

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 MACCIANTELLI)*

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)*

18 MARZO 2024

Alleanza educativa e orientamento al futuro

1. *Scuola e famiglia. Dalle fragilità ai nuovi stili educativi (Monica PIOLANTI)*
2. *Alleanza educativa nel nuovo millennio. Rapporto scuola-famiglia nell'era digitale (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *Linee guida per un orientamento 'difficile'. Semplificare non è sempre la strada vincente (Salvatore SORESI)*
4. *Quali politiche per ridurre la disparità di genere. Ripartiamo dal Sistema integrato zerosei (Laura DONÀ)*

25 MARZO 2024

Da Didacta alle scelte di una scuola europea

1. *Didacta Italia 2024. Una vetrina di novità e di buone pratiche (Gabriele BENASSI)*
2. *Laboratori ITS 4.0. Competenze per le twin transitions (Antonietta ZANCAN)*
3. *PNRR e l'arte del mosaico. A che punto siamo? facciamo un po' di sintesi (Marco MACCIANTELLI)*
4. *Sistemi educativi dell'UE. Un libro per capire le scelte europee (Nilde MALONI - Rosa SECCIA)*

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.

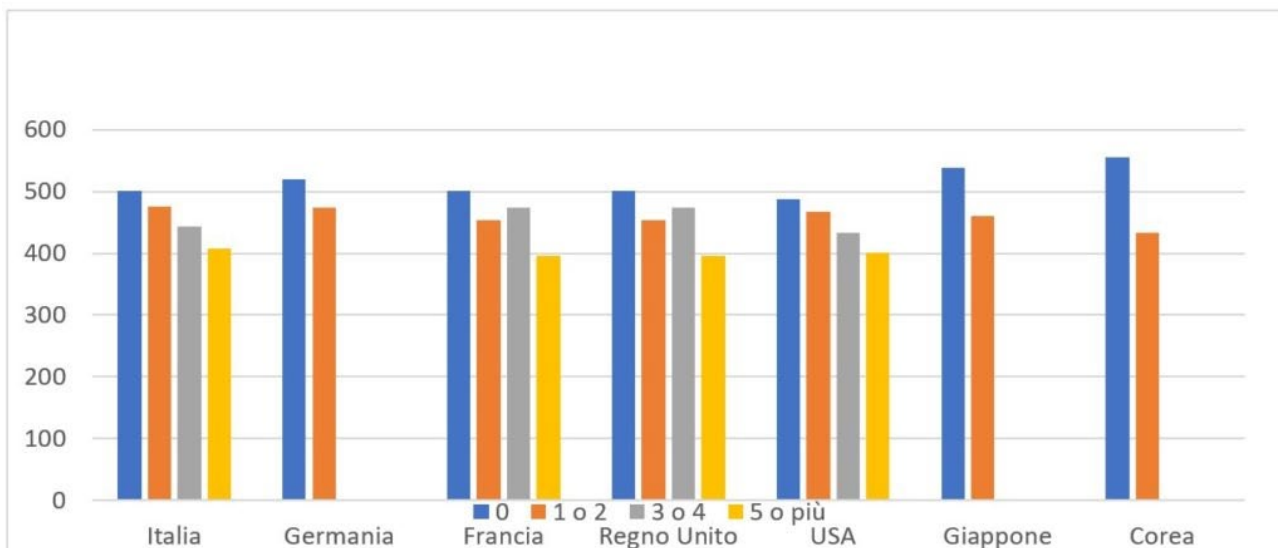
Che cosa sappiamo delle conseguenze dell'assenteismo degli studenti: una esplorazione

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, rinnovellato 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 Nberto 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).

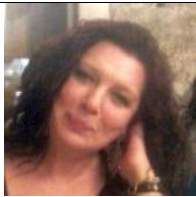
[3] Attachment and loss, Vol. 2. Separation: anxiety and anger. New York: Basic Books; Bowlby, J. (1982). Attachment and loss, Vol. 1. Attachment (2nd ed.) New York: Basic Books.

[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.

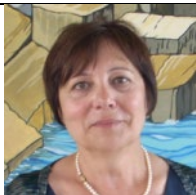
[1] «2-bis. In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il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

18 MARZO 2024

Alleanza educativa e orientamento al futuro

1. Scuola e famiglia. Dalle fragilità ai nuovi stili educativi



Monica PIOLANTI

17/03/2024

Ci sono segnali nella vita sociale che ci parlano di come sono cambiati i sentimenti e i comportamenti degli Italiani e che evidenziano anche i nuovi caratteri delle realtà familiari, dei rapporti tra genitori e figli, dei comportamenti nei confronti della scuola. Parliamo di fragilità, di incertezza, di insicurezza che contraddistinguono sia il mondo della famiglia sia il mondo della scuola. Le spie del cambiamento sono evidenti anche nelle stesse scelte degli insegnanti quando si trovano a valutare l'apprendimento e il comportamento degli studenti.

Genitori e scuole di fronte agli insuccessi

Episodi di insofferenza da parte di genitori di fronte ai giudizi valutativi sui figli sono all'ordine del giorno. I genitori non accettano facilmente espressioni critiche o valutazioni non positive, perché di tali giudizi si sentono essi stessi responsabili: vengono avvertiti come la testimonianza di una carenza familiare o come un rimprovero su come educano i propri figli. Non è facile per i genitori partire da un problema, espresso attraverso la valutazione, per riflettere sui propri atteggiamenti e per intervenire poi in maniera più adeguata nel processo di crescita.

Quando le famiglie non si rendono conto dei problemi di apprendimento dei propri figli possono reagire anche in maniera impropria e mettere la scuola in seria difficoltà. La scuola, da parte sua, a volte, resta impotente anche perché non tutti hanno maturato il significato di valutazione formativa che, a partire dal lontano 1977, la stessa normativa ha cercato di interpretare e diffondere (legge 517/1977).

