche didattiche relative all'insegnamento dell'educazione civica e della cittadinanza e degli strumenti di valutazione utilizzati per descrivere le competenze acquisite dagli alunni.

La "conoscenza civica" nella ricerca IEA è stata intesa non solo come conoscenza dichiarativa e capacità di ricordare informazioni ma come capacità di ragionare per utilizzarle in situazioni reali.

Una scala a quattro livelli

La scala che descrive il possesso di tali conoscenze si compone di quattro livelli, dal più basso (D) al più alto (A)[5] e coerentemente con la descrizione dei livelli sono stati costruiti gli items della prova cognitiva. Gli studenti del campione italiano hanno raggiunto un punteggio medio di 532 punti superiore alla media ICSS (503) riconducibile al livello B[6] e complessivamente hanno raggiunto risultati che possono essere considerati positivi dal momento che il 34,8% si colloca al livello B e il 34,7% al livello A.

Anche in questa rilevazione, come nella maggior parte delle rilevazioni nazionali e internazionali si registrano variazioni dei risultati in relazione all'area geografica, al sesso o al livello socio-economico e culturale della famiglia e alla condizione di migrante.

I risultati variano a seconda della macro area di riferimento territoriale, infatti gli studenti del Sud e delle Isole raggiungono un punteggio medio di 495 a fronte del punteggio di 542 del Nord Est e di 539 del Nord Ovest. Inoltre le ragazze in Italia hanno avuto un risultato superiore di 27 punti rispetto ai ragazzi, fenomeno che si registra in quasi tutti i Paesi in cui è stata effettuata la rilevazione.

Rapporto tra stato socio-economico e risultati

Gli studenti con status socio economico (SES) più elevato hanno dimostrato una conoscenza civica superiore rispetto agli studenti con status socio economico basso; per quanto riguarda l'Italia con un SES basso si raggiunge il punteggio di 477 (media internazionale 467), con un SES alto 544 (media internazionale 532). Inoltre i dati mostrano che, in generale, gli studenti provenienti da famiglie non immigrate hanno ottenuto punteggi più alti nella scala delle conoscenze civiche rispetto a quelli provenienti da famiglie immigrate[7] con una differenza tra i due gruppi di 41 punti. Significativa anche l'incidenza della presenza di libri a casa, spia ovviamente del livello culturale del contesto familiare, infatti gli studenti e le studentesse che dichiarano di avere a casa più di 26 libri ottengono un punteggio medio superiore di 67 punti.

Impegno civico e partecipazione

L'indagine ha anche esplorato le opinioni relative all'impegno civico e alla partecipazione presente e futura nonché sulle modalità di acquisizione delle informazioni e sulle occasioni di confronto anche fuori dal contesto scolastico.

In Italia la percentuale di studenti interessati "molto" e "abbastanza" alle questioni politiche e sociali è del 39%, dato superiore alla media internazionale che è del 30%. Questa percentuale è più elevata fra coloro che vedono i propri familiari interessati alle questioni politiche e sociali. La famiglia rimane il luogo principale in cui avviene il confronto su tali questioni: il 47% degli studenti italiani ha dichiarato infatti di partecipare a discussioni su problemi sociali e politici con i genitori.

Fonti informative e riflessione sulle informazioni

Gli studenti italiani hanno dichiarato di acquisire informazioni per il 68% dalla televisione, per il 28% dai giornali, per il 47% da internet. La scuola resta comunque il luogo in cui viene sviluppato un esercizio critico sulle informazioni, anche se acquisite fuori dalla scuola. Il 48% degli insegnanti ha dichiarato di svolgere con i propri alunni attività di analisi di informazioni provenienti da fonti diverse per valutarne l'attendibilità e la veridicità.

Per quanto riguarda le metodologie utilizzate, più della metà dei docenti italiani intervistati ha dichiarato di svolgere "spesso o molto spesso discussioni su questioni di attualità (71%), di

realizzare presentazioni usando tecnologie digitali (64%), di partecipare a progetti e lavori in classe con le tecnologie digitali (64%), di fare ricerca e/o analisi delle informazioni raccolte da diverse fonti sul Web (63%), di studiare sui libri di testo (57%). Solo una piccola minoranza dichiara di proporre agli studenti argomenti da discutere durante le lezioni successive (20%), di utilizzare il gioco di ruolo (17%) o di lavorare su progetti che implicano la raccolta di informazioni all'esterno della scuola (13%).

