

Temi commentati da Scuola 7

MARZO 2024

04 MARZO 2024

Affrontare i problemi di sempre per una scuola di domani

1. *La frequenza regolare a scuola fa la differenza? Un problema da affrontare (Mario G. DUTTO)*
2. *Numeri che raccontano il "pianeta" della disabilità. Report Istat 2023 (Domenico TROVATO)*
3. *ITS Academy e made in Italy. Una ricognizione utile anche per l'orientamento (Antonietta ZANCAN)*
4. *Valutare è valutarsi. Organizzazione, professionalità, visione (Marco MACCIANELLI)*

11 MARZO 2024

Una scuola migliore è possibile

1. *Partecipazione come antidoto al disagio. Cosa può/deve fare la scuola per i suoi studenti (Pietro CALASCIBETTA)*
2. *Posture pedagogiche. Il fondamento della relazione educativa (Laura DONÀ)*
3. *Valutazione come processo di conoscenza. Voti, giudizi, livelli... e ancora voti (Angela GADDUCCI)*
4. *VET in Europa e Filiera professionalizzante in Italia. Il dibattito in corso (Nilde MALONI)*

04 MARZO 2024

Affrontare i problemi di sempre per una scuola di domani

1. La frequenza regolare a scuola fa la differenza? Un problema da affrontare



Mario G. DUTTO

03/03/2024

Una delle ragioni principali del movimento attorno ai problemi di frequenza scolastica è l'impatto con uno spettro ampio di effetti che ha la irregolarità della presenza in classe.

Al di là della variabilità nella definizione e dei problemi tecnici di misurazione, il tema dell'assenteismo, emerso a livello globale nel corso dell'ultimo decennio, è affrontato dalla ricerca[1] e con il contributo di esperti di varia estrazione (psicologi, pedagogisti, assistenti sociali e psichiatri infantili...). Sono documentate le ripercussioni negative sulla *performance* degli studenti e, più in generale, il rapporto con il loro complessivo benessere individuale e sociale.

In un tempo in cui si riaffaccia periodicamente la richiesta di un ritorno ai fondamentali della scuola non c'è nulla di più basilare della regolare presenza degli studenti in classe. È la condizione perché si possa erogare bene il servizio, è la premessa per l'innovazione o per qualsivoglia riforma si intenda introdurre.

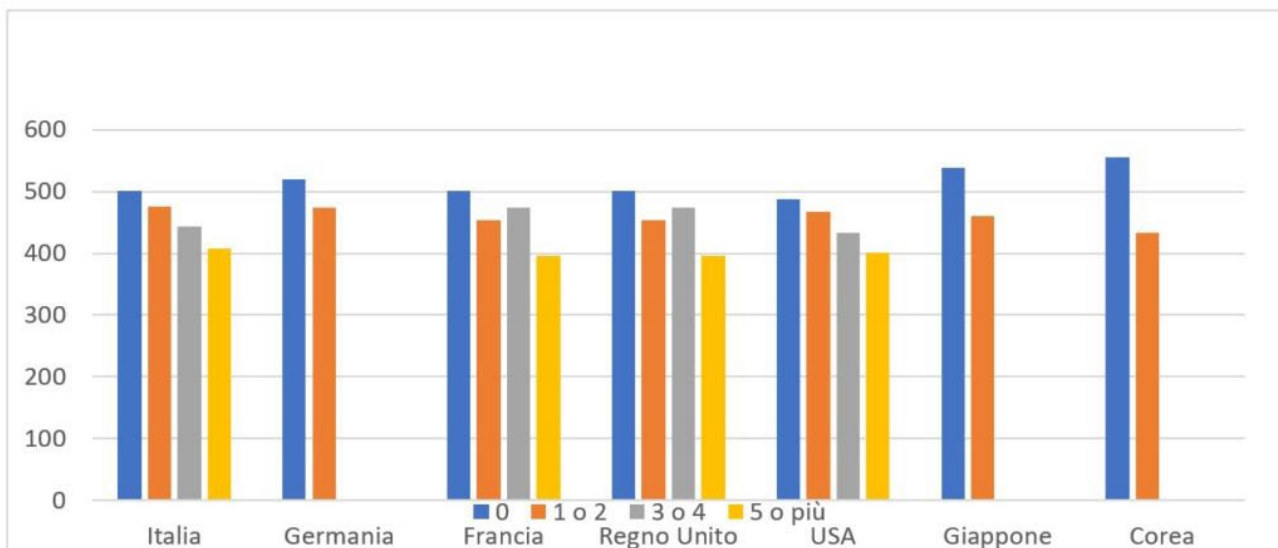
Che cosa sappiamo delle conseguenze dell'assenteismo degli studenti: una esplorazione

L'indagine scientifica sui problemi di frequenza scolastica, abitualmente tradotti nella nozione, peggiorativa e indirettamente sanzionatoria, di assenteismo degli studenti è un campo di ricerca relativamente giovane, in attesa di sintesi adeguatamente complessive del lavoro già compiuto e tuttora in atto, spesso contestualizzato e con problemi di generalizzazione dei risultati. D'altra parte ci sono le criticità delle ricerche internazionali sull'apprendimento degli studenti, le incertezze nella definizione, nella misurazione e la debolezza scientifica di standard adottati. Nel contesto italiano si aggiunge la difficoltà a rintracciare studi condotti sul tema nelle diverse realtà delle scuole del Paese, salvo rare eccezioni. Le necessarie cautele non impediscono però una esplorazione su quanto conosciamo.

Dai successivi rapporti PISA

Interessanti gli spunti dalle indagini PISA 2012, 2015 e 2018 sul collegamento tra gli esiti delle prove nelle discipline oggetto di valutazione e i livelli di presenza a scuola. L'assenza da scuola è, ad esempio, associata alla performance inadeguata in matematica nel rapporto PISA 2012 dove si legge che: *"... arrivare tardi a scuola è associato a un punteggio inferiore di 27 punti in matematica, mentre saltare le lezioni o i giorni di scuola è associato a un punteggio inferiore di 37 punti in matematica – l'equivalente di quasi un anno intero di istruzione formale"*. In sintesi *"nella maggior parte dei sistemi scolastici ad alto rendimento, come Hong Kong-Cina, Giappone, Corea e Shanghai-Cina, praticamente nessuno studente salta lezioni o giorni di scuola"*[2].

Graf. n. 1 Giorni di assenza* e performance in matematica (PISA 2012)



**Giorni di assenza nelle due settimane precedenti il test dichiarati dagli studenti*

Il legame è confermato nel rapporto PISA 2015 dove si riconosce che: *“In media nei paesi OCSE, gli studenti che avevano saltato un’intera giornata di scuola almeno una volta nelle due settimane precedenti la valutazione PISA hanno ottenuto un punteggio di 45 punti inferiore in scienze rispetto agli studenti che non avevano saltato un giorno di scuola”*[3]. La frequenza irregolare di alcuni incide sugli altri studenti (*“In 40 sistemi di istruzione, gli studenti hanno un punteggio più basso in scienze quanto più i loro coetanei avevano saltato un giorno di scuola nelle due settimane prima del test PISA...”*) e sulla stessa classe (*“in media nei paesi dell’OCSE, gli studenti hanno riferito di un migliore clima disciplinare a scuola quando un maggior numero di loro coetanei frequentano regolarmente la scuola”*).

Il rapporto PISA 2018 sull’Italia afferma che *“rispetto agli studenti di 15 anni di altri paesi dell’OCSE, gli studenti italiani hanno perso un maggior tempo di apprendimento a causa di assenze e indisciplina in classe”*[4] e ribadisce che *“I paesi e le economie in cui meno studenti avevano saltato un’intera giornata di scuola erano anche i paesi/economie con più alti risultati medi di lettura”*.

Alcuni dati dell’indagine TIMSS 2019

Secondo TIMSS del 2019: *“l’aumento delle assenze è strettamente collegato alla diminuzione dei risultati medi”*[5]. Nel quarto anno, ad esempio, gli alunni italiani assidui (il 66% *“mai o quasi mai assenti”*) hanno in matematica un punteggio di 519 a fronte degli alunni con un’assenza a settimana (il 10%) fermi a 480 punti. All’ottavo anno i valori medi sono 512 per gli studenti assidui e 448 per quelli con un’assenza a settimana.

Il divario è presente anche in Francia tra 491 e 406, in Germania tra 529 e 471, l’Inghilterra tra 565 e 472 e negli USA tra 547 a 457.

Lo scarto si riscontra anche per le scienze: al quarto anno da 503 a 437. Per gli studenti italiani la variazione è da 517 a 473; per i coetanei francesi da 494 a 411, per i tedeschi da 527 a 463, per gli inglesi da 544 a 461 e per gli statunitensi da 549 a 461. La distanza si mantiene all’ottavo anno dove il punteggio varia da 504 a 413; per il campione italiano da 510 a 428, per gli studenti francesi da 500 a 407, per quelli inglesi da 532 a 439 e per gli studenti negli USA da 529 a 422.

Evidenze dalle ricerche scientifiche

Gli studi sui problemi di frequenza, già numerosi nonostante la giovane età dell’area di ricerca, sono difficili da riassumere anche perché spesso relativi a singoli contesti e a specifiche questioni. Si possono richiamare, tuttavia, alcune evidenze che coincidono per lo più con le convinzioni di chi insegna, ma contrastano con le opinioni più diffuse.

L’assiduità nella frequenza scolastica, innanzitutto, ha un valore predittivo della riuscita scolastica più dei risultati di test o di altre variabili; è quasi sempre risultato di fattori positivi influenti (motivazioni personali, coinvolgimento nell’attività didattica, sostegno dei genitori, clima positivo di scuola...). A livelli elevati di risultati è associata la regolarità della presenza a scuola, al di là del numero di giorni, delle ragioni sottostanti e dell’essere le assenze giustificate o meno. L’assenza da scuola danneggia, comunque, l’apprendimento, i risultati scolastici e gli

esiti educativi complessivi. L'impatto non riguarda solamente la scuola secondaria; inizia dai primi anni là dove si formano le abitudini. La frequenza irregolare precoce predice l'assenteismo nel seguito dell'itinerario formativo e arriva a condizionare i risultati accademici e nella vita adulta. La frequenza regolare è considerata un antidoto al rischio di abbandono mentre l'assenteismo ricorrente, per contrasto, può essere prodromico al *dropout*.

Minori ore di insegnamento, ridotta interazione con gli insegnanti e contrazione dello scambio sociale con i pari hanno effetti negativi nel breve e nel lungo periodo anche nel caso di assenteismo moderato e riguardano, seppur in misura diversa, non solo gli studenti in difficoltà, ma anche i capaci di performance eccellenti per il danno subito con la perdita di opportunità di apprendimento che generano le assenze, quand'anche giustificate.

L'impatto dell'assenteismo sulla performance varia in ragione anche del periodo dell'anno in cui l'assenza avviene e si configura diversamente nel caso di comportamenti anti-sociali, di motivazioni di salute o di criticità legate alle interazioni sociali.

Assenteismo e benessere degli studenti

La frequenza irregolare può, inoltre, essere collegata al senso di solitudine e all'ansietà, con sintomi depressivi, dolori cronici e insonnia associati a problemi sociali quali l'esposizione alla tossicodipendenza e a comportamenti devianti. Nella frequenza irregolare è spesso in gioco il benessere dello studente, la sua salute fisica e mentale. Psicologi e psichiatri dell'infanzia e dell'adolescenza hanno indagato numerosi sintomi che accompagnano fenomeni di assenteismo sviluppando schemi di diagnosi e modelli di intervento[6]. Tenendo conto del documentato carattere perdurante delle abitudini alla frequenza irregolare, ci sono effetti disabilitanti, nel breve e nel lungo periodo, del peso che può avere la mancata regolarità dell'impegno scolastico sul prosieguo dell'itinerario formativo.

Problemi di frequenza e l'effetto scuola

La frequenza irregolare non ha solo un impatto sul singolo studente. Da considerare è l'effetto scuola, sia in quanto possibile origine o concausa delle assenze, sia sotto il profilo dell'incidenza delle assenze sull'intera classe, sia anche per le criticità indotte per l'intera istituzione scolastica. Negli studi clinici sugli studenti con problemi di rifiuto scolastico (*School refusal*) è emersa la rilevanza della discriminazione percepita o subita, per via di contesti inospitali e irrispettosi delle persone singole, per i fenomeni di emarginazione o di bullismo. In ogni caso le assenze frequenti creano ostacoli alla continuità del lavoro degli insegnanti, impegnano in attività aggiuntive per il recupero del tempo perso e accentuano le disomogeneità tra gli studenti. Scuole con livelli elevati di assenze rivelano, non di rado, un debole senso di appartenenza da parte degli studenti.

Avviene altresì che un alto livello di problemi di frequenza rifletta una fragile se non opposta comprensione pubblica del ruolo della scuola stessa, del valore dello studio. Entrano in gioco le interazioni della scuola con il proprio territorio e il livello di condivisione, anche con i genitori, delle buone *routines*, tra le quali la regolare frequenza è una delle fondamentali.

