Temi commentati da Scuola 7

FEBBRAIO 2025

03 febbraio 2025
LA SCUOLA CHE CAMBIA: DALLA PRIMARIA ALLA FORMAZIONE CONTINUA

1. *Nuove Indicazioni Nazionali. Dalla cittadinanza a rischio all'enfasi sulla storia*
2. *Giudizi sintetici per valutare gli apprendimenti. Cosa fare per rendere produttive le nuove indicazioni?*
3. *Strumenti efficaci per rinnovare la scuola. Metacognizione e tecnologie per una didattica del futuro*
4. *CPIA: un presidio per la formazione continua. Proposte e prospettive per migliorare l'offerta formativa*

10 febbraio 2025
Disarmare il linguaggio: dalla grammatica alle relazioni

1. *Grammatica inclusiva. A proposito di schwa (Rita Patrizia BRAMANTE)*
2. *Educazione all'affettività. Un antidoto alla dilagante violenza (Monica PIOLANTI)*
3. *Comunicazione efficace. Tra formalità e relazioni interpersonali (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
4. *Gioco digitale e didattica. Promuovere l'apprendimento significativo (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

17 febbraio 2025
Gli strumenti di una nuova paideia

1. *Per un curricolo del Novecento. Ripartire dalla Costituzione (Luciano RONDANINI)*
2. *Valutare il comportamento. È solo una questione di voto in decimi e di bocciature? (Rita FAZIO)*
3. *Ripensare la valutazione. Responsabilità dei docenti e ruolo strategico del dirigente (Rita LA TONA - Maria Rosa TURRISI)*
4. *Quale formazione ai tempi del PNRR. Nuova direttiva del Dipartimento della funzione pubblica (Daniela MASSAROTTO)*

24 febbraio 2025
Nuove misure per migliorare la scuola

1. *Novità per i dirigenti scolastici. … da "equilibristi" a lavoratori "agili" (Domenico CICCONE)*
2. *Scelte scolastiche e orientamento. Il quadro delle iscrizioni per l'anno scolastico 2025-2026 (Laura DONÀLaura)*
3. *Educare alle scelte. Il futuro dei bambini al di là degli stereotipi (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
4. *Studiare, leggere e giocare per la pace. Costruire insieme un mondo non violento (Rita Patrizia BRAMANTE)*

1. Nuove Indicazioni Nazionali. Dalla cittadinanza a rischio all'enfasi sulla storia

Luciano RONDANINI
02/02/2025

Le indiscrezioni del ministro Valditara circa la definizione delle prossime Indicazioni nazionali relative al curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione hanno acceso un confronto non privo di toni polemici per la scelta di voler accreditare una visione "sovranista" e "reazionaria" della scuola italiana, riportando le lancette dell'orologio indietro di decenni. Non entro nel merito di proposte che per il momento sono solo delle ipotesi. Aspettiamo di disporre almeno di una bozza del testo.
Credo, invece, che le idee espresse dal Ministro possano essere collegate ad alcuni dati allarmanti descritti nel Rapporto Censis 2024. Giunto alla sua 58*esima* edizione, l'annuale relazione dell'Istituto ha raffigurato l'Italia come un Paese che si muove su una "linea di galleggiamento, senza incorrere in capitomboli rovinosi nelle fasi recessive e senza compiere scalate eroiche nei cicli positivi".

Qualche dato

Nel quadro generale delineato nel Rapporto, in cui è forte la percezione di una diffusa fragilità, si ripropone il fenomeno del deficit culturale dei giovani, evidenziato dalla mancanza di quelle conoscenze di base, che costituiscono un vero e proprio rischio per lo sviluppo della nostra società.
Non solo. Questa condizione sta diventando un reale pericolo per la stessa democrazia, in quanto mina alle basi i principi di autonomia e responsabilità che sono i fondamenti di una reale cittadinanza, informata e consapevole.
Nonostante gli analfabeti propriamente detti costituiscano un'esigua minoranza (260.000) e i laureati, con almeno 25 anni, siano il 18,4% della popolazione (erano il 13,3% nel 2011), la mancanza di conoscenze di base rende i cittadini più fragili e vulnerabili.
Nel Rapporto del Censis si registrano "buchi", soprattutto in ambito storico, decisamente preoccupanti. Ad esempio, si annota che con riferimento ai grandi personaggi e eventi della storia patria:

- il 55,2% degli italiani risponde in modo errato o non sa che Mussolini è stato destituito e arrestato nel 1943;
- il 30,3% (in questo caso il dato sale al 55,1% tra i giovani) non sa dire correttamente chi era Giuseppe Mazzini;
- il 30,3% non conosce l'anno dell'Unità d'Italia;
- il 28,8% ignora quando è entrata in vigore la Costituzione.

Le cose non vanno meglio se ci spostiamo sui grandi avvenimenti della storia:

- il 49,7% degli italiani non sa indicare correttamente l'anno in cui è scoppiata la Rivoluzione francese;
- il 42,1% non conosce l'anno in cui l'uomo è sbarcato sulla Luna;
- il 25,1% ignora l'anno della caduta del muro di Berlino.

Se ci riferiamo ai grandi scrittori e poeti italiani, il 41,1% pensa che Gabriele D'Annunzio sia l'autore de *L'infinito*, che Eugenio Montale (35%) sia stato un "autorevole presidente del Consiglio dei ministri degli anni Cinquanta".
La situazione diventa allarmante se vengono poste domande su nozioni basilari di geografia. Addirittura drammatica se entriamo nel merito dei meccanismi istituzionali: più di un italiano su

due (il 53,4%) non attribuisce correttamente il potere esecutivo al Governo, bensì al Parlamento o alla Magistratura. L'elenco potrebbe continuare a lungo.

La cittadinanza a rischio

I dati sopra richiamati (e sono solo alcuni) pongono il problema della *cittadinanza culturale*, in assenza della quale si andrà inevitabilmente incontro ad un grave deficit della convivenza civile e democratica, posta a fondamento dei nostri Programmi didattici prima e delle Indicazioni poi. E ancora più preoccupante è il fatto che tale carenza interessa le attuali generazioni che, in un futuro prossimo, occuperanno posizioni di responsabilità nella vita sia pubblica che privata.
L'ignoranza, infatti, è una minaccia per la democrazia. Viene messa addirittura a rischio se, per i cittadini, diventa difficile comprendere e decodificare le proposte politiche, riconoscendo quelle fondate su fini manipolatori da quelle riferite a dati di realtà. Stereotipi culturali e pregiudizi antiscientifici trovano un terreno fertile di attecchimento in un contesto di diffuso analfabetismo dei principi fondamentali su cui si regge la vita di uno Stato democratico. Pensiamo all'impatto che possono esercitare su temi che interessano direttamente la scuola, quali: l'uguaglianza delle opportunità, l'educazione interculturale e degli alunni con disabilità, la parità di genere (il 15% ritiene che l'omosessualità sia una patologia con origini genetiche), la valorizzazione della diversità.
In un contesto siffatto, se non si posseggono le conoscenze di base del nostro recente passato, risulta oltremodo difficile promuovere, sin dalla scuola dell'infanzia, una cittadinanza etica e rispettosa.
Cittadinanza come esercizio della responsabilità individuale

Cittadinanza etica	**Cittadinanza rispettosa**
Inerente alla responsabilità individuale delle proprie scelte e dei propri atti.	"Invito gli esseri umani a rispettare la diversità, a imparare a convivere con esse e ad apprezzare coloro che appartengono ad altre schiere" (H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro,* 2006).
Si fonda sul senso di solidarietà, di legalità e sul rispetto delle regole.	Fin da piccoli bisogna imparare a prendersi cura di un "pezzo di prossimità".

Lo studio della storia sì, ma quale?

Nelle future Indicazioni nazionali si darà più spazio allo studio della storia dell'Italia e dell'Occidente. Il ministro ha precisato che questa nuova attenzione dovrà essere orientata alle "grandi narrazioni" della tradizione classica: la Bibbia, l'Iliade, l'Odissea, l'Eneide, le saghe care ai popoli germanici.
Pur non entrando nel merito di queste indiscrezioni, l'interesse per lo studio della storia può costituire un'importante opportunità, purché ci sia coerenza con la condizione di analfabetismo di cui abbiamo parlato. Non si può capire il mondo di oggi se continuiamo a ignorare gli eventi del Novecento.
Come ci ha ricordato Marc Bloch in *Apologia della storia*: «L'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato». Nessuno mette in discussione l'importanza della cultura classica, che costituisce sicuramente uno dei pilastri della civiltà occidentale. Anche se va precisato, ad *onor del vero*, che la tradizione giudaico-cristiana non costituisce l'unico fondamento della nostra identità letteraria, artistica, spirituale, religiosa. Si pensi solo all'influenza che le idee "illuministiche" di libertà, uguaglianza e fratellanza hanno avuto nella vita dei popoli negli ultimi secoli.

Indicazioni e saperi essenziali

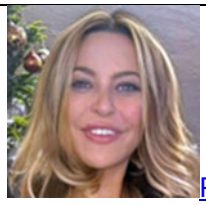
Non si dimentichi che, quando si parla di Indicazioni Nazionali, il centro delle nostre riflessioni è il tema del *curricolo di istituto*, non un trattato di storia dell'Italia, dell'Europa o dell'Occidente. E i docenti, nel momento in cui si accingono a progettarlo, devono operare secondo un *criterio di priorità*. Come ci insegnano gli antichi latini: *Non multa sed multum*. Un curricolo se non è *essenziale* rischia di trasformarsi in un libro dei sogni.
Lo stesso Mario Dutto, esperto di ordinamenti scolastici e programmi didattici in ambito europeo, in un recente articolo su Scuola7[1], affrontando la riforma dei Programmi scolastici in Scozia, metteva in evidenza l'esigenza di «*superare un curriculum affollato, stipato, ridondante e "superaccessoriato"*».

Seguendo questa logica, i dati del Censis ci suggeriscono un'evidente corsia preferenziale, quella di mettere al centro dello studio della storia, fin dalla scuola primaria, gli accadimenti più rilevanti del Novecento che, per una ragione o per l'altra, spesso i nostri ragazzi ignorano.
Non conoscere le vicende legate alla vita di Sansone e della sua forza prodigiosa può essere considerata una carenza veniale. Al contrario, essere all'oscuro dei fatti che hanno connotato la storia del XX secolo, da cui derivano molte delle vicende attuali, è una vera e propria ferita formativa della preparazione dei nostri alunni. E, a tal proposito, sappiamo bene quanto il quinquennio della scuola primaria coincida con un'età nella quale i bambini sono fortemente interessati a scoprire e capire gli eventi a noi più vicini.
È, dunque, da questo grado scolastico che bisogna cominciare a studiare la storia del Novecento.

---

[1] MG Dutto, Revisione dei programmi scolastici. Uno sguardo al Curriculum Improvement Cycle in Scozia, Scuola7-415, 26/01/2025.

2. Giudizi sintetici per valutare gli apprendimenti. Cosa fare per rendere produttive le nuove indicazioni?


Rita FAZIO
02/02/2025

Recentemente, il 23 gennaio 2025, il Ministero ha trasmesso a tutte le scuole una nota (prot. n. 2867) per fornire indicazioni in merito alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e alla valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado.
Come è noto, nel secondo periodo dell'anno scolastico in corso, prenderà avvio il dispositivo previsto dall'Ordinanza ministeriale del 9 gennaio 2025 n. 3, il quale prevede l'adozione dei giudizi sintetici correlati alla descrizione dei livelli di apprendimento nella scuola primaria.
L'opinione pubblica, però, è divisa tra quanti considerano l'adozione dei nuovi strumenti valutativi, seppure colorati di "vintage", importanti per migliorare i processi di valutazione, e quanti li interpretano come "un sentiero che allontana dalla meta".

Pillole di "work in progress" nella scuola primaria

Gli insegnanti di scuola primaria sono sicuramente i professionisti più "testati" dal turbinio delle continue riforme che ha interessato il sistema scolastico negli ultimi decenni; seppur frastornati, si stanno mettendo in azione per rendere più chiaro il percorso formativo degli alunni consapevoli di quanto sia importante la valenza formativa della valutazione e quanto sia funzionale per l'apprendimento una comunicazione efficacie con i genitori. Il lavoro di revisione, richiesto dalla legge 1° ottobre 2024, n. 150[1], assorbirà non poche energie! Ma in cosa consisterà il work in progress della valutazione nella scuola primaria?
Per prima cosa, i docenti dovranno elaborare i giudizi sintetici, individuati in una scala decrescente di sei aggettivi[2], avendo come orizzonte di riferimento le seguenti aree:

- padronanza e utilizzo dei contenuti disciplinari, delle abilità e delle competenze maturate;
- uso del linguaggio specifico;
- autonomia e continuità nello svolgimento delle attività anche in relazione al grado di difficoltà delle stesse;
- capacità di espressione e rielaborazione personale.

Tali descrizioni andranno declinate, per ciascuna disciplina e anno di corso, con riferimento costante alle Indicazioni Nazionali 2012 (ancora vigenti, ma in via di ridefinizione) e i curricoli d'istituto, attraverso una pluralità di strumenti: griglie, tabelle e rubriche di valutazione.
Quindi, al Collegio dei docenti competerà deliberare i criteri e le modalità di valutazione degli apprendimenti che saranno inseriti nel PTOF e resi pubblici. Successivamente, ogni scuola dovrà elaborare il documento di valutazione, nel quale andranno inseriti i principali obiettivi disciplinari in coerenza con la progettazione di classe, definendo l''impostazione e la soluzione grafica ritenuta più funzionale per una comunicazione chiara e trasparente verso le famiglie.
A titolo esemplificativo, nella nota del 23 gennaio 2025 (cit.) è riportato un allegato che fornisce alcune possibili soluzioni, come quella di attribuire a ciascuna disciplina soltanto il giudizio sintetico e la relativa descrizione oppure di integrare anche i principali obiettivi di apprendimento individuati nel curricolo d'istituto per la specifica disciplina e per l'anno di corso.

Efficacia, trasparenza e tempestività

L'ordinanza ministeriale del 9 gennaio 2025, in coerenza con il D.lgs. 62/2017 e la legge 150/2024, ribadisce l'importanza di garantire efficacia comunicativa, trasparenza e tempestività della valutazione del percorso scolastico. A tal fine, le scuole eventualmente adottano come modalità di interrelazione con le famiglie il registro elettronico oltre alle necessarie interlocuzioni. Quindi, sarà opportuno aggiornare la sezione della valutazione del PTOF anche nelle lingue utilizzate dalle famiglie straniere, eventualmente in collaborazione con il gestore del Registro

Elettronico, con i mediatori culturali o con lo stesso supporto dei genitori non italofoni, ma in possesso di competenze linguistiche in italiano. Inoltre, come previsto dall'articolo 44 del recente CCNL Comparto istruzione e ricerca 2019-2021 (firmato il 18 gennaio 2024), il Consiglio d'istituto, sulla base delle proposte del Collegio dei docenti, definirà le modalità e i criteri per lo svolgimento dei rapporti con le famiglie e gli studenti, assicurando la concreta accessibilità al servizio in coerenza con le esigenze di funzionamento dell'istituto e prevedendo gli strumenti comunicativi più adeguati.
In tal senso, è lasciato ampio spazio alla creatività dei dirigenti e dei docenti che potranno prevedere azioni mirate tanto per i genitori quanto per gli alunni. Per i primi sarà sicuramente utile che i modelli del documento di valutazione, riferiti a ciascuno anno di corso, siano pubblicati sul sito e tradotti in più lingue. Specialmente per i genitori stranieri, saranno, Particolarmente importanti i colloqui individuali e il loro coinvolgimento in attività di formazione.
Anche per gli alunni si potranno realizzare tutorial, fumetti, cartoni animati, storytelling che illustrino e spieghino i nuovi criteri e le nuove modalità di valutazione. Per la restituzione della valutazione in itinere si potrà usare contestualmente sia il registro elettronico sia i colloqui e alcuni momenti appositamente dedicati.

Buone pratiche da salvaguardare

Per rendere efficace e chiara la valutazione, le scuole da sempre hanno adottato diverse strategie, a volte efficaci, a volte meno. Ora si tratta, soprattutto, di portare a sistema quelle che, più di altre, hanno dato maggiori esiti positivi. È condivisa da tutti l'importanza di instaurare un dialogo stabile e costruttivo tra scuola e famiglia, ma occorre scongiurare il rischio di ritualismo e formalismo, sempre in agguato.
Sappiamo che molto spesso l'incapacità di esprimere e formalizzare i risultati in modo chiaro, trasparente e comprensibile è ciò che genera i tanti ricorsi al TAR da parte dei genitori. Sappiamo altresì che una valutazione non partecipata, non capita, imposta dall'alto, è quella che può generare negli alunni frustrazioni emotive e ansie da prestazione.
Probabilmente per ridare tranquillità ed *autorevolezza ai docenti* qualche riflessione andrebbe sollecitata non tanto sugli strumenti da adottare, quanto piuttosto sulla competenza comunicativa ed empatica.

Punti di stabilità e tasselli mancanti

La nota già citata del 23 gennaio scorso richiama il quadro normativo e conferma le seguenti norme:

- il giudizio sintetico riguarda anche lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, l'insegnamento della religione cattolica e delle attività alternative;
- i processi formativi devono essere descritti in termini di progressi nello sviluppo culturale, personale e sociale e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti conseguito con giudizio globale;
- i giudizi sintetici delle discipline devono essere correlati, per gli alunni con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento, rispettivamente, al P.E.I o al P.D.P.

Tuttavia, per completare il mosaico mancano alcuni tasselli.

Le ancora inedite Indicazioni Nazionali, che si profilano all'orizzonte, non richiederanno una nuova revisione dei curricoli d'istituto e, quindi, la necessità di elaborare nuove descrizioni per ciascuna disciplina e anno di corso? Quanti aggiornamenti inerenti alle nuove disposizioni normative andranno effettuati nelle sezioni del PTOF durante la nuova triennalità 2025/2028? Cosa accadrà all'evidente disallineamento dei giudizi sintetici con la certificazione delle competenze?
Le prime perplessità per i docenti sottendono una sicura "incertezza", mentre il disallineamento con il nuovo DM del 30 gennaio 2024 n. 14 lascia presagire un nuovo automatismo. Infatti, con i giudizi descrittivi erano stati individuati 4 differenti livelli di apprendimento e relativi descrittori, in analogia con i livelli e descrittori adottati per la certificazione delle competenze. Oggi, i livelli "borderline" degli studenti vengono declinati a fatica. In futuro questi potrebbero essere articolati quasi automaticamente nel nuovo parallelismo: "Avanzato" potrebbe essere graduato in "ottimo o distinto"; "Intermedio" con "buono o discreto"; il livello di "Base" potrebbe corrispondere al "sufficiente"; così come "In via di prima acquisizione" al "non sufficiente".

In attesa di conferme o smentite, forse la cosa più conveniente da fare è approfittare del poco tempo a disposizione per un rigenerante "*reculer pour mieux sauter et mieux travailler".*

---

[1] Legge 1° ottobre 2024, n. 150, Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati.
[2] Giudizi sintetici: non sufficiente, sufficiente, sufficiente, discreto, buono, distinto, ottimo.

3. Strumenti efficaci per rinnovare la scuola. Metacognizione e tecnologie per una didattica del futuro

Bruno Lorenzo CASTROVINCI
02/02/2025

Nel contesto educativo contemporaneo, i dirigenti scolastici e tecnici rivestono un ruolo cruciale per promuovere una scuola capace di preparare gli studenti alle complessità del XXI secolo. La sfida non è solo trasmettere conoscenze, ma trasformare le scuole in laboratori di apprendimento consapevole, dove gli studenti acquisiscano strumenti per riflettere sul proprio apprendimento, sviluppare competenze trasversali e affrontare il futuro con autonomia e consapevolezza. Questo obiettivo richiede una leadership visionaria, fondata su evidenze scientifiche, che integri strategie innovative come la metacognizione, le neuroscienze e l'uso delle tecnologie.
Tuttavia, nonostante l'interesse crescente per questi approcci, la loro applicazione è ancora limitata. Come molte riviste specializzate mettono costantemente in evidenza, la metacognizione e i principi neuroscientifici, pur dimostrando un impatto significativo sull'apprendimento, non sono ancora pienamente integrati nella didattica. Questo divario sottolinea la necessità di un intervento sul piano istituzionale per promuovere una formazione continua, sistematica e obbligatoria per tutti, come d'altra parte le stesse leggi prevedono.

Riflettere per apprendere meglio

La metacognizione è uno degli strumenti più potenti per migliorare i risultati scolastici e sviluppare l'autonomia degli studenti. Questa pratica permette agli studenti di riflettere sui propri processi di apprendimento, identificare strategie efficaci e affrontare le difficoltà con maggiore consapevolezza. Come ha dimostrato John Hattie, accademico neozelandese, già nel 2008 attraverso il libro *Visible Learning for Teachers,* che sintetizza i risultati di oltre quindici anni di ricerca con milioni di studenti: la metacognizione è tra i fattori con il maggiore impatto sull'apprendimento. Tuttavia, il suo utilizzo nelle scuole è spesso limitato, sia per la mancanza di formazione specifica dei docenti sia per una visione didattica ancora troppo ancorata a metodi trasmissivi.
Integrare la metacognizione significa ripensare la scuola come un ambiente in cui gli studenti non solo acquisiscono conoscenze, ma imparano a comprendere come imparare. Questo approccio trasforma ogni lezione in un'occasione per sviluppare competenze che aiutano a diventare più critici, riflessivi e resilienti. I dirigenti scolastici possono agire come promotori di questa trasformazione, sensibilizzando il collegio ad inserire la metacognizione tra le priorità dei PTOF e promuovendo conseguentemente percorsi di formazione specifica. Sarebbero utili anche Linee guida nazionali che rendano obbligatoria la formazione sulla metacognizione, garantendo così una diffusione capillare di queste pratiche.

Progettare per apprendere meglio

Le neuroscienze offrono un contributo fondamentale alla comprensione dei processi di apprendimento, fornendo strumenti per progettare attività didattiche che rispettino il funzionamento del cervello. Tra i principi più rilevanti emersi dalla ricerca neuroscientifica c'è la gestione del *carico cognitivo*. Il cervello umano ha una capacità limitata di elaborare informazioni contemporaneamente; sovraccaricarlo significa ridurre l'efficacia dell'apprendimento. Per questo, è fondamentale strutturare i contenuti in blocchi chiari e sequenziali, affiancandoli a supporti visivi come mappe concettuali, diagrammi e rappresentazioni grafiche.
Un altro elemento chiave è l'importanza delle emozioni nell'apprendimento. Esperienze che suscitano curiosità, coinvolgimento emotivo e piacere favoriscono la memoria e la motivazione. Come sottolineano Daniel Siegel e Tina Payne Bryson nelle loro numerose pubblicazioni[1], creare un ambiente di apprendimento sicuro e stimolante aiuta gli studenti a esplorare nuovi concetti con maggiore fiducia e creatività.