Educazione alla sostenibilità

In linea con i risultati internazionali, nella scuola italiana vengono esercitate pratiche che favoriscono l'educazione alla sostenibilità e alle questioni ambientali come emerge dalle risposte al questionario scuola. Le più comuni sono quelle relative alla raccolta differenziata (90%), alla riduzione dei rifiuti (ad esempio incoraggiando i pasti a rifiuti zero e limitando l'utilizzo dei prodotti di plastica monouso, 80%), al risparmio energetico (74%). Le pratiche che si utilizzano di meno, invece, riguardano l'uso di prodotti equosolidali, come il tè o caffè o i cibi della mensa (23%), e la ri-distribuzione di alimenti intatti e non consumati a enti di beneficenza o ai bisognosi (16%). Inoltre in Italia, in linea con i risultati internazionali, i docenti svolgono attività di sensibilizzazione sull'impatto ambientale (consumo eccessivo di risorse, 80%). È questa un'attività in cui il dato del nostro Paese è il più alto in assoluto, con una differenza percentuale dalla media internazionale di +19%. C'è poi il riciclaggio e la raccolta dei rifiuti nella comunità locale (49%). Le percentuali più basse sono state registrate per alcune attività di sensibilizzazione più particolari, come firmare petizioni su questioni ambientali (4%) e scrivere a giornali o riviste per sostenere azioni sull'ambiente (5%).

Apprendimenti per la vita

Quanto acquisito a scuola sembra influenzare positivamente anche comportamenti futuri, infatti c'è una forte associazione tra le conoscenze civiche e la volontà di partecipare ad azioni legate alla protezione ambientale, con una differenza di 4 punti sulla scala per gli studenti con conoscenze civiche superiori alla media nazionale almeno al livello B[8].

L'apprendimento a scuola delle conoscenze riguardo alla cittadinanza globale rimane quindi fondamentale, infatti il 91% degli studenti dichiara di aver imparato a scuola "molto" o "abbastanza" sulla tutela dell'ambiente, seguono la tutela dei diritti dei cittadini (74%) e le questioni e gli avvenimenti politici negli altri Paesi (70%). Ma gli studenti italiani hanno indicato di svolgere anche attività per verificare se ci si può fidare delle informazioni online (68%), per informarsi sul funzionamento dell'economia (62%), sul modo in cui i cittadini possono votare alle elezioni politiche o amministrative (61%), sulle modalità con cui vengono introdotte e modificate le leggi in Italia (61%) e il modo in cui contribuire a risolvere i problemi della comunità locale (57%).

Consapevolezza dei rischi

I giovani tredicenni italiani appaiono in questa ricerca anche consapevoli dei rischi e preoccupati per il futuro e individuano come principali motivi della loro preoccupazione: l'inquinamento per l'86%, la carenza idrica per l'84%, i cambiamenti climatici per il 76%, i conflitti violenti per il 63%, le malattie infettive per il 55%, la crisi finanziaria globale per il 51%.

Per quanto riguarda invece l'eguaglianza di genere gli studenti italiani hanno atteggiamenti più favorevoli rispetto alla media internazionale, così come per quanto riguarda i diritti tra gruppi con o senza background migratorio; ad esempio il 97% dichiara che i figli degli immigrati dovrebbero avere le stesse opportunità di studio degli altri bambini che vivono nel Paese[9].

Scuola e competenze civiche

Questa prima analisi di alcuni dati del rapporto dell'indagine fornisce un quadro abbastanza positivo, per quanto riguarda l'Italia, in merito al ruolo della scuola nella formazione delle competenze civiche e di cittadinanza globale. In merito alle dichiarazioni dei docenti, la percezione notevole degli studenti, che ritiene rilevanti le esperienze formative e i contenuti acquisiti in questo ambito, costituisce la spia dell'impegno della scuola italiana, rafforzato dalla più recente normativa. Inoltre dal quadro qui rappresentato, conoscenze e dimensioni affettivo-comportamentali sembrano integrarsi efficacemente all'interno di percorsi didattici e sembrano favorire sia un clima di classe aperto alla discussione e al dialogo[10] sia l'impegno in azioni

concrete nella vita scolastica quotidiana. Questo scenario è sicuramente segno di un impegno pedagogico e didattico significativo della scuola italiana.