Le reazioni di alcuni genitori, di fronte al giudizio della scuola, sono la spia di un costume educativo che di fatto è cambiato solo sulla carta e non nella mentalità di tutti.

Dalla famiglia tradizionale alla "famiglia affettiva"

La famiglia tradizionale era etica e normativa. Le relazioni tra genitori e figli erano regolate da comportamenti formali. Il padre era il garante dell'autorità. Il suo compito era quello di far rispettare le regole. Nella famiglia tradizionale per i bambini era normale sottomettersi ai valori degli adulti. La crescita seguiva percorsi già delineati che lasciavano poco spazio alle inclinazioni e ai desideri di ciascuno. Ci si poteva emancipare solo attraverso la trasgressione e la ribellione. A partire dagli anni '70, anche per effetto di una legislazione che ha cambiato il diritto di famiglia (Legge n. 151 del 19 maggio 1975), abbiamo visto sorgere un nuovo modello familiare: quello della "famiglia affettiva", che ha abbandonato il concetto di "comunità etica" per farne una "comunità liberata" progressivamente dai vincoli autoritari e patriarcali. La famiglia "affettiva" è caratterizzata da una forte emotività e, conseguentemente anche da un indebolimento dei valori etici che fino agli anni '70 venivano indicati come elementi essenziali nella formazione di una personalità forte. Pestalozzi direbbe che "l'amore cieco" ha preso il sopravvento sull'"amore pensoso", frutto di un equilibrio fra il piacere e il dovere.

I rischi della "famiglia affettiva"

La società italiana degli anni '70 vede dunque l'affermarsi di un modello in cui i genitori si sentono impegnati a costruire l'identità del figlio cercando di liberarlo da quelle "privazioni" che in passato erano alla base dell'educazione. La felicità delle nuove generazioni è innanzitutto la piena soddisfazione di bisogni materiali, di conseguenza i bisogni economici vengono collocati ai primi posti della scala dei valori. Quando questo modello, identificabile nella facile ricerca del benessere materiale, arriva alle estreme conseguenze, quando il modello concede senza discriminazioni tutto quello che in passato veniva censurato, finisce per produrre un

affievolimento, se non uno scadimento, della stessa educazione familiare non favorendo il sano e corretto sviluppo della personalità.

Se l'attenzione è rivolta solo alla fragilità, escludendo tutti gli altri aspetti che contribuiscono alla formazione del carattere, i genitori arrivano a considerare il proprio figlio come colui "che non sbaglia mai" e avvertiranno ogni suo insuccesso come un loro insuccesso. Percependo, quindi, l'insuccesso del figlio come il fallimento del loro progetto educativo, possono arrivare anche a eclatanti episodi di contestazione nei confronti dei docenti, nel tentativo di trovare un altro "colpevole".

Il modello disegnato dalla nostra Costituzione

I Padri costituenti avevano visto giusto quando hanno pensato alla scuola come ad un ambiente che deve coniugare le esigenze familiari e quelle della società. L'articolo 29 della Costituzione riguarda esplicitamente la prima formazione sociale del cittadino non in quanto singolo, ma come membro delle strutture sociali: "La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio". Mentre gli articoli 33 e 34 garantiscono a tutti l'istruzione: "La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi" (art. 33); "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi" (art. 34).

Il patto educativo

La famiglia è fondamentale, ma non è l'unico attore del progetto educativo delle nuove generazioni. Gli insegnanti sono l'espressione di un servizio, che non può essere guidato né da ragioni economiche, né da ragioni emotive. L'educazione dei giovani deve nascere da un "Patto", che veda coinvolte le famiglie, portatrici delle istanze dei figli, e le scuole, espressione di un contesto sociale democratico nel quale le nuove generazioni si formano.

Quando tra famiglie e scuole, attraverso un confronto reale, si arriva ad un patto di corresponsabilità il processo educativo procede sui binari giusti; ma quando il patto costituisce solo un documento formale, le famiglie potrebbero nella realtà dei fatti discostarsi dalle scelte apparentemente condivise e far prevalere una visione privatistica ed egocentrica, che mette al primo posto le esigenze dei figli senza tener conto del contesto educativo. Questo spiega gli atteggiamenti di dissenso, a volte anche sconnessi, che spesso si leggono nelle pagine di giornali. Un progetto autenticamente educativo deve mettere sempre al centro la saggezza del dialogo.

Il dialogo si costruisce

È possibile superare il dissenso ed evitare incresciosi episodi di contestazione, che hanno ultimamente caratterizzato la vita della scuola? Forse sì, se entrambi gli attori del progetto educativo (scuola e famiglia) sono disposti a capire come si costruisce il dialogo. È una questione di formazione continua.

Fino agli anni '70, le scelte scolastiche non venivano messe in discussione da parte dei genitori. Ma, con la scuola della partecipazione, prefigurata dai Decreti Delegati, le famiglie hanno capito l'importanza di stare dentro i processi e hanno cercato di costruire un progressivo rapporto di fiducia con la scuola. Prima timidamente, e poi in modo sempre più deciso, hanno fatto sentire le loro voci, ma anche le prime forme di dissenso, che hanno messo in discussione il modello precedente che assegnava alle scuole il potere univoco delle scelte educative. Negli anni '70, con la legge n. 517/1977 che modificava, tra l'altro, anche i sistemi di valutazione curvandoli sugli aspetti formativi, è iniziato quel processo di riflessione sulle modalità di fare scuola aprendo la strada al rapporto con le famiglie e con il contesto sociale.

Va detto, tuttavia, che i processi non sono sempre lineari e non portano sempre al miglioramento anche perché nel tempo devono fare i conti con le innumerevoli variabili che ridefiniscono progressivamente i modelli sociali. A volte, quindi, ritorna l'individualismo, ritorna ad essere preminente il dissenso e con questo ritornano a manifestarsi comportamenti inadeguati. Ma un rapporto collaborativo proficuo è un processo continuo che va coltivato costantemente. Una corretta educazione, in una società liquida e democratica, è sempre frutto di accordi che nascono proprio da posizioni diverse.