Nonostante queste evidenze, molte scuole non integrano ancora pienamente i principi neuroscientifici nella didattica. Questo è un terreno da curare soprattutto a livello istituzionale promuovendo, per esempio, percorsi di formazione continua che traducano i risultati delle neuroscienze in pratiche concrete. Inoltre, il Ministero potrebbe incentivare la collaborazione tra scuole, università e istituti di ricerca, creando reti formative e centri di eccellenza che favoriscano la diffusione di queste conoscenze.

La formazione continua

La formazione continua deve diventare di fatto un obbligo contrattuale per i docenti[2], una misura imprescindibile per garantire che la scuola sia sempre allineata alle migliori pratiche educative. Tuttavia, è necessario ripensarne le modalità, superando il modello attuale, che manca della verifica sugli apprendimenti conseguiti. Senza una valutazione dell'efficacia dei percorsi formativi, è impossibile sapere se le competenze necessarie sono state effettivamente acquisite e se queste avranno un impatto reale nella didattica. Inoltre, i corsi dovrebbero essere progettati con un approccio esperienziale e collaborativo, favorendo lo scambio di idee e la co-costruzione di conoscenze tra i docenti. In questo senso, bisognerebbe ripensare ai vecchi corsi residenziali che facilitavano lo scambio spontaneo di esperienze e trasformavano il tempo della formazione in un'occasione per costruire comunità di pratica.
Le comunità di pratica, concetto sviluppato da Etienne Wenger[3], sono gruppi di professionisti che apprendono insieme condividendo esperienze, risorse e riflessioni. Questo approccio non solo migliora le competenze dei singoli, ma crea un senso di appartenenza e supporto reciproco che può favorire l'innovazione a livello scolastico e locale.

Uno spazio per l'innovazione e la collaborazione

Gli ambienti di apprendimento rappresentano un elemento centrale per trasformare la scuola in un luogo dinamico e inclusivo, di innovazione e riflessione. Aule flessibili, spazi ben organizzati e dotati di tecnologie moderne sono fondamentali per stimolare la creatività e facilitare l'apprendimento collaborativo. Questi spazi, però, non devono essere progettati solo per gli studenti, ma anche per supportare la formazione continua e il confronto tra i docenti.
Ma per riqualificare gli spazi scolastici, creando ambienti che favoriscano l'apprendimento attivo e il benessere, sono necessari investimenti strategici. Il PNRR (Missione 4- C1 – Investimento 3.2) prevede la realizzazione di 100.000 aule trasformate in ambienti di apprendimento innovativi. Ciò significa: nuove aule didattiche, laboratori, aule modulari, laboratori digitali, aree comuni per il lavoro di gruppo. Sono queste potenti strumenti che aiutano a trasformare la didattica tradizionale, attraverso nuovi approcci e metodologie.

Peer teaching: apprendere insegnando

In questo contesto, il *peer teaching*, o insegnamento tra pari, si configura come uno strumento potente per la crescita professionale dei docenti. Questa metodologia consiste nel coinvolgere insegnanti esperti come formatori per i colleghi, creando un sistema di apprendimento reciproco basato sulla condivisione di esperienze, competenze e buone pratiche. Il peer teaching, infatti, non solo favorisce la diffusione di metodologie innovative, ma stimola anche un confronto diretto su come affrontare le sfide della didattica quotidiana.
Un aspetto centrale del peer teaching è la sua capacità di promuovere una cultura collaborativa all'interno della scuola. Attraverso workshop, laboratori pratici e momenti di dialogo, i docenti possono scambiarsi idee, riflettere sulle proprie esperienze e co-progettare strategie educative. Questo processo non solo valorizza il capitale umano già presente nelle scuole, ma crea anche un senso di appartenenza e supporto reciproco che può rafforzare l'intero corpo docente.
Il peer teaching può essere particolarmente efficace se integrato in spazi appositamente progettati per il lavoro collaborativo, come aule multifunzionali e biblioteche per i docenti. Questi ambienti diventano luoghi dove la formazione non è solo trasmissione di conoscenze, ma un processo di co-costruzione che arricchisce tutti i partecipanti.
Investire in questa direzione significa creare una scuola in cui studenti e docenti possano crescere insieme, sperimentando nuove idee e costruendo un futuro educativo più inclusivo e innovativo, significa orientare il cambiamento verso un sistema scolastico che metta al centro il potenziale umano e l'eccellenza.

Tecnologie e innovazione per la formazione

Le tecnologie digitali rappresentano oggi uno strumento indispensabile per rivoluzionare la formazione, rendendola più interattiva, personalizzata e vicina alle esigenze degli studenti. Tra le soluzioni più innovative spiccano piattaforme come *Brikslabs*, che sfruttano il metaverso per offrire esperienze didattiche immersive. Attraverso simulazioni tridimensionali e scenari interattivi, gli studenti possono esplorare concetti complessi in modo coinvolgente, trasformando materie come scienze, storia e geografia in esperienze concrete e dinamiche.
Parallelamente, strumenti digitali come *Edpuzzle* permettono ai docenti di arricchire i contenuti video con quiz e annotazioni, verificando in tempo reale il livello di comprensione degli studenti. *Mentimeter,* con sondaggi e domande interattive, stimola il dialogo e la partecipazione attiva in classe, mentre applicativi come *Kahoot!* trasformano l'apprendimento in un'esperienza ludica che motiva e coinvolge. Questi strumenti non solo migliorano l'efficacia della didattica, ma forniscono dati immediati e misurabili per adattare le lezioni alle esigenze specifiche degli studenti.
La progettazione visiva è un altro elemento cruciale per ottimizzare l'apprendimento. Manuali come *Mappe mentali e apprendimento* di Tony Buzan[4] dimostrano come mappe concettuali e schemi grafici possano aiutare a organizzare e consolidare le informazioni in modo intuitivo. Strumenti digitali come *MindMeister*, *Coggle* o *Lucidchart* consentono di creare mappe mentali che aiutano gli studenti a visualizzare le relazioni tra i concetti e a sviluppare il pensiero critico.
I contributi teorici di studiosi come Mario Polito (uno psicoterapeuta veneto) sono particolarmente rilevanti in questo contesto. Risorse online come *Brainfacts.org* completano il panorama formativo, offrendo materiali scientificamente validati per approfondire il legame tra neuroscienze e apprendimento.
Il portale *TES*, invece, mette a disposizione un vasto repertorio di materiali didattici, articoli e ricerche che guidano i docenti nella progettazione di lezioni innovative basate su evidenze scientifiche.

In sintesi

La trasformazione della scuola in un ambiente di apprendimento innovativo e consapevole è una sfida che richiede una visione condivisa e un impegno concreto da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), dei dirigenti scolastici e del corpo docente. Questo obiettivo non si limita all'introduzione di nuove tecnologie o metodologie, ma si fonda su un ripensamento globale del sistema educativo, dove ogni elemento – dagli ambienti di apprendimento alla formazione degli insegnanti – concorre a costruire una scuola capace di preparare gli studenti per un futuro complesso e in continua evoluzione.
Rendere la formazione continua obbligatoria e verificabile non è solo una questione amministrativa, ma una necessità pedagogica. Un sistema formativo efficace deve offrire ai docenti strumenti concreti per applicare nella pratica i principi neuroscientifici e le strategie metacognitive, trasformando ogni lezione in un'esperienza significativa per gli studenti. Questo richiede percorsi di aggiornamento che non siano solo partecipativi, ma progettati per verificare e certificare l'acquisizione delle competenze apprese.
Gli ambienti di apprendimento devono evolversi in spazi flessibili e collaborativi, capaci di adattarsi alle esigenze sia degli studenti sia dei docenti.
Le tecnologie digitali, se integrate strategicamente, rappresentano un pilastro fondamentale di questa trasformazione. Tuttavia, la loro efficacia dipende dalla capacità dei docenti di utilizzarle in modo consapevole, guidati da una formazione specifica e supportati da una leadership scolastica visionaria.
Il MIM, in collaborazione con le scuole e le università, dovrebbe farsi promotore di un cambiamento strutturale, creando reti formative, centri di eccellenza e politiche che incentivino l'innovazione didattica. La scuola deve diventare un luogo di crescita per tutti i suoi attori, un laboratorio di conoscenze e competenze che ispiri fiducia, entusiasmo e creatività. Questo cambiamento non è solo necessario, ma urgente, per costruire una società più inclusiva, consapevole e capace di affrontare le complessità del nostro tempo.

---

[1] *Daniel Siegel* è uno psichiatra statunitense e direttore esecutivo del Mindful Awareness Research Center e del Mindsight Institute. È considerato il fondatore della psicobiologia relazionale o neurobiologia interpersonale. *Tina Payne Bryson*, psicoterapeuta dell'infanzia e dell'adolescenza, è responsabile del servizio di consulenza genitoriale del Mindsight Institute presso la University of California School of Medicine di Los Angeles.

[2] Il contratto firmato il 18 gennaio 2024 stabilisce che le attività formative si svolgeranno durante l'orario di servizio, esattamente all'interno delle 80 ore (40+40) destinate alle attività funzionali all'insegnamento (art. 44). Tale scelta mette a rischio la centralità dello sviluppo professionale ponendola, di fatto, come residuale dopo la calendarizzazione dei tempi necessari per:

- la partecipazione alle riunioni del Collegio dei docenti, ivi compresi i tempi per la programmazione e verifica di inizio e fine anno, per l'informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrimestrali e finali e sull'andamento delle attività educative nelle scuole dell'infanzia e nelle istituzioni educative (40 ore);
- la partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione, inclusi i gruppi di lavoro operativo per l'inclusione (e per queste sono disponibili altre 40 ore);
- lo svolgimento degli scrutini e degli esami, compresa la compilazione degli atti relativi alla valutazione.

[3] Étienne Charles Wenger è un teorico e professionista dell'educazione, noto soprattutto per la sua formulazione (con Jean Lave) della teoria della cognizione situata e per i suoi lavori più recenti nel campo delle comunità di pratica.

[4] Nei primi anni '70 Tony Buzan ha semplificato le mappe concettuali di Novak e ha utilizzato elementi figurativi come i colori, caratteri diversi, immagini esaltando l'aspetto visivo della mappa, sempre a fini cognitivi.

4. CPIA: un presidio per la formazione continua. Proposte e prospettive per migliorare l'offerta formativa

Agata GUELI
02/02/2025

Venerdì 31 gennaio presso la Sala Aldo Moro del Ministero dell'istruzione e del merito è stata presentata la terza edizione del Dossier elaborato dalla rete RIDAP (Rete italiana istruzione degli adulti), dal titolo "Largo ai CPIA", che puntualmente ci aggiorna sullo "stato di salute" dei CPIA. La presentazione ha offerto la possibilità di fare il punto sull'organizzazione, la gestione didattica, le prospettive future e il rapporto col mondo del lavoro.
"I CPIA, una realtà poco conosciuta ma che è destinata a giocare un ruolo non indifferente nel panorama della scuola italiana", ha esordito così Carmela Palumbo, Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, a cui è stata affidata l'apertura dei lavori. Il Capo Dipartimento ha anticipato che è in dirittura d'arrivo un decreto di sperimentazione che vedrà la luce entro la fine del marzo prossimo, col quale si prevede di inserire i CPIA all'interno della filiera professionale di recente istituzione.

Cosa Sono i CPIA

I CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) sono istituzioni scolastiche italiane specificamente dedicate all'educazione degli adulti, con un focus particolare sull'integrazione sociale, culturale e professionale delle persone che non hanno completato il loro percorso di studi. Nati con l'obiettivo di garantire il diritto all'istruzione a tutti, i CPIA offrono opportunità formative a persone adulte che desiderano completare il proprio percorso scolastico, migliorare le proprie competenze professionali o apprendere una nuova lingua.
I CPIA offrono corsi di istruzione per adulti, a partire dalla scuola primaria fino al diploma di scuola secondaria di secondo grado. L'offerta formativa dei CPIA include:

- *Corsi di alfabetizzazione*: rivolta a chi non ha mai frequentato la scuola o ha difficoltà con la lingua italiana.
- *Corsi di primo livello*: finalizzati al conseguimento della licenza media, cioè il certificato di istruzione di primo ciclo.
- *Corsi di secondo livello*: rivolti agli adulti che desiderano ottenere il diploma di scuola secondaria superiore.
- *Corsi di lingua italiana*: specificamente per stranieri che vogliono imparare la lingua italiana e migliorare le proprie competenze linguistiche, con un particolare focus sull'integrazione.
- *Corsi di formazione professionale*: mirati a migliorare le competenze pratiche e tecniche per facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro.

Oltre ai corsi di istruzione, i CPIA spesso organizzano attività di orientamento, consulenza e accompagnamento al lavoro, oltre a promuovere attività culturali e sociali che favoriscano l'inclusione.

Filiera 4+2 e rapporto con i CPIA

La filiera 4+2 è un percorso formativo che prevede una formazione tecnica e professionale di base (4 anni) seguita da una formazione post-diploma (2 anni) ITS Academy, focalizzata sulle competenze specialistiche. Questo modello, che si sviluppa principalmente in ambito tecnico-professionale, è mirato a fornire una formazione di alto livello per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, che richiede competenze sempre più avanzate e specifiche:

- 4 anni di formazione tecnica, che si concludono con un diploma tecnico-professionale;
- 2 anni successivi di specializzazione, che possono includere corsi di alta formazione o apprendistato, focalizzati sull'acquisizione di competenze avanzate.

Questa struttura permette agli studenti di integrarsi rapidamente nel mercato del lavoro, grazie a un'istruzione che coniuga teoria e pratica, rendendo i diplomati più competitivi.

Il sistema educativo italiano sta attraversando una fase di profonda trasformazione, con un crescente riconoscimento dell'importanza di integrare la formazione scolastica con quella professionale e tecnologica. In questo contesto, i CPIA possono giocare un ruolo fondamentale, soprattutto in relazione al modello della filiera 4+2, che si sta diffondendo nell'ambito della formazione professionale e tecnologica. Possiamo, in questo senso, senza dubbio affermare che questo collegamento è un'opportunità concreta per l'inclusione e la crescita professionale.
I CPIA, tradizionalmente associati all'istruzione per adulti, oggi possono e devono diventare una risorsa fondamentale anche per il mondo della formazione professionale e tecnologica. Gli adulti che frequentano i CPIA, tra cui immigrati, lavoratori in cerca di nuove opportunità o persone che desiderano completare il proprio percorso di studi, potrebbero beneficiare enormemente di una connessione tra istruzione di base e formazione professionale avanzata.

Modalità di integrazione tra i due percorsi

I CPIA, pur essendo focalizzati sull'istruzione di base, potrebbero essere, dunque, un *polo di raccordo* per il passaggio dalla scuola dell'obbligo alla formazione professionale, creando una continuità che permetta agli studenti di acquisire competenze pratiche, aumentando le loro opportunità di inserimento nel mondo del lavoro. Grazie alla riforma della formazione professionale e alle politiche per l'apprendistato, i CPIA potrebbero diventare attori centrali nell'integrazione dell'*apprendistato formativo*, che consente agli adulti di lavorare e studiare simultaneamente. Questi progetti potrebbero essere strutturati in collaborazione con le aziende locali, permettendo ai giovani e agli adulti di completare una formazione teorica mentre acquisiscono esperienza pratica sul campo.
L'integrazione tra i CPIA, la filiera 4+2 e le certificazioni rappresenta una straordinaria opportunità per creare un sistema educativo e formativo più inclusivo, qualificato e accessibile. I CPIA possono garantire gli adulti la possibilità di acquisire competenze certificate che facilitano l'integrazione nel mondo del lavoro, rispondendo così alle esigenze del mercato e promuovendo la crescita professionale. L'integrazione tra formazione di base e specializzazione, insieme al rilascio di certificazioni di competenza, è un passo decisivo verso un sistema educativo più fluido, dinamico e orientato al futuro.

Le proposte della Rete

Nello specifico sono dieci le proposte elaborate dalla RIDAP[1] per sviluppare e potenziare il sistema di Istruzione degli adulti.

- Realizzare edifici progettati in maniera specifica per l'apprendimento degli adulti (un edificio in ogni capoluogo di provincia).
- Creare Poli onnicomprensivi per l'apprendimento in età adulta.
- Potenziare i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per stranieri.
- Potenziare la scuola in carcere.
- Sostenere la centralità del CPIA nelle reti territoriali per l'Apprendimento Permanente e nel sistema nazionale della certificazione delle competenze.
- Predisporre un programma organico di formazione dei docenti dell'istruzione degli adulti.
- Rendere la FAD organica e strutturale.
- Incrementare le dotazioni organiche.
- Adeguare il SIDI alle specificità del sistema di istruzione degli Adulti.
- Istituire la giornata dell'Istruzione degli adulti.

Prospettive future

Nonostante i CPIA abbiano già un ruolo importante nel panorama educativo italiano, ci sono ancora molte sfide da affrontare per migliorare la loro efficacia e rendere il sistema più inclusivo e accessibile. Tre le linee di sviluppo per il futuro, su cui porre l'attenzione:

- l'organizzazione dell'offerta didattico-formativa;
- l'organizzazione gestionale;
- la didattica a distanza;
- le certificazioni delle competenze.

Un aspetto centrale per i CPIA è l'ampliamento e il miglioramento dell'offerta formativa. Attualmente, sebbene i corsi siano molto diversificati, c'è una necessità crescente di corsi professionalizzanti più legati al mondo del lavoro. Si tratta di creare corsi di formazione tecnica e professionale sviluppando moduli di apprendimento personalizzati per gli adulti che desiderano

avvicinarsi al mondo del lavoro, come ad esempio corsi brevi su competenze digitali, gestione delle risorse umane, marketing.

Potenziamento della L2
I CPIA svolgono un ruolo fondamentale anche nell'integrazione dei migranti, ma le attuali risorse disponibili non sono sempre sufficienti per rispondere alle crescenti necessità di alfabetizzazione linguistica. Necessario aumentare il numero di corsi di italiano L2 (lingua seconda) per i migranti, creando percorsi formativi che spaziano dall'alfabetizzazione di base a corsi più avanzati, in modo che gli adulti possano integrarsi efficacemente nel tessuto sociale e lavorativo italiano.

Formazione digitale
I CPIA, inoltre, devono diventare sempre più un laboratorio per l'adozione delle tecnologie digitali non solo nella didattica, ma anche nella gestione dei corsi e nel miglioramento dell'efficacia dei percorsi educativi. Occorre, quindi, rafforzare l'integrazione delle tecnologie digitali nei corsi, implementando piattaforme di e-learning e creando moduli online che possano essere seguiti anche a distanza. La creazione di laboratori digitali per l'acquisizione di competenze informatiche di base è essenziale.

Supporto Psicopedagogico e Orientamento al Lavoro
Gli adulti che frequentano i CPIA non sono solo "studenti", ma spesso si trovano ad affrontare una serie di difficoltà socio-emotive e pratiche, come il reinserimento nel sistema educativo o l'accesso al mondo del lavoro. Sarebbe opportuno integrare i *servizi di consulenza psicopedagogica* all'interno dei CPIA, creando uno spazio per l'orientamento educativo, ma anche per il supporto emotivo e motivazionale. Inoltre, sarebbe utile un potenziamento dei *servizi di orientamento al lavoro e tirocini* per facilitare l'ingresso nel mondo professionale.
Maggior Collaborazione con le Scuole e le Istituzioni Locali
I CPIA devono essere visti come una risorsa integrata nel sistema scolastico e nel contesto sociale locale. Rafforzare le collaborazioni tra i CPIA e le scuole superiori, creando percorsi di *apprendimento condiviso* che permettano agli adulti di riprendere il percorso di studi interrotto e di ottenere diplomi riconosciuti a livello nazionale e internazionale.

Miglioramento della formazione dei docenti
I docenti dei CPIA devono possedere competenze specifiche, non solo in ambito pedagogico, ma anche in relazione alle caratteristiche degli adulti e alle necessità dell'educazione degli immigrati. È indispensabile offrire corsi di formazione continua per il personale docente, concentrandosi su *metodologie didattiche inclusive*, l'uso delle *tecnologie digitali* in contesti educativi per adulti e la gestione di classi eterogenee. È fondamentale che i docenti abbiano una preparazione adeguata per lavorare con adulti di diverse provenienze e con diverse difficoltà.

Maggiore autonomia e risorse per i CPIA
Infine, i CPIA necessitano di maggiore autonomia amministrativa e risorse finanziarie per essere in grado di rispondere in modo più flessibile e mirato alle diverse esigenze della popolazione adulta.
I CPIA sono centrali per garantire il diritto all'istruzione e alla formazione per tutti, anche per gli adulti. Per affrontare le sfide future e rendere l'istruzione per adulti sempre più accessibile e in linea con le esigenze del mercato del lavoro e della società, è fondamentale investire nella loro evoluzione. L'ampliamento dell'offerta formativa, l'uso delle tecnologie digitali, il supporto psicopedagogico e il miglioramento delle risorse saranno essenziali per rendere i CPIA ancora più efficaci nel rispondere alle sfide educative e sociali del nostro tempo.

---

[1] Rete italiana istruzione degli adulti, Dossier "Largo ai CPIA", Terza edizione, a cura di Alfonso Rubinacci ed Emilio Porcaro.

10 febbraio 2025
Disarmare il linguaggio: dalla grammatica alle relazioni

1. Grammatica inclusiva. A proposito di schwa

Rita Patrizia BRAMANTE

09/02/2025

Perché il genere femminile nelle professioni scatena ancora polemiche? L'Accademia della Crusca, nella figura della professoressa Cecilia Robustelli, docente di Linguistica all'Università di Modena e Reggio Emilia e massima esperta della materia, sottolinea che la grammatica italiana ha delle regole ben precise sull'argomento: tutte le forme maschili hanno un corrispondente femminile e il genere grammaticale deve riflettere il genere sessuale. Ma la lingua italiana, come molte altre lingue, è androcentrica, ovvero centrata sul genere maschile. Basti pensare all'uso del plurale: in presenza di due elementi, uno maschile e uno femminile, la concordanza è sempre al maschile. Le parole sono importanti, molto spesso discriminano, non sono inclusive e generano spaccature. Da qui l'ipotesi di utilizzare l'asterisco, lo schwa o altri segni che "opacizzino" le desinenze maschili e femminili.