La lettura dei dati, l'analisi del quadro di riferimento e degli strumenti di rilevazione possono rappresentare una occasione ulteriore per le scuole di riflettere sulle azioni realizzate ma anche una occasione formativa per i docenti.

Una riflessione a parte andrebbe dedicata, ad esempio, all'area della partecipazione politica e delle aspettative nei confronti delle istituzioni dello Stato e delle diverse forme di governo, magari solo ad un livello superiore di scolarità, per la maggiore complessità di conoscenze che tale riflessione richiede.

[1] I materiali relativi ai risultati dell'indagine OEA ICCS 2022 sono disponibili sul sito dell'[INVALSI](#)

[2] Target. 4.7: "Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica, e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile".

[3] Cfr. INVALSI, Rapporto nazionale ICCS 2022.

[4] [Risultati IEA ICCS 2022](#).

[5] INVALSI, Rapporto nazionale ICCS 2022, pag. 53.

[6] Esempio: identificano le motivazioni ambientali e sociali associate al consumo etico; definiscono il ruolo principale di una Costituzione; identificano un comportamento coerente con la definizione di cittadino globale.

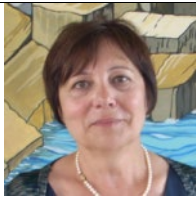
[7] INVALSI, Rapporto nazionale ICCS 2022 Tabella 3.21.

[8] Cfr. INVALSI, Rapporto nazionale ICCS 2022, Tab. 4.15.

[9] Cfr. Tabelle 15 e 16 INVALSI, Sintesi risultati ICSS.

[10] Cfr. INVALSI, Rapporto nazionale ICSS 2022, pag. 163 e seg.

4. Apprendimento permanente e cittadinanza attiva. I diritti sociali e le riforme in atto



Nilde MALONI

14/01/2024

L'investimento nell'istruzione e nella formazione dei fondi di Next Generation EU ha evidenziato la volontà di affidare ai sistemi educativi un ruolo decisivo per lo sviluppo sostenibile ed equo delle democrazie dei Paesi europei. Nell'epoca delle transizioni verde e digitale, esso è diventato un vero e proprio terreno di prova della tenuta del profilo del cittadino europeo garantito nel suo diritto all'istruzione di qualità.

Bisogno di equità sociale

Ma siamo sulla strada giusta perché i sistemi educativi garantiscano il corredo del cittadino del XXI secolo, competente/competitivo, possibilmente con una qualifica di istruzione superiore, protetto socialmente, sicuro, occupato, giusto, solidale e pacifico?

La strategia di crescita, disegnata nel Green Deal, rinforza il nesso tra istruzione, ricerca e innovazione, ma anche il crescente bisogno di equità sociale e di abbattimento delle disuguaglianze, per una transizione giusta. I Quadri di Riferimento Europei da EntreComp a LifeComp a GreenComp danno un ulteriore contributo a trovare un concetto condiviso di *cittadinanza attiva e responsabile*, basata sull'apprendimento permanente e la sostenibilità.

Le domande che contano

Il Quaderno Eurydice n. 49, tradotto parzialmente nel 2022 da INDIRE con il titolo "L'equità dell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti"[1] cerca di stabilire se esiste o no a livello europeo un concetto condiviso di equità nell'istruzione a partire da approcci e strategie comuni per realizzarla.

Per semplificare, potremmo chiederci se e come i sistemi educativi danno risposte omogenee a queste tre domande:

1. se l'istruzione di una persona influenza le sue aspettative di lavoro e di reddito (ma anche di salute e di vita), è ancora oggi l'istruzione il mezzo privilegiato per contrastare le disuguaglianze sociali?
2. i sistemi educativi devono preoccuparsi solo di creare un'equa distribuzione di opportunità educative o anche (e soprattutto) dei risultati di apprendimento?
3. come rispondono i sistemi educativi per spezzare il nesso tra scarso rendimento scolastico e contesto socioeconomico di provenienza?

Rapporto tra investimenti e apprendimenti

La tesi sostenuta dall'OCSE nel suo Rapporto del 2012, ad esempio, è che i Paesi più performanti siano quelli che integrano eccellenza dei risultati di apprendimento (merito) ed equità. Un'altra evidenza è che dietro questi risultati ci siano investimenti notevoli in termini di percentuale del PIL a favore delle spese per l'istruzione.