Lavorare insieme per frenare una possibile deriva educativa

La "famiglia affettiva" è oggi una realtà molto diffusa, almeno nel nostro Paese. Secondo gli esperti, a partire dagli anni '90 abbiamo assistito, per ragioni di varia natura, al progressivo accentuarsi della fragilità e dell'insicurezza. Non senza ragioni, alcuni pedagogisti e psicologi, tra cui Daniele Novara, considerano la famiglia contemporanea come un'agenzia volta a trovare un lenimento alle paure, alle incertezze e alle debolezze. Novara mette, però, in evidenza che l'immagine di famiglia come "porto sicuro" e come "nicchia calda e protettiva" si è del tutto dissolta; allo stesso modo rileva che l'orientamento puerocentrico sta avendo una parziale revisione, anche per via del progressivo aumento del senso di inadeguatezza sempre più diffuso nelle istituzioni.

Il problema fondamentale della famiglia odierna, che Daniele Novara definisce "morbidamente affettuosa", resta comunque la prevalenza della preoccupazione materiale su quella educativa; tale orientamento, secondo lo psicologo, deriva da un modello che reca in sé la convinzione che un bambino come quello attuale, che "ha tutto", debba essere inevitabilmente "felice". I nostri bambini, secondo Novara, non hanno tutto, hanno più del tutto (più giocattoli, più vestiti, più cibi); ed è in questo eccesso, che si nasconde il pericolo di una involuzione educativa, di cui non abbiamo certo bisogno.

I genitori non possono essere considerati, da parte della scuola, degli ostacoli nel processo educativo dei figli, devono tornare ad essere degli alleati preziosi, così come gli insegnanti non possono rinunciare a guidare le nuove generazioni attraverso gli strumenti culturali.

2. Alleanza educativa nel nuovo millennio. Rapporto scuola-famiglia nell'era digitale



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

17/03/2024

Non sempre è semplice comprendere le dinamiche relazionali della realtà attuale, in un tempo scandito ormai sempre di più dalla tecnologia. Anche per le persone di scuola, qualunque sia il profilo professionale, non sempre è facile rapportarsi efficacemente con gli adolescenti di oggi, che sommano ai comuni problemi adolescenziali quelli che, oggi, si amplificano come in una grande cassa di risonanza nei vari gruppi social. Sempre più spesso, infatti, il mondo social si sostituisce alle relazioni in presenza, e spesso attraverso i messaggi scritti si nascondono difficoltà relazionali, soprattutto per chi non riesce a confrontarsi con l'altro, o che si discosta dal pensare e fare comune.

È proprio in questa complessa cornice che si inseriscono le relazioni, docente discente e scuola famiglia, in cui spesso si manifesta collera, che a volte potremmo definire *esistenziale*.

I rapporti educativi al tempo del digitale

In un periodo in cui l'inverno lentamente lascia il posto alle belle giornate primaverili, in cui tra viaggi d'istruzione e periodi di sospensione didattica la fine dell'anno scolastico si avvicina, anche la scuola con le prime giornate di sole sembra rinvigorisce dal torpore invernale.

Ricordate, per chi li ha vissuti, quei lontani anni '80 e '90, quando per un ragazzo era tutto possibile? Ogni sogno, ogni progetto di vita era lì ad aspettarlo, tutto sembrava dipendere dall'impegno che ci avrebbe messo per realizzarlo, per arrivare a determinarsi e, di conseguenza, rideterminare una società che si prospettava accogliente, aperta, e ricca di opportunità.

Oggi, perché le attese dei giovani si realizzino, in un futuro dai contorni necessariamente più incerti, diventa sempre più fondamentale anche l'alleanza scuola famiglia, insieme alla capacità di ascolto, di relazione, di risoluzione dei conflitti, di orientamento per determinarsi e scegliere con passione un futuro possibile, che valorizzi i propri talenti e che renda possibili i propri sogni. L'alleanza tra scuola e famiglia, in un'epoca caratterizzata da sfide sociali, culturali e tecnologiche in rapido mutamento, costituisce quindi un pilastro fondamentale nel processo educativo dei giovani.

Per una nuova corresponsabilità educativa

Il disagio adolescenziale, che sempre più spesso si manifesta attraverso stati di ansia, depressione, isolamento sociale, difficoltà comportamentali o problemi di apprendimento, è una questione complessa che richiede un approccio olistico e integrato, in cui scuola e famiglia dialoghino in maniera costruttiva. La corresponsabilità educativa presuppone, infatti, una collaborazione non solo finalizzata al successo formativo degli studenti, ma anche orientata a supportarne il benessere emotivo e psicologico. Attraverso un lavoro congiunto, scuole e famiglie possono creare un ambiente che non solo promuova gli apprendimenti ma anche il benessere emotivo e sociale degli adolescenti, preparandoli ad affrontare le sfide future con resilienza e fiducia.

Alla base di questo approccio c'è sicuramente il principio secondo cui educatori e genitori lavorino insieme in modo proattivo e costruttivo per il bene degli studenti, attraverso la giusta capacità di ascolto dei giovani.

Le diverse forme di collaborazione scuola-famiglia

Sempre più sentita è, quindi, l'esigenza di una partnership educativa tra scuola e famiglia, fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione delle parti nel reciproco rispetto delle competenze. Tale partnership può assumere varie forme:

- la comunicazione regolare e costante tra scuola e famiglie;
- gli incontri genitori-insegnanti;
- la partecipazione a eventi scolastici;

- la collaborazione negli impegni a casa.