I costi diretti e indiretti dell'assenteismo

Seppur non immediatamente evidenti i costi derivanti dall'assenteismo degli studenti non sono irrilevanti. La fruizione limitata del servizio scolastico può generare una dispersione di risorse, quando è sistematica può raggiungere livelli critici, con l'aggravante, in molti casi, dell'evasione dell'obbligo scolastico. L'impostazione dei criteri di spesa per l'offerta del servizio spesso non consente l'aggancio ai livelli di utilizzo del servizio stesso se non in sede di programmazione annuale delle classi e degli organici. Diversamente da altri contesti in cui i finanziamenti tengono conto del livello di frequenza relativo all'anno precedente da parte degli studenti.

I costi indiretti sono, invece, relativi al recupero dei ritardi accumulati che, non di rado, diventa molto problematico se non impraticabile. Con il cumularsi negli anni, per via delle opportunità di apprendimento perso con le assenze cresce anche la percezione di inadeguatezza come pure una progressiva sconnessione dal lavoro scolastico, soprattutto nelle impostazioni che privilegiano la promozione sociale rispetto a regimi ad elevata selettività.

Senza dimenticare che i costi sociali dovuti a una mancata formazione o ad una preparazione lacunosa si ripercuotono nel mondo del lavoro e delle professioni.

La consapevolezza dell'impatto per superare l'inerzia

Le evidenze esistenti, riferite in maniera parziale in questo contributo, rendono chiaramente ingiustificata l'inerzia nei confronti dell'intera questione delle assenze. Per chi ha responsabilità delle scuole, per chi opera al loro interno o usufruisce del servizio offerto è una sfida che incombe e su cui bisogna agire con urgenza.

La difficoltà a rintracciare ricerche condotte nelle scuole italiane è sicuramente un limite all'azione di contrasto del fenomeno che le indagini internazionali dell'ultimo decennio hanno posto ben in evidenza. Tuttavia le conclusioni delle indagini condotte in altri paesi possono essere la base per una comprensione più profonda anche del fenomeno italiano, al di là dei meri dati descrittivi, per avviare strategie di intervento.

Rimangono, senza dubbio, gli interrogativi su fino a che punto i diversi problemi di frequenza scolastica siano trattabili, su quali siano le azioni di contrasto supportate da evidenze sui risultati positivi ottenuti, su quali debbano essere i livelli di intervento con maggiori probabilità di riuscita e su quale possa essere l'efficacia sia degli interventi strutturali e funzionali che dei trattamenti clinici.

Le risposte a queste domande che la ricerca dovrà fornire sono la condizione per spazzare via le possibili origini della perdurante inerzia. Per una presa in carico dei problemi di frequenza scolastica a livello di politica del Paese è indispensabile una chiara e documentata consapevolezza dell'impatto esteso, duraturo, individuale e collettivo, nel breve e nel lungo periodo della mancanza di assiduità scolastica.

[1] [Gottfried M.A.](#), "Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes", *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19:2 (2014) pp. 53-75, DOI.

[2] OECD, "Who are the school truants", *PISA in Focus*, 35, 1 OECD Paris 2014 p. 18.

[3] OECD, *PISA 2015 Results (Vol. II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD 2016 p. 36.

[4] OECD, *PISA 2018 Country Note: Italy*, OECD 2019 p. 2.

[5] <https://timss2019.org/reports/student-absenteeism>.

[6] Si veda Malin Gren Landell (a cura di), *School Attendance Problems A Research Update and Where to Go, Part IV Psychiatric and Psychological Interventions*, Jerringfonden 2021, pp. 108-138.

2. Numeri che raccontano il "pianeta" della disabilità. Report Istat 2023



Domenico TROVATO

03/03/2024

Ogni anno l'Istat, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e con il Ministero dell'istruzione (ora MIM) effettua una rilevazione sull'inserimento degli alunni[1] con disabilità nelle scuole statali e non statali. L'indagine[2] intende rilevare sia le risorse, le attività e gli strumenti in dotazione alle Scuole, sia le caratteristiche socio-demografiche ed epidemiologiche degli studenti a cui l'offerta formativa si rivolge. Vengono proposti due questionari, uno relativo alla scuola, a cura del Dirigente Scolastico, l'altro relativo agli alunni, a cura dell'insegnante per il sostegno o del Referente di riferimento. L'indagine è condotta per via telematica. Di seguito si propone una selezione delle categorie oggetto dell'indagine.

Numerosità degli alunni e profili di disabilità

Nell'anno scolastico 2022/2023 risultano censiti 338.000 alunni con disabilità, pari al 4,1% degli iscritti, quasi 21mila in più rispetto all'anno precedente (+7%). Notevoli le differenze in termini di *genere*: gli alunni con disabilità sono prevalentemente maschi, 229 ogni 100 femmine.

La *disabilità intellettiva* costituisce il problema più certificato e riguarda il 37% degli studenti nel totale degli ordini scolastici, quota che cresce nelle Secondarie di I° e II° grado attestandosi rispettivamente al 42% e al 48%; seguono i *disturbi dello sviluppo psicologico*, 32% degli studenti, che aumentano nelle scuole del primo ciclo, in particolare nella Scuola dell'Infanzia (57%). Frequenti anche i *disturbi dell'apprendimento e quelli dell'attenzione*, più diffusi tra gli alunni della Secondaria di primo grado, rispettivamente il 26% e il 21%. La condizione di pluridisabilità interessa invece il 39% degli studenti. Il 28% manifesta infine *problemi di autonomia*.

Dotazione, ore di sostegno e discontinuità del rapporto

I docenti specializzati sono circa 228mila, quasi 218.000 nella scuola statale e 10.000 nella scuola non statale (fonte Istat), con un incremento complessivo rispetto all'anno precedente del 10%. A livello nazionale, il rapporto è pari a 1,6 alunni per ogni insegnante per il sostegno.

I docenti senza titolo sono più di 67.000 insegnanti (il 30%) non ha il titolo specifico. Questo fenomeno è più frequente nelle regioni del Nord, 42%, meno nel Mezzogiorno, 15%. Negli ultimi quattro anni la quota di insegnanti senza titolo è però diminuita, passando dal 37% dell'anno scolastico 2019-2020 al 30% dell'anno scolastico 2022-2023.

Il numero medio di ore settimanali di sostegno per ciascun alunno ammonta a 15,3, ma diminuisce nel passaggio dall'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Il 4% delle famiglie ha presentato ricorso al TAR, ritenendo l'assegnazione delle ore non adeguata. I ricorsi più frequenti (5,4%) avvengono nel Mezzogiorno.

La quota di alunni che ha cambiato insegnante rispetto all'anno precedente (2021/2022) è pari al 59,6%, sale al 62,1% nella Secondaria di primo grado e raggiunge il 75% nelle scuole dell'infanzia. Il fenomeno è stabile su tutto il territorio nazionale e senza significative differenze rispetto al passato.

Dotazione risorse informatiche

Il 73% delle scuole primarie e secondarie dispone di postazioni informatiche adattate, presenti al 27% nelle Scuole dell'Infanzia. La dotazione maggiore si registra in Emilia Romagna e nella Provincia autonoma di Trento (entrambe con l'81%). Tuttavia più di una scuola su quattro definisce insufficienti le dotazioni. Questa carenza aumenta nel Mezzogiorno. Il 48% delle scuole dispongono di postazioni informatiche in classe, ma la quota diminuisce nel Mezzogiorno. Il rimanente 52% dei plessi scolastici è attrezzato con le TIC solo nei laboratori o nelle aule per il sostegno.

Sostegno dentro o fuori la classe

Gli alunni trascorrono in media 7,2 ore del loro tempo-scuola fuori dalla classe, quota oraria che cresce al 9,7 nel Nord. Per oltre il 52% dei ragazzi l'insegnante di sostegno orienta la sua attività all'alunno con disabilità, ma con momenti di coinvolgimento dei compagni. Nel 17% dei casi l'attività dell'insegnante è rivolta unicamente allo studente con disabilità.

Approfondimenti tematici

Nel quadro generale dell'indagine, alcuni aspetti come l'aumento delle certificazioni, l'incremento del contingente, la discontinuità e l'operatività dell'intervento di sostegno, meritano un approfondimento.

Aumento delle certificazioni – L'aumento non è solo rispetto all'anno scolastico 2021/2022, ma costituisce una costante nella serie storica, per cui la percentuale degli alunni con disabilità sul totale dei frequentanti è salita dall'1,9% dell'anno scolastico 2004/2005 al 3,64% dell'anno scolastico 2020/2021, con una crescita da 167.000 circa ad oltre 304.000 unità, a fronte di una diminuzione, nello stesso periodo, degli alunni frequentanti le scuole italiane (-6%).

Le percentuali più elevate si registrano nelle classi di passaggio (IV-V Primaria, III Secondaria del primo, secondo e terzo anno della scuola secondaria di secondo grado), ma non è da sottovalutare quel 57% di bambini con disturbi psicologici nella scuola dell'Infanzia[3].

Incremento del contingente – I docenti di sostegno passati dall'8,6% nell'anno scolastico 2001/2002 al 20,3% nell'anno scolastico 2020/2021. Riguardo al possesso del titolo di specializzazione, nell'anno scolastico 2021/2022 ancora più di 70 mila (32%) ne erano sprovvisti, con punte del 42% tra il personale assunto al Nord.

Ore di sostegno per alunno e discontinuità dei docenti – In questo caso più delle medie statistiche valgono gli interventi attivati "sul campo" che quasi sempre certificano l'*inadeguatezza delle ore di sostegno* assegnate per singolo soggetto. Il consistente turnover dei docenti conferma le "debolezze" di un sistema di reclutamento ancora all'insegna della precarietà professionale e la "schizofrenia" di un sistema scolastico che consente all'insegnante dopo 5 anni la "transizione" dal sostegno all'insegnamento su materia.

Operatività dell'intervento di sostegno – Rispetto all'ampia gamma di modalità organizzativo-didattiche, entro cui si realizza l'azione del docente di sostegno (e del progetto di Scuola), il Report così recita: "*Il rapporto con i coetanei gioca un ruolo fondamentale sul piano relazionale e dell'apprendimento, per questo motivo è auspicabile che... l'attività dell'insegnante per il sostegno non sia rivolta esclusivamente all'alunno con disabilità, ma riguardi l'intero gruppo classe, in un'ottica di interazione e collaborazione, evitando situazioni di isolamento*".

Interrogativi e questioni aperte

Il processo di inclusione nella scuola italiana, sia che si parli di *disabilità*, o di *convivenza multiculturale*, o di *fallimenti formativi*, o quant'altro, è lungi dall'essere compiuto. Il cammino è ancora faticoso e spesso contraddittorio. I paradigmi come *integrazione*, *inclusione*, *accoglienza*, *sostenibilità*, *comunità educante*, *cultura del rispetto...*, non sono "etichette", ma *realità processuali* i cui traguardi da conseguire implicano consolidate competenze e "olio di gomito" e non sempre il "successo" è scontato[4].

Muovendo da questo assunto, vengono esplicitate alcune considerazioni, sotto forma di interrogativi e di questioni aperte, senza per questo disconoscere i progressi che il sistema-scuola ha realizzato dall'epoca delle "classi differenziali" (R.D. n. 1297/1928) ad oggi[5].

- Le difficoltà che in questi anni la scuola "militante" ha incontrato (e continua ad incontrare) nel gestire le dinamiche relazionali in classe, l'eterogeneità della popolazione scolastica, i complessi stili di apprendimento degli studenti, la inadeguata dotazione di risorse umane e materiali, la pressione delle Riforme parzialmente assimilate, possono aver incentivato fenomeni di *allargamento strisciante*[6] della platea dei disabili, al limite della *medicalizzazione*, quale surrogato ma anche dispositivo di "difesa" rispetto alle suddette criticità?
- Nello specifico tale meccanismo ha "colpito" in maniera molto consistente la popolazione degli studenti stranieri che ha "collezionato" percentuali di certificazioni abbastanza elevate (il 14,3% sul totale degli alunni certificati nell'anno scolastico 2020/2021, con punte del 25,9% in Lombardia, del 24,2% in Emilia-Romagna, del 23,3% in Veneto).

- Non sarebbe opportuno e utile approfondire, con indagini statistiche mirate, la *correlazione tra povertà materiale/educativa e certificazioni di disabilità*? “Le persone che vivono in condizione di povertà sono più vulnerabili, si ammalano più facilmente e corrono un rischio maggiore di contrarre una disabilità” osserva la rivista online “Redattore Sociale”, riportando le analisi di ENIL[7]. Del resto molte ricerche hanno da tempo evidenziato la “connessione” tra disagio sociale e rendimento-successo scolastici, da ultima quella condotta da CBM e Fondazione Zancan e pubblicata, dicembre 2023, come il *Rapporto su “Disabilità e povertà nelle famiglie italiane”*[8].
- Non bisogna infine dimenticare che il nostro sistema scolastico, ingessato tra classi numerose, mediocri sinergie tra docenti di sostegno e docenti di classe, complicità con le ASL, problemi di organico, fittizia formazione in servizio del personale, concorre spesso ad acuitizzare condizioni di vulnerabilità psicofisica o di svantaggio ambientale già “latenti” nello studente[9]. Rilevate tali criticità, rimangono sul tappeto due *grandi questioni di sistema* per la nostra scuola:
 - *l’inadeguatezza del suo attuale assetto ordinamentale ed organizzativo* che vede confliggere traiettorie innovative con dispositivi obsoleti tra cui, selezionando, la classe come unità amministrativa, il profilo impiegatizio del personale docente, la ex Scuola Media “ibernata” nei suoi 60 anni;
 - *l’incapacità di dare risposte, a livello di equità e di diritti esigibili, ad una considerevole quota di popolazione*, che si affaccia ad un servizio pubblico nella speranza di poter migliorare il proprio status socio-culturale. Ne riceve molte volte servizi formativi inadeguati *che rischiano di alimentare la segregazione sociale* già in atto. In questo senso *segregazione sociale e segregazione scolastica* si alimentano a vicenda.