Altri studi, invece, fanno notare come all'impegno di notevoli risorse economiche non corrispondano automaticamente migliori risultati di apprendimento degli studenti.

La percentuale del PIL per le spese nel settore dell'istruzione è, infatti, uno degli indicatori presenti nell'*Education and Training Monitor* del 2023, voluto dalla Commissione europea per monitorare la progressione di avvicinamento ai traguardi attesi per il 2030. Il semplice confronto tra il 4,1%, percentuale italiana in *aumento* e il 5,7%, percentuale della Finlandia *in calo*, la dice lunga sulla serie storica degli investimenti nel settore dell'istruzione dei due paesi; così come è evidente la tendenza positiva in Portogallo, Spagna e Grecia.

Ma, sempre nei tabulati di *Education and Training Monitor*, troviamo un indicatore specifico relativo all'equità che è il risultato di più elementi di indagine relativi al rapporto tra contesto di appartenenza dello studente, genere e risultati di apprendimento.

Il Pilastro Europeo dei diritti sociali e le riforme in atto

La scelta dell'UE è ben rappresentata dal Pilastro europeo dei diritti sociali[2], che già nel 2017 aggiungeva due indicatori importanti, di cui i sistemi educativi dovranno tener conto per l'efficacia dei processi di insegnamento apprendimento: le *disuguaglianze di reddito e di genere*, come si evince dal *tabellone di valutazione sociale* riprodotto di seguito e ripreso dall'Allegato 2 al documento.

Indicatori di pari opportunità nei sistemi educativi

	INDICATORI PRINCIPALI	INDICATORI SECONDARI
PARI OPPORTUNITÀ	Partecipazione degli adulti all'apprendimento negli ultimi 12 mesi	Livello istruzione terziaria
		Risultati competenze chiave comprese quelle digitali
		Partecipazione di adulti poco qualificati alla formazione
	Quota di dispersione scolastica	
	Livello di competenze digitali degli individui	
	Tasso di NEET giovanile (15-29 anni)	Quota di adulti disoccupati con una recente esperienza di apprendimento Quota di scarso rendimento tra il quarto inferiore e quello superiore dell'indice socioeconomico PISA
	Divario occupazionale di genere	Divario di genere nell'occupazione part-time Divario retributivo di genere
Rapporto quintile di reddito	Quota di reddito dei percettori inferiore del 40% rispetto all'obiettivo di sviluppo sostenibile	

Se, per il secondo anno consecutivo, i dati *sull'equità dei sistemi educativi* indicano approcci diversi in Europa, ma comuni priorità d'intervento, molto probabilmente questo dipende dalle scelte di campo operate a livello di Commissione Europea, che hanno oggettivamente promosso l'omogeneità delle riforme in atto. Nei 27 Paesi dell'UE sono quattro i filoni di riforma prevalenti.

Educazione e cura della prima infanzia

L'educazione e cura della prima infanzia (*Early childhood education and care – ECEC*) è sempre più riconosciuta come quella che fornisce le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo. Il Pilastro europeo dei diritti sociali dichiara che *i bambini hanno diritto all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità*. Per avere una definizione condivisa sul significato effettivo di tale dichiarazione il Consiglio ha adottato una Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia nel maggio 2019[3].

Il monitoraggio effettuato dalla Commissione Europea (CE), pubblicato da Eurydice, compara i sistemi sulla base delle cinque dimensioni di *qualità*, stabilite dalla Raccomandazione stessa: *governance, accesso, personale, linee guida educative, valutazione e monitoraggio*. Evidenza, altresì, il forte squilibrio nelle garanzie, in molti Paesi membri, soprattutto in quelle di accesso ai bambini di età inferiore ai tre anni con effetti importanti sulla qualità dei servizi erogati e sui costi degli stessi. La Raccomandazione ha determinato un concreto indirizzo affinché i Paesi UE realizzino l'integrazione dei sistemi ECEC, agendo per:

- offrire una struttura unica;
- affidare la governance ad un'unica autorità competente;
- garantire personale altamente qualificato nell'intero segmento 0-6;
- prevedere attività educative intenzionali per l'intero segmento 0-6.