È ormai dimostrato, infatti, che quando famiglie e scuole lavorano insieme, gli studenti mostrano miglioramenti non solo nelle prestazioni scolastiche e nell'apprendimento, ma anche nel comportamento e nell'adattamento sociale.

Le nuove sfide dell'educazione

Per attuare un'efficace alleanza scuola-famiglia occorre tenere presenti le sfide educative del nostro tempo. Queste includono barriere linguistiche, differenze culturali, limitazioni di tempo e risorse, nonché differenti concezioni del ruolo educativo affidato alla scuola.

Tuttavia, la scelta di strategie e metodologie didattiche integrate attraverso l'utilizzo di tecnologie innovative, come piattaforme di apprendimento online e sistemi di comunicazione digitale, offre nuove opportunità per facilitare questa collaborazione. È fondamentale, quindi, che scuola e famiglie si impegnino in un dialogo aperto e continuo, stabilendo obiettivi comuni e strategie condivise per affrontare le nuove sfide del tempo in cui viviamo.

Alleati contro il disagio adolescenziale

C'è da dire anche che l'alleanza tra scuola e famiglia gioca un ruolo cruciale nel riconoscere e affrontare il disagio adolescenziale. La scuola è sicuramente un ambiente di supporto per la salute anche psicologica dei giovani, specie se riesce a mettere a disposizione figure di consulenti specifici e programmi di educazione emotiva. Parallelamente, le famiglie possono sostenere gli sforzi della scuola mantenendo una comunicazione aperta con gli insegnanti e monitorando il benessere dei propri figli.

Solo attraverso un dialogo costante e sincero, infatti, diventa possibile intervenire precocemente quando emergono segnali di disagio, collaborando con i professionisti della salute quando necessario.

Sostenere lo sviluppo integrale degli studenti, in particolare nel contesto delle sfide del disagio adolescenziale, richiede quindi una collaborazione efficace, insieme a impegno, flessibilità e rispetto reciproco.

L'impegno del Ministero dell'Istruzione e del Merito

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha fatto molto in questa direzione, non solo sotto il profilo normativo, ma stanziando anche risorse allo scopo.

Dalle azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica del D.M. 170/2022 al D.M. 328/2022, con le nuove Linee guida per l'orientamento, lo scopo è stato quello di creare l'alleanza tra le nuove generazioni e la scuola, aiutando la famiglia nel difficile ruolo di educatore, in tempi complessi, in cui a volte la relazione e l'ascolto risultano deficitari.

Si stanno, così, definendo al contempo strumenti per la lotta alla dispersione implicita ed esplicita e per ridurre il triste fenomeno dei NEET, cioè dei giovani che non sono impegnati in attività di istruzione, lavoro o formazione, fenomeno tra le cui cause possono esserci difficoltà economiche, mancanza di opportunità o motivazione, problemi di salute o di altro tipo.

Nonostante l'impegno, le misure adottate, per quanto valide, stanno mostrando delle criticità, soprattutto perché i giovani studenti vedono nell'essere considerati fragili una discriminazione, che li porta a disertare o partecipare contro voglia ai percorsi di orientamento e riorientamento motivazionali. Diversamente da quanto si registra con riferimento al grado di partecipazione agli sportelli di ascolto attivati nelle scuole, ai quali l'alunno partecipa con garanzia di anonimato che gli consente di manifestare l'esigenza di supporto specifico.

La necessità di un servizio scolastico di supporto psicologico

Alla luce di queste considerazioni, probabilmente sarebbe opportuno, allora, l'istituzione di un servizio psicologico in ogni scuola, destinato agli studenti, alle famiglie e anche al personale della scuola.

In questo modo, infatti, si potrebbero garantire servizi in grado di sostenere la risoluzione dei possibili conflitti, oltre che di aiutare gli studenti a migliorare i propri apprendimenti. Si potrebbero, ad esempio, attivare percorsi guidati di metacognizione, utili ad acquisire un buon metodo di studio, oltre che servizi dedicati a migliorare le relazioni tra scuola e famiglia, mirati a costruire la cosiddetta *comunità educante*.

Altrettanto lodevole negli intenti è la proposta di ridare autorevolezza agli insegnanti, istituendo una pena pecuniaria per chi non ne rispetta il ruolo; ma la norma, se approvata, difficilmente

sarebbe applicabile, in quanto la misura inasprirebbe ulteriormente i rapporti scuola famiglia, distruggendo quell'alleanza necessaria per creare comunità.

Il valore strategico di una buona comunicazione

Dopotutto il mancato rispetto del ruolo, docente o dirigente, ma anche del personale scolastico in generale, nasce da conflitti irrisolti, che iniziano in classe e poi, non trovando soluzione, esplode in episodi che a volte mettono a rischio l'incolumità personale tra le parti.

Riconoscere e risolvere il conflitto sia a livello personale sia lavorativo richiede un approccio molteplice e strategico, necessario per ripristinare una buona relazione alla base dell'alleanza scuola famiglia.

La gestione dei conflitti è infatti un processo dinamico e richiede un approccio olistico per essere affrontata efficacemente. Uno dei punti cardine di questa gestione è la comunicazione efficace, che implica la capacità di ascoltare attivamente e di esprimere i propri pensieri e sentimenti con chiarezza, senza cadere nella trappola di attacchi personali. Perché l'ascolto sia davvero *attivo*, inoltre, non è solo una questione di silenzio mentre l'altro parla, ma presuppone una reale comprensione di ciò che viene detto, dimostrata anche attraverso feedback e linguaggio corporeo positivo.

Comunicazione ed empatia

La comprensione e l'espressione dell'empatia vanno di pari passo con una comunicazione efficace. Questo significa cercare attivamente di vedere le situazioni dalla prospettiva dell'altro, dando valore al punto di vista altrui, anche se non lo condividiamo. Tale riconoscimento può disinnescare le tensioni e promuovere un dialogo più aperto e onesto.