Assumiamo il fenomeno della *segregazione scolastica* non come riferimento soltanto delle problematiche indotte dalla presenza di più etnie a scuola, ma anche con riguardo alle *azioni di segno escludente* che spesso la scuola realizza all’interno della sua ordinaria offerta formativa: ad esempio nei processi e nelle procedure di composizione delle classi, di valutazione, di recupero/compensazione, di gestione delle dinamiche relazionali, di orientamento scolastico, di predisposizione di idonei ambienti di apprendimento, di apertura al territorio, di integrazione del curriculum[10].

[1] Si usa il maschile per non appesantire la scorrevolezza del testo.

[2] La fonte dei dati dell’indagine è il Focus del Servizio Statistico, DGSIS, del MIM, aggiornato a marzo 2022. Se diversa, viene indicata.

[3] I dati delle certificazioni non comprendono le *diagnosi per gli alunni con DSA* che nell’anno scolastico 2020/21 hanno raggiunto quota 326.548, di cui 198.128 con attestazione di dislessia e 5.091 pre-diagnosticati nella Scuola dell’Infanzia e nei primi due anni della Primaria. Fenomeno di “Iper-diagnostica”, o di “grande malattia” come denuncia R. Iosa. Altri spiegano tale aumento con il diffondersi dei programmi di *screening preventivi precoci*.

[4] Vds. Soresi S., *Dire le diversità*, Ed. Messaggero, PD, 2020.

[5] Si segnalano sul tema dell’inclusione “problematizzata” i siti www.invalsiopen.it/argomenti/equita-inclusione/, www.roars.it, www.erickson.it, www.s-sipes.it.

[6] Vds. AA.VV., Ass.ne TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione G. Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, 2011

[7] Vds. www.redattoresociale.it/article/notiziario/enil_chi_e_povero_rischia_di_diventare_disabile ENIL, *European Network on Independent Living*, è un’organizzazione che sviluppa tematiche sulla disabilità.

[8] Vds. *Disabilità e povertà nelle famiglie italiane*, ma pure: *Come la condizione familiare incide sugli apprendimenti degli studenti*; *Perché soffriamo ancora di povertà educativa*; D. Trovato, *La povertà educativa*, Rivista dell’Istruzione, n. 5/2021.

[9] A tal proposito però il dibattito tra addetti ai lavori e non, sembra ancora indugiare su problematiche non sistemiche, come la *riduzione degli alunni per classe* (vds. [Scuola 7, n. 372](#)), le c.d. “*cattedre inclusive*” (vds. Rivista “Inse-gnare” CIDI, gennaio 2023 e *Scuola 7*, n. 369/2024), oppure esprimere preoccupazioni per la *medicalizzazione della disabilità* e riserve per le *classi inclusive* (vds. Corriere Sera, 13.01.2024).

[10] Vds. l’ottimo saggio di M.G. Dutto, *Composizione delle classi e performance scolastica. Segregazione sociale nelle scuole. Un fenomeno sottovalutato?* [Scuola 7 – 341](#).

3. ITS Academy e made in Italy. Una ricognizione utile anche per l'orientamento



Antonietta ZANCAN

03/03/2024

Con la legge 15 luglio 2022, n. 99, recante "Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore", per gli Istituti tecnici superiori (ITS), ora denominati ITS Academy, è stata introdotta nell'ordinamento una legge quadro organica e di rango primario. Gli ITS sono stati finora disciplinati da una fonte principale di rango secondario, il DPCM del 25 gennaio 2008 recante "Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori", oltre che da una copiosa decretazione ministeriale, connotata da stratificazione e da una certa frammentarietà.

I contenuti della riforma

Il testo interviene sul segmento formativo terziario professionalizzante della durata biennale o triennale che punta sulla qualificata specializzazione tecnica da realizzare in sinergia con il mondo delle imprese. Inoltre, la riforma degli ITS (M4-C1-R.1.2) figura fra gli impegni contemplati nel PNRR che pone una serie di finalità, tra cui la semplificazione della *governance*, l'ampliamento dell'offerta formativa nei singoli territori, l'allineamento tra domanda e offerta di lavoro. Gli investimenti previsti, 1,5 miliardi di euro, sono diretti al potenziamento del modello organizzativo e didattico, anche attraverso il rafforzamento delle dotazioni strumentali e logistiche degli istituti e l'ampliamento dei percorsi per lo sviluppo di competenze tecnologiche abilitanti per il modello di impresa 4.0. L'obiettivo centrale è di incrementare del 100% il numero degli iscritti agli ITS entro il 2026 così da contribuire in modo sistematico a sostenere lo sviluppo economico e la competitività del sistema produttivo con diplomati che hanno sviluppato le elevate competenze tecniche e professionali necessarie ai fabbisogni delle aziende oltre che atte a promuovere la cultura scientifica e tecnologica.

Sia elementi di continuità, sia diversi aspetti innovativi caratterizzano la legge 99/2022 da cui discende una ingente mole di decreti attuativi, ministeriali e interministeriali, per la definizione di aspetti cruciali per il sistema.

Le nuove aree tecnologiche ITS Academy

Per quanto concerne le novità, rispetto alla disciplina vigente, occorre avere riguardo in particolare del Decreto Ministeriale n. 203 del 20 ottobre 2023 – *disposizioni concernenti le aree tecnologiche, le figure professionali nazionali di riferimento degli ITS Academy e gli standard minimi delle competenze tecnologiche e tecnico-professionali*.

Il decreto, infatti, è uno dei provvedimenti attuativi della legge di riforma più importanti perché traccia, in prospettiva, la struttura del sistema degli ITS Academy, definendo le nuove aree tecnologiche, rispetto a quelle che caratterizzano gli attuali ITS, e a cui gli stessi dovranno fare riferimento a partire dall'anno formativo 2024-2025.

Nel lavoro di revisione e aggiornamento delle aree tecnologiche, al fine di assicurare la riconoscibilità della tipologia dell'offerta formativa dell'ITS Academy e una rispondenza maggiore alle filiere produttive, si prevede, come elemento di novità, che gli ambiti prima compresi nell'area del Made in Italy diventino aree autonome. Di conseguenza, le aree tecnologiche sono aumentate a dieci e individuate come di seguito indicato:

Area n. 1 – Energia

Area n. 2 – Mobilità Sostenibile e logistica

Area n. 3 – Chimica e nuove tecnologie della vita

Area n. 4 – Sistema Agroalimentare

Area n. 5 – Sistema Casa e ambiente costruito

Area n. 6 – Meccatronica

Area n. 7 – Sistema Moda

Area n. 8 – Servizi alle imprese ed agli enti senza fini di lucro

Area n. 9 – Tecnologie Innovative per i beni e le attività artistiche e culturali e per il Turismo

Area n. 10 – Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione dei dati

Le direttive e le sfide attuali di cui tener conto per l'individuazione delle aree e degli ambiti di articolazione quali, in particolare, la transizione ecologica e digitale indicate dalla legge n. 99/2022, sono considerate sia in via specifica che in via trasversale tra le varie aree. In particolare, per l'Area tecnologica n. 10 "ICT" la specificità è centrata sulla programmazione ed è stato garantito il settore di applicazione ICT trasversale per le altre aree, evitando sovrapposizioni e duplicazioni.

Le nuove figure, la correlazione con le classificazioni/codici professionali e i livelli EQF

Nella nuova determinazione individuata nell'allegato 1 al decreto che tratta e approfondisce le nuove aree tecnologiche, gli ambiti di articolazione passano da 17 a 21 e le figure professionali nazionali di riferimento passano da 29 a 58 allo scopo di intercettare meglio i nuovi bisogni di competenza emergenti dalle richieste del tessuto produttivo per le professionalità tecniche, sempre più connotati dalle grandi transizioni in atto: dalla sostenibilità ambientale ed energetica, unitamente all'economia circolare, fino alla digitalizzazione, ivi compresa l'intelligenza artificiale, la realtà aumentata e virtuale, la cybersecurity, l'utilizzo dei dati e la loro gestione per il miglioramento continuo dei processi ecc..

Le figure professionali sono sviluppate a "maglie larghe" per tener conto delle future evoluzioni tecnologiche ed evitare, al contempo, la loro proliferazione, sovrapposizione o duplicazione.

Come elementi di novità a livello qualitativo, ai fini di potenziare l'offerta formativa degli ITS Academy e il relativo allineamento agli standard internazionali, con particolare riferimento ai contenuti della transizione digitale ed ecologica, sono state inserite ben 19 figure specifiche che sono presenti in tutte e dieci le aree tecnologiche e risultano rispondenti a tali processi evolutivi. Infine, nell'allegato 1, per il raggiungimento di omogenei livelli qualitativi e per la spendibilità in ambito nazionale e dell'Unione europea delle competenze acquisite e dei titoli conseguiti, le figure nazionali di riferimento ITS Academy sono correlate alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali ISTAT CP 2021 più coerenti con i singoli percorsi per inquadrare meglio gli esiti occupazionali, alla classificazione ATECO delle attività economiche, ai codici ESCO di nuova introduzione per il raccordo dei profili in uscita con la classificazione europea.

Ogni figura professionale riporta altresì il corrispondente livello EQF (V-VI) relativo al Quadro europeo delle qualificazioni – European Qualifications Framework.

Le macro-competenze in esito

Ciascuna figura professionale è caratterizzata da macro-competenze tecnico-professionali di dominio specifico, in cui il diplomato eserciterà l'operatività, che rappresentano, unitamente alle competenze di base comuni a tutte le figure, gli standard minimi in esito ai percorsi e potranno essere integrate nella costruzione di profili regionali specifici.

Ai fini della determinazione delle macro-competenze in esito che caratterizzano i profili delle figure nazionali, è stato valorizzato l'impulso evolutivo della legge 99/2022 che, all'articolo 3, comma 4, prevede di tener conto "delle principali sfide attuali e linee di sviluppo economico" con particolare attenzione a quelle riguardanti, tra gli altri, la transizione digitale, la transizione ecologica. Nelle aree in cui tali linee di sviluppo hanno un maggiore impatto sono state introdotte macro-competenze o specificazioni delle stesse per meglio precisare l'attività di transizione verso i processi attenti alla sostenibilità ambientale e all'innovazione tecnologica.

Al contempo, l'impegno si è concentrato nel contenere il numero e il dettaglio delle macro-competenze in esito al fine di evitarne la rapida obsolescenza, ma anche nel conservare la riconducibilità del titolo, delle figure e delle relative competenze chiave all'area tecnologica di riferimento per garantire la coerenza del quadro generale e l'uniformità.

Profilo dei diplomati degli ITS Academy e competenze generali comuni

L'ampia offerta formativa appena illustrata si completa nell'allegato 2 al decreto che definisce il *Profilo culturale e professionale dei diplomati degli ITS Academy e le competenze generali comuni a tutti i percorsi* e risponde all'esigenza di caratterizzare in modo trasversale i percorsi formativi e i profili professionali in uscita dagli ITS Academy.

Anche il profilo culturale generale comune fa riferimento al Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente – EQF ed è connotato da conoscenze, abilità specialistiche e competenze professionali che consentono di intervenire nei processi di produzione, gestione,

controllo di beni e servizi e di innovazione, sviluppati in contesti di lavoro tecnologicamente avanzati e sostenibili, ivi comprese le competenze relative al *long life learning* e sociali. In particolare, nell'allegato 2 sono state inserite per tutte le figure, le competenze di lingua inglese con livello B2, le soft skills trasversali (es. lavorare in team), e, quali elementi di novità, i riferimenti ai rispettivi Quadri di riferimento per i cittadini europei nel seguito indicati:

- le Competenze Digitali comuni (DigComp), con livello di padronanza avanzato;
- le Competenze in materia di sostenibilità (GreenComp);
- le Competenze imprenditoriali (EntreComp) con livello di padronanza avanzato;
- le Competenze per la vita (LifeComp).

Le "curvature" in profili delle figure professionali e i percorsi ibridi

Il DM 230/2023 introduce altri due elementi innovativi allo scopo sia di garantire la flessibilità necessaria volta a dare continuità e slancio all'offerta formativa degli ITS Academy, sia per evidenziare la differenziazione settoriale a livello territoriale delle Fondazioni ITS, legate alle caratterizzazioni dei diversi sistemi produttivi distrettuali.