Come superare la dominanza del maschile[1]

Se il più largo impiego dello *schwa* avviene in prevalenza negli usi social a opera del mondo dell'attivismo politico, dei movimenti femministi, delle associazioni Lgbtq+ e altre, dalla carrellata di noteche segue apparirà chiaro, tuttavia, che il dibattito sul linguaggio inclusivo comincia a interrogare scrittori, blogger, giornalisti, editori, agenzie di stampa e imprenditori del settore librario, oltre che naturalmente la comunità accademica e il circuito più esclusivo degli studi di genere e dei linguisti.
Nella grammatica italiana ha sempre dominato il maschile sovra esteso o generalizzato: basta, infatti, che in un gruppo misto sia presente un solo uomo, per declinare il plurale al maschile, non solo i sostantivi, ma naturalmente anche gli articoli, gli aggettivi e le preposizioni.
Per evitare la discriminazione di genere è in uso ormai stabilmente da parte di tutti gli oratori pubblici l'abitudine del raddoppio, "bambini e bambine", "ragazzi e ragazze", "cari tutti e tutte", che può per certi versi appesantire l'eloquio o il testo scritto, ma ha senza dubbio il pregio di garantire una maggiore inclusività linguistica.
Si sperimenta per cercare di superare il maschile sovra esteso e il binarismo di genere, anche l'uso più agile di un simbolo o segno fonetico e morfologico neutro per indicare un plurale né maschile né femminile: l'asterisco (*) al posto dell'ultima vocale, oppure la chiocciola (@), o la vocale "u", che ha il limite, però, di denotare in alcuni dialetti il maschile.
La discussione negli studi di genere e in linguistica si è animata e più di recente viene proposto come soluzione lo *schwa*, al posto della desinenza maschile per definire un gruppo misto di persone.

Le posizioni dell'Accademia della Crusca

L'Accademia della Crusca prende le distanze e ribadisce alcuni punti fermi: *l'italiano ha due generi grammaticali, il maschile e il femminile, ma non il neutro, così come, nella categoria grammaticale del numero, distingue il singolare dal plurale, ma non ha il duale, presente in altre lingue, tra cui il greco antico. Dobbiamo serenamente prenderne atto, consci del fatto che sesso biologico e identità di genere sono cose diverse dal genere grammaticale. Forse, un uso consapevole del maschile plurale come genere grammaticale non marcato, e non come prevaricazione del maschile inteso come sesso biologico (come finora è stato interpretato, e non certo ingiustificatamente), potrebbe risolvere molti problemi, e non soltanto sul piano linguistico. Ma alle parole andrebbero poi accompagnati i fatti*[2].

Marco Stancati, comunicatore, formatore e docente alla Sapienza di Roma, prende atto dell'abitudine sempre più diffusa di inviare messaggi che contengono simboli per aprire all'uso di un linguaggio inclusivo, ma si chiede se abbiamo veramente bisogno degli asterischi e dello *schwa*.
Da alcuni questa abitudine viene considerata una forma di violenza alla lingua, un'inutile acrobazia linguistica con conseguenze gravi sul piano della comunicazione e con il rischio di ledere a fondo e in maniera irreparabile la struttura logico-grammaticale della lingua e di polverizzarne la coesione; una forma di perbenismo, superficiale e modaiolo, di deriva e di perdita di un processo di evoluzione linguistica e culturale secolare. Per non parlare del fatto che leggere ad alta voce un testo infarcito di "schwa" risulta essere un'impresa pressoché impossibile e già questa motivazione pratica basterebbe per accantonarne definitivamente l'uso. Sembra più praticabile semmai introdurlo nella lingua scritta.
Altri sostengono, invece, che le discussioni sulla lingua che cambia fanno bene in ogni caso e plaudono a un passo avanti nell'evoluzione della lingua per stare al passo con i tempi, sconfiggere gli stereotipi e concorrere alla realizzazione dell'Obiettivo 5 dell'Agenda 2030[3].
Siamo di fronte a una materia complessa, a un processo culturale e comunicativo con poche certezze, tante polemiche e lamentele dai toni accesi, atteggiamenti eccessivamente conservatori, arrocchi sdegnosi e prove di forza degli stereotipi, ma anche fughe in avanti giudicate pericolose, accompagnate da eco massmediali per gli aspetti che possono intercettare l'interesse e l'adesione del grande pubblico. La bussola non potrà che guidare verso l'obiettivo di valorizzare la lingua comune intesa come "bene culturale", da preservare in una dimensione non museificata, più rispettosa che in passato della convivenza delle differenze di genere e delle pari opportunità nelle pratiche linguistiche, ma neppure subordinata a logiche affrettate e non prive di contraccolpi e conseguenze sul piano della comunicazione.

Pari dignità di genere nella lingua italiana

Di seguito alcune note che possono chiarire meglio il dibattito più recente sulla pari dignità di genere nella lingua italiana.

Schwa o convivere nelle differenze?
Nel catalogo della casa editrice indipendente Effequ, impegnata nella pubblicazione di saggi attenti alle nuove tendenze, troviamo due testi della linguista Vera Gheno sul tema del femminismo nelle parole[4]. La sociolinguista, specializzata in comunicazione digitale, è stata tra le prime a parlare di *schwa* in Italia e a esprimere la propria preferenza per questo simbolo che «rappresenta la vocale media per eccellenza». Lo considera particolarmente adatto a indicare un genere indistinto, che può andare incontro anche alle persone che si sentono a disagio con il fatto che l'italiano ha solo maschile e femminile.
Lo scrittore e blogger Francesco Acanfora[5] si concentra in particolare sul carattere politico e identitario delle istanze che da più parti spingono verso una lingua che sia maggiormente inclusiva nei confronti delle minoranze e sostiene la necessità di andare oltre l'inclusione, a cui preferisce l'idea di *convivenza delle differenze*, una convivenza che esprime rispetto e comprensione reciproci tra tutte le persone, a prescindere dalle proprie caratteristiche: *Il nocciolo della questione non è se lo schwa sia la soluzione ideale, ma la necessità di aprirsi alla possibilità di sperimentare per far sì che la nostra lingua sia la lingua di tuttə, considerando che non si tratta di cambiamenti imposti da fantomatiche élite, ma di spinte che arrivano dal basso, da chi parla e utilizza quotidianamente la lingua*.

Parere di alcuni scrittori
La scrittrice Michela Murgia è stata la prima ad utilizzare lo *schwa*–simbolo della "e" rovesciata per il singolare e simile a un piccolo tre, per il plurale –in un articolo sull'*Espresso*.
Roberto Saviano decide di usarlo per la prima volta in un'intervistaa Masha Gessen, scrittorə di origini russo-americane, autrice di "Putin. L'uomo senza volto", per rispettarne la volontà di non essere ascritta né al genere femminile, né a quello maschile. Gessen per lungo tempo è statə l'unica persona dichiaratamente gay in tutta la Russia, subendo una duplice discriminazione, in quanto gay e in quanto ebreə[6].
Licia Troisi, scrittrice *fantasy*, ha usato per la prima volta in fase di revisione del suo ultimo romanzo la desinenza neutra dello *schwa*, associato a un personaggio alieno, che appartiene a una razza che non ha sesso, né genere. La scelta dell'alternanza del maschile e del femminile,

utilizzata per il personaggio nella prima stesura, è apparsa infatti fonte di confusione per il lettore, sia all'autrice che alla sua *editor*[7].

Schwa in copertina e nei documenti ministeriali

Nel campo della divulgazione scientifica Massimo Polidoro ha il primato di introdurre lo *schwa* in copertina del suo ultimo saggio "Pensa come unə scienziatə". L'autore motiva la scelta come un modo per evitare il predominio maschile e favorire l'inclusività: *Se l'agenda della ricerca viene stabilita da una ristretta comunità di uomini bianchi, occidentali e benestanti, probabilmente non saprà raccogliere adeguatamente tutte le sfide che il mondo di oggi ci pone dinanzi*[8].

Nei post istituzionali il Comune di Castelfranco Emilia in provincia di Modena ha deciso, tra i primi in Italia, di adottare un linguaggio più inclusivo e risponde agli utenti dei social "Gentilissimə, grazie a tuttə per i vostri commenti e le vostre considerazioni": come *feedback* degli utenti a volte commenti di apprezzamento, ma anche forti critiche.

Il Ministero dell'Università e delle Ricerca ha usato lo *schwa* in una procedura concorsuale universitaria nel settore delle discipline economico-giuridiche.

L'accusa di inaccettabilità

Molti intellettuali hanno sottoscritto senza esitazione la petizione del linguista Massimo Arcangeli, "Lo schwa? No, grazie. Pro lingua nostra", su change.org. Tra i primi firmatari anche il presidente dell'Accademia della Crusca, con un giudizio netto e stroncante: *Siamo di fronte a una pericolosa deriva, spacciata per anelito d'inclusività da incompetenti in materia linguistica, che vorrebbe riformare l'italiano a suon di schwa. I promotori dell'ennesima follia, bandita sotto le insegne del politicamente corretto, pur consapevoli che l'uso della "e" rovesciata" non si potrebbe mai applicare alla lingua italiana in modo sistematico, predicano regole inaccettabili, col rischio di arrecare seri danni anche a carico di chi soffre di dislessia e di altre patologie neuro atipiche.*

All'accusa di inaccettabilità dell'uso dello *schwa* in atti ufficiali, i firmatari della petizione, promettono che seguirà al più presto anche un "Manifesto anti *schwa*", per bloccarne immediatamente l'uso nella scrittura di natura burocratica e istituzionale.

Lo *schwa* è "una toppa peggiore del buco": così la linguista Cecilia Robustelli, professoressa Ordinaria di Linguistica Italiana all'Università di Modena e Reggio Emilia, interviene nel dibattito accademico e avverte che è pericoloso sperimentare sul sistema della lingua, se non si prevedono i contraccolpi che tale intervento può determinare e le sue conseguenze sul piano della comunicazione[9].

Altre soluzioni

La storica "Libreria dei Ragazzi" di Milano, nata da un progetto innovativo di Roberto Denti che ha raccolto intorno a sé scrittori come Mario Lodi, Gianni Rodari, Pinin Carpi, Bianca Pitzorno ed altri, nel 2022, in occasione del cinquantesimo compleanno, ha cambiato la targa in "Libreria dei Ragazzi e delle Ragazze", luogo che appartiene a tutti. La responsabile Alessandra Storace racconta che già sul biglietto di inaugurazione nel 1972 Denti e la moglie Gianna Vitali avevano fatto scrivere "per i ragazzi e per le ragazze", ma all'epoca il linguaggio non si era ancora misurato sul tema del genere e nell'insegna era apparso soltanto il maschile. Oggi invece c'è stato un confronto interno anche sull'eventualità di inserire l'asterisco[10].

In occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico 2022-2023 la rappresentante degli studenti all'Università di Firenze ha premesso che avrebbe usato il femminile come plurale universale, per fare un discorso inclusivo verso tutte le persone: "noi studentesse", "chiuse in casa per mesi", "siamo il paese con meno laureate in Europa". Qualche maschile qua e là le è però sfuggito nel corso dell'intervento, forse semplicemente per errore indotto dall'abitudine.

Il dibattito è, con ogni evidenza, soltanto agli inizi.

[1] Cfr. R. Bramante, *A proposito di schwa. Dibattito sull'italiano inclusivo*, in"Education 2.0", 22 maggio 2022.

[2] Cfr. Accademia della Crusca, *Il più bel fior ne coglie.*

[3] Obiettivo 5: Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze.

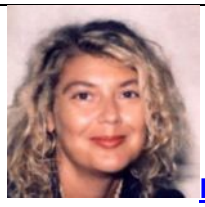
[4] V. Gheno, *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*, Effequ, 2021; V. GHENO, L'avventura dello *schwa.* Solo il capitolo extra della nuova edizione di Femminili singolari*,* Effequ, 2021.

[5] F. Acanfora, *Schwa: una questione identitaria*, in "Treccani Magazine", 21 marzo 2022.

[6] R. Saviano, Intervista a Masha Gessen, in "Corriere della sera", 23 marzo 2022.

[7] L. Troisi, *Poe. La nocchiera del tempo*, Rizzoli, 2022; S. Colombo, *Scienza e schwa. Licia Troisi va oltre i generi*, in "La lettura", 6 marzo 2022.
[8] M. Polidoro, *Pensa come unəscienziatə. Come coltivare l'arte del dubbio*, Piemme, 2021.
[9] C. Robustelli, Lo *schwa*? *Una toppa peggiore del buco*, in "Micromega", 30 Aprile 2021.
[10] M. Ghezzi, *Anche le ragazze leggono*, in "Corriere della sera", 10 marzo 2022.

2. Educazione all'affettività. Un antidoto alla dilagante violenza



Monica PIOLANTI

09/02/2025

Il caso di Giulia Cecchettin, toccando in profondità i sentimenti di tutti, ha enfatizzato il problema del femminicidio allargandolo verso la questione dell'educazione affettiva. L'educazione civica, da poco rientrata nell'universo scolastico attraverso nuove indicazioni istituzionali, ha sempre avuto come fulcro centrale il processo di formazione responsabile delle nuove generazioni mettendo al centro dell'attenzione la cittadinanza fondata sul principio di solidarietà e di cooperazione. Ma non ha mai toccato in maniera adeguata il problema dell'educazione dei sentimenti.

Tutta colpa del patriarcato?

Oggi stiamo vivendo una fase particolarmente critica in cui sembrano evaporati i principi che hanno sostenuto la stabilità delle società dei nostri padri. Oggi tutto appare veloce e mutevole, ma certe aberrazioni sembrano essere ricondotte ad un rigurgito della società patriarcale: "*Figlio sano del patriarcato"*, così la sorella di Giulia Ceccettin ha definito Filippo Turetta, condannato all'ergastolo per l'efferato delitto. Ma è proprio così? È tutta colpa del patriarcato? Antonio Polito, editorialista del Corriere della sera, in un suo articolo ha voluto sottolineare che non bisogna interpretare i femminicidi sempre "come un rigurgito della società patriarcale e come il frutto di ignoranza e arretratezza. Altrimenti non ci spiegheremmo perché sono commessi da giovani come da anziani, da ricchi e da poveri, al Nord e al Sud, in Italia come in Europa". Forse, occorre trovare un elemento fondativo della violenza che non riguardi tanto i valori della società patriarcale, quanto i disvalori di un mondo contemporaneo che ha celebrato la competizione come elemento fondativo della democrazia liberale di cui tutti noi siamo figli.

La proposta minimalista del programma "Educare alle relazioni"

Franco Frabboni, noto pedagogista scomparso recentemente, in uno scritto di qualche anno fa (*Sapori di Pedagogia e di Didattica*) faceva riferimento al libro "Cuore" come elemento fondante della sua formazione infantile e adolescenziale, e metteva in evidenza come l'incontro con il libro di De Amicis sia stato centrale per la sua crescita affettiva, per la sua educazione alle emozioni, per la sua capacità di riconoscere i valori, ma anche propedeutico alla scoperta della sessualità. Confrontarsi con i sentimenti costituisce un processo importante e necessario nella vita di un giovane. È un processo inevitabile, soprattutto oggi che l'umanità sembra abbia perso la capacità di gestire le inevitabili frustrazioni della vita. È da questo presupposto che prende origine la direttiva del MIM del 24 novembre 2023, n. 83 che ha previsto una serie di azioni destinate alle scuole secondarie di secondo grado. Trattandosi però di sole 30 ore annue, da svolgersi in percorsi educativi extra-curriculari, la cui adesione delle scuole è volontaria e la cui partecipazione degli studenti è facoltativa previo consenso dei genitori, viene naturale avere alcune perplessità sulla reale efficacia della proposta ministeriale. Il mondo dei sentimenti, il cuore antico deamicisiano sembrano estranei ad un progetto che non garantisce continuità, sistematicità, trasversalità.

Eccesso di cura e padre "pelouche"

I tanti femminicidi sembrano consolidare un modello di famiglia incapace di rompere le catene di un passato, frutto più di ignoranza che di codardia. I diversi comportamenti genitoriali (sia delle vittime sia dei carnefici) hanno offerto "spunti" per una riflessione pedagogica sul senso stesso della famiglia, per troppo tempo ritenuta come l'unica responsabile di tanti tragici eventi, che connotano il nostro tempo inquieto.

Le parole del padre di Filippo Turetta testimoniano il disorientamento di un genitore che pensava di avere "… un figlio così perfetto, mai un problema, mai un litigio con amici e compagni di scuola". Un sapiente intervento di Daniele Novara, pedagogista e psicoterapeuta, fa notare come troppo spesso gli uomini violenti "presentano un deficit di virilità", riconducibile al nesso che sussiste tra un'educazione infantile che avrebbe precluso loro la possibilità di litigare e che abbia impedito, in tal modo, lo sviluppo della capacità di "imparare a stare nella contrarietà", ad affrontare la "divergenza", a tollerare un'opposizione alla propria volontà. Spiega, inoltre, quanto possa essere determinante "l'eccesso di cura e di ruolo materno" nell'attuale società del benessere. Tale eccesso sembra essere "trasversale" a tutte le famiglie. A parere del prof. Novara, il discorso sull'educazione dei maschi, deve cominciare dal mettere al centro il ruolo dei "padri", un ruolo che, negli ultimi cinquant'anni, ha conosciuto una pericolosa deriva; si è passati dalla figura del "padre padrone" a quella del "padre peluche" dove, "se il primo era mortificante, il secondo invece è diventato castrante". Il ruolo del padre, secondo Daniele Novara, è quello di tracciare limiti, onde incentivare nel figlio l'autonomia, stimolare l'esplorazione della vita e far accogliere gradualmente la "fatica". La virilità non sarebbe solo una "questione genetica", ma l'espressione dell'accettazione del limite: una questione di "sponde", dunque.
Allo stesso modo il Prof. Novara è convinto che costituisca un fatto grave l'eclisse dell'educazione sessuale, che costringe i ragazzi della nuova generazione ad imparare la sessualità attraverso siti porno. I quali, a giudizio del noto psicoterapeuta, finirebbero invece con l'alimentare la mancanza di quel "rispetto" verso il corpo femminile e giustificare l'affermarsi di una sempre più evidente "cultura misogina": possibile concausa dell'espandersi della violenza nei confronti delle donne. Da qui il prof. Novara conclude che "un maschio cresciuto nel rispetto altrui, difficilmente sarà violento con una donna e sarà un maschio migliore"[1].

Le parole che fanno crescere

Le parole pronunciate da Gino Cecchettin, padre di Giulia, sul feretro della figlia, ci aiutano però a sperare che da una società contemporanea, così confusa, possano nascere nuove consapevolezze.
"Da adesso in avanti, qualcosa deve cambiare sul serio. A cominciare dagli uomini, perché noi per primi dovremmo dimostrare di essere agenti di cambiamento contro la violenza di genere. (…) Insegniamo ai nostri figli il valore del sacrificio e dell'impegno e aiutiamoli anche ad accettare le sconfitte". Il padre di Giulia ammoniva poi che la sedicente "lotta al patriarcato" non doveva trasformarsi in una contrapposizione tra maschi e femmine. Il patriarcato corrisponde alla "logica del possesso", ed è questa logica che dobbiamo scardinare dai nostri vissuti. "Oggi i giovani devono imparare ad accogliere la libertà altrui e ad accettare le sconfitte, anche nelle relazioni".
I genitori attuali, cresciuti all'interno di un modello familiare severo o anche autoritario, hanno reagito generando comportamenti permissivi, trasformando profondamente la relazione genitoriale gerarchica in un rapporto quasi paritario in cui si sentono "amici" dei propri figli. In tal modo Il concetto di "autorità del padre" smarrisce la sua identità senza trasformarsi in quella "autorevolezza", che in educazione è fondamentale. In tal modo il rapporto educativo diventa debole e non aiuta il processo di maturazione delle nuove generazioni.
L'auspicio di Giulio Cecchettin è che la sua tragedia familiare possa costituire una nuova presa di coscienza collettiva per i genitori delle nuove generazioni, che possa essere in grado di cambiare le cose, rompendo il cerchio della violenza a cui ormai tutti siamo fatalmente e inconsciamente assuefatti: "Io non so pregare, ma so sperare".
Nelle parole del padre di Giulia non sono mancate altre indicazioni, rivolte rispettivamente alla "politica", alla "scuola" e ai "media", ritenuti implicitamente corresponsabili dei tragici fatti accaduti. A tutti l'uomo ha chiesto di scendere in campo, perché "la morte di Giulia segni davvero una svolta". E questa svolta tocca oggi ai maschi, ai quali incombe il dovere di "sfidare la violenza" per ricreare le condizioni necessarie allo sviluppo di una "sana comunità".

La scuola al centro?

L'ampio dibattito che si è aperto sul tema del femminicidio, sulle pari opportunità e sugli stereotipi di genere, secondo l'opinione di molti è un problema culturale, e quindi di ampio respiro, la cui risoluzione richiederebbe un serrato confronto tra punti di vista, anche tra loro divergenti. Tutti sono comunque concordi che l'unica cosa da fare, in questo "momento storico", sia quello di "ripartire dalla scuola". Sul piano teorico, la scuola rappresenta la via maestra per

influire anche sull'educazione oltre ad essere responsabile dell'istruzione dei giovani. Bisogna tuttavia fare i conti con dati di realtà. Sappiamo bene quali siano i problemi della scuola italiana e sappiamo quanto sia importate il ruolo dei docenti verso cui da decenni, però, manca un reale investimento, sia sul piano della valorizzazione professionale sia su quello della formazione.
Per questo motivo indicare la scuola come unica soluzione per affrontare le "disuguaglianze di genere", che stanno alla base della violenza attuale, significa aggredire il problema solo in parte. Nello stesso tempo, però, mentre si riconosce l'esigenza di una adeguata ed efficace "formazione degli adulti" (insegnanti, genitori, professionisti, pubblici decisori, classe dirigente), si ravvisa anche la necessità di una adeguata dotazione di risorse mirate affinché in ogni scuola e in ogni territorio, ci siano figure di esperti, di psicologi e pedagogisti che diventino parte integrante dei processi educativi.

Da progetti "spot" a progetti strutturali

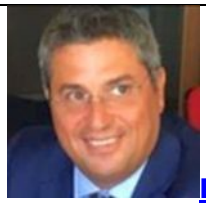
Il progetto ministeriale di "Educazione Affettiva" che al momento è lasciato alla buona volontà e alla sensibilità dei docenti e dei dirigenti, dovrebbe diventare un progetto di "educazione ordinaria" e rappresentare un elemento fondativo del curricolo scolastico. Dovrebbe essere differenziato, per interventi e finalità, secondo le diverse fasce di età, mediante l'utilizzazione di opportuni strumenti e metodologie. Il punto focale potrebbe consistere in azioni pedagogiche come:

- prendere coscienza dell'abuso dei media;
- educare le nuove generazioni al controllo delle emozioni;
- contrastare le troppo dilaganti forme di competizione;
- contrastare l'insorgenza di tutte le forme di "bullismo";
- adottare metodi cooperativi, adatti a stimolare la solidarietà tra gli alunni;
- esaltare nei progetti didattici i valori della conoscenza attraverso i vari campi del sapere
- responsabilizzare all'uso dei metodi metacognitivi;
- aiutare gli alunni a scoprire le forme della creatività umana e della bellezza.