Gestire le emozioni è fondamentale, poiché queste possono facilmente prendere il sopravvento e portare a reazioni sproporzionate. Il mantenimento della calma e il riconoscimento dei propri stati emotivi consentono di avere una conversazione più logica e meno carica emotivamente.

Alla base di un dialogo costruttivo risiede la ricerca di soluzioni di cui possano beneficiare entrambe le parti.

Una tecnica utile può essere quella del brainstorming congiunto e della negoziazione, che possono aprire la strada a compromessi soddisfacenti e, talvolta, possono richiedere l'intervento di un mediatore per aiutare a trovare un giusto compromesso.

Affinché queste strategie siano efficaci, può essere utile stabilire delle regole base, come ad esempio accordarsi su come gestire i conflitti futuri oltre ad un impegno al rispetto reciproco, anche quando si è in disaccordo. In questo modo è possibile stabilire un terreno comune e delle aspettative chiare per tutti i coinvolti. L'edificazione di relazioni positive, inclusa la costruzione della fiducia e lo sviluppo di attività condivise, contribuisce a creare un ambiente in cui il conflitto può essere prevenuto o risolto più facilmente. Il team building e le esperienze condivise possono rafforzare la coesione e promuovere una maggiore comprensione reciproca.

L'importanza della formazione

Infine, per una nuova alleanza educativa è indispensabile investire sulla formazione per migliorare le abilità sociali e comunicative, con anche la finalità di trasmettere i valori della tolleranza, della comprensione interculturale e della risoluzione pacifica dei conflitti. Corsi, seminari e programmi educativi possono fornire ai diversi soggetti coinvolti nel dialogo formativo gli strumenti necessari per gestire i conflitti in modo più efficace.

In conclusione, ridurre i conflitti è un obiettivo complesso che richiede impegno, pazienza e dedizione. Attraverso la comunicazione, l'empatia, la gestione delle emozioni, la ricerca di soluzioni collaborative, la creazione di regole base, lo sviluppo di relazioni positive e la formazione continua, è possibile creare un contesto in cui i conflitti sono non solo gestiti, ma anche prevenuti.

Alleanza del nuovo millennio, quindi, che, come sempre, trova alla base di tutto le relazioni umane e la capacità di saperle gestire, ma che, allo stesso tempo, necessita di una visione e direzione comune di una scuola sempre più comunità, una scuola che ascolta, che accoglie e che ama le giovani generazioni, una scuola capace di ridare la speranza nel domani, e perché no, anche fiducia nei propri sogni per il futuro che verrà.

3. Linee guida per un orientamento 'difficile'. Semplificare non è sempre la strada vincente



Salvatore SORESI

17/03/2024

Sono diverse le sollecitazioni che hanno portato ad intitolare in questo modo il contributo che segue. Innanzitutto i tanti comunicati sul successo delle iniziative di orientamento 'guidate' dalle dal decreto ministeriale 328/2022[1] e sostenute dai fondi del PNRR; poi il rischio di una educazione al futuro e un orientamento dipendente dalle lusinghe dei mercati e delle amministrazioni centrali europee e nazionali; ma anche la rilettura di un articolo del 1974 che aveva anticipato il rischio delle semplificazioni. In modo particolare ci ha sollecitato la lettura del Manifesto che Glăveanu (2023) ha presentato, scrivendo l'editoriale di una nuova rivista internazionale dedicata proprio ai *Possibility Studies* nel quale abbiamo riscontrato molte consonanze con quel modello 5.0 che abbiamo già presentato in diverse occasioni (Soresi, 2022, Soresi e Nota, 2023).

L'idea di fondo è che ci sarà ancora un futuro per l'orientamento e per le discipline coinvolte solamente se si avrà il coraggio di presentare le proprie visioni e pratiche come complesse. C'è la necessità di personalizzare precocemente quegli interventi che mirano a perseguire l'obiettivo di ampliare per tutt* le possibilità di vivere in contesti futuri inclusivi, rispettosi dei principi fondamentali della giustizia e del benessere sociale e naturale.

Una visione dell'orientamento che viene da lontano

Come già approfondito in altre sedi (Soresi, 2023) la definizione di orientamento proposta dalle attuali Linee Guida sa, innanzitutto, di molto antico in quando afferma che *'l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento...'*. Il richiamo alla nostra memoria di quanto diceva Parsons, a cavallo tra il 1800 e i primi anni del '900, è stato immediato. Nel 1909, Parsons così scriveva in quello che sarà considerato come il primo manuale dell'orientamento: *"l'orientamento consiste essenzialmente nell'aiutare le persone ad effettuare 'scelte oculate' tramite ' (1) una comprensione chiara di se stessi, delle proprie attitudini, delle proprie capacità, dei propri interessi, delle proprie ambizioni, delle proprie risorse, dei propri limiti e delle loro cause; (2) la conoscenza dei requisiti e delle condizioni di successo, dei vantaggi e degli inconvenienti, delle remunerazioni, delle opportunità e delle prospettive future dei diversi tipi di attività; (3) un ragionamento attento sulle relazioni tra queste due classi di fattori"*.

Qui, certamente, non compariva la parola "competenze" che sarà diffusa alla fine degli anni '40 dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO), ma, in compenso, si parlava di interessi ed ambizioni, di prospettive future, di remunerazioni e di ragionare sulle relazioni esistenti tra i fattori individuali e quelli contestuali attribuendo di fatto a questi ultimi la responsabilità delle condizioni di successo, dei vantaggi e degli inconvenienti, delle remunerazioni, delle opportunità e delle prospettive future.