Ulteriore declinazione dei profili

Il comma 4, dell'articolo 3 dispone la declinazione a livello territoriale delle figure professionali nazionali di riferimento in profili. Le figure professionali possono essere ulteriormente profilate dalle Fondazioni ITS Academy in relazione alle specifiche competenze e applicazioni tecnologiche richieste dal mondo del lavoro e delle professioni a livello territoriale e in ogni caso riferibili alle specifiche esigenze di situazioni e contesti differenziati che si verificano anche nella stessa filiera. Ferma restando l'appartenenza alla macroarea tecnologica, caratterizzata dalla relativa figura nazionale, la flessibilità che consente di "curvare" i percorsi degli ITS Academy attraverso l'aggiornamento della figura con competenze aggiuntive che ne definiscono ulteriormente il profilo professionalizzante, serve a rispondere alle diverse esigenze del tessuto produttivo di riferimento. Al contempo, si salvaguardano le competenze standard individuate nella figura nazionale per evitare il rischio, a livello territoriale, di disomogeneità nei profili in uscita nonché nella definizione dei titoli acquisiti in esito ai percorsi appartenenti alla medesima figura nazionale di riferimento.

Percorsi formativi ibridi

L'articolo 6 del medesimo decreto introduce i percorsi formativi "ibridi". Le Fondazioni ITS Academy appartenenti ad aree tecnologiche differenti, che insistono sul medesimo territorio regionale, possono collaborare al fine di erogare e gestire percorsi formativi ibridi, i quali si caratterizzano per l'inserimento di alcune Unità Formative atte a declinare e curvare le competenze dell'area tecnologica professionalizzante e il cui peso nel curriculum rientra in un intervallo compreso tra il 10 e il 25 per cento del monte orario complessivo del biennio formativo. Alla luce di quanto sopra illustrato, si può rilevare che il DM 203 del 20 ottobre 2023, presenta un ampio repertorio in termini di figure professionali anche negli specifici settori del Made in Italy, ora singolarmente riconoscibili e ridisegna una nuova mappatura dei percorsi ITS Academy. In più, sono stati introdotti nuovi elementi di flessibilità nell'offerta formativa consentendo di "curvare" il percorso per definire ulteriormente il profilo in uscita e offrendo la possibilità di declinare i percorsi "ibridi" qualora servano competenze afferenti a figure di aree tecnologiche diverse.

Sinergie tra ITS Academy e imprese

La legge 99/2022 è intervenuta fra l'altro mediante l'incremento delle ore di tirocinio che sono state portate dal 30 al 35% dell'intero percorso, nonché la previsione che l'attività formativa sia svolta almeno per il 60% (prima era il 50%) del monte ore biennale/triennale da docenti provenienti dal mondo del lavoro.

A questo si deve aggiungere anche la flessibilità didattica che è un fattore di successo degli ITS Academy che sono in grado di offrire una combinazione di luoghi (ivi compresi i laboratori) e metodi di apprendimento e utilizzano un modello formativo basato su una didattica attiva, fondata sull'esperienza diretta fatta in azienda, dove l'apprendimento prepara ad affrontare la realtà lavorativa in un processo di continua evoluzione.

Tutti questi elementi portano al rafforzamento della sinergia tra ITS Academy e le imprese: a entrambi si richiede un grande impegno nel valorizzare la formazione terziaria professionalizzante, garantendo un'offerta formativa orientata all'innovazione, efficace e

adattabile alle esigenze del mercato del lavoro. Il sistema ITS Academy così riorganizzato sarà reso più attraente e sempre di più rappresenterà una via per ridurre lo scollamento tra la domanda crescente delle aziende di più elevate competenze tecniche e le disponibilità di forza lavoro poco qualificata che non la soddisfano. I percorsi ITS Academy, infatti, formano quadri intermedi e tecnici qualificati indispensabili per lo sviluppo delle imprese e sono considerati fondamentali per l'occupazione giovanile qualificata e per il potenziamento del nostro sistema produttivo.

4. Valutare è valutarsi. Organizzazione, professionalità, visione



Marco MACCIANTELLI

03/03/2024

Sappiamo tutti che la valutazione (o meglio il voto) è il punto di maggiore attenzione di tutto il processo formativo non solo degli studenti ma anche delle famiglie. Ma se una scuola asseconda questa tendenza rischia di disattendere alla propria missione educativa. La valutazione va ricondotta al suo specifico ambito: quello di misurare margini di miglioramento che coinvolgono tutti, non solo quelli che non raggiungono la sufficienza.

La docimologia, "scienza" risalente agli anni Sessanta del secolo scorso, e che si deve, inizialmente, agli studi di Henry Piéron, ha sue proprie ragioni. È opportuno considerarla non come un momento separato, ma indissolubilmente connessa con tutto il percorso educativo.

Relazione e reciprocità

Tutti sappiamo che quando si parla di valutazione formativa intendiamo quella *in itinere*, che la valutazione sommativa è quella che conclude un percorso e che fa sintesi sugli apprendimenti conseguiti. Tendenzialmente, per l'una e per l'altra, si utilizzano prove scritte, sulla base di griglie valutative di carattere intersoggettivo, e le cosiddette "interrogazioni" il cui termine non è poi così appropriato. Sarebbe meglio usare il termine "colloquio" perché più conforme all'idea che l'educazione vive nella relazione e nella reciprocità. Possono esserci momenti di interlocuzione da cui traiamo motivi per formarci un giudizio. Possono esserci occasioni specificamente dedicate a verificare il grado di avanzamento degli apprendimenti.

È importante che gli studenti lo sappiano. Più dell'effetto sorpresa conta la solidità della loro preparazione, delle loro conoscenze, delle loro abilità, delle loro competenze. Da un lato, il sapere, dall'altro, il sapere confrontarsi con prove di realtà e compiti autentici.

Tempestività, trasparenza, congruità

Poi, una volta espressa una valutazione, essa, com'è noto, deve essere comunicata in forma "trasparente e tempestiva". Il DPR n. 122 del 22 giugno 2009, art. 1, comma 2, è chiarissimo: "*La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva...*". Questo concetto era già stato indicato da DPR n. 249 del 24 giugno 1998, all'art. 2, *Diritti*, relativo allo *Statuto delle studentesse e degli studenti*, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007, in particolare relativamente al *Patto educativo di corresponsabilità*. Ed è stato ripreso successivamente dall'articolo primo, comma 5 del D.lgs 62/2017: "*Per favorire i rapporti scuola-famiglia, le istituzioni scolastiche adottano modalità di comunicazione efficaci e trasparenti in merito alla valutazione del percorso scolastico delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti*".

Le valutazioni vanno comunicate per tempo e, per tempo, inserite nel Registro Elettronico, perché se passa troppo tempo tende a prevalere l'opinione del docente sullo studente, invece della considerazione, attenta e pertinente, della prova.

Oltre ai criteri della trasparenza e della tempestività, è fondamentale quello della congruità delle valutazioni. Ogni proposta di voto da proporre, a fine anno scolastico, per gli scrutini, deve scaturire da un "congruo" numero di verifiche, scritte e/o orali. Una sola verifica non basta. Ne occorrono almeno due o tre, per ogni disciplina, per ogni quadrimestre (secondo la periodizzazione dell'anno scolastico prevalente), realizzate in modalità. È ciò che comporta una programmazione adeguata.

Programma o programmazione?

Gli insegnanti soffrono tutti perché il tempo sembra non bastare mai, specie nell'ultimo periodo didattico; la preoccupazione si accentua nell'ultimo mese e nelle ultime settimane.

L'espressione ricorrente "sono indietro col programma", "non riesco a finire il programma" è abbastanza usuale anche tra i professionisti più preparati pur sapendo che il programma, almeno quello tradizionale, da tempo non esiste più[1], a partire cioè dall'autonomia scolastica (Legge n. 59 del 15 marzo 1997 e relativo Regolamento nel DPR n. 275 dell'8 marzo 1999). Ed è trascorso un quarto di secolo.

Per gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali, esistono le Linee guida, conseguenza dell'art. 13, comma 1-quinquies della legge n. 40 del 2 aprile 2007, rinnovato dall'articolo 64 della Legge 6 agosto 2008, n. 133 che ha portato ai successivi decreti legislativi, così pure per i Licei il cui riordino risale al 2010 (DPR 89/2010) e per i quali vigono le Indicazioni nazionali.

Le Linee guida e le Indicazioni nazionali si intersecano con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), sino a trovare una definizione nella programmazione didattica di ciascun Consiglio di classe e di ciascun docente.

Il valore della rendicontazione

In realtà, nella scuola dell'autonomia, conta ciò che concretamente si fa, e come lo si fa, specie in riferimento al "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale" (legge n. 107 del 13 luglio 2015, art. 1, comma 14), che riscrive l'art. 3 del DPR n. 275 dell'8 marzo 1999.

Conta, nella scuola secondaria del secondo ciclo, a consuntivo, a fine anno scolastico, il resoconto della programmazione didattica, considerando le Linee guida e le Indicazioni nazionali, in relazione ai temi realmente trattati. Sempre di più si va affermando, anche nella scuola, il valore di un'amministrazione non chiusa in sé stessa, ma aperta e dialogante, estroflessa, non introversa.

Dall'anno scolastico 2019/2020 la rendicontazione è entrata a far parte delle *best practices* del fare scuola, anche in relazione ad una linea evolutiva che va dalla Legge n. 241 del 7 agosto 1990 al D.lgs. n. 33 del 14 marzo 2013 sino al D.lgs. n. 97 del 25 maggio 2016 (il *Freedom of Information Act* o FOIA), tendenza che, nel corso del tempo, ha assunto il profilo della *accountability*.

La rendicontazione può garantire una maggiore evidenza pubblica di quel che si fa nel rispetto dell'esigenza di restituire al contesto territoriale e all'utenza il senso dei risultati conseguiti sulla base delle risorse investite e dei progetti realizzati. Non solo: la rendicontazione favorisce l'autovalutazione, per questo è auspicabile che diventi sempre di più un'attitudine largamente diffusa, non l'eccezione, la regola.

Una professione impegnativa

Quella del docente è tra le professioni più delicate e complesse. L'ultimo CCNL del Comparto Istruzione e Ricerca[2] al comma 1 dell'art. 42 (*Profilo professionale docente*) ribadisce le caratteristiche professionali del docente: "*Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica*". Occorrono, quindi, dedizione e tenacia nella preparazione ordinata delle lezioni. I docenti valutano: ma anche gli studenti valutano. In campo educativo funziona la reciprocità. *Valutare è valutarsi*.

Quando si parla di missione educativa entrano in campo sia la qualità dei contenuti didattici sia la capacità di capire gli studenti e di vigilare sui loro apprendimenti; in altre parole significa saper "gestire la classe" stabilendo con ognuno un dialogo costruttivo.

Ciò che "passa"

Anche a proposito del nesso inscindibile tra insegnamento e apprendimento, merita di essere ricordato il contributo di Noberto Bottani che già negli anni Ottanta del secolo scorso ci metteva in guardia sugli aspetti più critici del fare scuola. Per sottrarre la scuola ad ogni provincialismo, si invitava a guardare sia allo scenario europeo, sia ai segni di una crisi pedagogica che, nel corso degli ultimi decenni, si stava accentuando. Bisogna riaffermare la fondamentale funzione cognitiva della scuola.

In *Professoressa addio*[3] Bottani ha spiegato che se i docenti (europei) presentano un livello culturale medio o basso, ciò è dovuto al fatto che si chiede loro di assolvere mansioni che non sono tanto di natura "conoscitiva", quanto di ordine "sociale".

Nel libro *La ricreazione è finita*[4] aveva già messo bene in evidenza come le strategie d'innovazione non otterranno mai risultati adeguati se non si baseranno "su ciò che accade in un'aula scolastica, fra docenti e alunni".

Tutto il discorso proposto da Bottani pone al centro la questione del "sapere scolastico", che, in primo luogo, dovrebbe risiedere nella competenza degli insegnanti. Il nodo resta sempre lo stesso: ciò che "accade" in un'aula tra docente e alunni; ciò che "passa" e come passa tra loro. La scommessa dell'esperienza formativa è sempre uguale, ma è sempre in mille modi diversa.

Un'organizzazione al servizio della didattica

L'organizzazione scolastica dovrebbe avere come alta finalità quella di rendere fertile la relazione educativa. A volte l'istituzione tende, purtroppo, nonostante i buoni propositi, ad aggiungere adempimenti, procedure, in uno stillicidio burocratico senza requie e, talvolta, senza una motivata necessità.

L'organizzazione dovrebbe essere semplicemente ed esclusivamente al servizio della didattica, non giustapposta ad essa, ma complementare. Continua, invece, ad accadere che all'inizio di ogni ora di lezione un insegnante entra in classe mentre il collega esce in maniera routinaria con attenzione solo alla "procedura" da seguire perché il "cambio" avvenga in sicurezza. E continua quindi a valere la metafora della locomotiva sulla quale, ad una determinata ora, sale il macchinista, mentre il collega smonta e lascia il servizio.

Costruire, non destrutturare

Prima ancora di avventurarsi in tentativi di destrutturare la valutazione con soluzioni complesse e di esito incerto, potrebbe essere utile ripensare ad alcuni principi basilari:

- applicare realmente ciò che la norma prevede: trasparenza, tempestività, congruità e facciamo sul serio, con convinzione e anche rigore;
- porre sempre al centro gli studenti e il loro apprendimento reale;
- ripartire dalle didattiche più efficaci piegando l'organizzazione della scuola al servizio dello studente;
- applicare costantemente i principi della semplificazione e della velocità nell'azione amministrativa.