Comunque, tutte le azioni che si realizzano in un contesto educativo dovrebbero avere lo scopo di avviare "l'educazione al rispetto"; dovrebbero costituire un buon viatico al contrasto di tutte le forme di violenza e una concreta antitesi all'imperante desiderio di possesso. Si può incominciare affrontando alcuni temi come riconoscere il punto di vista dell'altro (empatia); esaltare la libertà e autonomia per costruire sane relazioni; contrastare le "relazioni tossiche". Sono azioni che, se pensate in maniera sistematica e strutturale, potrebbero produrre quel "cambiamento culturale" per convivere in una società democratica, come quella descritta dalla nostra Costituzione.

[1] Daniele Novara, *Alle radici del rispetto*, Avvenire del 21 novembre 2023

3. Comunicazione efficace. Tra formalità e relazioni interpersonali



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

09/02/2025

La capacità comunicativa è una delle competenze professionali per un buon dirigente scolastico, poiché rappresenta il fondamento su cui si basano le relazioni e la trasmissione efficace delle informazioni, fondamentali per guidare un'istituzione complessa come la scuola. Oltre alla comunicazione scritta e al contenuto verbale, sono strategici gli aspetti non verbali, cruciali per veicolare autorevolezza, empatia e chiarezza. Qui si cercherà di affrontare, seppure sinteticamente, sia alcuni aspetti della comunicazione istituzionale sia di quella informale e si cercherà di evidenziare come ogni elemento contribuisca al successo del dirigente nella conduzione della scuola.

La comunicazione istituzionale

La comunicazione istituzionale comprende diversi strumenti chiave che il dirigente scolastico utilizza per interagire con la comunità scolastica e con il i portatori d'interesse esterni. Ogni strumento è caratterizzato da specifiche finalità e richiede un approccio calibrato in termini di contenuto e forma.
Le circolari, ad esempio, rappresentano uno dei canali principali di comunicazione. Redatte con chiarezza e concisione, possono essere semplici comunicati informativi o comunicazioni dispositive da rispettare. Esse stabiliscono un ponte diretto con l'intera comunità scolastica e con l'esterno, nel caso siano rivolte a famiglie o soggetti terzi, e possono essere finalizzate ad organizzare determinate attività oppure a condividere informazioni utili. Possono avere una struttura standard (introduzione, corpo e chiusura), la cosa importante è che venga garantita una trasmissione efficace del messaggio, escludendo il rischio di ambiguità o di interpretazioni errate.

I provvedimenti amministrativi formali

Decreti e determine, invece, rivestono un ruolo amministrativo formale per la gestione scolastica. Si tratta di atti amministrativi che devono essere strutturati con un preambolo, in cui vengono citate, in premessa, le norme e gli atti che legittimano la parte dispositiva. Ogni decreto o determina deve, inoltre, includere una motivazione esplicita, obbligatoria per garantire trasparenza e coerenza procedurale oltre che l'efficacia del provvedimento adottato. Nelle attività negoziali, tali documenti identificano il Responsabile Unico del Procedimento (RUP) e contengono riferimenti ai dati contabili di riferimento. Curare la struttura e la forma di tali atti è essenziale per assicurare l'aderenza alle disposizioni legislative, ridurre il rischio di contestazioni, rafforzare la percezione di autorevolezza e professionalità del dirigente scolastico.

La comunicazione esterna

La comunicazione verso l'esterno, ad esempio tramite comunicati stampa, è cruciale per consolidare l'immagine della scuola e valorizzarne le iniziative. Questo tipo di comunicazione deve essere parte di un piano ben strutturato, che definisca obiettivi, destinatari, mezzi e tempi per la diffusione dei messaggi istituzionali. Un piano di comunicazione è uno strumento strategico, che garantisce coerenza e continuità nella gestione delle relazioni con il pubblico. Redatti con un linguaggio bilanciato tra formalità istituzionale e appeal mediatico, i comunicati stampa servono a promuovere gli eventi, i progetti e i risultati raggiunti dall'istituzione, contribuendo a costruirne una reputazione solida e positiva. La loro efficacia dipende dalla capacità di attrarre l'attenzione del target di riferimento e dalla loro integrazione in una strategia complessiva.

L'ambito informale

La comunicazione informale avviene durante i colloqui con studenti, genitori, fornitori, amministratori politici, rappresentanti di associazioni, ma anche con il personale scolastico, docenti e personale ATA. In queste situazioni, il dirigente deve mostrare empatia, ascolto attivo e autorevolezza scegliendo, in primo luogo, il registro linguistico rispetto all'interlocutore di turno. La letteratura in psicologia sociale sottolinea come il grado di formalità percepito influenzi la costruzione della relazione: un approccio troppo confidenziale potrebbe diminuire la percezione del ruolo istituzionale del dirigente, mentre un registro formale rafforza l'immagine di leadership autorevole e imparziale. Partendo da tale assunto, la scelta tra l'uso del "Lei" al posto del "tu" all'interno del contesto di lavoro, dipende proprio dalla volontà di mantenere o meno una distanza professionale e ridurre il rischio di confidenze inopportune. Per molti, adottare sempre un registro formale garantisce l'autorevolezza ed evita fraintendimenti, soprattutto in contesti in cui è necessaria una netta distinzione di ruoli.

Il linguaggio non verbale

Il linguaggio non verbale rappresenta una componente cruciale nella comunicazione, poiché contribuisce in modo significativo alla percezione e all'efficacia del messaggio. Albert Mehrabian (psicologo statunitense di origine armena) ha evidenziato che il 93% della comunicazione è veicolato attraverso aspetti non verbali e paraverbali, conferendo un peso determinante a questi elementi rispetto al contenuto verbale[1].

Il linguaggio del corpo può trasmettere messaggi di apertura, sicurezza e controllo. Una postura eretta, combinata con gesti misurati, suggerisce stabilità e autorevolezza, favorendo un clima di fiducia reciproca.

Allo stesso modo, il tono della voce è essenziale per modulare il messaggio in base al contesto e al pubblico. Un tono calmo può rassicurare e costruire un rapporto empatico, mentre un tono energico è efficace per ispirare e motivare.

La postura, infine, agisce come un indicatore visivo dello stato emotivo e dell'atteggiamento del dirigente. Una postura rilassata ma composta comunica autorevolezza, senza risultare intimidatoria, favorendo una relazione positiva con i destinatari.

In sintesi, il linguaggio non verbale è un elemento integrato della comunicazione che contribuisce a costruire un'immagine di leadership solida e a rafforzare l'impatto complessivo del messaggio trasmesso.

Il Dress Code

L'abito è parte integrante della comunicazione di un dirigente, poiché rappresenta un elemento non verbale che contribuisce a costruire la percezione della leadership. Secondo la teoria del "self-presentation" di Mark R. Leary (professore di psicologia e neuroscienze presso la Duke University), il modo di vestire non è un aspetto neutro, ma uno strumento strategico per trasmettere autorevolezza, credibilità e rispetto per il ruolo ricoperto. L'abbigliamento, in quanto elemento visivo immediatamente percepibile, influenza le aspettative degli altri, definendo in modo implicito il contesto relazionale e professionale.

Un abbigliamento formale rappresenta il simbolo di professionalità, ordine e rispetto verso la funzione istituzionale e il pubblico. La scelta dei colori, secondo la psicologia cromatica, è altrettanto significativa: tonalità neutre, come il blu e il grigio, evocano stabilità, affidabilità e capacità di leadership, mentre colori più vivaci possono essere utilizzati in contesti informali per trasmettere energia e creatività. Anche gli accessori, sebbene complementari, possono rivestire un ruolo cruciale nella costruzione dell'immagine di un professionista, indipendentemente dal genere. Spesso, anzi, attraverso specifici accessori si può arrivare a comunicare uno status di autorevolezza e sicurezza, diventando un segnale di prestigio riconoscibile.

Erving Goffman (sociologo canadese) sottolinea come la "presentazione di sé" sia il risultato di un insieme di segnali che, se armonizzati, definiscono il ruolo e l'autorevolezza del soggetto. Questo concetto si applica a uomini e donne, mettendo in luce l'importanza della coerenza tra abbigliamento, accessori e contesto per consolidare la fiducia e facilitare una comunicazione efficace.

Un dress code adeguato, arricchito da accessori selezionati con cura, non è una mera formalità. Esso rappresenta un potente strumento per rafforzare la credibilità e il prestigio del dirigente scolastico, uomo o donna, sostenendo una comunicazione efficace e

contribuendo a costruire un'immagine di leadership solida e rispettata nell'ambiente scolastico e istituzionale.

Comunicazione e leadership

Una comunicazione efficace rappresenta il cuore della leadership autorevole, configurandosi come il veicolo primario attraverso cui il leader costruisce relazioni significative e mobilita il proprio team verso obiettivi comuni. Bernard Bass (uno dei maggiori studiosi di leadership) definisce il leader trasformazionale come colui che, attraverso una comunicazione chiara, empatica e ispiratrice, riesce a motivare i collaboratori, non solo influenzandone le azioni ma anche stimolando una crescita personale e professionale. Questo tipo di leadership si fonda sull'autenticità, una qualità imprescindibile che si manifesta nella coerenza tra i messaggi verbali e non verbali.
L'autenticità, secondo Howard Gardner (noto per la sua teoria sulle "Intelligenze multiple"), rafforza la fiducia e il senso di appartenenza, elementi fondamentali in un contesto scolastico complesso. La comunicazione non è solo il trasferimento di informazioni ma anche un mezzo per creare visioni condivise e incentivare la partecipazione attiva. Per esempio, l'uso di un linguaggio chiaro, supportato da gesti congruenti e da un tono di voce modulato, può trasformare un messaggio ordinario in un appello motivante e coinvolgente.
Infine, la leadership autorevole è intrinsecamente legata alla capacità di ascolto attivo. Questa competenza permette di interpretare non solo le parole ma anche i segnali emotivi e relazionali, favorendo una comunicazione bidirezionale che rafforza la relazione tra dirigente e comunità scolastica. Attraverso una comunicazione integrata e strategica, il dirigente non solo guida ma ispira, diventando un punto di riferimento per studenti, docenti e stakeholder.

Andare oltre la forma

La comunicazione di un dirigente scolastico è un'arte che combina elementi formali e informali, competenze tecniche e umane. L'immagine di sé che il dirigente restituisce influenza direttamente la percezione della qualità dell'intera istituzione scolastica. Un dirigente che dimostra autorevolezza, coerenza e professionalità comunica implicitamente un messaggio di competenza e solidità, determinante per costruire la fiducia di studenti, famiglie e stakeholder.
Ad esempio, un dirigente che utilizza un linguaggio chiaro e un *dress code* curato, scegliendo accessori che esprimano sobrietà e raffinatezza, può contribuire a rafforzare l'idea di un'istituzione ben organizzata e rispettabile. Al contrario, una comunicazione ambigua o un atteggiamento disordinato rischiano di minare la credibilità non solo della persona ma dell'intera istituzione che si rappresenta. Ogni dettaglio è significativo: dal modo in cui vengono accolti i visitatori a come vengono presentate le iniziative scolastiche, ogni gesto e ogni scelta visiva si riflettono sulla percezione del ruolo istituzionale.
Una gestione efficace della comunicazione è determinante non solo per il successo dell'istituzione scolastica ma anche per la costruzione di una leadership forte e autorevole. Attraverso un uso consapevole degli strumenti comunicativi verbali e non, il dirigente può consolidare la fiducia e promuovere un ambiente scolastico positivo e orientato al successo.

[1] Nel 1967 lo psicologo statunitense Albert Mehrabian ha pubblicato uno studio sull'interpretazione del linguaggio, dividendolo in tre macro aree: verbale (il discorso vero e proprio); non verbale (il cosiddetto "linguaggio del corpo"); paraverbale (il modo in cui parliamo, ad esempio l'intonazione e il volume della voce). Secondo questo studio, il linguaggio non verbale influisce sulla comprensione del messaggio per il 55%, il paraverbale per il 38%, mentre il verbale solamente per il 7%.

4. Gioco digitale e didattica. Promuovere l'apprendimento significativo

Elena PEDRIALI

Chiara SARTORI

09/02/2025

Gli studenti sono più inclini a impegnarsi in attività che percepiscono come divertenti e interattive, poiché l'elemento ludico riduce la percezione dell'errore come fallimento e promuove un atteggiamento più sereno e proattivo verso l'apprendimento.
Il gioco è un elemento cruciale per tutti, poiché offre un approccio all'apprendimento esperienziale e coinvolgente. La sua importanza si manifesta in vari aspetti, soprattutto nel contesto educativo. Il gioco stimola la curiosità e il desiderio di partecipazione, contribuendo alla costruzione di un ambiente di apprendimento positivo.

Predisposizione all'apprendimento

Molte *Software house* si sono impegnate (e continuano ad impegnarsi) a produrre giochi digitali istruttivi, di tutti i tipi e per tutte le discipline per coinvolgere gli studenti in forme nuove di apprendimento. Ad esempio, nei giochi di simulazione, gli studenti possono esplorare situazioni reali in un ambiente sicuro. Attraverso giochi digitali, ma anche attraverso quelli tradizionali, si possono creare percorsi personalizzati che rispettano i ritmi e gli stili di apprendimento di ciascun alunno. I giochi digitali, come gli strumenti di *gamification*, possono rendere l'apprendimento più dinamico e al passo con le competenze digitali richieste dalla società contemporanea. Gli studenti possono sviluppare competenze cognitive (*problem solving*, pensiero critico), sociali (collaborazione, comunicazione) ed emotive (gestione delle emozioni, empatia). Attraverso il gioco, gli studenti possono esplorare idee e soluzioni innovative, allenando il pensiero divergente. Il gioco permette anche di apprendere facendo.
La predisposizione all'apprendimento non è sempre la stessa, neanche quando si utilizzano i videogiochi. Lo psicologo ungherese Mihály Csíkszentmihályi definisce la "zona di esperienza ottimale" quella nella quale l'individuo vive uno stato di isolamento rispetto alle influenze del mondo esterno e sperimenta il cosiddetto "Flow", cioè una sorta di rapimento della mente, un flusso di energia che acuisce i sensi e predispone a forme profonde di apprendimento. In tale zona è possibile ottenere prestazioni creative uniche. Ciò che nelle esperienze quotidiane viene considerato troppo difficile se non impossibile da compiere, nel cosiddetto "Flow" diventa invece realizzabile[1].

Dall'Edutainment ai Serious games

L'uso di giochi digitali nella didattica rappresenta una delle innovazioni più interessanti per rendere l'apprendimento più interattivo, motivante e al passo con le esigenze della società digitale. Fino a qualche tempo fa, il termine ricorrente e di gran moda era "Edutainment", un neologismo inglese che indicava una nuova modalità di insegnamento mediato dal computer in cui si integravano forme di istruzione tradizionale con forme ludiche. Nei fatti, però, le aspettative sono rimaste deluse. I ragazzi non riconoscevano nei software educativi proposti la giocosità, la sfida-ricompensa dei videogiochi cui erano abituati. Molti dei prodotti

classificati come "Edutainment" divertivano poco e, secondo alcuni sperimentatori, istruivano ancor meno[2].
Oggi il progresso tecnologico ha reso possibile sviluppare giochi con un grado altissimo di immersività e con una alta verosimiglianza con la realtà, tali da essere percepiti dai giocatori quasi alla stessa stregua di una esperienza vissuta nel mondo concreto. Ci sono, per esempio, i cosiddetti "Serious games". Sottese alla locuzione agiscono due idee, le stesse, tra l'atro, che fondano tendenzialmente tutta la gamma dei video giochi: la verosimiglianza con la realtà e la sollecitazione plurisensoriale del giocatore mediante feedback. Ma l'elemento chiave a determinare il coinvolgimento emotivo è la cosiddetta "Fabula" sottesa al gioco stesso. Ciò che si sperimenta in un video gioco è una avventura unica all'interno di ambienti virtuali che riproducono in maniera meticolosa e puntuale la realtà con tutti i suoi problemi. Non a caso molti *Serious games* sono diventati, per alcune categorie ad alto rischio, vere e proprie palestre in cui esercitarsi in scenari complessi simulati (es. "Simulatori di volo").

I giochi digitali attuali

I giochi digitali attuali sono strumenti educativi su piattaforme tecnologiche che utilizzano meccaniche (gameplay) per insegnare concetti, sviluppare competenze o stimolare la creatività. Sono compresi i Serious games (progettati specificamente per obiettivi educativi), di cui abbiamo già accennato; le applicazioni di Gamification, come, per esempio, le piattaforme che inseriscono elementi ludici, come badge, classifiche o premi (es. *Kahoot!*); i Videogiochi commerciali adattati a scopi didattici (es. *Minecraft Education*).
Il termine Gamification è stato usato per la prima volta nel 2010 da Jesse Scheel, un noto progettista di videogiochi. È un modo di fare interagire le persone attraverso le tecniche e i meccanismi applicati nei video giochi in altri domini, per esempio, nel mondo degli affari, nella formazione, anche per il benessere personale…).
I giochi digitali, in genere, stimolano curiosità e interesse, riducendo la noia e migliorando la concentrazione poiché le dinamiche di sfida, ricompensa e progresso continuo spingono gli studenti a perseverare nel raggiungimento degli obiettivi.
Gli studenti imparano "facendo", grazie proprio alle simulazioni e agli scenari interattivi. Essi offrono livelli o percorsi che si adattano al ritmo e alle capacità di ognuno. Inoltre i giochi digitali, attraverso la risoluzione di enigmi e il superamento di ostacoli, possono sviluppare altresì competenze trasversali, come il *problem solving*, e stimolare il pensiero critico. Attraverso feedback immediati, i giochi digitali forniscono risposte istantanee su successi o errori; migliorando l'autovalutazione e la correzione autonoma, permettono, anche a studenti con BES, di apprendere attraverso modalità visive, uditive e interattive, spesso più accessibili rispetto alle loro esigenze.

Introduzione graduale nella didattica

Il panorama del mondo dei software è molto ampio considerando la grandissima diffusione delle APP per i tablet, per gli smartphone oltre che per i computer. Esistono in rete siti che raggruppano in repertori i soft free e/o a pagamento elaborati, per esempio per gli studenti con bisogni speciali. Inoltre molti materiali e contenuti digitali possono essere sviluppati ex novo dagli stessi docenti. Proprio per questa ampia possibilità di scelta, ma anche per la versatilità, è importante introdure i giochi digitali nella didattica con molta accortezza e con gradualità, iniziando magari con giochi semplici o quiz interattivi, anche allo scopo di familiarizzare prima con il metodo. Possono, per esempio, essere utilizzati come parte di un percorso didattico, anziché come attività isolate; possono costituire buone opportunità per valutare i progressi degli studenti in quanto forniscono strumenti di analisi semplici e funzionali.
È utile, però, ricordare che non tutti i giochi digitali sono adatti alla didattica; è essenziale scegliere quelli con obiettivi chiari e contenuti educativi di qualità poiché il divertimento non deve prevalere sugli obiettivi educativi.

Il gioco di ruolo educativo

Un tipo di approccio ludico particolarmente efficace nella didattica è il "gioco di ruolo" educativo (Role Playing Game, RPG). È una metodologia didattica in cui gli studenti assumono il ruolo di uno o più personaggi e, tramite la conversazione e lo scambio dialettico, creano uno spazio immaginato dove avvengono fatti ed eventi fittizi. Le regole di un gioco di ruolo

indicano come, quando e in che misura ciascun giocatore può influenzare lo spazio immaginato. Ci sono alcuni passaggi essenziali nello svolgimento del gioco:

scelta del contesto. Si stabilisce uno scenario che può essere realistico (ad esempio, un'assemblea delle Nazioni Unite) o immaginario (un'avventura medievale);

assegnazione dei ruoli. Ogni studente riceve un ruolo con obiettivi e responsabilità specifiche.

sviluppo della narrazione: gli studenti interagiscono, prendono decisioni e collaborano per risolvere problemi o raggiungere traguardi;

debriefing. Alla fine, si analizza l'esperienza per riflettere sulle conoscenze acquisite e sulle dinamiche osservate.

Il docente deve pianificare lo scenario e gli obiettivi in modo chiaro, deve distribuire i ruoli valorizzando le diverse capacità.

Il *Role playng* può essere svolto in modalità analogica (interpretazione dal vivo, con dialoghi e interazioni dirette) e in modalità digitale attraverso piattaforme online come *Classcraft*, *Minecraft Education* o giochi RPG specifici per l'apprendimento.

Entrambe le modalità hanno lo scopo principale di mettere i giocatori nei panni di personaggi storici, letterari o immaginari, all'interno di scenari che richiedono di prendere decisioni, risolvere problemi o collaborare per raggiungere obiettivi. Gli studenti partecipando attivamente al processo di apprendimento, si sentono parte integrante della narrazione. Possono, pertanto, sperimentare soluzioni, ma anche commettere errori senza, però, il timore delle conseguenze reali, anzi imparano dai propri errori nel momento in cui riflettono ed elaborano l'esperienza. I giochi di ruolo stimolano, quindi, sia la capacità di immaginare scenari, sia quella di sviluppare strategie e di creare soluzioni innovative.

In sintesi

Il gioco digitale nella didattica rappresenta una potente risorsa per l'apprendimento, grazie alla sua capacità di motivare, coinvolgere e stimolare competenze sia disciplinari che trasversali. Integrare giochi digitali nei processi educativi può rendere l'esperienza di apprendimento più dinamica, interattiva e personalizzata, adattandosi alle esigenze del 21° secolo. Il gioco digitale, non solo rende l'insegnamento allineato al contesto tecnologico attuale, ma stimola anche il desiderio naturale di esplorare e apprendere.

[1] Vedi R. Baldascino, *Insegnare e dirigere nella scuola digitale.* Tecnodid, 2018, p. 155.
[2] Ibidem

17 Febbraio 2025
Gli strumenti di una nuova paideia

1. Per un curricolo del Novecento. Ripartire dalla Costituzione

Luciano RONDANINI
16/02/2025

Nel contributo apparso su Scuola 7 del 2 febbraio 2025, si è voluto sottolineare, per la vita democratica del nostro Paese, quanto sia grave e preoccupante la carenza di conoscenze fondamentali della storia del Novecento da parte delle studentesse e degli studenti della scuola italiana.
Anche per questo motivo, abbiamo insistito sull'opportunità di introdurre alcuni elementi essenziali (gli *elementa*) dello studio del XX secolo, a cominciare dalla scuola primaria.
Il curricolo, infatti, è un percorso che accompagna l'alunna/o dalla scuola dell'infanzia alla conclusione dell'intero ciclo scolastico ed è realmente formativo, nel momento in cui assicura non tanto uno studio estensivo di molti contenuti, quanto un approccio critico e interpretativo. Dunque, non uno studio di "superficie", ma di "profondità".