Le parole non sono ininfluenti

Già in precedenza abbiamo avuto modo di analizzare le nuove Linee guida per l'orientamento a partire dalle tesi del Keidanren (Japan Business Federation) del 2016. Noi saremmo, cioè, *in presenza di un testo allineato con l'ottimizzazione dei modelli di business e del pensiero economico che, secondo molti, sono le cause profonde delle minacce che ora dobbiamo affrontare (...) come rimuovere le barriere fisiche, amministrative e sociali che si frappongono all'autorealizzazione delle persone in modo che ogni individuo, compresi gli anziani e le donne possa vivere una vita sicura e protetta, confortevole e sana e realizzare lo stile di vita desiderato"* (Keidanren, 2016, pp. 10-12). A questo si aggiunge l'analisi testuale effettuata con il software TalTac2[2] controllando la frequenza di comparsa di alcune espressioni che sono molto care a coloro che considerano l'orientamento essenzialmente in termini di dispositivo di prevenzione,

di sviluppo sostenibile e giustizia sociale. I termini come progresso, crescita, pensiero critico o prospettico, partecipazione, supporti, sviluppo sostenibile, giustizia sociale, futuro non compaiono mai; la parola innovazione compare una volta e solo in riferimento all'introduzione del portfolio; di contro per 24 volte compaiono i richiami ai documenti burocratici.

Quale idea di orientamento?

Un orientamento efficace dovrebbe basarsi su una capacità di visione e su sistematiche collaborazioni multi ed interdisciplinari, in grado di incrementare le capacità delle persone e dei contesti, approcciare in modo resiliente le minacce che da tempo si intravedono. Fare orientamento muovendosi intenzionalmente secondo queste prospettive significherebbe sicuramente mettere in cantiere processi di scelta e di progettazione professionale difficili, in quanto si tratterà anche di suscitare e anticipare le preoccupazioni e le sfide di cui ci si dovrebbe anche precocemente prendere cura se si intende effettivamente intraprendere un viaggio che porterà a guardare lontano. E questo è persino difficile da immaginare, sebbene necessario per evitare quelle tragedie e quei disastri che avrebbero elevate probabilità di verificarsi.

L'orientamento che si auspica richiede necessariamente di insegnare a pensare a lungo termine, operando i giusti collegamenti con i 'movimenti' economico-finanziari e sociali non interessati al mantenimento dello status quo e lontani da previsioni a breve e brevissimo termine. Chi fa orientamento oggi non può guardare troppo spesso 'indietro', ai passati, ai precedenti, alle 'reputazioni' delle persone e dei contesti e limitarsi a certificare e consigliare, dovrà utilizzare procedure in grado di attivare soprattutto coloro che non hanno fiducia in loro stessi e quanti considerano il proprio futuro già deciso e scritto.

Orientare alla complessità

L'altra sollecitazione che ha ispirato questo contributo deriva da una rilettura di un saggio che oltre 50 anni fa aveva scritto Maxine Greene (1977). Parlando delle discipline umanistiche, sosteneva che il loro obiettivo doveva essere quello di 'rendere la vita più difficile e non più facile'. Green inizia le sue riflessioni affermando che a pensarla così era stato Kierkegaard il quale era arrivato persino a dire che, per comprendere la vita, si debbono rendere le cose più difficili e creare ovunque delle difficoltà. Non sarebbe male, a nostro avviso, aprire un laboratorio per gli student* delle secondarie di secondo grado, partendo dalle stesse parole che Green (1997) utilizza per presentare al riguardo il pensiero di questo grande filosofo.

"In un ironico resoconto di come "divenne uno scrittore", Søren Kierkegaard si descrive vedendosi, nel 1846, seduto in un giardino di Frederiksberg una domenica pomeriggio a chiedersi cosa avrebbe fatto della sua vita. Ovunque volgesse lo sguardo, pensò, gli uomini pratici si preoccupavano di rendere la vita più facile alle persone. Quelli considerati i "benefattori dell'epoca" sapevano come migliorare le cose "rendendo la vita sempre più facile, alcuni con le ferrovie, altri con gli omnibus e i battelli a vapore, altri con il telegrafo, altri con compendi facili da apprendere e brevi riassunti di tutto ciò che valeva la pena conoscere, e infine i veri benefattori dell'epoca... quelli che rendono l'esistenza spirituale sistematicamente sempre più facile..."

In quell'occasione Kierkegaard avrebbe deciso, "con lo stesso entusiasmo umanitario degli altri", di rendere le cose più difficili, "di creare difficoltà ovunque" (Kierkegaard, 1947).

Per capire il futuro non serve semplificare il presente

La 'conclusione' di Kierkegaard, continua Green, incominciava di fatto ad essere condivisa da molti pensatori interessati al benessere del presente e del futuro. Ad esempio, Henry David Thoreau (1817-1862)[3] che da molti è oggi considerato un precursore dell'ambientalismo, della nonviolenza e dell'attivismo, è stato ritenuto nel 2005 da Stanley Cavell (filosofo statunitense), una delle «menti filosofiche più sottovalutate che l'America abbia mai prodotto». In effetti parlare, come faceva lui in quegli anni, della necessità di risvegliare le persone dalla sonnolenza e dall'agio, rendere loro addirittura la vita più difficile portandole a scoprire per che cosa stessero vivendo, non era sicuramente un messaggio rassicurante. Thoreau, di fatto, auspicava una vita altamente etica senza porre prescrizioni, ma unicamente cercando di far scoprire a tutti cosa significhi, come lui diceva, 'vivere deliberatamente' o, come diremmo oggi, dando spazio alle visioni prospettiche e ai processi di coscientizzazione, al diffondersi di una maggior consapevolezza critica nei confronti di ciò che sta accadendo o potrebbe accadere in futuro.

I possibili percorsi

Da quanto sinteticamente esposto, la necessità di proporre percorsi che attraverso la riflessione e la partecipazione potranno dimostrare quanto sia importante impegnarsi in azioni di orientamento perché le persone, i contesti e i loro passati, presenti, e futuri si presentano come marcatamente eterogenei e diseguali e, se si desidera leggerli bene, vanno trattati come 'testi' e scenari difficili in quanto diversi e complessi.