È possibile che non sia facile smontare la griglia irrigidita del calendario orario; ma è maturo il tempo per provarci[5]. I nuovi ambienti di apprendimento di cui le scuole si stanno dotando, anche grazie al PNRR, possono favorire e accelerare questi processi, allargando le maglie dell'orario inserendo una didattica che funzioni oltre la classe, tra le classi e le sezioni, mettendo al centro l'interesse degli studenti.

Le condizioni per farlo

C'è un passaggio della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, nel comma 14, punto 4, ove si spiega, in relazione all'offerta formativa, che il Dirigente scolastico "promuove i necessari rapporti" con un ampio spettro di componenti scolastiche e non scolastiche e "tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti". Ci sono quindi tutte le condizioni per operare al meglio.

L'inciampo più corrosivo, che può impedire alla scuola di guardare avanti, risiede nella coazione a ripetere insita nel genere umano e anche, quindi, nei docenti: "Si è sempre fatto così". È una frase che spegne la speranza di cambiamento e la voglia di sperimentare.

Dobbiamo invece continuare a cercare le soluzioni migliori attraverso una logica di condivisione e collaborazione: verifichiamo serenamente i risultati: correggiamo quel che c'è da correggere; miglioriamo di volta in volta il progetto che non può mai ritenersi definitivamente concluso.

[1] Cfr. [Scuola7 – 233](#) di del 2 maggio 2021.

[2] CCNL del Comparto Istruzione e Ricerca, sottoscritto, presso la sede dell'A.Ra.N., il 18 gennaio 2024, per il periodo 2019-2021, in coerenza con l'Ipotesi di CCNL siglata in data 14 luglio 2023.

[3] Nobeito Bottani, *Professoressa addio*, Bologna, il Mulino, 1994.

[4] Nobeito Bottani, *La ricreazione è finita*, Bologna, il Mulino, 1986.

[5] Tra i tentativi in atto, i [Laboratori della creatività](#), sperimentati nell'IIS "Francesco Alberghetti" di Imola, pensati come arricchimento dell'offerta formativa, inseriti nell'aggiornamento annuale del PTOF, condivisi, nello spirito della "educazione tra pari", con i rappresentanti degli studenti in Consiglio di Istituto e nei Consigli di classe nei giorni 15, 16, 17 febbraio dell'anno corrente, non come sostituzione, ma come integrazione dell'attività didattica in aula.

11 MARZO 2024

Una scuola migliore è possibile

1. Partecipazione come antidoto al disagio. Cosa può/deve fare la scuola per i suoi studenti



[Pietro CALASCIBETTA](#)

10/03/2024

C'è un allarme per il "malessere dei ragazzi" post Covid. Da una recente indagine della Fondazione *The Bridge*[1] emerge che il disagio è molto diffuso, anche se spesso viaggia sotto traccia, e quando il disagio non si manifesta in modo palese diventa un pericolo maggiore per la salute fisica e mentale.

Ma la scuola è in grado di aiutare questi ragazzi a star meglio? Cosa può fare in concreto oltre allo sportello psicologico che molti istituti hanno attivato? È possibile affrontare il problema anche in un modo diverso senza ricorrere al rischio della medicalizzazione?

La partecipazione come cura

I ragazzi hanno perso fiducia negli adulti e nella scuola intesa come luogo dove possono esprimersi liberamente e coltivare i propri interessi. Gli studenti pretendono, giustamente, di essere presi in considerazione per come sono e per i loro bisogni, vogliono contare di più nelle decisioni. Ma non è certo che facendo ricorso all'intransigenza sia possibile ristabilire un rapporto di fiducia.

Puntare sulla partecipazione come incentivo allo spirito d'iniziativa e allo sviluppo della creatività degli studenti può diventare il motore per riattivare la relazione educativa e far sì che la scuola sia percepita dai ragazzi come un luogo dove gli adulti si prendono cura di loro e li valorizzano. Dare priorità nell'azione educativa alla partecipazione e al confronto può essere la miglior medicina che aiuta a superare la crisi post-Covid che stiamo vivendo e ristabilire, tra ragazzi e adulti, un rapporto di collaborazione e di reciproco rispetto: un rapporto che può far bene a tutti e può evitare anche il rischio di burnout dei docenti.

Il compito della scuola

L'attenzione alla partecipazione non è qualcosa di aggiuntivo a causa dell'ultima emergenza, ma è ciò che la scuola deve fare sempre per "mandato istituzionale".

"Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. – è scritto nello Statuto delle studentesse e degli studenti – I dirigenti scolastici e i docenti [...] attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico" (art. 2 comma 4).

Le norme sono chiarissime ma, come accade spesso, la spinta ideale si può esaurire se viene a mancare una riflessione continua su come i comportamenti organizzativi e didattici vanno ad influire sul sentire degli studenti.

La partecipazione non è un automatismo

La partecipazione, contrariamente a quanto si possa immaginare, non è un processo spontaneo, è necessario stimolarla e creare le condizioni perché si realizzi. Né si può contare sull'età dei ragazzi e pretendere una partecipazione per interesse spontaneo, né tanto meno per dovere.

Anche la partecipazione va progettata, magari assegnando la responsabilità ad una funzione strumentale dedicata, va condivisa con gli studenti, va articolata in azioni, monitorata e gestita, controllata nella sua efficacia.

La partecipazione come valore da agire

Il primo ostacolo da superare è la tendenza a non riconoscere agli studenti nell'agito quotidiano il ruolo di partner nel processo formativo, ma di considerarli solo destinatari dell'attività di insegnamento predisposta dai docenti a cui devono adattarsi come utenti del servizio scolastico. Questo atteggiamento pesa maggiormente con gli studenti del secondo ciclo d'istruzione perché gli adolescenti hanno bisogno di sentirsi riconosciuti come soggetti attivi ancor più degli studenti del primo ciclo.

La predisposizione del PTOF

La norma prevede che il dirigente, nel preparare l'atto di indirizzo al collegio, «*tiene conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti*»[2]. Ma questo avviene nella realtà? Il dirigente attiva una vera e propria procedura di consultazione per raccogliere le indicazioni coinvolgendo le classi? Lo stesso dicasi per la rendicontazione sociale[3] e l'autovalutazione di istituto che non sono di competenza esclusiva dei dirigenti e dei docenti come si crede. Come vengono coinvolti gli studenti?

I Colloqui

Prendiamo poi i colloqui di routine tra i docenti e i genitori a cui di norma non vengono ammessi gli studenti. È vero che i genitori hanno la responsabilità degli studenti minorenni, ma è anche vero che al centro di un colloquio sull'andamento scolastico dovrebbe esserci sempre lo studente, grande o piccolo che sia, che è il soggetto principale del processo formativo. Questa esclusione è legale, tranne che per i maggiorenni. Ma in realtà nulla vieta che lo studente possa essere presente per interagire con il docente e il genitore. Si tratta di una scelta degli adulti e di un'abitudine della scuola che il consiglio di Istituto può modificare organizzando diversamente i colloqui, sia nel primo che nel secondo ciclo.

La valutazione

La partecipazione favorisce anche la stessa autovalutazione. L'assegnazione di un voto o di un giudizio tenendo conto di ciò che lo studente percepisce di sé stesso, può influire positivamente sul piano psicologico in quanto ad acquisizione di sicurezza e di capacità di gestire il proprio apprendimento, ma può anche aiutare a contenere l'ansia da prestazione; conseguentemente può facilitare i docenti nell'azione di miglioramento della stessa didattica[4].

La rappresentanza

Un altro esempio è l'atteggiamento della scuola nei confronti dei rappresentanti degli studenti. Se il dirigente, per esempio, convoca periodicamente i rappresentanti di istituto per dialogare con loro e incontra qualche volta anche i rappresentanti di classe, manda un segnale molto forte a tutta la comunità scolastica. Dimostra, di fatto, che la rappresentanza non è solo un fatto formale o rituale, ma assume un valore per fare scelte e migliorare la qualità della scuola. Tale comportamento può costituire, sicuramente, una chance in più per facilitare la partecipazione di tutti facendola diventare lo strumento privilegiato alla base del rapporto tra dirigente, docenti e studenti.

Così è accaduto nelle recenti occupazioni studentesche. Quando i dirigenti si sono confrontati con i rappresentanti degli studenti e hanno concordato con loro alcune regole hanno potuto gestire l'occupazione in un modo sicuramente più sereno e collaborativo.

Riconoscere il ruolo degli studenti, renderli protagonisti del confronto con gli adulti dà loro sicurezza, li responsabilizza, crea un clima di collaborazione e attiva le migliori energie.

Il ruolo strategico del Comitato studentesco

Il Comitato studentesco [5] è uno degli organismi previsti dalla normativa[6] ed è composto dai rappresentanti di classe e dai rappresentanti eletti al Consiglio di istituto e può articolarsi in commissioni e gruppi di lavoro: una sorta di collettivo, ma previsto dalle norme. Si tratta di uno strumento importante per coinvolgere gli studenti che spesso, però, viene sottovalutato, forse anche perché non è ben conosciuto.

Potendo formulare proposte direttamente al Consiglio di Istituto per iniziative che «*tengano conto delle concrete esigenze rappresentate dagli studenti*» si presta bene a innescare un vero e proprio *empowerment* nella partecipazione degli studenti.

All'interno del Comitato gli studenti possono elaborare direttamente progetti per attività a loro destinate, o per attività di cogestione con il Collegio in cui possono essere protagonisti con le loro scelte [7]. Il Comitato può addirittura organizzare, e curare autonomamente, raccolte di fondi per autofinanziare [8] le attività proposte. Un Comitato che funziona favorisce l'interazione tra le classi e i rappresentanti nel Consiglio di istituto, può orientare le decisioni da prendere dando così un preciso significato alla democrazia rappresentativa: ora dentro la scuola domani nella società.

Non basta fare in modo che tale organismo si costituisca, ma la scuola, in modo particolare il dirigente, deve realizzare le condizioni per il suo funzionamento, favorire cioè le riunioni e le attività del comitato di gestione, mettere a disposizione uno spazio di lavoro attrezzato e quant'altro [9].

Costituzione di associazioni

Un altro modo per incentivare la libera partecipazione è agevolare gli studenti, che vogliono ritrovarsi autonomamente, nella costituzione di vere e proprie associazioni, come è previsto dalle stesse norme[10]. È altresì importante animare confronti e dialoghi tra tutte le realtà associative presenti nel territorio agevolando momenti di incontro.

Attivare la partecipazione utilizzando la normativa rientra tra le principali funzioni dirigenziali. È una competenza che il dirigente deve coltivare perché favorisce in maniera efficace l'iniziativa e la creatività degli studenti; è un potente messaggio perché fa capire agli studenti come le regole democratiche non sono fatte per limitare la libertà, ma per permettere di esercitarla appieno nel rispetto di tutti.

Un laboratorio per imparare a collaborare

Nel primo ciclo d'istruzione non ci sono norme specifiche in merito alla costituzione di organismi collegiali, ma, nell'ambito dell'autonomia, è possibile progettare attività che possono creare dei contesti in cui sia possibile per gli studenti cimentarsi in processi decisionali e imparare a collaborare attraverso la partecipazione attiva alla vita della scuola.

Un'esperienza interessante è quella della secondaria di primo grado sperimentale Rinascita A. Livi di Milano. Il Progetto si intitola "Scuola comunità"[11] e ha l'obiettivo di rendere possibile un *"interscambio tra ragazzi e adulti (insegnanti e genitori) in grado di favorire l'apprendimento scolastico degli studenti, la loro motivazione e responsabilizzazione nello studio, nonché l'acquisizione di competenze sociali che possano permettere di vivere pienamente la democrazia"*.

Le attività si svolgono una volta alla settimana in uno spazio orario definito: *"Gli studenti sono suddivisi in gruppi misti non in base alla classe di appartenenza, ma al compito da svolgere. Ciascun gruppo, aiutato dagli adulti (professori, ma anche genitori) deve riflettere sui bisogni della comunità degli studenti, individuare un compito concreto, organizzarsi e "fare" concretamente ciò che si ritiene utile"*.

Le attività, raggruppate così per comodità espositiva, sono le seguenti:

- attività per dare un concreto contributo alla comunità (giornale, radio online, coro, cura delle aule, manutenzione dei giardini, organizzazione degli eventi della scuola...);
- attività di approfondimento su grandi temi come la pace, l'intercultura, l'ecologia, l'alimentazione;
- attività organizzative e decisionali per far cimentare i ragazzi nell'esercizio diretto e concreto della democrazia partecipativa (assemblee di classe, consiglio dei delegati, gestione di fondi comuni, ecc.).

Vi è poi la cogestione da parte degli studenti delle attività sportive, ludiche e gli "spazi-esperienza" che si svolgono durante l'intervallo tra le attività del mattino e quelle pomeridiane gestiti direttamente dagli alunni con il tutoraggio dei docenti e organizzate secondo le richieste e le proposte che vengono elaborate nelle assemblee e nel consiglio dei delegati in risposta ai bisogni di aggregazione e di relazione dei ragazzi.

La partecipazione attiva viene esercitata attraverso compiti di realtà che sono al servizio della comunità.

[1] Vedi: [Il disagio psicologico dei bambini](#) ed adolescenti post pandemia – i bisogni emersi la risposta dei comuni. Sintesi.