I saperi di responsabilità

L'esigenza di abbandonare una visione enciclopedica del sapere scolastico veniva già sollecitata nel *Documento dei Saggi*, elaborato nel lontano 1997 da un gruppo di lavoro voluto dall'allora ministro Luigi Berlinguer.
Alla domanda "*Quali saperi affidare alla scuola rispetto ad una società sovraccarica di informazioni*", Maurizio Bettini, filologo classico e antropologo, rispondeva che occorreva rifarsi non ad un elenco di contenuti o a una serie di discipline, ma ad un principio: la scuola deve investire sui "*saperi di responsabilità*", cioè su quelle conoscenze finalizzate ad accrescere la consapevolezza civica delle persone. Questa finalità costituisce un compito precipuo della scuola. L'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica (legge 92/2019) ha colto, in parte, l'importanza di questa istanza. Ad ogni cittadino, infatti, indipendentemente dalla classe sociale, dalla collocazione geografica, dalla ricchezza o meno della comunità nella quale vive, devono essere assicurati gli "strumenti" di una cittadinanza necessari all'affermazione di un orizzonte di libertà, di partecipazione democratica, solidarietà e, soprattutto, di responsabilità civico-sociale.

Partire dalla Costituzione

Oggi può sembrare fuori luogo, nell'era della rivoluzione informatica, ipotizzare lo studio del XX secolo, richiamandosi ad una Carta elaborata e approvata quasi ottanta anni fa. C'è però più di una ragione per sostenere che essa possa costituire lo sfondo di un curricolo del Novecento sia nella scuola di base (3-14 anni) che nell'istruzione secondaria di secondo grado.
L'Italia, nel quadriennio 1945-1948, ha voltato pagina, aprendo un'epoca completamente nuova rispetto alla monarchia sabauda e alla dittatura fascista. Il 1° gennaio 1948 segna, pertanto, uno spartiacque tra la storia di una "vecchia" Italia e quella di un Paese che avrebbe occupato, nell'arco di qualche decennio, un posto di prim'ordine nel consesso mondiale.
La Costituzione ha instaurato, per la prima volta nel nostro Paese, uno Stato di diritto, forma istituzionale indispensabile di una democrazia avanzata. Però l'importanza di questo requisito è oggi poco compresa e anche messa fortemente in discussione (sia in America sia in Europa).
È, dunque, necessario che la sua difesa sia accudita e promossa da ogni singolo cittadino, sin dalla più tenera età. I bambini, a cominciare dalla scuola primaria (anche infanzia), non possano ignorare il nostro recente passato.

Un'essenziale conoscenza dei fatti che hanno segnato la storia del cosiddetto "secolo breve" (Hobsbawm, 1991) costituisce una delle principali condizioni affinché ragazze e ragazzi possano agire con coerenza, ponendo le basi di un'effettiva convivenza civile e democratica.

Esempio di democrazia nella scrittura collettiva della Costituzione

In un quadro più generale, va sottolineato che i padri costituenti hanno dato una dimostrazione di grande maturità politica e giuridica; sono riusciti, infatti, a trovare sempre sulle grandi questioni un punto di sintesi condiviso. Una vera e propria lezione pedagogica!
Come si sa, la Costituzione è stata scritta da esponenti appartenenti alle tre storiche dottrine politiche: liberale, cattolica e socialista. Eppure in ognuno dei 139 articoli del testo si coglie lo sforzo di uno spirito unitario, nettamente prevalente sui diversi orientamenti, spesso contrapposti. In particolare, i deputati dell'Assemblea Costituente hanno saputo anteporre sempre il bene del Paese all'interesse di parte.
Da questo lavoro di scambio e di confronto, è uscito un documento considerato un modello di scrittura normativa, bello anche sul piano letterario. Il testo si fa poi apprezzare anche per la chiarezza, l'accessibilità e la comprensibilità della lingua utilizzata.
Da un attento esame della Carta da parte di molti linguisti, tra cui Tullio De Mauro, si evince che essa contiene 9369 parole e i lemmi utilizzati appartengono per il 74% al vocabolario di base e solo il 26% a quello tecnico. Inoltre il piano di stesura riflette quello tipico della scrittura collettiva: periodi brevi, essenzialità, assenza di ridondanze, che conferiscono al testo "un alto livello di leggibilità" (De Mauro, 2011).
Inoltre, la Costituzione presenta una ricca struttura multidisciplinare. Convergono in essa differenti linguaggi che coprono l'enciclopedia di un intero curricolo scolastico: lingua, storia, diritto, arte, religione, educazione civica. In chiave educativa, tali discipline, intese come *campi di significato*, concorrono a valorizzare i saperi di responsabilità di cui parlava Maurizio Bettini e a scavare nel passato, non semplicemente per ricordarlo, ma per elaborarlo e praticarlo.

Ricostruire il senso del bene comune

Come sottolineato nel contributo del 2 febbraio u.s., ci sono poi alcune contingenze che portano a mettere al centro del percorso formativo dello studente lo studio della Costituzione. La prima è il deficit di conoscenza che mina alla base il principio della *cittadinanza culturale* che ogni ragazzo deve solidamente possedere. La scuola non può non interrogarsi su questo vuoto. Gli insegnanti, infatti, sono i principali artefici dell'educazione democratica e della formazione di un pensiero libero e critico: non possono, pertanto, abdicare alla trasmissione dei "fondamentali" che sono alla base del loro ruolo.
Una seconda ragione risiede nell'evidente crisi dell'assetto democratico che sta attraversando l'intero pianeta. "L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro", recita l'articolo uno della Costituzione. Come non interrogarci, quindi, sul significato che assume oggi l'espressione "Repubblica democratica?".
Ripartire dai principi descritti nei primi dodici articoli significa non solo riannodare i fili della storia degli ultimi due secoli, ma anche far rivivere ai ragazzi la tensione che deve accompagnarli (oggi) nella costruzione di una polis solidale, aperta, partecipata. Siamo entrati in un'epoca in cui le democrazie, per diventare illiberali, non hanno più bisogno dei colpi di Stato. Come ha scritto il sociologo Maurizio Ferrera sul Corriere della sera, si può usare "una lenta sequenza di tagli che rimuova, una dopo l'altra, le garanzie liberali" (Ferrera, 2025).
Certo, i principi posti alla base della nostra Repubblica non vanno solo conosciuti, ma soprattutto agiti e testimoniati. Leggere, però, le questioni attuali attraverso la lente degli insegnamenti della Carta, ci aiuta a capire quanto sia importante mettere al centro dell'impegno della scuola l'educazione al bene comune e la città che è "dentro di noi".

La città interiore

Platone, in Repubblica, sostiene che l'uomo giusto costruisce la polis ideale, secondo i principi che egli custodisce nella sua "città interiore".

Il maestro, come rappresentato nell'immagine, deve esercitare un'autorità liberante, che sappia educare al senso del limite e al presidio delle regole. Solo così l'alunno potrà vivere dentro di sé il "principio direttivo analogo a quello dello Stato".
Pertanto, uno studio serio della Costituzione ci aiuta anche a definire il perimetro di comportamenti virtuosi.
Spesso si afferma che il maestro insegna "ciò che è". Ed è verissimo! Ma i docenti, per insegnare quello che sono, devono possedere solide conoscenze e creare le condizioni affinché gli alunni costruiscano la loro identità civica nell'acquisizione approfondita delle conoscenze stesse.
Sono proprio gli insegnanti a testimoniare la consapevolezza del ruolo formativo da essi esercitato e cercare, in modi convincenti, di portare ogni allievo a percorrere una strada ispirata a principi di giustizia, rispetto e prossimità.

Contenuti e valori... per un curricolo del Novecento

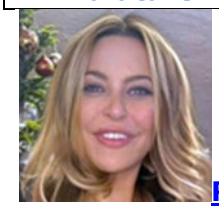
La centralità dell'apprendimento, metafora della società della conoscenza, ripresa in tutti i provvedimenti ministeriali degli ultimi decenni, non può essere disgiunta dalla qualità dell'insegnamento. Pensare ad un curricolo del Novecento significa porsi due ineludibili domande: che cosa insegnare e come insegnare
Il primo interrogativo ci porta dritto al tema dei contenuti. L'apprendimento, infatti, è sempre "apprendimento di qualcosa". Quel "qualcosa", come sottolinea Lucio Guasti, "dipende dalla possibilità operatoria del soggetto e non dalla quantità di informazioni che gli vengono messe a disposizione o imposte per essere apprese" (Guasti, 2009). Il bravo insegnante riconosce in ciascun contenuto il "fare" mentale e affettivo che ne caratterizza la dimensione formativa.
Lungi da noi pensare che un curricolo del Novecento si trasformi in una sequenza di lezioni espositive e di contenuti trasmessi. Anche se tutto ciò è, in parte, necessario. Ci sono molteplici modi per far rivivere la bellezza di un testo nell'attrattiva dell'impegno civico: educazione outdoor, Service learning, progetti di comunità, patti territoriali ed altro. Conoscere, agire, testimoniare sono facce della stessa medaglia!

Alcuni riferimenti bibliografici

Ministero della Pubblica Istruzione (1997), Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei saggi, Firenze, Le Monnier.
Hobsbawm E.J. (1991), Il secolo breve, Milano, Rizzoli.
De Mauro T. (2011), *Costituzione*, in Arcangeli M. (a cura di), *Itabolario. L'Italia unita in 150 parole*, Roma, Carocci.

Guasti L., (2009), Standards di contenuto nella scuola di base, Un'esperienza di ricerca a Reggio Emilia, Trento, Erickson.
Ferrera M., Il rischio della via illiberale, Corriere della sera, 9 febbraio 2025.

2. Valutare il comportamento. È solo una questione di voto in decimi e di bocciature?



Rita FAZIO

16/02/2025

Da qualche settimana è scoccata "l'ora x" indicata dal Ministero quale momento di avvio di cambiamenti sulla valutazione del comportamento degli studenti nella scuola secondaria di primo grado. La revisione della disciplina in materia di valutazione (Legge 1° ottobre 2024, n. 150, O.M. n. 9 gennaio 2025, n. 3 e nota prot. n. 2867 del 23 gennaio 2025) sembra dettata dalla volontà di affrontare e risolvere le tante manifestazioni di disagio giovanile che, molto spesso, esplodono in comportamenti sociali molto gravi, ma anche dall'intento di restituire autorevolezza ai docenti.

Criteri per valutare il comportamento

Con la chiusura del quadrimestre, il giudizio sintetico, previsto in precedenza per la valutazione del comportamento, esce di scena per essere sostituito dal voto in decimi, particolarmente gradito ai genitori e all'opinione pubblica. Nell'immaginario collettivo, infatti, il voto è considerato non solo lo strumento più efficace per la semplificazione comunicativa, ma anche il più incisivo per favorire la serietà e il rigore formativo. Anche se nel mondo della scuola si è pienamente consapevole che si tratta solo del cambiamento del modo di comunicare i risultati di un processo educativo, e non del processo in sé, è importante che diventi un'occasione proficua per rileggere le pratiche usuali e ridefinire collegialmente i criteri di valutazione (da inserire poi nel PTOF).
Per favorire una valutazione trasparente e costruttiva, i criteri dovranno essere spiegati agli studenti e alle famiglie in modo chiaro e condiviso. Non è una operazione scontata: si comunica bene quando sono chiare ed inequivocabili le informazioni da comunicare. I docenti sono quindi chiamati ad un ulteriore confronto su senso della scuola e sul modello di studente e ad una riflessione conseguente sui criteri, ma anche sugli strumenti da adottare a livello osservativo, per poter arrivare al giudizio sintetico attraverso il voto in decimi. I criteri possono costituire indicatori portanti per rilevare soprattutto eventuali situazioni di disagio e per attivare conseguentemente interventi di aiuto adeguati.
Ma quali criteri andranno adottati affinché lo studente possa seriamente riflettere sul proprio comportamento, assumendo doveri e responsabilità? C'è una vasta letteratura in merito, ci sono norme e documenti pedagogici, c'è la legge sull'educazione civica, ma anche il buon senso professionale suggerisce che per apprezzare il grado di maturazione dell'identità personale nell'ambito delle relazioni i riferimenti possono essere i seguenti: rispetto delle regole, degli altri e di sé stessi; autocontrollo e gestione delle emozioni; partecipazione e responsabilità personale; capacità di lavorare in gruppo; empatia e solidarietà; spirito di iniziativa e proattività; capacità di comunicare e adattabilità.
Inoltre, i criteri di valutazione dovranno essere riferiti allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, alle indicazioni contenute nello Statuto delle studentesse e degli studenti, al Patto educativo di corresponsabilità, nonché ai regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche.

Voto di ammissione alla classe successiva

Le procedure di ammissione alla classe successiva e all'esame conclusivo sono decisioni di competenza dei consigli di classe. Quindi, il voto di comportamento attribuito nello scrutinio finale sarà riferito all'intero anno scolastico, anche in relazione a eventuali episodi che possono aver determinato l'applicazione di sanzioni disciplinari. Inoltre, il voto di comportamento rappresenta l'elemento determinante per la non ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato: un voto inferiore a sei decimi, infatti, presuppone la "bocciatura" anche in presenza di una valutazione pari o superiore a sei nelle discipline del curricolo.
La legge 150/2024 pone anche l'attenzione sugli aspetti tecnici che riguardano la fase di transizione tra i due periodi a cavallo di uno stesso anno scolastico, richiamando l'impegno a garantire coerenza e continuità tra le valutazioni finali da compiere, tenendo conto del voto in

decimi, e quelle in itinere e periodiche già effettuate nel primo quadrimestre, che si sono basate su altri criteri. Il cambiamento in corso d'opera, oltre a creare un inevitabile disagio tecnico, sollecita anche il dubbio se un semplice valore numerico possa realmente costituire la panacea per rimettere al centro dei riflettori il principio di responsabilità degli studenti e l'autorevolezza dei docenti.

Il senso del voto

Il voto in decimi costituisce un *déjà vu*, un ritorno al passato. Ma siamo realmente sicuri che le domande, i bisogni, le caratteristiche della società di oggi siano compatibili con gli strumenti di ieri? Pensiamo che un sistema più austero porti di conseguenza ad un ripristino dell'autorevolezza dei docenti e di senso di responsabilità degli studenti? Non si starà facendo confusione terminologica-concettuale tra autoritarismo e autorevolezza?
È palese che viviamo un periodo storico molto difficile, che le fragilità investono tutti i settori, che tante realtà sociali sono a rischio di nuove povertà e che queste aumentano giorno dopo giorno.
Dobbiamo fare i conti con la crisi del ruolo genitoriale, accentuata dalla pandemia, con il senso di inadeguatezza dei genitori quando non riescono ad aiutare i figli ad assumere responsabilità e autonomia personale. Ma tutto ciò è anche il frutto dell'educazione che abbiamo avuto, forse anche del rifiuto della propria storia personale e sociale. Da qui sembra emergere una diffusa immaturità educativa che sfocia molto spesso nel senso di sfiducia nei confronti della scuola e dei docenti, e che sta anche determinando la crescente scelta dell'*Home schooling* (fenomeno accentuato dopo il Covid).
Altrettanto palese è che l'autorevolezza è una conquista e non una pretesa assegnata attraverso un ruolo istituzionalizzato. L'autorevolezza è una abilità di natura squisitamente relazionale che probabilmente dovrebbe rivestire un'importanza maggiore nel percorso formativo di un docente. Si conquista investendo sulle proprie conoscenze, curando il modo di essere, di agire e di relazionarsi, quindi: conoscenza, comunicazione, ma anche coerenza.
Ancora più complesso è il recupero della cultura del rispetto degli altrui diritti e dell'adempimento dei propri doveri di studente. L'ospite inquietante che tormenta le nuove generazioni non si allontana con le punizioni e, quindi, con le bocciature. I ragazzi hanno bisogno di modelli educativi di riferimento stabili che sappiano riaccendere il fuoco sacro dei valori umani, valori da acquisire con esperienze scolastiche e di vita vera.

La responsabilità si costruisce, non si impone

Come realizzare, dunque, un sistema scolastico che responsabilizzi i ragazzi e restituisca autorevolezza ai docenti?
Un ragazzo valorizzato e responsabilizzato attraverso uno stile educativo democratico è sicuramente capace di compiere scelte più mature rispetto ad un coetaneo educato attraverso uno stile autoritario o permissivo. Gli studi sui modelli di leadership portati avanti da Kurt Lewin, Ronald Lippit, Robert White e molti altri studiosi costituiscono ancora spunti fondamentali per comprendere come lo stile autoritario, che punta sulla coercizione (sanzioni, punizioni), potrebbe nell'immediato aumentare le prestazioni, ma sicuramente potrebbe produrre ansie, competizione, aggressività, scarsa autostima e senso di sfiducia nelle proprie capacità. Se l'approccio è troppo permissivo (laissez faire) potrebbe generare, oltre che una produttività bassa, anche un clima caotico e convulsivo. Le buone pratiche sembrano confermare che lo stile democratico, basato su decisioni partecipate, è quello che forse non genera, nell'immediato, risultati eccellenti, ma sicuramente è quello che motiva maggiormente, che aiuta ad affrontare e risolvere i problemi, quello che migliora le capacità di autogestione, che crea uno stile di vita sereno e comunicativo, ma anche autonomia e responsabilità.
Non sarà forse lo stile educativo adottato dal docente a determinarne l'autorevolezza? Forse sarebbe necessario insistere su una formazione professionale orientata in tal senso: aiuterebbe i docenti a tornare ad essere "modello di vita" utile per superare la barriera dell'incomprensione tra esseri umani e per apprendere a riconoscere l'altro attraverso l'etica del dialogo come prassi educativa.
Probabilmente è su questi spunti di riflessione che una qualche riforma andrebbe ancora sollecitata.

3. Ripensare la valutazione. Responsabilità dei docenti e ruolo strategico del dirigente

Rita LA TONA

Maria Rosa TURRISI

16/02/2025

La recente normativa sulla valutazione, nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado, ha riacceso i riflettori su questo tema, in particolare sul rapporto fra valutazione, didattica e miglioramento, rilanciando anche la questione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.
Nel nuovo quadro normativo è possibile rintracciare, infatti, aspetti di mutamento e aspetti di permanenza. Nello stesso tempo viene rimessa al centro dell'attenzione la gestione della valutazione che investe il ruolo del dirigente scolastico come *leader educativo* che orienta l'implementazione delle norme presidiando la didattica e costruendo comunità.
Qui, cercheremo di riflettere sugli scenari organizzativi che possono garantire una didattica e una valutazione formativa, che sia efficace e trasparente, e su come le scuole possono realizzarla. Faremo riferimento alla scuola del primo ciclo, per la quale sono stati predisposti gli attuali provvedimenti.

Cosa cambia con le nuove disposizioni nella scuola del primo ciclo?

La normativa di riferimento è la legge n. 150 del 1 ottobre 2024[1] con la quale viene abrogato l'art. 1 del Decreto legge n. 22 dell'8 aprile 2020 secondo cui "a partire dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curricolo è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione".
Per la scuola secondaria di primo grado viene modificato invece l'art. 2 comma 5 del D.lgs. 62/2017, introducendo la valutazione del comportamento in decimi, e viene altresì prescritta la non ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo qualora la valutazione sia inferiore a sei.

Resta ancora la prospettiva della valutazione formativa?

Con l'OM n. 3 del 9 gennaio 2025 e il relativo documento recante le indicazioni operative, vengono chiariti gli aspetti prescrittivi e quelli che invece fanno capo all'autonomia delle istituzioni scolastiche[2]. Il punto di vista sulla valutazione adottato in entrambi i documenti sembra rimanere quello della "*prospettiva formativa e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti".* Si ricorda, infatti, che i giudizi sintetici indicati devono essere correlati ad una descrizione degli apprendimenti raggiunti e che le scuole "*possono riportare nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento previsti dal curricolo di istituto per ciascuna disciplina".* Inoltre, resta sempre in capo all'autonomia didattica del docente la scelta degli strumenti per la valutazione in itinere coerentemente con i criteri definiti in sede di Collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa.
La nuova normativa vuole orientare le scuole ad operare non nella direzione di un aggiustamento nominalistico del documento della valutazione periodica e finale, ma nell'ottica di un approccio riflessivo e di ricerca che sia coerente con la storia dell'istituzione scolastica, con il Piano dell'offerta formativa e con le pratiche didattiche agite.

Valutazione e curricolo

Qualsiasi nuova normativa dovrebbe essere letta come una sfida per le scuole. In questo caso sarebbe opportuno riflettere, per esempio, se gli obiettivi di apprendimento sono coerenti con le Indicazioni Nazionali, seppure adattati alla specifica realtà scolastica, in modo particolare, se la valutazione è strettamente intrecciata all'elaborazione del curricolo disciplinare e trasversale di cui costituisce parte integrante.
Il legame forte fra curricolo e valutazione non solo viene sostenuto nel dibattito pedagogico e docimologico ma viene sottolineato anche nelle Indicazioni Nazionali del 2012 laddove si dice che *"La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo".*
L'azione valutativa è pertanto strettamente interrelata con il curricolo di scuola, con i percorsi disciplinari, con le attività quotidiane, con la flessibilità della didattica, con l'individualizzazione e la personalizzazione dell'insegnamento. A sua volta l'elaborazione del curricolo rimanda all'individuazione dei contenuti fondanti delle discipline, alle abilità, alle competenze, alle attività di apprendimento, agli strumenti di verifica, nonché alle modalità di restituire agli alunni gli esiti dei loro progressi attraverso feedback.
Quindi, anche le attuali modifiche normative dovrebbero essere interpretate come una occasione per le scuole di ripensare, collegialmente, alla coerenza delle azioni didattiche rispetto ai presupposti indicati nel curricolo, all'adeguatezza degli indicatori utilizzati per le valutazioni disciplinari e del comportamento, alle modalità di condivisione degli strumenti e dei protocolli per documentare e comunicare in merito ai processi valutativi.

Documentare e comunicare

Documentare e comunicare sono azioni che hanno a che vedere con la valutazione perché per valutare bisogna raccogliere indizi che devono essere restituiti in maniera chiara e anche perché nella pratica valutativa si producono documenti che hanno anche valore di atti amministrativi (valutazioni intermedie e finali, certificazione delle competenze).
Ci sono tre livelli per i quali vanno predisposti strumenti differenti: quello che attiene agli studenti, quello che riguarda i docenti e quello, ancora più delicato, che coinvolge direttamente i genitori attraverso la comunicazione degli esiti valutativi e la relativa documentazione.
Rispetto al primo livello, per documentare e comunicare efficacemente bisogna scegliere e procedure e strumenti adatti, cioè quelli che favoriscono l'autovalutazione e aiutano gli studenti ad acquisire consapevolezza ed autonomia. Ce ne sono diversi: dal diario degli apprendimenti alla ricostruzione di percorsi, dall'esplicitazione delle pratiche didattiche alle check list delle difficoltà incontrate.Comunicare agli studenti in ottica formativa significa aiutarli a prendere coscienza non solo dei progressi, ma anche delle difficoltò incontrate.
Per i docenti, la documentazione dei processi valutativi attivati non deve essere vissuta come un "obbligo" burocratico, ma come una occasione per riprogrammare, sulla base delle difficoltà incontrate dagli studenti, segmenti di percorsi didattici, o anche l'intero curricolo. Una buona documentazione rende esplicite le procedure favorendo in tal modo anche la cooperazione nella comunità professionale, soprattutto nell'ottica della trasversalità degli apprendenti. Per una comunicazione efficace è necessario un continuo esercizio di scrittura professionale che, evitando il "burocratese", sia in grado di spiegare la situazione effettiva. La valutazione descrittiva trasparente deve sostituire l'opacità del numero o di un giudizio preconfezionato.
Il terzo livello è quello che possiamo definire come "valore sociale" della valutazione: è quando gli esiti degli apprendimenti vengono comunicati ai genitori. Qui il linguaggio è molto importante. Non si può utilizzare quello tecnico che si usa a scuola perché non veicolerebbe le informazioni necessarie. La comunicazione non comporta negoziazione, ma trasparenza dell'agire valutativo; non deve essere giustificato l'operato didattico, ma devono essere resi leggibili i processi di apprendimento dell'alunno fornendo ai genitori informazioni chiare ed affidabili.