Se l'orientamento rinuncia a far questo accontentandosi di 'certificare quanto già accaduto', è certamente più facile da realizzare in quanto si tratta solamente di compiere valutazioni che, con un apparente smalto di 'neutralità' ed oggettività, orientano le persone verso luoghi (di studio o di lavoro) già esistenti e situati senza soffermarsi sugli impatti che tutto ciò avrà sulla qualità della loro esistenza futura.

Le condizioni per un orientamento reale

Per praticare un orientamento difficile e complesso, come ad esempio suggeriva già oltre un decennio fa, Jill Westthorp (2012), si dovrebbe coerentemente ed esplicitamente valorizzare diversi aspetti.

- *Eterogeneità degli ambienti di vita* e di riferimento dei diversi protagonisti; la possibilità, dinamicità e suscettibilità dei cambiamenti prevedendo *modalità personalizzate*.
- *Interazioni* e le *interdipendenze* tra le diverse azioni e i diversi attori, che oltre ad essere previste, frequenti e adeguatamente incoraggiate, possano essere anche oggetto di partecipate e condivise processazioni, modificazioni e ritrasmissioni;
- *Tutte le diversità e vulnerabilità*, da quelle ascrivibili alle singole persone, alle loro relazioni e alle loro comunità, a quelle relative all'anticipazione di futuri e alla costruzione e stesura di piani e progetti.
- *Capacità di guardare più in là possibile* accettando la frustrazione derivante dalla consapevolezza che, man mano che le proprie analisi e riflessioni si allontanano dal presente, tenderà necessariamente a diminuire l'accuratezza delle previsioni ed anticipazioni che si possono compiere;
- *Non accontentarsi di classificazioni, valutazioni, predizioni*, ma avviare progettazioni, costruzioni, pensieri 'strategici', attivismi, inclusione e partecipazione;
- *Valorizzare le tematiche dell'educazione e dell'apprendimento* delle competenze necessarie alla scelta e alla progettazione dei futuri utilizzando gli strumenti utili per immaginare e ragionare, oltre che a proposito dei 'futuri presenti' (quelli relativi a ciò che potrebbe accadere tra uno, due, tre anni), anche dei futuri prossimi (tra circa dieci anni) e, perché no, dei futuri remoti, dei futuri-futuri (tra 20, 30, 50 anni).

Il Manifesto di Glăveanu e l'orientamento "difficile"

Un ulteriore incoraggiamento a parlare di *orientamento difficile* ci è stata offerta dalla lettura del Manifesto che Glăveanu (2023) ha pubblicato scrivendo l'editoriale di una nuova rivista internazionale dedicata proprio ai *Possibility Studies*. I principi di riferimento sono 15 e ci sono apparsi subito molto pertinenti con quanto anche noi poniamo alla base dell'orientamento 5.0. Ne citiamo solo alcuni.

Alcuni principi del Manifesto che Glăveanu

N.	Principio	Significato
1	<i>Il locus</i>	il "locus" della possibilità non è la mente, ma lo spazio relazionale di azione e interazione tra la persona e il mondo.
2	<i>Il possibile si intreccia con il reale</i>	Distinguere "ciò che è" (l'attuale) e "ciò che potrebbe essere" (il possibile) può essere fuorviante in quanto il possibile e l'attuale sono intrecciati se li consideriamo temporalmente: si alimentano e si trasformano continuamente a vicenda nel corso dell'azione. La tensione dialogica tra l'attuale e il possibile è il nostro punto di partenza per lo sviluppo teorico e l'esplorazione empirica.
3	<i>L'incontro con l'impossibilità non riduce necessariamente il possibile</i>	Può anche essere una fonte di ispirazione, un innesco per la necessità di superare i nostri attuali confini. Il nostro rapporto con il possibile si fonda sull'azione nel e sul mondo. Ciò significa che è mediato da una varietà di strumenti materiali e simbolici, tra cui una serie di tecnologie. In quanto tale, la cultura umana è sia l'origine che il risultato del nostro impegno con il possibile. I processi culturali ci aiutano, in questo