- [2] art. 3 comma 5 del DPR 275/1999, come modificato dalla Legge n. 107/2015 all'art. 1 comma 14.
- [3] Direttiva del Ministro della Funzione Pubblica sulla rendicontazione sociale nelle amministrazioni pubbliche. *Linee Guida per il Bilancio sociale. 2006*
- [4] Cristiano Corsini, "La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto". Franco Angeli, Milano 2023.
- [5] D.lgs. 297/1994 art. 13 comma 4 come modificato dall'art. 4 c. 4 e seg. del D.P.R. n. 567/1996 "Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche" e integrato dalla Direttiva 133 del 3 aprile 1996.
- [6] Sull'importanza degli organi collegiali degli studenti, Pietro Calascibetta "Collegialità e nuovi collettivi studenteschi. Come educare alla partecipazione e alla democrazia" [Scuola7-320](#).
- [7] "A richiesta degli studenti la scuola può destinare, sulla base della disponibilità dei docenti, un determinato numero di ore, oltre l'orario curricolare, per l'approfondimento di argomenti anche di attualità che rivestano particolare interesse." Art. 1 comma 4 del DPR 567/1996.
- [8] "Il comitato studentesco può realizzare, previa autorizzazione del consiglio d'istituto, attività di autofinanziamento [...]. Le somme ricavate sono iscritte al bilancio dell'istituto con vincolo di destinazione" Art. 4 c.8 del DPR n. 156/1999.
- [9] "Il comitato [...] adotta un regolamento interno di organizzazione dei propri lavori, anche per commissioni e gruppi, ed esprime un gruppo di gestione, coordinato da uno studente maggiorenne, che può assumere la responsabilità della realizzazione e del regolare svolgimento di talune iniziative" Art. 4 del comma 5 DPR 567/1996.
- [10] Art. 4 comma 2 del DPR n. 567/1996 come modificato dall'art. 4 del DPR n. 156/1999.
- [11] [Scuola sperimentale "Rinascita" A. Livi](#).

2. Posture pedagogiche. Il fondamento della relazione educativa



Laura DONÀ

10/03/2024

La parte quinta delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zeroesi è dedicata alle coordinate della professionalità e un intero capitolo approfondisce i tratti peculiari delle competenze degli educatori, degli insegnanti e del personale ausiliario[1].

L'elaborazione delle Linee pedagogiche, e anche di questa parte, la dobbiamo soprattutto al lavoro certosino di Giancarlo Cerini che ha saputo cogliere e restituire sia le numerose riflessioni all'interno della Commissione nazionale, incaricata di elaborare il documento, sia anche gli esiti di tanti incontri con educatori e docenti dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia.

Le posture selezionate inizialmente erano 5: *adulto accogliente, adulto in ascolto, adulto incoraggiante, adulto regista, adulto responsabile*. Nella stesura definitiva, a conclusione delle audizioni e delle consultazioni sulla bozza delle Linee pedagogiche, è stata inserita una sesta postura: quella dell'*adulto partecipe*, di un adulto, cioè, che contribuisce al disegno di una professionalità alta e multidimensionale, utile ad orientare la formazione continua del personale, soprattutto per stabilire e mantenere il patto educativo.

Significato di postura

Nel linguaggio comune con il termine *postura* si intende l'atteggiamento generale della persona, nel posizionare e muovere il proprio corpo, anche come modo di reagire all'ambiente. Dal punto di vista anatomico, nel vocabolo il termine *postura* si riferisce specificatamente alla posizione del corpo nello spazio e alla relazione tra i suoi segmenti corporei, può, quindi, indicare lo stare fermi o in movimento, in posizione eretta, da seduti o in posizione distesa, può indicare l'espressione facciale, il modo di camminare, i gesti volontari o anche il tono della voce. Dal punto di vista psicologico o comunicativo, la postura è un elemento che può fornire una quantità di informazioni, seppure trasmesse non in forma verbale.

Nelle Linee pedagogiche esso è utilizzato in chiave evocativa, ossia come *tensione a, atteggiamento* verso i bambini da parte degli adulti.

La postura in educazione

Gli atteggiamenti posturali si formano già nelle primissime interazioni madre-bambino (Bowlby 1952), iniziano dal momento in cui il bambino viene preso in braccio; è importante quindi come lo si fa, come lo si allatta al seno, come il neonato reagisce al contatto e al comportamento della madre. È in questa fase che incomincia quel processo di condivisione che va poi a costruire la sintonizzazione affettiva.

Va da sé che l'evoluzione di una persona risente dei comportamenti, degli atteggiamenti, ma soprattutto del suo rapporto con le prime figure di cura.

La teoria dell'attaccamento di Bowlby [2] (1973, 1982)[3] fornisce evidenza del valore delle prime interazioni di cura con i bambini. L'autore ci spiega la relazione che il bambino intraprende con i propri genitori, a partire dalla motricità, dalla gestualità, dagli atteggiamenti corporei e dalla gestione dell'allontanamento-esplorazione, sino alla comunicazione verbale.

La postura sembra influenzare anche i processi metacognitivi. Gli studi di Brinol e Petty (2003) [4] partono dal presupposto che se la postura riesce ad influenzare la quantità e la direzione dei pensieri, questa può influire anche su ciò che le persone pensano dei propri pensieri.

Il senso delle posture

Nelle Linee guida sono state descritte alcune categorie che sintetizzano diverse modalità di approccio degli adulti verso i bambini e le bambine: sono modalità che riguardano educatori, docenti, genitori, tutti coloro che si rapportano con i piccoli. Non a caso il termine postura viene riferito all'adulto in genere, *accogliente, incoraggiante, regista...* Con questa scelta terminologica si voleva proprio responsabilizzare il rapporto educativo che qualsiasi persona

adulta instaura con i bambini, cercando così di dare forma e sostanza alle diverse modalità di approccio.

Da qui anche l'invito ad un confronto tra figure adulte volto a favorire atteggiamenti idonei ad accompagnare i bambini nella loro crescita ma anche a controllare la coerenza delle scelte.

Nei servizi e nelle scuole dell'infanzia sono diffusi patti di corresponsabilità scuola-famiglia, patti formativi congiunti, informazioni tra educatori o docenti e genitori sulla organizzazione della giornata dei bambini a scuola e a casa, sempre nell'ottica di una collaborazione attiva e orientata alla crescita. In tal senso, le Linee pedagogiche sostengono la necessità di esplicitare anche le posture prevalenti che, se adottate in forma variegata e costante, possono garantire interventi educativi più efficaci.

Oltre il sistema integrato zerosei

Nel definire le caratteristiche dell'adulto *accogliente, in ascolto, incoraggiante, regista, adulto responsabile e partecipe*, le Linee pedagogiche, seppur centrate sulla prima e sulla seconda infanzia, forniscono spunti culturali per impostare qualsiasi buona relazione con soggetti in crescita, tanto che si potrebbe utilizzare questo stesso paradigma per tutti i docenti, di ogni ordine e grado, sostituendo il termine bambino con alunno, studente.

Essere adulti accoglienti

Significa saper predisporre e valorizzare la qualità degli spazi e delle relazioni, come condizione del benessere dei bambini, che è alla base di ogni apprendimento.

I bambini (studenti) abitano lo spazio in modo più intenso rispetto agli adulti, ogni elemento che definisce l'ambiente è occasione per fare nuove esperienze. Si tratta di un modo di essere che non riguarda solo le manifestazioni esterne dell'adulto, ma anche le azioni realizzate collegialmente per rendere l'ambiente in cui il bambino viene accolto gradevole, confortevole, incoraggiante, ospitale.

Avere un approccio incoraggiante

Un adulto deve essere sempre incoraggiante e motivante, rispettoso ed emotivamente positivo. Deve sapere interagire con le emozioni dei piccoli (allievi), essere capaci di ascoltarli e di creare un dialogo, di facilitare la loro capacità di esprimersi, di valorizzare le loro proposte. Per questo è importante che l'adulto sia capace innanzitutto di osservarli durante il gioco, durante le varie attività che svolgono da soli o con i compagni.

Proporsi come insegnanti registi

Questa postura rimanda a didattiche indirette, non intrusive, che permettono a chi apprende di confrontarsi con le proprie curiosità, domande e ipotesi. Nelle diverse età degli allievi, la regia educativa, finalizzata alla personalizzazione dell'insegnamento, è quella che osserva e rilancia i comportamenti dei bambini: "dalla conquista delle autonomie e dal primo controllo delle emozioni allo sviluppo del linguaggio, alla formulazione di teorie e ipotesi, alla capacità di concentrarsi e impegnarsi nella soluzione dei problemi"[5]. L'insegnante/educatore è anche il regista dei climi educativi. È importante che alla base di qualsiasi attività formativa ci sia una grande competenza nella progettazione e nella costruzione degli ambienti di apprendimento.

Educare alla responsabilità

È una delle competenze chiave di cittadinanza, per questo agli adulti viene richiesta attenzione nel proporre e gestire le regole nella vita quotidiana, particolarmente nelle situazioni ad alta intensità emotiva. Significa saper condividere lo stile educativo e assumere comportamenti intenzionali e coerenti per sostenere una crescita armonica, avendo cura di spiegarne ai genitori le ragioni fondative. La scuola è un osservatorio importante per cogliere i bisogni, le risorse, le sensibilità, le domande delle giovani generazioni. È nella scuola che i genitori riversano attese di aiuto per i propri figli.

L'adulto partecipe

È colui che mostra capacità di relazione e comunicazione tra pari e con le famiglie. È colui che riconduce al senso della corresponsabilità educativa fatta di ascolto, mediazione nei momenti formali e informali della vita scolastica. Saper dialogare in forma proattiva con genitori e altre

figure professionali dei servizi del territorio, significa saper sfruttare "tutte le risorse del contesto sociale e culturale" [6].

Guardare al futuro

Quali siano gli aspetti fondamentali che individuano un profilo autorevole per un educatore/insegnante è una domanda oggi ricorrente che supera i confini del dibattito tra esperti. Le transizioni in atto e la crescente complessità di quella che è stata definita società della conoscenza hanno di fatto assegnato una nuova centralità alle professioni che agiscono le leve dell'apprendimento permanente.

Le posture proposte nelle Linee pedagogiche rispondono a questa esigenza perché forniscono l'orizzonte di senso in cui competenze culturali e educative si intrecciano con lo scopo di formare nuove generazioni di bambini, ragazzi e giovani nell'ottica del ben-essere, della fiducia di sé, della motivazione ad apprendere, della socialità in senso collaborativo e del rispetto dell'altro come valore umano imprescindibile.

La formazione in servizio del personale, così orientata, può rappresentare una nuova prospettiva anche per accrescere il credito sociale di educatori e insegnanti in una società in rapido cambiamento, ma in cui i valori umani e la mediazione degli adulti per conoscere e imparare resta un caposaldo educativo.

[1] [D.M. n. 334/2021](#), Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, parte V, par. 4.

[2] Bowlby, J. è stato uno psicologo, medico e psicoanalista britannico, che ha elaborato la teoria dell'attaccamento, interessandosi in particolare agli aspetti che caratterizzano il legame madre-bambino e quelli legati alla realizzazione dei legami affettivi all'interno della famiglia (1973).

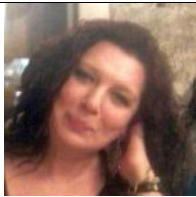
[3] Attachment and loss, Vol. 2. Separation: anxiety and anger. New York: Basic Books; Bowlby, J. (1982). Attachment and loss, Vol. 1. Attachment (2nd ed.) New York: Basic Books.

[4] Brinol, P. & Petty, R.E. 2003. Overt head movements and persuasion: A self-validation analysis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 84, 1123-1139.

[5] Cfr. documento citato, D.M. n. 334/2021, Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, parte V, par. 4.

[6] Ibidem.

3. Valutazione come processo di conoscenza. Voti, giudizi, livelli... e ancora voti



Angela GADDUCCI

10/03/2024

Scuola7-374

La valutazione scolastica costituisce un momento ineludibile nella pratica del docente ed è un'operazione impegnativa e complessa. Da un lato, prevede l'accertamento del conseguimento degli obiettivi didattici fissati, step by step lungo il percorso scolastico, dall'altro, verifica la validità dell'azione educativa svolta. L'insegnante ha bisogno di tenere costantemente sotto controllo la sua ipotesi di lavoro, il grado di efficacia dei suoi metodi, i contenuti scelti e gli strumenti che ha utilizzato. L'azione di feedback è utile al docente per poter arrivare ad una sempre più efficace individualizzazione e personalizzazione delle attività educative: controllare, migliorare o modificare gli approcci utilizzati, adattarli ai concreti bisogni degli alunni e ai loro stili di apprendimento, garantire il successo dell'azione didattica e della produttività dell'istituzione scolastica. Considerata sotto questo aspetto, la valutazione serve a conoscere meglio l'alunno per sostenerlo e guidarlo adeguatamente nel processo di apprendimento.

Dal voto in decimi per la scuola primaria...

Eppure, per quanto costituisca una parte insostituibile nella pratica del docente, il processo valutativo rappresenta il più controverso tra gli ambiti dell'azione didattica. E l'ordine di scuola che più di ogni altro è stato colpito da un susseguirsi di riforme e di modifiche dei modelli valutativi è la scuola primaria. Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un tourbillon di decisioni che ha messo un po' in difficoltà le scuole provocando sentimenti contrastanti tra insegnanti, genitori e alunni.