Ruolo strategico del Dirigente scolastico

Alla luce delle argomentazioni fin qui proposte appare evidente il ruolo strategico del Dirigente scolastico per la costruzione di un clima organizzativo e di un contesto pedagogico-relazionale fertile allo sviluppo di una cultura valutativa "mite"[3]. La mitezza si pone come prerequisito organizzativo perché rimanda alla dimensione della responsabilità e allo sviluppo del senso di

appartenenza alla comunità professionale. La consapevolezza, la riflessione, la condivisione sono i presupposti per costruire ambienti di apprendimento "ospitali" fondati sulla cura delle persone e sulla convivialità nelle differenze.
Il Dirigente deve incoraggiare, rafforzare e sostanziare l'assunto della valutazione formativa, ben articolato nelle Indicazioni Nazionali: elemento di continuità che ritroviamo nei principali documenti pedagogici ed istituzionali.
Non si può non riconoscere, tuttavia, che il percorso normativo della valutazione sia stato (e continua ad essere) molto irrequieto, fatto di discontinuità, ripensamenti, interruzioni, sovrapposizioni e disomogeneità. il Dirigente scolastico deve riuscire a tenere saldo il senso profondo della valutazione e a non perdersi nei dettagli strumentali. Come garante del diritto allo studio, dell'equità e della qualità dell'apprendimento ha, dalla sua parte, gli strumenti dell'autonomia e della collegialità. Presidiare la valutazione significa presidiare la qualità della didattica e dei processi formativi che, nel merito e nel metodo, sono responsabilità imprescindibili nell'esercizio della leadership dirigenziale.

Azioni di presidio per il successo formativo

Su questa azione di presidio, l'operato del Dirigente è, a sua volta, valutato (Legge 107/2015, comma 93*)* in relazione ai risultati raggiunti, a come ha saputo valorizzare i meriti professionali del personale dell'istituto, alle strategie che ha attivato affinché gli studenti raggiungano le competenze necessarie, alla promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, ma anche allo stesso apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale. In altre parole il Dirigente scolastico deve essere garante di equità e di qualità. Deve curare, quindi, la cultura dei dati, anche per una lettura dei risultati delle valutazioni interne ed esterne, soprattutto per la costruzione di strumenti di osservazione e comparazione. Presidiare la valutazione presuppone, quindi, attivare un'ampia gamma di azione e mettere a regime processi multidimensionali:

- *amministrativ*i (produzione di documenti e atti valutativi, regolamenti, protocolli, verbali…);
- *collegiali per la distribuzione della leadership* (gruppi di lavoro, attività di affiancamento/supporto, architetture organizzative funzionali per la stesura del RAV e del PDM e per la raccolta dei dati);
- *di riflessione didattico-pedagogica e psicologica* (cultura valutativa e autovalutativa, relazione tra progettazione e valutazione, effetti psicologici della valutazione: effetto alone, stereotipie, ossessioni misurative …);
- *di comunicazione e interazione esterno/interno* (dossier informativi, circolari, ordini del giorno, incontri con le famiglie…);
- *di formazione e valorizzazione delle professionalità* (peer to peer, attività di job shadowing anche in rete con istituzioni scolastiche…).

Il Dirigente, pertanto, ha il compito di attivare strategie e mosse organizzative per costruire e mantenere *"buoni rapporti"* con la valutazione attraverso i ragionamenti, lo studio e gli approfondimenti, con l'obiettivo di guidare lo sviluppo di una dimensione riflessiva della postura professionale dei docenti.

Valutazione per l'inclusione

Gli approcci didattico-organizzativi al tema della valutazione degli apprendimenti degli allievi possono, infatti, essere differenti, in relazione allo stile di direzione e al contesto della scuola. La stessa revisione delle pratiche valutative, proposta dagli attuali disposti normativi, potrebbe offrire a tutti l'opportunità di condividere, nelle sedi collegiali, convincimenti e presupposti, soprattutto, sulla valutazione formativa. Vale la pena ricordare che l'apprendimento avviene sempre all'interno di una relazione, che una buona valutazione presuppone una buona didattica, che l'osservazione è il pilastro della valutazione e l'errore è un feedback da ricercare e non da demonizzare, che la competizione crea disagio, che il giudizio genera dipendenza e la dipendenza limita l'autonomia. La valutazione dovrebbe essere sempre "valorizzazione" e, come tale, un atto comunicativo di condivisione e trasparenza, un'opportunità di ricerca e di comprensione dei mutamenti e delle invarianti. Va ricordato, infatti, che il miglioramento della performance degli alunni comporta inevitabilmente anche un miglioramento dell'intera organizzazione, che è comunità, e che gli esiti formativi possono essere utilizzati per ripensare le architetture e i processi organizzativi, attraverso attività di reingegnerizzazione e rigenerazione.

In buona sostanza risulta necessario rivedere le culture valutative e rimetterle in relazione con le politiche e le strategie inclusive dichiarate nell'Atto di indirizzo del Dirigente, con l'idea di scuola delineata nel PTOF: rileggere l'ecosistema formativo, ravvivare la convivialità professionale per aggiornare e adeguare gli strumenti di osservazione e di autovalutazione. È necessario, quindi, partire dall'esistente e indagare il clima valutativo per adeguare la progettazione all'universo complesso delle diversità che popolano le classi e che richiedono sguardi pedagogici e approcci didattici sempre più personalizzati.
In questa direzione un utile strumento può essere l'*Index per l'inclusione*[4] che fornisce un'ampia batteria di indicatori che consente di rivedere gli approcci autovalutativi, di interrogarsi sulle pratiche esistenti, di pianificare azioni di miglioramento e comprendere in che misura la valutazione contribuisca al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni. Ragionare sulla valutazione è una preziosa occasione per interrogarsi, nei due ordini di scuola, su quanta inclusione produce una buona cultura valutativa, sullo spazio che gli strumenti di osservazione e riflessione occupano nelle prassi didattiche e sulla percezione esterna del modello valutativo sviluppato dalla scuola.

L'azione proattiva nella comunità scolastica

Seppur sistemi valutativi diversi insistono ancora nei due ordini di scuola del primo Ciclo d'Istruzione (primaria e secondaria di primo grado), i recenti disposti normativi sulla valutazione aprono la possibilità per un ragionamento condiviso sulla scelta degli indicatori per descrivere i giudizi e i voti in decimi, per rimettere al centro il soggetto che apprende nell'ottica del curriculo verticale. Le informazioni valutative nei passaggi da un grado scolastico all'altro hanno infatti senso se inserite in una trama narrativa in cui viene esplicitato il ruolo giocato dai docenti e dal contesto e se l'organizzazione didattica adottata è funzionale a sostenere i processi di apprendimento. Parliamo, quindi, di continuità educativa, di reticolarità e di co-costruzione della conoscenza.
Il Dirigente scolastico, partendo da questi presupposti, deve sapere bene utilizzare gli spazi di autonomia e collegialità difendendo ciò che ha determinato un miglioramento, ma capire bene verso quale direzione di deve andare. Deve, quindi, comprendere e gestire quelle che possono sembrare contraddizioni normative, rinegoziare valori e assunti pedagogici, ridurre l'impatto negativo del cambiamento.
L'azione proattiva del dirigente è quella di creare motivazione nei gruppi e nel Collegio, di generareil desiderio di affrontare le novità come occasione di ricerca sull'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento;di rileggere i problemi con spirito critico (non assolutizzare i risultati, non affezionarsi ai metodi usuali, non reiterare sempre gli stessi strumenti, cercare sempre alternative); di conoscere, riconoscere e interloquire con le ragioni di chi manifesta dubbi e presenta opposizione; di costruire una "cultura dei dati" per incoraggiare ragionamenti a supporto dei processi valutativi e autovalutativi nell'ottica del miglioramento.

[1] Legge 1° ottobre 2024, n. 150 Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 243 del 16/10/2024.
[2] Indicazioni in merito alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e alla valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado, prot. n. 2867 del 23 gennaio 2025.
[3] Cfr. G. Cerini, Atlante delle Riforme (im)possibili, Tecnodid, 2021.
[4] T. Booth, M.Ainscow*, L'index per l'inclusione : promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (edizione italiana a cura di Fabio Dovigo e Dario Ianes), Erickson, 2008;T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione – Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (edizione italiana a cura di Fabio Dovigo), Carocci Faber, 2014

4. Quale formazione ai tempi del PNRR. Nuova direttiva del Dipartimento della funzione pubblica

Daniela MASSAROTTO

16/02/2025

Negli anni il volto della PA è profondamente cambiato riflettendo la trasformazione in senso democratico dei servizi pubblici.

Se in passato la PA era arroccata in una posizione di forte autoreferenzialità e agiva solo per il perseguimento di obiettivi prefissati senza tener conto degli amministrati, questa prospettiva è profondamente e progressivamente cambiata dagli anni '90 in poi. Da quel momento si è iniziato a pensare ai cittadini come "parte partecipante" non solo al procedimento amministrativo, ma anche ai processi di comunicazione che sono diventati bidirezionali.

Superare le burocrazie

Dall'epoca del funzionario chiuso nel suo ufficio che scriveva a mano scartabellando circolari e norme che andavano rigorosamente applicate in maniera meccanica e standardizzata, si è fatta molta strada, nonostante si riscontri ancora oggi una forte resistenza al cambiamento in alcuni settori.

In un'amministrazione moderna e duttile, adattabile ai continui cambiamenti di scenari e competenze, le persone devono diventare parte integrante dei servizi e devono sviluppare una piena consapevolezza del ruolo svolto sia all'interno che all'esterno del contesto amministrativo in cui operano facendosi parte attiva e proattiva dei processi, anticipandone la dinamica e assumendo come proprio il sistema etico-valoriale che li caratterizza.

Nella scuola questa prospettiva diventa ancora più interessante se si riflette su come quotidianamente pratiche burocratiche, a volte complesse, si scontrano con la necessità di garantire un servizio di istruzione e formazione che sia innovativo e in continuo dialogo e scambio con la società in cui opera.

Tutti i Dirigenti conoscono la difficoltà quotidiana di dare gambe alla propria visione, spesso con scarsi mezzi e risorse professionali amministrative limitate numericamente e professionalmente. Per superare il gap tra potenzialità di azione e concrete performances la via è quella di un piano di formazione sistematico, agito e non subito, programmato nel medio/lungo periodo.

Sintonia tra Quadri europei, Linee triennali e PNRR

La legge 107/2015 ha sancito il principio di una formazione "obbligatoria, permanente e strutturale" riaccendendo i riflettori su un argomento sempre presente nei documenti programmatici relativi alla qualità dell'istruzione, ma gestiti in maniera altalenante nei vari CCNL tra diritto e obbligo.

Per uscire dall'impasse l'unica via è focalizzarsi sulla percezione della formazione come *necessaria*, da avvertire come un bisogno da parte di tutti i pubblici dipendenti. Il quadro è complesso ma tutte le azioni a livello nazionale e internazionale si raccordano.

1) Tra i traguardi del Quadro strategico istruzione e formazione ET 2030 contenuto nella Risoluzione del Consiglio europeo 2021/C66/01 è previsto il raggiungimento entro il 2025 del traguardo della partecipazione all'apprendimento negli ultimi 12 mesi di almeno il 47% degli adulti di età compresa tra i 25 e i 64 anni.

2) Le linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-2025 elaborate dalla Scuola di alta formazione dell'istruzione (SAFI) hanno ridefinito obiettivi formativi dei percorsi della formazione volontaria e incentivata per il personale docente nonché i nuovi criteri per l'accreditamento degli Enti che intendono erogare la formazione continua.

3) Le linee di intervento M4C1 e M4C2 del PNRR hanno riportato al centro degli interventi i miglioramenti dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti. Da questo ambizioso progetto è derivata l'indizione di concorsi per il reclutamento di diverse figure professionali e un grosso investimento da dedicare alla formazione.

Una grande opportunità, seppure non facile da realizzare

Una grande opportunità è così stata offerta alle scuole e a tutte le pubbliche amministrazioni che, per la prima volta, hanno avuto a disposizione ingenti somme da progettare ed investire per allineare gli standard qualitativi del proprio personale alle mutate esigenze professionali.
Sebbene i numerosi progetti finanziati siano stati imbrigliati in tempi stretti, scanditi da scadenze, milestones progettuali, target, rendicontazioni farraginose su piattaforme non sempre del tutto intuitive e minacce alle responsabilità dirigenziale in caso di mancata attuazione, si tratta di una straordinaria opportunità che per la prima volta ha messo a disposizione della collettività gli strumenti per formarsi a tutto tondo e crescere.
Da questo punto di vista si tratta di una enorme responsabilità collettiva che come tale va gestita.
Interessanti spunti di riflessione si possono trarre dalla direttiva del Ministro per la pubblica amministrazione del 14 gennaio 2025[1], avente per oggetto "Valorizzazione delle persone e produzione di valore pubblico attraverso la formazione. Principi, obiettivi e strumenti[2]".

Connessione tra professionalità e valore pubblico

Ciò che colpisce, leggendo solo l'oggetto della Direttiva del Dipartimento della Funzione pubblica, è la stretta connessione tra la centralità della persona/professionista e la produzione di valore pubblico.
La Direttiva si rivolge a tutte le Pubbliche Amministrazioni, quindi indirettamente anche alla scuola tramite le amministrazioni centrali e periferiche del Ministero dell'Istruzione e del Merito, al sistema universitario e alla Scuola Nazionale della Amministrazione (SNA) e al Formez che sono simultaneamente coinvolti nell'azione sistemica di crescita professionale.
Tutte le PA soddisfano le proprie esigenze formative con vari sistemi:
accesso ai finanziamenti del PNRR messi a disposizione dal Dipartimento della Funzione Pubblica (PerForma PA);
fruizione corsi di formazione erogati dalla SNA, i cui cataloghi sono consultabili sul sito internet della Scuola, anche attraverso i propri "Poli formativi territoriali";
promozione e sostegno all'iscrizione a condizioni agevolate ai propri dipendenti a corsi di laurea triennali e specialistici, master di I e II livello delle Università aderenti all'iniziativa PA 110 e lode;
utilizzo di risorse proprie per l'organizzazione di corsi specifici rispondenti ad esigenze interne.

Piano formativo

Il Piano formativo deve essere coerente con le azioni del PIAO, cioè il Piano integrato di attività e organizzazione che ogni PA con più di 50 dipendenti deve redigere con cadenza triennale, pubblicare sul proprio sito internet e inviare al Dipartimento della Funzione pubblica.
Si tratta di un documento che sintetizza gli adempimenti in materia di performance, gestione delle risorse umane (quindi anche formazione) e prevenzione della corruzione e che svolge una funzione analoga al Piano triennale della formazione, inserito nel PTOF, che tutte le scuole redigono ogni tre anni registrando i propri bisogni formativi, coerenti al proprio Piano di miglioramento e al proprio ciclo della performance.
Le PA, ferma restando la propria programmazione formativa, hanno a disposizione una piattaforma chiamata Syllabus che offre percorsi relativi ai vari ambiti di competenza di livello base, avanzato e/o specialistico, costituendo la principale interfaccia del sistema formativo pubblico.
Tutto ciò compone uno scenario che non è scollegato da quello che riguarda le scuole autonome perché tutti i punti di erogazione del servizio pubblico assolvono alla funzione del soddisfacimento dei bisogni della collettività in un'ottica di efficienza, efficacia ed economicità nell'ambito di un medesimo sistema valoriale di riferimento nazionale ed europeo in continua trasformazione.

Ruolo dei Dirigenti pubblici

Nel sistema dell'organizzazione dei pubblici uffici, i Dirigenti, siano essi di prima o di seconda fascia, sono coinvolti in maniera duplice nel sistema formativo: sono destinatari della formazione perché hanno il dovere di aggiornarsi continuamente su normativa e procedure, sono responsabili della crescita e della valorizzazione del personale.
In particolare la promozione della formazione costituisce uno specifico obiettivo di performance di ciascun dirigente che deve declinare priorità formative strategiche in termini di riqualificazione o potenziamento delle competenze del personale per livello e per filiera professionale.
Il Dirigente deve pianificare e impegnare risorse da investire, programmare azioni analitiche monitorando e recependo i bisogni formativi, individuare i destinatari degli interventi oltre, naturalmente, a favorire l'accesso alla formazione medesima con un'adeguata organizzazione del lavoro.
La mancata azione del Dirigente oltre ad essere uno degli indicatori negativi nell'ambito della valutazione di performance con ripercussioni negative sulla erogazione di competenze accessorie, comporta responsabilità dirigenziale di risultato ai sensi dell'art.21 del D. lgs. n.165/2021.
Compito del Dirigente è quindi principalmente quello di promuovere una "Learning organisation" nel senso che il raggiungimento dei target formativi fissati dal PNRR costituisce una "responsabilità collettiva di tutte le amministrazioni…, operando in modo da recuperare la motivazione alla formazione rispetto a tutte le opportunità formative, non solo quelle rese obbligatorie dalle norme, e da valorizzare appieno il ruolo della formazione come fattore motivante all'azione pubblica."

Livelli della formazione e la "produzione di valore"

Un piano innovativo ed efficace di formazione si sviluppa su tre livelli: a) Competenze di base del profilo professionale; b) Competenze specialistiche; c) Competenze trasversali e valoriali.
Competenze di base del profilo professionale – Sono competenze che si basano su un accrescimento delle conoscenze normative, metodologiche e strumentali delle persone che consenta loro di svolgere in maniera consapevole i propri compiti, colmando se necessario, le lacune iniziali o determinate dai processi tecnologici o di contesto.
Competenze specialistiche – Queste competenze non riguardano solamente un approfondimento relativo al settore in cui si opera, ma anche un miglioramento delle competenze relazionali, di *Problem solving* e, soprattutto l'acquisizione di una consapevolezza del compito svolto che permetta anche di attivare abilità predittive e interpretative del contesto, di attuazione dei cambiamenti e della crescita complessiva del sistema amministrativo.
Competenze trasversali e valoriali – La parte più interessante è, tuttavia, quella che riguarda le competenze trasversali e valoriali perché si tratta proprio di quelle competenze che consentono di creare valore aggiunto, arricchendo non solo le competenze tecniche, ma anche le cosiddette "umanities" ovvero le competenze che investono la cultura umanistica.
L'articolazione della formazione su tre livelli di competenze crea valore aggiunto per tre insiemi di soggetti: le persone che lavorano nelle pubbliche amministrazioni che cresceranno nel ruolo, avranno prospettive di avanzamento di carriera e accresceranno la propria motivazione; le amministrazioni stesse che potranno contare su persone preparate e competenti; infine, i cittadini e le imprese quali destinatari dei servizi erogato dalle amministrazioni.
In sostanza la formazione assumerà il carattere di catalizzatore della produttività ed efficienza organizzativa che avrà l'obiettivo di incentivare l'innovazione ed affrontare in modo consapevole e produttivo le sfide di un mondo in continua evoluzione. Per fare un esempio non basta insegnare alle persone l'uso di chat GPT per far conoscere l'IA, ma bisogna far acquisire loro la visione della potenzialità sottesa a uno strumento così potente, facendone intravedere rischi e prospettive etiche. Solo così la formazione, in un mondo che si trasforma ad una velocità tale da anticipare qualsiasi regolamentazione, avrà un senso.

Le prospettive per le scuole

Le scuole sono pubbliche amministrazioni che devono occuparsi oltre che di tutte le pratiche amministrative, normative e gestionali che riguardano le PA del più delicato dei compiti: la

produzione di valore che gestiscono è quella della formazione delle persone che crescono in un mondo che oggi ha delle caratteristiche che sicuramente scompariranno nei prossimi decenni per lasciare il posto a scenari neanche prevedibili.
La resistenza al cambiamento, la diffidenza nei confronti delle novità, della serie "abbiamo fatto sempre così", oggi non possono più trovare spazio nelle pratiche educative; le stesse modalità di fruizione della formazione sono difficilmente disciplinabili ex ante da una norma o da un CCNL.
L'eterna lotta tra l'inviolabile diritto dei lavoratori ad un corretto bilanciamento della vita privata e lavorativa e le necessità di crescita di competenze della PA, va governata dall'interno dagli stessi docenti, amministrativi, collaboratori scolastici e in genere operatori della scuola.
La formazione deve sfuggire da logiche burocratiche ed amministrative ed assumere una veste più accattivante e percepita come una necessità per poter lavorare in maniera consapevole.
Molte scuole hanno adottato modalità formative residenziali che consentano di sfruttare l'occasione di un buon clima relazionale e fare "team Building", si tratta solo di una possibilità che sta funzionando e che fa anche capire che, per crescere, c'è sempre una via nuova.
I Dirigenti si stanno ingegnando per programmare la formazione in momenti di interruzione delle attività didattiche (per esempio nei primi giorni di settembre prima dell'inizio delle lezioni) senza privare i dipendenti dei necessari momenti di recupero psico-fisico, ma facendo rientrare la formazione nelle ore funzionali all'insegnamento per ovviare alle difficoltà legate alla retribuzione di ore eccedenti secondo principi di equità.
Gli scenari sono cambiati, solo cambiando i format le PA possono adeguarsi a tale trasformazione.

[1] Valorizzazione delle persone e produzione di valore pubblico attraverso la formazione. Principi, obiettivi e strumenti.
[2] Nel sito del Ministero per la Pubblica Amministrazione si legge "A circa un mese dall'emanazione della nuova Direttiva del Ministro per la Pubblica Amministrazione, il Dipartimento della Funzione pubblica avvia un ciclo di webinar di formazione con un duplice obiettivo. Il primo è un percorso delineato per far conoscere le principali novità della Direttiva 2025. Il secondo vuole rafforzare le conoscenze e le competenze nella gestione della formazione, una leva strategica per l'innovazione della Pubblica Amministrazione e della gestione delle risorse umane".