Obbligo scolastico in Europa e risultati di apprendimento dei quindicenni

In tutta Europa l'istruzione obbligatoria dura almeno 8 anni. Nella grande maggioranza dei paesi la durata è di 10 anni come in Italia. In diversi paesi dura più a lungo: 11 anni in Lettonia, Lussemburgo, Malta; 12 anni in Portogallo, 13 anni in Ungheria, nei Paesi Bassi e in alcuni Länder tedeschi, 15 anni in Francia.

Sono due gli obiettivi che collegano il prolungamento dell'obbligo di istruzione all'innalzamento della qualità dell'istruzione nel nostro continente:

- garantire ad una platea sempre più larga di cittadini il possesso delle competenze di base, indispensabili alla cittadinanza attiva;
- prevenire l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione.

In questa direzione vanno interpretati sia l'utilizzo delle indagini internazionali (IEA – OCSE PISA) sul rendimento scolastico degli allievi (e quelle delle agenzie nazionali incaricate) sia l'impegno costante ad aggiornare il corredo delle competenze necessarie al cittadino del XXI secolo.

Le riforme dell'obbligo sono accompagnate da una contestuale revisione dei curricula scolastici e, soprattutto, da una impostazione della valutazione e certificazione delle competenze sulla base dei livelli dell'*European Qualification Framework* (EQF).

Istruzione e Formazione Professionale (IFP)

A questo tema l'Europa del Green Deal e delle transizioni verde e digitale affida un ruolo prioritario nei Piani di Ripresa e Resilienza post pandemici collegati alla Next Generation EU. Infatti, le politiche scolastiche collegate alla strategia di ET 2020 hanno mantenuto il maggior numero di persone dentro percorsi di istruzione e formazione e hanno sicuramente contribuito ad abbattere il tasso di abbandono scolastico al 10%, ma risulta ancora insufficiente l'impegno dei Paesi membri nell'affidare alla filiera professionalizzante la capacità di realizzare appieno l'apprendimento permanente così come è necessario per una società equa e resiliente.

La filiera professionalizzante va considerata nella sua totalità e comprende: *l'IFP iniziale; l'IFP di eccellenza, o Accademie post diploma comparabili alle lauree brevi; l'IFP continua*, che allarga ai sistemi non formali e informali di formazione la possibilità di recuperare tutte le opportunità di apprendimento permanente anche in età adulta o ai giovani adulti.

I dati riferibili agli obiettivi collegati all'istruzione professionalizzante non sono, tuttavia, incoraggianti, in particolare l'aumento della percentuale delle lauree brevi professionalizzanti entro i 34 anni in rapporto alla percentuale degli occupati. Non sfugge poi il legame tra l'IFP e la ricerca di nuove competenze per i nuovi lavori.

Per questo motivo, la nuova strategia Europa 2030 riserva all'IFP ampio spazio nell'Agenda per le nuove competenze[4] e nella Raccomandazione del Consiglio "relativa all'Istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza" del 24 novembre 2020[5]. Si legge testualmente nella Raccomandazione che i Paesi membri hanno il compito di *"promuovere i sistemi europei di istruzione e formazione professionale in un contesto internazionale, affinché siano riconosciuti come riferimento a livello mondiale per i discendenti della formazione professionale"*.

Istruzione degli adulti e apprendimento permanente

Percorsi formali cosiddetti delle *secondo opportunità* per il conseguimento di diplomi, riconoscimento dei crediti lavorativi, introduzione delle micro credenziali grazie alla Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 *"IFP per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza"* sono alla base delle riforme del settore, sostenute anche dai nuovi Quadri di Riferimento per le otto competenze chiave. È evidente la volontà di integrare apprendimento formale e non formale, in modo da favorire l'esigenza sempre più frequente di qualificarsi per nuovi lavori, ma anche di implementare le opportunità di periodi "garantiti" di formazione finora riconosciute solo nel pubblico impiego.

[1] Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020. *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle

pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea. La versione italiana del 2021, curata da INDIRE, riporta solo la Parte Prima della pubblicazione originale.

[2] https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf

[3] Cfr: Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 edition. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. La Raccomandazione a cui si fa riferimento è la Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (GU C 189 del 5.6.2019, p. 4-14).

[4] Cfr. Comunicazione della CE al Parlamento, al Consiglio del 1° luglio 2020 "Un'Agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità.

[5] Cfr. 2020/C 417/01 "Raccomandazione del Consiglio relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) del 24 novembre 2020.