Nel corso dell'ultimo ventennio tutte le norme in materia di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni hanno fatto capo prima al D.P.R. 122/2009, poi al D.lgs. 62/2017 che ha modificato alcune procedure, spaziando dalle questioni generali sul "senso" del valutare fino a prescrizioni di dettaglio in materia di ammissione alle classi successive e agli esami, di comportamento, di certificazione delle competenze, di riforma degli esami di Stato. Per entrambi i riferimenti normativi, comunque, la valutazione ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento dello studente. Ma nel comma 1 dell'articolo 2 del D.lgs. 62/2017 si fa la scelta dell'attribuzione del voto in decimi anche nella scuola primaria. Una nota successiva (n. 1865/2017) cercherà però di attutire tale scelta suggerendo di utilizzare ulteriori strategie per rendere il voto più chiaro e significativo, definendo, per esempio, descrittori e utilizzando rubriche di valutazione o altro.

... al giudizio descrittivo

Qualche anno dopo, però, si ritorna sulle decisioni prese ripristinando i giudizi articolati in livelli Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione, ma solo nella sola scuola primaria. I riferimenti sono:

- Legge 6 giugno 2020, n. 41 (articolo 1, comma 2 bis)[1];
- legge 13 ottobre 2020, n. 126, articolo 32, comma 6 sexies[2];
- Ordinanza ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172;
- Nota 4 dicembre 2020, n. 2158;
- Linee guida "Valutazione nella scuola primaria".

In questi provvedimenti, in modo particolare nell'articolo 1, comma 2-bis, Legge 6 giugno 2020, n. 41, si diceva, di fatto, che dall'anno scolastico 2020/2021 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti doveva essere espressa, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali (compreso l'insegnamento trasversale di educazione civica) attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione, proprio per rendere maggiormente evidente il miglioramento degli apprendimenti. Si diceva, inoltre, che i giudizi descrittivi

dovevano essere riferiti agli obiettivi oggetto di valutazione definiti nel curriculum d'istituto e correlati ai differenti livelli di apprendimento.

Si ritorna all'antico?

Oggi ci troviamo di fronte ad un nuovo cambiamento. Gli attuali decisori politici hanno dichiarato di voler ritornare ad un sistema più semplice e più diretto anche perché le famiglie si sentono disorientate dal sistema attuale dei livelli.

Un emendamento presentato dal Governo al disegno di legge n. 924-bis (concernente la revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento degli studenti di scuola secondaria) prevede la revisione delle modalità di valutazione degli alunni di scuola primaria. Si dice, infatti, che a decorrere dall'anno scolastico 2024/2025 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni di scuola primaria dovrà essere espressa ancora una volta con i giudizi tradizionali, quelli sintetici, che spaziano da ottimo a insufficiente.

Quindi, dopo soli 4 anni dall'introduzione dei livelli ritornano i tradizionali giudizi sintetici; cioè quella modalità valutativa che, mediante un aggettivo, esprime la sintesi delle molteplici rilevazioni effettuate dai docenti sullo studente. L'aggettivo dovrebbe riassumere oltre agli apprendimenti acquisiti, anche il livello di socialità, la crescita intellettuale e affettiva, lo sviluppo delle attitudini.

La valutazione attraverso un aggettivo è una formula consolidata e, in quanto tale, risulta anche più comprensibile sia dagli alunni che dalle loro famiglie. D'altronde, la funzionalità dei giudizi sintetici sta proprio nella loro comprensibilità.

Va comunque rilevato che una innovazione, come quella dei livelli, per essere verificata nella sua efficacia, avrebbe avuto bisogno di più tempo, e quattro anni non sono abbastanza. La proposta attuale arriva quindi senza una rigorosa verifica.

Il disegno di legge

Il disegno di legge n. 924-bis riguarda soprattutto la revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento degli studenti di scuola secondaria. Si dice che "Per le alunne e gli alunni della scuola secondaria di primo grado, la valutazione del comportamento è espressa in decimi". Il voto in decimi è una consuetudine consacrata un secolo fa dal verbo gentiliano.

Certamente, anche il voto – al pari del giudizio sintetico – è immediatamente comprensibile per l'essenziale schematicità espressa dal numero, ma resta pur sempre connotato da una certa ambiguità, perché non dà conto dei processi. Il voto è di fatto una evidente approssimazione.

Il voto potrebbe comunque risultare utile per contrassegnare un esito, ma non riveste alcuna dimensione prospettica se non è corredato da ulteriori strumenti di tipo descrittivo. Solo in tal modo la 'staticità' del voto potrebbe animarsi e rivestirsi anche di una funzione diagnostico-predittiva come indicazione di un orientamento educativo, di un possibile orizzonte formativo. Perché il voto – così come il giudizio sintetico – altro non è che il risultato di un assemblaggio di diversi elementi ma non dà conto delle diversità tra soggetto e soggetto, né tanto meno delle sfumature che contraddistinguono i processi di apprendimento.

Una storia già sentita

Un secolo fa la valutazione attraverso il voto in decimi era una realtà scontata. Non c'era allora la stessa sensibilità pedagogica. La didattica era unidirezionale e non c'era ancora l'attenzione al soggetto che apprende. *Va ricordato, però, che nel 1940, l'allora Ministro dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, introdusse un cambiamento nel sistema di valutazione sostituendo i voti con giudizi sintetici, chiamati "categorie". Si introdussero infatti cinque aggettivi (ottimo, buono, sufficiente, insufficiente, affatto insufficiente) di cui tre positivi e due negativi. Ci riferiamo all'articolo 17, legge n. 899 del 1° luglio 1940 dove si precisava anche che il "giudizio, formulato alla fine di ciascun trimestre dal professore di lettere, riassume i giudizi parziali espressi per iscritto dai singoli insegnanti".*

In realtà, la legge Bottai non ebbe una grande diffusione, anche perché in quegli anni si era in piena *escalation* bellica. Quindi, fino agli anni Settanta, si continuerà ad utilizzare il più "rassicurante" sistema decimale.

Nella stagione dei grandi movimenti riformistici, fu grazie alla legge 517/1977 che nelle scuole del primo ciclo i voti espressi in decimi vennero *sostituiti da "una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione" raggiunto dall'alunno (articoli 4 e 9).*

Le successive innovazioni pedagogiche ed ordinamentali degli anni Ottanta hanno poi sollecitato ulteriori ed importanti riflessioni pedagogiche da cui nacque anche un nuovo tentativo che porterà a studiare la questione degli indicatori di competenza: una sorta di enunciati convenzionali per i livelli di padronanza delle conoscenze, delle abilità, con uno sguardo verso la logica degli standard. Ci fu un nuovo "documento di valutazione" (1993)[3] dove si richiedeva ai docenti di utilizzare cinque lettere alfabetiche (A, B, C, D, E) per rappresentare i risultati di apprendimento[4].

L'impostazione del modello con la scala pentenaria aveva creato sicuramente alcune difficoltà nella comunicazione con le famiglie perché non era facile rappresentare in maniera semplice e chiara cosa ci fosse veramente dentro una lettera dell'alfabeto. Anche allora si optò per la semplificazione ritornando ai soliti giudizi sintetici.

Per completezza va anche ricordato il portfolio della riforma Moratti: un modello complesso corroborato da specifiche linee guida e poi di nuovo la quiete docimologica.

Dallo strumento al significato della valutazione

Allo stato attuale si sta dunque, di nuovo, riflettendo sull'adeguatezza degli strumenti valutativi. Forse la proposta del Ministro avrà buon esito. Ma la valutazione non va confusa con lo strumento che si usa.

La valutazione può essere espressa mediante l'assegnazione di voti numerici, oppure la formulazione di giudizi narrativi, ma anche l'attribuzione di giudizi sintetici attraverso livelli, lettere alfabetiche, o attraverso specifici profili. Comunque sia espressa deve rivestire una funzione intenzionalmente educativa e formativa. Non deve essere collocata al termine di un percorso didattico come una mera postilla, ma deve procedere di pari passo con i processi che si attivano attraverso le didattiche. Deve configurarsi come un impianto metodologico da condividere con studenti e famiglie nell'ottica del confronto, della cooperazione e della democraticità. Nell'alleanza scuola-famiglia, l'insegnante può acquisire informazioni più complete in merito al percorso di vita dello studente, che lo aiuteranno sicuramente a migliorare la didattica.

La valutazione deve, quindi, essere centrale tanto nell'organizzazione delle istituzioni scolastiche quanto nei vissuti esperienziali degli studenti, perché rappresenta lo strumento che consente una riflessione critica sul proprio percorso di sviluppo: non solo incentiva lo studente a progredire in vista di traguardi ulteriori, ma lo aiuta ad implementarne il proprio potenziale e a trovare le strategie necessarie per superare gli ostacoli.

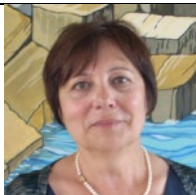
[1] «2-bis. In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il 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».

[2] Il 6-sexies, all'articolo 1, comma 2-bis, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, precisa: *le parole "valutazione finale" sono sostituite dalle seguenti: "valutazione periodica e finale"*.

[3] Cfr. Ordinanza ministeriale del 2 agosto 1993 n. 236, modificata e integrata l'anno successivo.

[4] OM 236/1993, Allegato 2 (La valutazione degli alunni nella scuola elementare): *"Per una puntuale informazione/valutazione sui processi formativi e sugli apprendimenti, nella parte centrale (quadro 2), sono individuati alcuni aspetti essenziali per ogni disciplina. Rispetto ad ognuno di essi andrà espressa una valutazione utilizzando cinque enunciati, richiamati dalle lettere A, B, C, D, E, corrispondenti a diversi livelli di competenza e processi di apprendimento. Le parti iniziali e finali del documento richiedono una forma discorsiva nel delineare, all'interno del quadro 1, le caratteristiche dell'alunno secondo aree tematiche di osservazione esplicitate e, all'interno del quadro 3, le caratteristiche del processo secondo indicazioni orientative"*.

4. VET in Europa e Filiera professionalizzante in Italia. Il dibattito in corso



Nilde MALONI

10/03/2024

Nella splendida cornice di Villa Altieri a Roma, il 19 febbraio, si è svolto un interessante Convegno nazionale sul tema "La Filiera Tecnologica Professionale".

Il Consorzio degli Istituti Professionali e il Consorzio Nazionale per la Formazione, l'Aggiornamento e l'Orientamento (CONFAO) hanno scelto di approfondire le ragioni che hanno promosso i nuovi assetti della filiera con il disegno di legge n. 924/2023.

In apertura è Gianluca Lombardo, dirigente della Direzione Generale Ordinamenti Scolastici del MIM a presentare le caratteristiche del sistema integrato di istruzione e formazione del 4+2, formula con cui l'istruzione tecnica e l'istruzione professionale insieme a "soggetti che erogano istruzione e formazione professionale e soggetti che erogano istruzione tecnologica superiore (ITS Academy)" compongono nei territori un'offerta formativa rinnovata e coerente con le domande del mondo del lavoro.

Le scuole si interrogano sulla direzione della riforma

La nuova offerta formativa, già in campo per l'anno scolastico 2024/2025 in forma sperimentale, dovrebbe garantire con un percorso quadriennale di scuola secondaria superiore e due anni post diploma in ITS Academy tre punti di forza:

- la *pari dignità* culturale, pedagogico-formativa rispetto agli altri percorsi che restano invariati;
- le *interconnessioni* necessarie e quindi la maggiore flessibilità di un sistema integrato in rete, articolato al suo interno in "sistema degli istituti tecnici e professionali" e "sistema dell'istruzione e formazione professionale"[1];
- l'aver *ampliato la sperimentazione* dei percorsi quadriennali nella scuola secondaria superiore, valorizzando l'autonomia di ricerca e sperimentazione delle istituzioni scolastiche.

La dirigente tecnica Antonietta Zancan ha, in successione, ampiamente illustrato le novità introdotte dalla legge 99/2022 con l'istituzione degli ITS Academy, percorsi di formazione terziaria professionalizzante, e il loro stretto collegamento agli indirizzi europei recepiti dalla Misura 4 del PNRR.

Al mio contributo "Il VET europeo: obiettivi, risultati e modelli" è stato quindi affidato il compito di contestualizzare la proposta di riforma all'interno dei modelli plurali esistenti negli altri Paesi dell'UE, anche sulla base degli specifici approfondimenti tematici presenti in due pubblicazioni, edite da Tecnodid[2].

Vocational Education and Training

Quando si parla di Vocational Education and Training (VET) è doverosa una premessa articolata:

- il VET ha condiviso fin dall'inizio del Processo di Copenaghen (o di Bruges Copenaghen) l'obiettivo comune a tutti i Paesi Membri di una maggiore cooperazione tra i sistemi educativi nel settore dell'IFP, indispensabile a gettare le fondamenta di una migliore *occupabilità* dei giovani europei;
- con la stessa Dichiarazione iniziale, sottoscritta a Copenaghen nel 2002 dai Ministri dell'Istruzione e formazione professionale pro tempore e dalla Commissione Europea, si prospetta la necessità di basare la collaborazione sull'adozione di strumenti e quadri comuni di riferimento nonché sulla necessità di garantire *la stessa qualità dell'istruzione e formazione professionale* come base della sua *dimensione europea*;
- ogni riforma del settore professionalizzante deve essere adottata ai fini di aumentare *la trasparenza delle qualifiche e la verifica della loro conformità a standard di qualità e riconoscimento delle competenze conseguite* (standard progressivamente uniformati con

l'adozione dei Quadri Nazionali delle Qualifiche referenziati all'EQF in parallelo con il sistema di classificazione delle professioni in tutta l'UE);

- L'obiettivo della *convalida e del riconoscimento reciproco* delle competenze acquisite deve essere costantemente migliorato per rispondere con efficacia all'evoluzione continua del mercato del lavoro.
- Il VET risponde in modo più flessibile ai principi dell'apprendimento permanente e quindi alla proposta di rientro in formazione anche da parte di chi ha abbandonato precocemente il percorso di istruzione formale.