24 febbraio 2025
Nuove misure per migliorare la scuola

1. Novità per i dirigenti scolastici. … da "equilibristi" a lavoratori "agili"

Domenico CICCONE
23/02/2025

La nota del 21 febbraio 2025 (prot. n. 44825) del Ministero dell'Istruzione e del Merito definisce i criteri generali per l'attuazione del lavoro agile per i dirigenti scolastici. Il documento dà seguito al confronto con le OOSS sull'argomento in esito alle disposizioni dell'ultimo CCNL per l'area della Dirigenza scolastica, relativo al triennio 2019/2021. L'obiettivo di perseguire il miglioramento continuo dei servizi scolastici deve dunque trovare l'equilibrio tra vita privata e professionale dei Capi d'Istituto.
La nota, dopo aver specificato i requisiti di accesso al nuovo istituto contrattuale, prevede le attività che possono essere svolte da remoto, stabilisce la natura e la durata degli accordi individuali, preordinando una modalità mista, alternata tra lavoro in presenza e lavoro agile, con un massimo di giornate mensili definite.

L'importanza di un "Lavoro agile"
Il lavoro agile è definito dal documento come una modalità per effettuare la prestazione lavorativa attraverso processi e attività specifici, in linea con la legge n. 81/2017[1] e l'art. 11 del CCNL Area Istruzione e Ricerca 2019/2021.
L'innovazione organizzativa determinata da questo nuovo istituto è finalizzata a conseguire il miglioramento dei servizi pubblici ricercando al contempo, l'equilibrio tra tempi di vita e di lavoro dei dirigenti scolastici che, nel rinnovamento dell'organizzazione del lavoro e nella fruizione così prevista, non subiranno penalizzazioni per il riconoscimento della professionalità, né limitazioni nella fruizione degli istituti giuridici.
Lo sviluppo di modelli organizzativi orientati al raggiungimento degli obiettivi e non già all'adempimento di procedure, spesso al di fuori delle esigenze della scuola reale, può giovare alla stabilità e continuità delle funzioni dirigenziali. Sappiamo, infatti, quanto i problemi legati alla residenza possono condizionare la qualità di lavoro di un dirigente scolastico.

Accordo Individuale e attività
Si tratta di un accordo individuale tra il dirigente scolastico e il Direttore generale dell'USR, competente per territorio; è accessibile su base consensuale e volontaria, ai soli dirigenti che hanno superato il periodo di formazione e prova.
Per poter accedere al lavoro agile il dirigente scolastico deve garantire la sicurezza del luogo di lavoro e la piena operatività della propria dotazione informatica. Non secondario, è il presupposto di sottostare all'obbligo di riservatezza sui dati e sulle informazioni dell'amministrazione.
Nell'accordo si precisa anche che al Dirigente, che si avvale di tale modalità lavorativa, non spetta nessuna indennità o emolumento per le spese sostenute per consumi elettrici, connessione internet o comunicazioni telefoniche con l'ufficio di servizio.
Le attività che possono essere svolte in lavoro agile sono quelle che non richiedono la presenza fisica, per esempio tutte quelle che si avvalgono di piattaforme, che richiedono l'uso di strumentazioni tecnologiche, quindi: la predisposizione di atti amministrativi e datoriali; la partecipazione a riunioni a distanza (non deliberative); lo studio, le analisi, la stesura di relazioni, di progetti, anche le attività negoziali.
Proprio in ragione della loro natura sono escluse le attività relative a scrutini, esami conclusivi, sopralluoghi effettuati in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro.

Durata e modalità di svolgimento

Per quanto attiene alla durata, il primo accordo, indipendentemente dalla data di stipula, termina con la fine dell'anno scolastico in corso. Anche il mutamento di incarico determina la decadenza automatica dell'accordo. Successivamente, la durata temporale dell'accordo può essere anche a tempo indeterminato, fermo restando quanto appena asserito in caso di mutamento di incarico.
Il lavoro agile non può essere svolto in maniera continuativa, ma si deve alternare con giornate di lavoro in presenza (sia in sede scolastica, sia all'esterno).
La programmazione è flessibile, può essere mensile o plurimensile fino a un massimo quattro giornate lavorative mensili, nel caso di mesi di 4 settimane, e fino ad un massimo di 5 giornate lavorative mensili, nel caso di mesi di 5 settimane, e comunque garantendo nel complesso non meno di tre giorni a settimana da svolgersi in presenza. Si precisa nell'accordo che, nei periodi di sospensione dell'attività didattica, i giorni di lavoro agile concordati possono essere fruiti continuativamente.
Su specifica richiesta del Dirigente scolastico l'accordo può prevedere fino a 7 giornate lavorative mensili con il consenso del Direttore generale dell'USR, al verificarsi di particolari condizioni personali del Dirigente. L'articolazione delle giornate in presenza in caso di reggenze è a discrezione del dirigente con possibilità di adeguare la calendarizzazione in caso di sopraggiunte esigenze operative, previa comunicazione al Direttore generale dell'USR. Inoltre, ferme restando le previsioni già contenute nella Direttiva FP 29 dicembre 2023[2], l'accordo individuale può derogare al limite delle giornate di lavoro agile stabilite mensilmente anche per i dirigenti scolastici che si trovino in condizioni di particolare necessità, non coperte da altre misure.
Il dirigente scolastico, comunque, viene considerato contattabile per la durata ordinaria della giornata lavorativa nell'orario di funzionamento dell'istituzione scolastica, salvo emergenze.
Le modalità di esercizio del potere direttivo e di controllo non subiscono variazioni, dati i caratteri propri dell'attività lavorativa svolta dal dirigente scolastico.

Un diritto con possibilità di recesso

Il recesso dalla fruizione dell'istituto è possibile in caso di mutate esigenze organizzative con un preavviso, da parte dell'Amministrazione, di almeno trenta giorni oppure novanta giorni per lavoratori con disabilità. In presenza di un giustificato motivo, ciascuno dei contraenti può recedere prima della scadenza del termine, nel caso di accordo a tempo determinato, o senza preavviso nel caso di accordo a tempo indeterminato.

Il perché di un accordo

La disciplina del lavoro agile per i Dirigenti scolastici sembra contrastare con l'idea di dirigenza scolastica, maturata a partire dal Regolamento dell'autonomia. Sono passati 25 anni, sufficienti per rifondare una funzione nell'ottica della piena responsabilità. I dirigenti scolastici, salvo rarissime eccezioni non hanno quasi mai avuto bisogno di affidare il proprio lavoro a rigidi schemi contrattuali con relativi istituti. Tutti i dirigenti assicurano la loro presenza nelle scuole ben oltre l'orario standard di un lavoratore della pubblica amministrazione e presidiano i processi ben oltre il tempo nel regolare funzionamento della scuola.
Vanno poi aggiunte tutte le presenze a manifestazioni, conferenze, incontri e riunioni nelle ore serali o nei giorni festivi e il lavoro che usualmente viene svolto a casa. Molte scuole restano aperte fino a notte per i corsi serali. Sono tanti e diffusi gli episodi che hanno richiesto interventi anche durante la notte, per allarmi, per furti, incendi, allagamenti, atti di teppismo…
La vita quotidiana di un dirigente scolastico è stata definita, da uno studio della Fondazione Agnelli, una vita da "equilibrista", perché costretto a recitare ruoli complessi e sempre diversi[3]. Ci si chiede, quindi, fino a che punto sia possibile inquadrare, seppure attraverso il lavoro agile, le tante situazioni e gli innumerevoli problemi che il Dirigente scolastico è chiamato a presidiare, gestire, coordinare, risolvere. È comunque questa del lavoro agile forse una modalità tesa a tutelare sia l'amministrazione, sia lo stesso dirigente scolastico.

[1] Legge 22 maggio 2017, n. 81, "Misure per la tutela del lavoro autonomo non imprenditoriale e misure volte a favorire l'articolazione flessibile nei tempi e nei luoghi del lavoro subordinato".
[2] Direttiva 29 dicembre 2023: "*Lavoro agile*".
[3] Studio Fondazione Agnelli: "*Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico*".

2. Scelte scolastiche e orientamento. Il quadro delle iscrizioni per l'anno scolastico 2025-2026

Laura DONÀ

23/02/2025

Anche quest'anno il 10 febbraio si sono concluse le iscrizioni nelle scuole di ogni ordine e grado. Il Ministero, nel suo comunicato stampa del 12 febbraio scorso[1], ha voluto mettere in evidenza la crescita, seppure lieve, delle iscrizioni negli istituti tecnici e professionali e nella Filiera professionalizzante 4+2. I Licei restano comunque le scuole preferite dalle famiglie italiane (55,63%).

Il quadro delle iscrizioni

Al di là del comunicato, l'analisi dei dati suddivisi per regione, riportati nell'Allegato 2[2], mostra un quadro diversificato. In realtà l'istruzione liceale rimane il percorso scelto da oltre la metà delle studentesse e degli studenti con percentuali diverse nei singoli territori regionali, profilando un rapporto inversamente proporzionale al tasso di presenza imprenditoriale.
In particolare, a livello nazionale sembra esserci un andamento in leggera crescita rispetto al precedente anno scolastico con lo 0,76% in più per l'istruzione tecnica e lo 0,62% per l'istruzione professionale.
La sperimentazione della filiera tecnico professionale "4+2"[3], appena avviata, ha registrato 5.449 iscritti al primo anno, un risultato che segna un aumento consistente rispetto ai 1.669 iscritti dello scorso anno. È un dato che sembra indicare una certa attrazione per la proposta che consente di abbreviare il percorso per il conseguimento del diploma e di facilitare il passaggio, peraltro non obbligatorio ma collegato, ai percorsi post-diploma degli Istituti tecnici superiori (ITS Academy).
Mente il numero degli iscritti (375) ai nuovi licei del "Made in Italy" appare ancora piuttosto deludente.

I nuovi percorsi

Il percorso del 4+2 potrebbe costituire una forma innovativa interessante per formare i quadri intermedi di aziende e settori produttivi che risentono maggiormente della mancanza di personale qualificato. Nel contempo, se i passaggi tra i diversi piani di studio saranno ben costruiti, questa opzione potrebbe meglio aiutare gli studenti ad acquisire competenze attraverso contesti di apprendimento di tipo operativo e fornire contestualmente maggiori possibilità di successo a coloro che hanno stili cognitivi diversi e intelligenze di tipo pratico[4].
Ci si riferisce agli studi sulle intelligenze multiple di H. Gardner (musicale, spaziale, corporeo-cinestesica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica e esistenziale) oltre all'intelligenza linguistica e logico-matematica. I nuovi percorsi professionalizzanti costituiscono i contesti giusti per formare giovani su settori diversi partendo da approcci formativi non tradizionali.
Per quanto riguarda il liceo del Made in Italy[5], si tratta di una proposta attivata all'interno dell'indirizzo Scienze Umane (opzione Economico-sociale) pensata per una formazione tesa a valorizzare l'eccellenza italiana e, anche in questo caso, mirata a formare figure intermedie nel mondo imprenditoriale e dei servizi. Ma, occorrerà del tempo, data la tiepidezza con cui è stata accolta, per capire l'impatto di questo percorso nel prosieguo degli studi e dell'effettiva ricaduta sul piano dell'occupabilità.
Sarebbe, comunque, opportuno un riesame delle tipologie di studio nelle scuole secondarie di secondo grado. Sappiamo che il riordino generale è avvenuto nel 2010[6], che per l'istruzione professionale sono intervenuti successivamente il D.lgs. 61/2017[7] e il DM 23 agosto 2019, n. 766[8], che nei percorsi liceali è stato introdotto il liceo sportivo[9] e il liceo del made in Italy oltre alle diverse curvature che le Istituzioni scolastiche possono realizzare ai sensi del Regolamento dell'autonomia e di altri Regolamenti specifici. Tale situazione insieme ai

cambiamenti repentini della società attuale suggeriscono di rivedere i piani di studio con attenzione ai saperi culturali di base. Sappiamo, dalle rilevazioni internazionali e nazionali, che ci sono ancora molte criticità.

Torniamo ai dati

I Licei – Rispetto alla scelta dell'istruzione liceale, le regioni del Nord registrano percentuali più basse rispetto al dato nazionale del 55,63%; particolarmente il Veneto con il 45,19%, seguito dall'Emilia Romagna con il 46,38% e la Lombardia con il 49,64%. Con percentuali di poco superiori al 50% si trovano il Friuli-Venezia Giulia e il Piemonte.
Al contrario, le regioni con dati di scelta superiori alla media nazionale sono in ordine: il Lazio con il 69,48%, l'Abruzzo con il 62,84%, il Molise con il 62,52%, la Sicilia con il 61,63%, la Campania con il 61,25%.
Lo scarto tra il Nord e il Sud sulle scelte rispetto all'istruzione liceale è evidente: vuoi per una maggiore tradizione di occupabilità nei settori della amministrazione pubblica, vuoi per una presenza meno diffusa e capillare di realtà produttive. Va anche considerato che i tassi di dispersione scolastica sono più elevati in queste regioni, a significare che non sempre la risposta dell'istruzione liceale incrocia le esigenze e le competenze degli studenti.
Istituti tecnici e professionali – I dati dell'istruzione tecnica raggiungono percentuali elevate nelle regioni del Nord, con alcune punte nel Veneto (39,81%) e nel Friuli-Venezia Giulia (38,90%).
Anche l'istruzione professionale registra percentuali maggiori della media nazionale nelle regioni dell'area settentrionale con maggior rilevanza per l'Emilia-Romagna con il 17,34%, il Veneto con il 15%, la Lombardia con il 14,02%, un dato interessante lo raccoglie la Basilicata con il 13,09%. Probabilmente, laddove sono presenti imprese e attività produttive di diversa tipologia, famiglie e studenti si indirizzano non solo ai licei avendo compreso che un diploma tecnico-professionale non ha minor valore e permette maggiori opportunità occupazionali senza inibire l'accesso agli studi universitari o post-diploma.

Una lettura rispetto alle scelte

Un secondo livello di lettura potrebbe risiedere nelle azioni orientative realizzate per accompagnare gli alunni a scegliere percorsi a propria misura, in linea con i propri interessi, potenzialità, stili cognitivi, facendo emergere la capacità di prediligere quello che veramente si vuole conseguire.
Si hanno diverse evidenze che la riduzione della dispersione scolastica e il contrasto all'abbandono dipendono anche dalla qualità delle scuole: ci sono scuole in cui si raccolgono successi, in cui gli studenti riescono a seguire le proposte didattiche, in cui i linguaggi risultano comprensibili, in cui le esercitazioni servono a fondare maggiormente i saperi; ci sono scuole inclusive, scuole attrattive, scuole stimolanti.
Se manca un buon orientamento si rischia di fare scelte sovrastimando o sottovalutando le caratteristiche e le esigenze degli allievi, da cui possono dipendere gli stessi insuccessi negli studi successivi. Sarebbe utile analizzare i dati delle iscrizioni e rapportarli subito agli esiti in uscita dal primo anno delle scuole secondarie di secondo grado e non rimandare tale studio al termine del biennio.

Gli indirizzi preferiti

Iscriversi a un liceo, a un istituto tecnico o professionale significa anche scegliere poi un indirizzo. La scelta delle opzioni può essere influenzata dalle specificità territoriali, dalla presenza di atenei, di percorsi ITS Academy vicini. Sul piano nazionale:

- per l'istruzione liceale il percorso maggiormente scelto è quello del liceo scientifico, in particolare dell'opzione scienze applicate. Anche il liceo sportivo risulta piuttosto attrattivo;
- nell'istruzione tecnica il settore tecnologico è quello preferito, ma le scelte poi si suddividono nei diversi indirizzi e in genere quello di informatica e telecomunicazioni raccoglie maggiori preferenze. Il settore economico è ugualmente richiesto con una leggera preferenza per amministrazione, finanza e marketing;
- per l'istruzione professionale l'indirizzo maggiormente presente nelle diverse regioni è "Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera", a riprova che il nostro paese ha una vocazione di eccellenza per l'accoglienza turistica e la ristorazione.

Alcuni esempi

La consultazione dell'allegato 2, pubblicato sul sito del MIM, permette letture analitiche per ogni regione in cui le vocazioni professionali e le presenze di percorsi universitari caratterizzanti sembrano canalizzare alcune preferenze di indirizzo. Si riportano alcuni esempi per meglio comprendere la maggiore quantità di iscrizioni in settori particolari.

- L'Emilia-Romagna registra una percentuale pari al 4,06% per i servizi commerciali nell'istruzione professionale unitamente alla percentuale del 3,67 per l'enogastronomia e ospitalità alberghiera essendo una regione a forte trazione turistica e imprenditoriale.
- La regione Lazio si caratterizza per un elevato numero di iscrizioni ai licei, particolarmente al liceo scientifico, linguistico e classico; relativamente all'istruzione tecnica, le percentuali maggiori sono per Amministrazione-finanza e marketing; per gli istituti professionali primeggia l'enogastronomia e ospitalità alberghiera. Probabilmente la presenza delle istituzioni dello Stato orienta a percorsi collegati al proseguimento degli studi e sono meno scelti percorsi collegati direttamente al mondo del lavoro e dei servizi.
- La Liguria raccoglie iscrizioni in percentuali discrete per il settore tecnico dei trasporti e logistica con il 3,59% e per i settori professionali della manutenzione e assistenza tecnica, servizi commerciali con il 2,37% per entrambi; compare con un 1,39% servizi per la sanità e l'assistenza sociale. Quest'ultimo percorso viene scelto con il 3,91% anche dagli studenti lombardi, probabilmente per la diffusione di presidi sanitari e per le possibilità occupazionali derivanti.
- La Lombardia registra attenzione per il settore tecnico di Meccanica, Meccatronica ed Energia con il 3,08% e per Costruzioni, Ambiente e Territorio con il 2,97%.
- Chimica, Materiali e Biotecnologie con il 3,60% è scelto in misura maggiore tra i tecnici nelle Marche, una regione a vocazione calzaturiera e di lavorazione dei materiali. Trasporti e Logistica trovano una certa attenzione nelle regioni Sardegna e Sicilia rispettivamente con il 2,92% e il 2,75%.
- Il Veneto registra percentuali sopra il 3% nei settori tecnici di Meccanica, Meccatronica ed Energia con il 3,70%, Chimica, Materiali e Biotecnologie con il 3,08%, Costruzioni, Ambiente e Territorio con il 3,18%; i servizi per la Sanità e l'assistenza sociale con il 2,86% tra i professionali.

Infine è da rilevare una contrazione delle iscrizioni per il percorso del liceo classico, a vantaggio dello scientifico e dell'opzione scienze applicate. Le regioni del Sud, ma anche alcune del centro, registrano le percentuali maggiori: il Lazio con l'8,80%, seguito dalla Sicilia con l'8,59%, dalla Calabria con l'8,52%. Le Regioni invece che registrano basse percentuali sono in ordine: il Friuli-Venezia Giulia con il 3,01%; Lombardia con il 3.22%; Veneto con il 3,08%; Toscana con il 3,99%.

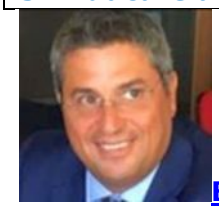
Orientamento e scelte

La domanda implicita che scaturisce da questa sintetica rassegna di dati è: quale ruolo hanno avuto le azioni orientative delle scuole e delle reti di scuole che da anni nei diversi territori si occupano di supportare la prima scelta del percorso scolastico?
È difficile trovare correlazioni attendibili se non si aprono ricerche mirate in tal senso, né possono essere utili eventuali correlazioni tra rilevazioni nel RAV sugli esiti a distanza e sugli esiti al primo anno di scuola secondaria di primo grado e i consigli orientativi. Possiamo avanzare l'ipotesi che laddove le scelte si distribuiscono su più tipologie e indirizzi le azioni orientative incidono maggiormente, nel senso che la conoscenza (soprattutto la presenza) di più opzioni dovrebbe consentire una migliore sintonia tra le caratteristiche dei soggetti e la scelta in base alle proprie aspirazioni e competenze. Rimane aperta la necessità di generare momenti formativi e figure di accompagnamento nelle scuole secondarie di primo grado, come i tutor attivati nella secondaria di secondo grado[10], proprio per favorire scelte mirate al successo formativo. Un obiettivo importante è quello di evitare stereotipi e condizionamenti familiari, sociali e amicali.

[1] Comunicato del Ministro Valditara.
[2] Allegato 2: Iscrizioni online Scuole Secondarie di II grado a.s. 2024/2025.
Dati-iscrizioni-on-line-2025-2026-dettaglio-II-grado-regioni_ (2).pdf

[3] La Legge 8 settembre 2024, n. 121 modifica il DL 144/2022 e, introducendo l'articolo 25-bis *(Misure per lo sviluppo della filiera formativa tecnologico-professionale)* istituisce la filiera tecnologico-professionale (il cosiddetto 4+2).
[4] H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli 2013.
[5] Legge 27 dicembre 2023, n. 206, "Disposizioni organiche per la valorizzazione, la promozione e la tutela del made in Italy". Articolo 18, "Liceo del made in Italy".
[6] D.P.R. 88/2010 Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'art. 64, comma 4, del decreto legge 112/2008, convertito, con modificazioni, dalla legge 133/2008.
D.P.R. 89 del 15/03/2010. Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei.
[7] D.lgs. 61/2017 Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
[8] Il DM 23 agosto 2019, n. 766 è l'atto che veicola le linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di Istruzione professionale. Nell'articolo 3 troviamo alcune novità. Il biennio è considerato nella sua struttura unitaria tale da favorire il raggiungere degli obiettivi dell'obbligo d'istruzione e della personalizzazione dei percorsi. Vengono introdotti i "periodi didattici" per incoraggiare l'avanzamento degli apprendimenti; funzionale al contenimento della dispersione scolastica è l'anticipo a 15 anni delle attività di alternanza scuola lavoro. È una maniera semplificata per realizzare il sistema duale. Il triennio non è più scandito in secondo biennio + quinto anno: ogni anno viene considerato nella sua specificità dei risultati di apprendimento anche per favorire eventuali passaggi dal sistema della formazione a quello dell'istruzione.
[9] D.P.R. n.52/2013 recante "Regolamento di organizzazione dei percorsi della sezione ad indirizzo sportivo del sistema dei licei" a norma dell'articolo 3, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89.
[10] D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

3. Educare alle scelte. Il futuro dei bambini al di là degli stereotipi



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

23/02/2025

Immaginiamo un futuro diverso, un mondo in cui la tecnologia ha superato tutti i limiti che si potevano prevedere, dove ingegneria e medicina si fondono in nuovi scenari e dove il concetto stesso di lavoro, come lo conosciamo oggi, non esiste più. I bambini sognano, immaginano e creano mondi straordinari, proprio come i primi cartoni animati giapponesi e la saga di Guerre stellari ci hanno mostrato universi in cui i confini della Terra si estendevano oltre il nostro pianeta per abbracciare l'infinito.