Cosa racchiude il VET?

Il VET è IFP, cioè *Istruzione formazione professionalizzante* di livello iniziale (scuola secondaria superiore), inserita nel post obbligo come *scelta alternativa ai licei generalisti* (che garantiscono l'accesso diretto all'università) più vocata invece *all'accesso diretto al mondo del lavoro* o a percorsi di alta formazione professionalizzante terziaria, ma sempre con caratteristiche del sistema duale rafforzato. Il VET racchiude infatti:

- a) tutti i percorsi di istruzione tecnica e professionale a tempo pieno che si concludono in tutti i Paesi UE con un esame di Stato che consente l'accesso diretto all'istruzione superiore o a percorsi post diploma di durata variabile (ITS); sono quasi sempre strutturati nell'offerta formativa i passaggi dall'istruzione tecnica a quella professionale e viceversa;
- b) percorsi di istruzione formazione professionale IFP con sistema duale (apprendistato) o misto che si concludono con esami che abilitano alla professione, in genere gestiti da commissioni miste interne/esterne o totalmente esterne in base ai repertori di competenze professionali. I diplomati, in genere, scelgono di proseguire negli ITS, ma anche di accedere a corsi di riallineamento brevi per affrontare gli esami di Stato e proseguire nell'istruzione superiore;
- c) percorsi di istruzione professionale a ciclo breve con il conseguimento di qualifiche di tipo operativo, prevalentemente frequentati da adulti o da giovani che rientrano in formazione.

Quale problema si pone all'Italia in questo contesto?

Le ultime riforme hanno sempre e solo interessato l'istruzione professionale e l'IeFP e non in generale l'istruzione secondaria superiore, in particolare l'istruzione tecnica.

Flessibilità e passaggi sono strutturati solo tra IP e IeFP e il modello IeFP è un unicum in Europa. Una maggiore diffusione del sistema duale avrebbe bisogno di una riflessione sui risultati dell'attuale normativa sull'apprendistato formativo e la disparità di diffusione a livello territoriale. La maggior parte delle attuali perplessità delle scuole e la richiesta di ulteriori approfondimenti parte proprio da una fotografia della mancanza di pari opportunità nei territori che la riforma rischia di esasperare anche semplicemente *sic stantibus rebus*, senza parlare della prospettiva possibile di una ulteriore accentuazione del ruolo autonomo delle singole Regioni.

L'idea di qualità del VET europeo e lo stato dell'arte nell'UE

Eravamo nell'ormai lontano 2009, quando una Raccomandazione del Parlamento UE licenzia il Quadro Europeo, l'EQAVET, che stabiliva in sette punti la vera garanzia della qualità del settore:

- attrattività del sistema (sfida tuttora aperta nell'intera UE);
- tasso di completamento dei percorsi (dispersione);
- tasso di occupazione a breve termine;
- tasso di utilizzo sul lavoro delle competenze acquisite (nesso tra formazione, occupabilità e rispondenza al fabbisogno del mercato del lavoro);
- tasso di disoccupazione;
- modalità di identificazione dei bisogni formativi del mercato del lavoro (evoluzione dei lavori = nuove competenze);
- sistemi di accessibilità (riconoscimento e convalida dei crediti).

Oggi possiamo affermare che quasi tutti i Paesi membri hanno referenziato i propri titoli di studio all'EQF e questo significa che quasi tutti hanno rivisto i propri curricula sulla base dei risultati di apprendimento delle 8 competenze chiave nei Profili di uscita. La riforma dell'istruzione secondaria superiore in Italia, fatta eccezione per l'istruzione professionale, è però ancora datata 2010 né si può dire che le sperimentazioni dei percorsi liceali quadriennali abbiano prodotto una riflessione funzionale all'adozione o meno di nuovi modelli.

Il VET e l'occupabilità

Il punto è di particolare rilievo per l'IFP che conta 350 diversi profili professionali in Europa, a cui sono assegnati codici specifici con la corrispondenza di specifiche competenze professionali (per l'Italia sono 176 profili con codici ISTAT e ATECO).

Al VET oggettivamente viene affidato un contrappeso decisivo a fenomeni importanti per la coesione sociale collegati tutti alla inoccupazione/disoccupazione:

- alla creazione di *esuberi*, causata dalla scomparsa progressiva di alcuni mestieri e all'avanzamento dell'automazione nel mercato globalizzato;
- al *mismatching* tra istruzione formale e mondo del lavoro;
- all'*over education* ovvero all'utilizzo di diplomati e laureati per lavori privi di qualificazione.

Le nuove filiere professionalizzanti, adottate fin qui nell'UE:

- fanno dialogare tra loro i diversi sistemi e affrontano la validazione dei periodi di formazione in assetto lavorativo col Learning by doing (alternanza scuola lavoro-apprendistato formativo);
- postulano una rivoluzione metodologica anche negli altri percorsi formali di istruzione: rivendicano personalizzazione, flessibilità e continua revisione dei curricula in base alla revisione dei profili di uscita.

Il valore aggiunto del VET nella realizzazione del Green Deal

In particolare, possiamo sostenere che c'è una via tracciata a livello europeo per la transizione verde e digitale: la nuova "Agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza" del 2020.

L'analisi da cui prende le mosse l'Agenda prevedeva che secondo le stime del 2020 il PIL dell'UE sarebbe sceso di oltre il 7% nel 2020 e il tasso di disoccupazione salito al 9% rispetto al 6,6% della fine del 2019; alcuni paesi sarebbero stati colpiti in misura ancora maggiore. Dalle stime della Commissione emergeva che alcuni settori avrebbero registrato le perdite maggiori in termini di valore aggiunto lordo reale nel 2020, comprese tra il 20% e il 40% rispetto ai livelli del 2019. Determinati settori avrebbero potuto inoltre far registrare un calo del fatturato di oltre il 70% nel secondo trimestre del 2020. La ripresa sarebbe stata più difficile nei Paesi e nelle Regioni le cui economie dipendevano fortemente da tali settori.

Prima ancora che la guerra russo-ucraina o altri fattori di geopolitica rendessero più complicata una previsione di ripresa post pandemica, la Commissione individuava nell'istruzione professionalizzante lo *snodo tra apprendimento permanente e occupazione in Europa* e, contestualmente, un indicatore credibile del reale investimento sullo sviluppo del capitale umano.

La Raccomandazione per una nuova cultura dell'IFP/VET

Sempre nel 2020 esce anche la Raccomandazione, in cui l'apprendimento permanente e l'occupazione vengono connesse alla qualità specifica dell'offerta formativa di questo settore formativo, più di altri connesso all'acquisizione delle nuove competenze per i nuovi lavori, capace di costruire la resilienza necessaria e l'equità sociale indispensabili in epoche di transizione.

L'IFP da sempre è stato considerato il settore in cui dovrebbe essere più facile attrarre e/o reinserire un numero elevato di cittadini europei altrimenti destinati alla marginalizzazione sociale e alla povertà, perché disoccupati o inoccupati; un'arma potente contro la dispersione scolastica prima e l'espulsione dal mondo del lavoro poi. Una nuova cultura dell'istruzione professionalizzante, a parere della Commissione Europea, dovrebbe prevedere in via prioritaria uno sviluppo in alto delle competenze da far acquisire ai suoi studenti grazie ad un aumento di utilizzo del sistema duale, finora troppo appiattito su un apprendistato formativo nella fase iniziale del percorso di istruzione formale del VET. Quello che serve è piuttosto la creazione di filiere virtuose per l'innalzamento delle competenze professionalizzanti realizzando percorsi terziari appositamente costruiti in sinergia con il mondo del lavoro e la ricerca universitaria.

I nuovi target da raggiungere entro il 2030

Gli obiettivi posti ai sistemi educativi dei 27 Paesi UE sono particolarmente impegnativi per alcuni di essi (tra cui l'Italia) e già superati per altri:

- almeno l'82% dei diplomati IFP/VET dovrebbe risultare occupato a breve termine;
- la percentuale di diplomati occupati dovrebbe essere almeno dell'82%;

- il 60% dei neodiplomati dell'IFP dovrebbe beneficiare del sistema duale. Questo obiettivo si riferisce a tutte le forme di apprendimento basato sul lavoro;
- l'8% dei discenti nell'IFP dovrebbe beneficiare di una mobilità per l'apprendimento all'estero.

Occorre, inoltre, curare in modo particolare il rapporto tra IFP/VET e apprendimento permanente/istruzione degli adulti, monitorando altri target di riferimento:

- 120 milioni di adulti nell'UE dovrebbero partecipare ogni anno all'apprendimento, pari al 50% della popolazione adulta;
- 14 milioni di adulti scarsamente qualificati nell'UE dovrebbero partecipare ogni anno all'apprendimento, pari al 30% del totale della categoria;
- 230 milioni di adulti, pari al 70% della popolazione adulta dell'UE, dovrebbero avere almeno le competenze digitali di base;
- 2 milioni di persone in cerca di lavoro, o una su cinque, dovrebbero avere un'esperienza di apprendimento recente, pari a circa 40 milioni di attività di apprendimento per questo gruppo nell'arco di cinque anni.

Dichiarazione di Osnabruck

Questi obiettivi sono riassunti nella Dichiarazione di Osnabruck con quattro specifiche visioni e funzioni dell'IFP, collegate ad azioni puntuali da realizzare, di cui si riportano solo le principali:

Obiettivo	Azioni
Resilienza ed eccellenza tramite un'IFP di qualità, inclusiva e flessibile	<ul style="list-style-type: none"> • Sostegno allo sviluppo di infrastrutture digitali per finalità di apprendimento e insegnamento nell'IFP, incluse l'intelligenza artificiale e le tecnologie basate sulla realtà aumentata e virtuale. • Rafforzamento dell'apprendimento basato sul lavoro e degli apprendistati tramite l'attuazione del quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità. • Sviluppo dei sistemi di fabbisogno delle competenze a livello nazionale e regionale, che comprendano l'anticipazione del fabbisogno di competenze.
Istituzione di una nuova cultura dell'apprendimento permanente – importanza di un'IFP continua e della digitalizzazione	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizzazione dell'orientamento sulla base del bilancio delle competenze. • Incentivi per la fornitura di migliori competenze da parte dei datori di lavoro. • Convalida dell'apprendimento precedente e approcci pubblici mirati per coinvolgere le persone inattive e disoccupate, le persone che non studiano, non cercano lavoro o non seguono una formazione professionale o quelle a rischio disoccupazione. • Conferimento di credenziali e certificati di IFP continua, spianando in tal modo la strada alla possibilità di conseguire qualifiche complete. • Promozione del collegamento delle piattaforme o delle banche dati di IFP nazionali a Europass.
Sostenibilità, un filo verde nell'IFP	<ul style="list-style-type: none"> • Creazione di incentivi per rendere verdi i programmi di IFP. • Definizione delle competenze da integrare nei curricula IFP alla luce della transizione verde.
Settore europeo dell'istruzione e della formazione e dimensione internazionale dell'IFP	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione di strategie di internazionalizzazione dell'IFP.

Qualche evidenza dall'esame delle soluzioni adottate nei Paesi UE

Proprio alla luce delle indicazioni europee, le riforme del settore sono state generalmente collegate ad azioni sistemiche e organiche tese alla rivisitazione dell'obbligo e dell'impianto dell'apprendimento permanente.

Se si riforma il VET iniziale, si mette mano contestualmente al VET continuo (educazione degli adulti) e al VET di eccellenza (ITS).

Pone qualche problema la realizzazione della *pari dignità dei percorsi* tra istruzione professionale a tempo pieno e il sistema duale. In alcuni casi si risolve con la doppia certificazione finale: una per l'accesso all'istruzione terziaria e l'altra per i percorsi ITS. Altri Paesi lasciano completamente separati i percorsi delle alte qualificazioni professionali dai percorsi terziari, recuperabili solo in apprendimento permanente e/o con l'istruzione degli adulti.

In genere il VET è più attrattivo dove la scelta dello studente avviene con piena consapevolezza e sulla base di un bilancio attento delle proprie competenze e vocazioni, scelta da effettuare comunque dopo il compimento dell'obbligo scolastico possibilmente lungo e che assicuri solide competenze di base.

[1] A questo proposito il testo del disegno di legge ribadisce la possibilità di passaggi sia "orizzontali" che "verticali" tra i percorsi, in modo da consentire un agevole cambio di indirizzo all'interno di un sistema o il passaggio ad altro sistema (attualmente previsto solo dall'IeFP all'IP).

[2] L. Maloni-R. Seccia, *Istruzione e formazione in Europa*, Tecnodid, 2023.