Per superare archetipi e stereotipi

Eppure, questi sogni, oggi in parte realizzati, sono ancora minacciati da archetipi e stereotipi che li limitano e ci possono riportare a modelli sociali ormai obsoleti. L'orientamento alla costruzione di un progetto di vita non inizia con l'adolescenza, ma affonda le sue radici fin dalla scuola dell'infanzia. Già nei primi anni di vita, i bambini assorbono modelli sociali, culturali e familiari che influenzano le loro aspirazioni e aspettative future. Secondo studi di psicologia dello sviluppo, come quelli di Erik Erikson, la costruzione dell'identità inizia precocemente e si nutre delle esperienze offerte dal contesto educativo. La scuola primaria assume un ruolo cruciale in questo processo, fungendo da spazio di scoperta e crescita, dove si possono sia consolidare sia decostruire gli stereotipi di genere e di classe sociale legati alle opportunità di carriera.
Le esperienze vissute nei primi anni scolastici sono fondamentali per la costruzione dell'autoefficacia percepita, concetto sviluppato da Albert Bandura che indica la fiducia di un individuo nelle proprie capacità di affrontare e superare sfide. Attività didattiche mirate, come laboratori di storytelling basati su figure professionali diversificate o simulazioni di scenari lavorativi, possono aiutare i bambini a sviluppare un atteggiamento di apertura e curiosità nei confronti del proprio futuro. Ad esempio, progetti interdisciplinari che coinvolgono la matematica, la scienza e l'arte in un contesto pratico possono ampliare la percezione delle possibilità professionali, favorendo una visione più ampia e inclusiva delle scelte di carriera.

Ruolo della scuola primaria nella costruzione dell'identità

La pedagogia dello sviluppo ha ampiamente dimostrato che l'infanzia è un periodo critico per la formazione delle convinzioni e dei valori individuali. Teorie come quelle di Jean Piaget sulla costruzione della conoscenza e di Lev Vygotskij sull'apprendimento socio-culturale evidenziano come il contesto educativo e l'interazione con figure adulte siano determinanti nel plasmare l'immagine di sé e del futuro professionale. Inoltre, la teoria dell'autodeterminazione di Edward Deci e Richard Ryan sottolinea l'importanza di fornire ai bambini un ambiente di apprendimento che stimoli la loro autonomia, competenza e relazione sociale, elementi fondamentali per sviluppare una percezione positiva delle proprie capacità e possibilità future.
Un esempio pratico di questo approccio è l'introduzione di laboratori interdisciplinari nella scuola primaria, come progetti di coding e robotica che incoraggiano l'esplorazione della tecnologia in un contesto ludico e stimolante. Allo stesso modo, attività basate su esperienze reali, come la creazione di un orto scolastico, o la cura di biotopi come terrari e acquari, possono sviluppare sia competenze scientifiche sia un senso di responsabilità e collaborazione.
In tal senso, la scuola primaria può favorire un'educazione all'orientamento che aiuti i bambini a esplorare una pluralità di opzioni, sviluppando una mentalità aperta e flessibile, attraverso esperienze di apprendimento autentiche, contestualizzate e supportate da modelli di ruolo diversificati. Ad esempio, invitare professionisti di settori vari a tenere incontri con gli studenti può ampliare le loro prospettive, aiutandoli a immaginare percorsi di carriera al di là degli stereotipi tradizionali.

Influenza degli insegnanti, genitori e contesto socio-economico

Gli adulti giocano un ruolo chiave nella costruzione delle aspettative dei bambini. Secondo Albert Bandura l'apprendimento avviene attraverso l'osservazione e l'imitazione di modelli significativi. Se insegnanti e genitori mostrano pregiudizi impliciti su determinate professioni o trasmettono l'idea che alcune carriere siano più prestigiose di altre, i bambini interiorizzeranno tali credenze. Ad esempio, se in una famiglia si enfatizza il valore delle professioni giuridiche o mediche rispetto a quelle artistiche o tecniche, un bambino potrebbe sviluppare l'idea che alcune strade siano più meritevoli di altre, indipendentemente dalle proprie inclinazioni.

In molte realtà scolastiche, l'idea che solo un'istruzione liceale possa garantire un futuro di successo è ancora dominante, spesso a discapito della formazione tecnica e professionale. Questo si traduce in un minore investimento nella valorizzazione di percorsi pratici e laboratoriali già dalla scuola primaria. Tuttavia, studi di orientamento scolastico, come quelli condotti da Gottfredson sulla teoria della circoscrizione e del compromesso, dimostrano che già in giovane età i bambini restringono le loro scelte in base a stereotipi sociali e di genere, autoescludendosi da alcune professioni. Ad esempio, alcune bambine potrebbero abbandonare l'idea di diventare ingegneri perché non vedono modelli femminili di riferimento in quel settore.

Per contrastare questi meccanismi, è essenziale introdurre esperienze didattiche mirate, come incontri con professionisti di diversi settori, attività pratiche che simulino situazioni lavorative reali e laboratori tematici che valorizzino la multidisciplinarità. Un esempio concreto è rappresentato dalle scuole che organizzano settimane di orientamento con la partecipazione di artigiani, tecnici, scienziati e artisti, offrendo ai bambini l'opportunità di esplorare percorsi professionali diversificati senza preconcetti.

Archetipi e stereotipi nel processo educativo

Gli archetipi, intesi come schemi profondamente radicati nell'inconscio collettivo (Jung, 1934), e gli stereotipi, definiti come credenze semplificate e rigide su gruppi sociali o professioni, influenzano fortemente le scelte educative e lavorative. Se la società associa l'immagine dell'ingegnere a un uomo e dell'insegnante a una donna, è probabile che i bambini si orientino inconsciamente verso tali modelli. Questa dinamica si riflette nei giochi, nelle attività scolastiche e persino nelle interazioni quotidiane, dove le aspettative sociali contribuiscono a formare un'immagine distorta delle proprie possibilità.

Per questo, è essenziale che la scuola primaria introduca un'educazione orientativa che metta in discussione questi schemi e presenti una gamma ampia di possibilità, come dimostrato dal progetto pilota della *Careers and Enterprise Company*. Attività esperienziali, incontri con professionisti di diversi settori e la valorizzazione di figure di riferimento fuori dagli stereotipi sono strumenti efficaci per ampliare le aspirazioni degli studenti. Ad esempio, programmi scolastici innovativi che includono laboratori di scienze e tecnologia possono stimolare un maggiore interesse per le discipline STEM tra le bambine, mentre attività artistiche e creative possono aiutare i bambini a superare la rigida categorizzazione delle professioni. Inoltre, l'uso di storie e narrazioni con protagonisti fuori dagli schemi tradizionali può avere un impatto positivo nella costruzione di una mentalità più aperta e inclusiva.

Ruolo dei media e dei videogiochi nella costruzione delle aspirazioni

I media e i videogiochi contribuiscono in modo significativo alla formazione dell'immaginario professionale dei bambini. Se nelle narrazioni mediatiche le figure femminili sono prevalentemente rappresentate in ruoli di cura e assistenza, mentre gli uomini compaiono come leader e scienziati, i bambini tenderanno a interiorizzare queste associazioni. Henry Jenkins ha studiato come la cultura partecipativa e i media digitali influenzino l'apprendimento e la costruzione dell'identità, sottolineando il potere delle rappresentazioni nella modellazione degli interessi e delle competenze future.

I videogiochi, in particolare, hanno il potenziale di stimolare lo sviluppo di competenze cognitive e tecniche, grazie alla loro capacità di creare ambienti immersivi e interattivi. Ad esempio, giochi come Minecraft Education Edition e Scratch introducono concetti di programmazione e problem-solving in un contesto ludico, aiutando i bambini a sviluppare capacità di logica e progettazione. Tuttavia, molti giochi commerciali perpetuano ancora stereotipi di genere e di classe, limitando la percezione delle possibilità professionali. Titoli in cui le protagoniste femminili hanno ruoli marginali o sono ipersessualizzate rinforzano preconcetti negativi sulle capacità delle donne in settori tecnici e scientifici.

Un'educazione critica all'uso dei media può aiutare i bambini a decodificare tali messaggi e a sviluppare una visione più realistica e inclusiva del mondo del lavoro. Questo può essere fatto attraverso attività scolastiche che insegnino l'analisi dei media e la creazione di contenuti alternativi, dove i bambini possano rielaborare narrazioni più inclusive. Inoltre, la collaborazione con sviluppatori di giochi educativi e la promozione di modelli di ruolo diversificati nei media può contribuire a un cambiamento culturale più ampio.

Politiche educative italiane: tra innovazione e limiti

Negli ultimi anni, il Governo italiano ha introdotto linee guida per promuovere le STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) nella scuola primaria, investendo nella realizzazione di laboratori didattici e nella formazione degli insegnanti per potenziare l'approccio esperienziale all'apprendimento scientifico. Tuttavia, queste iniziative, sebbene necessarie, non sono sufficienti a scardinare il radicato archetipo che lega il successo professionale esclusivamente all'istruzione liceale.

Secondo i rapporti OCSE, l'Italia registra un basso tasso di iscrizione agli istituti tecnici e professionali rispetto ad altri Paesi europei. Questo fenomeno è dovuto in gran parte alla percezione negativa di tali percorsi, spesso ritenuti meno prestigiosi. Studi come quelli del sociologo Bourdieu sulla riproduzione sociale dimostrano come le scelte educative siano influenzate dalla classe sociale di appartenenza e dai modelli culturali trasmessi in famiglia. Per esempio, molte famiglie tendono a privilegiare i licei perché percepiti come un passaggio obbligato per accedere all'università, mentre gli istituti tecnici e professionali sono spesso considerati opzioni di ripiego.

Un cambio di paradigma richiede un impegno congiunto di scuole, famiglie e istituzioni, volto a valorizzare tutte le opzioni educative e professionali. Le politiche educative dovrebbero incentivare l'orientamento precoce nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, promuovendo esperienze pratiche e progetti di alternanza scuola-lavoro sin dalle prime fasi del percorso formativo. Un esempio virtuoso è rappresentato da paesi come la Germania, dove il sistema duale di formazione professionale consente agli studenti di acquisire competenze direttamente nel mondo del lavoro, aumentando le opportunità di inserimento professionale e riducendo la disoccupazione giovanile. Implementare modelli simili in Italia potrebbe contribuire a riequilibrare il valore percepito tra istruzione liceale e formazione tecnica, favorendo una scelta consapevole basata sulle attitudini e sulle aspirazioni individuali piuttosto che su stereotipi sociali.

Per concludere

L'orientamento precoce è fondamentale per contrastare stereotipi e pregiudizi che limitano le aspirazioni professionali dei bambini. La scuola del primo ciclo, insieme a insegnanti, genitori e media, ha il compito di promuovere una visione più inclusiva e flessibile delle carriere, valorizzando le diverse opportunità senza pregiudizi di genere o classe sociale. È essenziale, pertanto, che i programmi educativi includano attività di esplorazione professionale, incontri con esperti di vari settori e percorsi laboratoriali che consentano ai bambini di sviluppare consapevolezza e interesse verso molteplici possibilità di carriera. Ad esempio, esperienze pratiche come visite a istituti tecnici dotati di laboratori avanzati, a centri di ricerca, aziende, studi artistici e laboratori scientifici possono fornire stimoli concreti e contribuire a smantellare convinzioni limitanti. Inoltre, l'integrazione di strumenti didattici digitali e l'utilizzo di piattaforme di apprendimento interattivo possono ampliare ulteriormente l'orizzonte professionale dei bambini, offrendo loro una visione più ampia e realistica del mondo del lavoro. Solo attraverso un'educazione orientativa consapevole e integrata è possibile offrire ai bambini la libertà di immaginare e costruire il proprio futuro senza limitazioni imposte da modelli preconfezionati.

4. Studiare, leggere e giocare per la pace. Costruire insieme un mondo non violento

Rita Patrizia BRAMANTE

23/02/2025

"La gente raramente vince le guerre, i governi raramente le perdono. La gente viene uccisa. I governi si trasformano e ricompongono, come teste di idra. Usano la bandiera prima per cellofanare la mente della gente e soffocare il pensiero, e poi come sudario cerimoniale, per avvolgere i cadaveri straziati dei loro morti volenterosi (…) Per favore. Per favore fermate subito la guerra. È morta abbastanza gente. I missili intelligenti non sono abbastanza intelligenti"[1]. Le parole sulla guerra scritte oltre vent'anni fa da Arundhati Roy sono più che mai attuali in questi giorni, in cui avvertiamo visceralmente che tutti abbiamo il diritto e il dovere di credere in un futuro di Pacee di erigerla a progetto di tutti.

Lavorare per un avvenire di Pace

Pace non significa solo assenza di guerra, ma misurarsi con i grandi temi della sostenibilità, della vulnerabilità, della capacità di resilienza e del capitale sociale e provare a declinare indici nuovi per una pagella etica del funzionamento delle nostre società.

La scienza ha provato che l'uomo è un animale pacifico e che l'aggressività non è scritta nel nostro DNA; è altresì anche scientificamente dimostrato che la violenza genera violenza e pertanto ogni sforzo umano va indirizzato a delegittimarne ogni forma, mettendo al bando la guerra e i suoi strumenti, risalendo alle cause che seminano il germe di molti conflitti e cercando soluzioni da mettere al servizio dello sviluppo di processi di pace. Come recita la Dichiarazione di Siviglia sulla violenza[2], "La stessa specie che ha inventato la guerra, ora può inventare la pace".

Kant osservava che, pur nell'incertezza sulla effettiva realizzabilità della pace perpetua, dobbiamo agire come se fosse una cosa reale e operare per la sua fondazione. E così, Teodoro Moneta, unico italiano premio Nobel per la Pace, nel suo discorso a Oslo più di un secolo fa aveva allo stesso modo sostenuto che "Lavorare per un avvenire di pace e di giustizia anche se fosse un'illusione, sarebbe però un'illusione così divina che darebbe senso alla vita".

Intervistato pochi anni fa per il Corriere della sera l'intellettuale spagnolo Javier Cercas si è soffermato sul fatto che la maggior parte degli europei non sapesse che cosa fosse la guerra, perché non l'aveva vissuta di persona e la memoria del secondo conflitto mondiale andava progressivamente svanendo: *Il fatto che non abbiamo questa esperienza diretta ci impone di capire quale sia l'essenza della guerra. (…) La democrazia è un lavoro di tutti. Se la dai per scontata la metti in pericolo. (…) Grazie all'idea di Europa la mia generazione non ha conosciuto la guerra. Questo fatto straordinario è stato il risultato in grandissima parte di un progetto che alcuni disprezzano, l'Unione europea. Hegel ha scritto che l'unica cosa che si impara dalla storia è che dalla storia non si impara niente. Una frase tragica. Invece dobbiamo assolutamente imparare e non ripetere gli stessi errori. Questo mi angoscia. Non possiamo lasciare ai nostri figli e nipoti il mondo così come è adesso*[3].

Ai nastri di partenza la Scuola di pace e nonviolenza

È appena nata a Verona la Scuola di pace e nonviolenza[4], grazie alla sinergia tra Diocesi di Verona, Fondazione Toniolo[5] e Movimento Nonviolento**.**

Si tratta di un passo concreto per mettere a terra il lascito di "Arena di pace 2024", tappa di un percorso promosso dalla Diocesi di Verona che ha fatto incontrare e dialogare all'Arena nel maggio scorso Papa Francesco con varie realtà della società civile e dell'associazionismo.

In occasione di questo evento il *focus* è stato puntato sullo scenario mondiale di una *terza guerra mondiale a pezzi* – come la definisce il Papa – e sulla necessità di intraprendere senza esitazione processi per costruire la pace a livello globale. È stato avviato anche uno studio[6], ancora in

corso, articolato su cinque tavoli tematici: Disarmo; Ecologia Integrale e Stili di Vita; Migrazioni; Lavoro, Economia e Finanza; Diritti e Democrazia.
La Scuola di pace e nonviolenza parte da Verona, ma ha un respiro nazionale e coniuga un approccio teorico (tre moduli: etico-giuridico, storico-sociologico, politico e del linguaggio) con un monte ore destinato alla sperimentazione e all'allenamento di pratiche e tecniche della nonviolenza. Si propone di formare giovani e adulti alla pace con competenze in mediazione politica, gestione dei conflitti e metodo nonviolento.
Si rivolge a volontari del Servizio Civile e operatori di Ong**,** docenti e formatori impegnati in unità didattiche sulla pace e progetti di educazione civica, amministratori locali, per promuovere conoscenze e competenze utili a costruire fiducia, a negoziare riconciliazioni e a realizzare compromessi accettabili.

Ingiustificabilità della guerra

Nel contesto culturale contemporaneo caratterizzato da un'escalation della violenza, dalla legittimazione politica dell'aggressività armata come soluzione dei problemi e dalla tendenza quasi rassegnata a svilire la speranza, la domanda ineludibile è se si possa ancora riporre speranza nella pace. A questa domanda è stato invitato a rispondere Giuliano Pontara, teorico dell'*ingiustificabilità della guerra***,** professore emerito di filosofia pratica dell'Università di Stoccolma e uno dei massimi studiosi della nonviolenza a livello internazionale, che ha pronunciato la *lectio magistralis* di apertura della Scuola[7].
"Questa domanda che ne genera subito altre in quanto il termine "pace" racchiude molteplici significati, visioni e pratiche che meritano un'analisi approfondita: la pace è oggetto di speranza o di azione? Va sognata o difesa combattendo? E se consideriamo la speranza autentica come intrinsecamente legata alla pace, come questa certezza modifica il nostro modo di parlare, di pensare, di agire e anche di credere?".
Giuliano Pontara ha sempre sostenuto il rifiuto della violenza, partendo dall'assunto gandhiano che la violenza è un male e che per questo l'umanità deve rispondere all'imperativo positivo che "prescrive di agire in modo da ridurre il più possibile la violenza, in tutte le sue forme, nel mondo". Per lui la nonviolenza va oltre il semplice rifiuto delle armi e delle reazioni brutali: *è opposizione alla violenza strutturale del capitalismo sfrenato e ingiusto, all'oppressione in tutte le sue forme, alla manipolazione mediatica delle coscienze, alle tante intolleranze di questo mondo*. Ci invita a non perdere di vista, inoltre, il degrado ambientale e la gestione inadeguata delle migrazioni, che sono connessi a guerre, persecuzioni e povertà estrema.
Serve una strategia di trasformazione dei conflitti con metodi costruttivi per realizzare una società del benessere di tutte e di tutti, ma anche di tutto, per ricordarci del nostro pianeta. Senza dimenticare la nostra responsabilità di adulti verso le generazioni future*,* consapevoli che le scelte di oggi impatteranno sulla qualità della vita di chi ancora non è nato.
Per l'estate gli organizzatori della scuola di pace di Verona si impegneranno a offrire ai partecipanti la possibilità di una sorta di *summer school* in luoghi di conflitto. A ottobre, un convegno su Alexander Langer, pacifista e ideatore del progetto del Corpo civile di pace, a trent'anni dalla morte, segnerà la conclusione del primo anno della scuola e l'inizio del secondo.

Leggere storie di pace e nonviolenza

A Milano presso il Centro di non violenza[8] è stata inaugurata di recente la prima Biblioteca della Nonviolenza[9] dedicata a bambinə e ragazzə. La Biblioteca è parte integrante del circuito delle Biblioteche di prossimità del Comune di Milano e ha a cuore la diffusione della 'lettura nonviolenta', rivolta prima di tutto a giovani lettrici e lettori.
L'articolata progettualità che anima questa rete educativa territoriale – a partire dalla Humanweek, settimana della nonviolenza organizzata in occasione del 2 ottobre, giornata internazionale della nonviolenza – punta a promuovere una cultura della nonviolenza attiva e a diffondere attività di prevenzione e formazione.
La biblioteca si impegna a diffondere la cultura della nonviolenza con attività dedicate a giovani lettrici e lettori, aperta alle scuole, alle famiglie e a tutta la cittadinanza: letture animate, giochi, cortometraggi, esercizi di *DanzaMovimentoTerapia*, che aprono sguardi possibili su mondi diversi da sé, con lo scopo di creare relazioni generative attraverso la conoscenza e il riconoscimento reciproco.
Non è mai troppo presto per iniziare con la nonviolenza. Prima si comincia, più è facile: è questo il consiglio di Pat Patfoort, l'antropologa fiamminga, mediatrice internazionale con esperienze di

facilitazione tra gruppi etnici e gestione di conflitti interculturali. Il suo impegno pluridecennale nel campo della Prevenzione e della Gestione Nonviolenta del Conflitto l'ha convinta che *costruire la Nonviolenza e l'Equivalenza nelle relazioni con bambine e bambini sia alla base della pace nel mondo.* La scuola è pertanto il luogo primario dove insegnare fin dalla più tenera età le competenze di base per praticare la nonviolenza e la gestione nonviolenta dei conflitti.
Nella prefazione al libro appena pubblicato da Erickson "Educare con il dialogo alla scuola primaria. Attività e percorsi di nonviolenza" la Patfoort esprime apprezzamento per lo strumento del Gioco del dialogo, come contributo importante per una società e un mondo più pacifici[10].

[1] A. ROY, *Guerra è pace*, Guanda, 2002.
[2] Dichiarazione di Siviglia sulla violenza, Conferenza Generale Unesco (16/11/1989).
[3] Paolo Lepri intervista Javier Cercas, "Corriere della Sera", 26 febbraio 2022.
[4] Pe un approfondimento, vedi il sito: https://www.arenadipace.it/it/scuola-di-pace.
[5] La Fondazione Giuseppe Toniolo è un Organismo di Formazione accreditato dalla Regione Veneto per l'organizzazione di corsi FSE di formazione continua superiore. La Direzione è affidata a don Renzo Beghini, presidente di Fondazione Toniolo e Massimo Valpiana, presidente del Movimento Nonviolento.
[6] Cfr. Ecologia integrale e stili di vita. *Pace, giustizia e salvaguardia del creato sono questioni del tutto connesse, che non si potranno separare in modo da essere trattate singolarmente, a pena di ricadere nel riduzionismo* (LS92).
[7] Ha ricoperto l'incarico di docente di Filosofia pratica per oltre trent'anni all'Istituto di Filosofia dell'Università di Stoccolma, di cui ora è professore emerito. È cofondatore dell'Università Internazionale delle Istituzioni dei Popoli per la Pace (UNIP) con sede a Rovereto e dal 1994 ne coordina il Comitato Scientifico. G. PONTARA, *L'antibarbarie. La concezione etico-politica di Gandhi e il XXI secolo, Egea Edizioni Gruppo Abele, 2017; G. PONTARA, Etica e generazioni future, Editions Mincione, 2021.*
[8] Cfr. Sito del Centro di non violenza di Milano.
[9] Cfr. "Una biblioteca per diffondere storie di pace e nonviolenza, dedicata principalmente a libri per bambinə e ragazzə". Grazie a tuttə i volontari e le volontarie che ne hanno permesso la realizzazione.
[10] A. Coiro, G. Fanara, S. Langer, *Educare con il dialogo alla scuola primaria. Attività e percorsi di nonviolenza. Illustrazioni di Susanna Vincenzoni*, Erickson, 2025.