		sensu, a navigare, come individui e comunità, nella relazione tra ciò che è, ciò che non è ancora, ciò che potrebbe essere e ciò che non sarà mai. Gli sviluppi tecnologici possono essere usati come finestre verso futuri possibili.
4	<i>Il possibile si fonda sulla differenza</i>	Le differenze e le molteplicità sono una condizione necessaria, ma non sufficiente, per coinvolgere il possibile. Le menti e le società definite dalla diversità e dal dialogo sono, di conseguenza, aperte a nuove possibilità (...). I discorsi sulle possibilità umane non dovrebbero essere eurocentrici o occidentali-centrici, ma invitare attivamente esperienze e idee che nascono dalla decolonizzazione come una posizione da cui possiamo attivamente re-immaginare noi stessi, gli altri e il mondo.
5	<i>Le esperienze del possibile sono molteplici</i>	Diventare consapevoli di ciò che è possibile e valutare comparativamente le varie possibilità va oltre i processi cognitivi e neurologici. Il possibile coinvolge l'intero essere e soprattutto ha una forte dinamica motivazionale ed emotiva. Le esperienze del possibile sono infuse dall'affetto, dalla speranza e dalla curiosità all'ansia, al rimpianto e all'eccitazione per nuove possibilità. Seguono anche una struttura narrativa in cui le scelte e le opportunità sono rese intelligibili collocandole all'interno di storie più ampie di chi siamo e di chi stiamo diventando.
6	<i>I fenomeni legati alla possibilità dovrebbero essere studiati come sistemi</i>	Le esperienze del possibile richiedono un ampio ecosistema che includa attori umani e non umani e il loro entanglement. L'agentività, considerata in modo sistemico, è meglio definita come co-agenzia poiché la scoperta e l'esplorazione del possibile dipende dalla relazione tra persona e ambiente piuttosto che da uno qualsiasi dei due isolatamente. La natura è importante quanto la cultura per spacchettare la dinamica del possibile.
7	<i>Le esperienze del possibile trasformano il sé</i>	Il fatto che gli esseri umani possano fingere che le cose non siano ciò che sono, re-immaginare il passato, immaginare futuri multipli e concepire l'impossibile, sono tutte esperienze trasformative.
8	<i>Il possibile è politico</i>	È innegabile che intorno a chi è teso a scoprire nuove possibilità, esistono norme, valori e ideologie e che negare o restringere tali opportunità è un atto politico.
9	<i>Lo studio del possibile richiede metodologie diverse e creative</i>	In molti campi, i metodi quantitativi sono preferiti e l'enfasi è posta sui test psicometrici (dei tratti correlati alla possibilità) e sui disegni sperimentali (cambiamento degli stati correlati alla possibilità). Altre discipline utilizzano indagini qualitative approfondite, spesso fondate sulla tradizione discorsiva o fenomenologica. Ciò che è necessario è un approccio trans-disciplinare: un insieme più ampio di metodi, un dialogo più coerente tra le metodologie, nonché scelte metodologiche nuove e creative che rendano giustizia alla complessità dei fenomeni oggetto di studio.
10	<i>Le pedagogie del possibile sono una necessità educativa</i>	Le forme tradizionali di educazione, incentrate su obiettivi standardizzati, uniformità nell'insegnamento e uniformità dei risultati, sono sempre più riconosciute come inadatte alle sfide (e alle impossibilità) di oggi. Vivendo in ambienti incerti, complessi e difficili, definiti da un rapido ritmo di cambiamento, la nostra responsabilità è quella di educare individui e comunità ad immaginare e mettere in atto nuove possibilità in modo riflessivo, proattivo ed etico. L'educazione del ventunesimo secolo deve raccogliere la sfida di aiutare gli studenti e gli insegnanti ad andare oltre il mondo "com'era" e "com'è" e arricchirlo con l'immaginazione di come "può e dovrebbe essere".

Conclusioni

Anche se difficile da realizzare, l'orientamento è chiamato a fare la sua parte stimolando a leggere il presente e ad immaginare, tra i futuri possibili, quelli maggiormente auspicabili e desiderati. L'orientamento, come l'educazione e l'istruzione, dovrebbero, in altre parole, trasformarsi in processi in grado di invogliare a vedere ciò che sta accadendo e potrà accadere in modo nuovo rimanendo, come diceva ancora la Green, aperti a incontri nuovi e reciproci, riconoscendo il potenziale di cambiamento presente in ognuno di noi e i nostri sforzi. L'orientamento opera aperture alle possibilità e quest'impresa oltre a non essere facile da realizzare non può certamente essere intrapresa tardivamente (nelle scuole secondarie di primo e secondo grado) con alcuni 'moduli' e qualche piattaforma!

Alcune indicazioni per l'approfondimento

- Cavell, S. (2005) *Cities of Words: Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 2005, pp. 12-13.
- Glăveanu (2023). Possibility Studies: A manifesto. *Possibility Studies & Society*, 1, 1-2, pp 3-8.
- Greene, M. (1977) "Towards Wide-Awakeness: An Argument for the Arts and Humanities in Education, *Issues in Focus, The Humanities and the Curriculum*, vol. 79, 1, pp 119-125).

- Heilbroner, R. (1974). *An Inquiry into The Human Prospect*. New York: W.W. Norton.
- Keidanren (2016). *Toward Realization of the New Economy and Society: Reform of the Economy and Society by the Deepening of 'Society 5.0'*, Japan Business Federation, April 19.
- Kierkegaard, S. (1947) "Concluding Unscientific Postscript to the 'Philosophical Fragments,'" in *A Kierkegaard Anthology*, ed. Robert Bretall (Princeton, NJ.: Princeton University Press, 1947).
- Nota L. – Soresi S. – Ginevra M.C. – Santilli S. – Di Maggio I., (2020). *Sustainable Development, Career Counseling and Career Education*, Springer, London.
- Parsons, F., *Choosing a Vocation*, Houghton Mifflin, Boston 1909.
- Soresi (2023). *A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove linee guida per l'orientamento*. Nuova Secondaria, 7, XL, pp. 170-177.
- Soresi S. e Nota L., (2023). *L'orientamento 5.0. ...quello che non si accontenta di valutare e profilare*, Nuova Secondaria, 4, XLI, 134-146.
- Westhorp, G. (2012) *Using complexity-consistent theory for evaluating complex systems*. *Evaluation* 18, 405– 420.

[1] [Decreto Ministeriale](#) n. 328 del 22 dicembre 2022

[2] *Trattamento Automatico Lessicale e Testuale per l'Analisi del Contenuto*, già pubblicata in Soresi (2023).

[3] Ha influenzato il pensiero di moltissime persone, da Gandhi a Martin Luther King e si è impegnato in prima persona ad [aiutare gli schiavi afroamericani a fuggire dagli USA tramite una ferrovia sotterranea per](#) raggiungere il Canada.

4. Quali politiche per ridurre la disparità di genere. Ripartiamo dal Sistema integrato zerosei



Laura DONÀ

17/03/2024

I servizi educativi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia costituiscono anche un sostegno alla conciliazione dei tempi di vita e lavoro dei genitori, oltre che luoghi dedicati al benessere, alla cura e all'educazione dei bambini da zero a sei anni di età. È quanto si legge nella parte seconda delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (D.M.334/2021).

Questa consapevolezza è oggetto di riflessione nella giornata internazionale della donna che ogni anno si celebra l'8 marzo[1]: è un giorno in cui si ricordano l'importanza dei diritti delle donne e le conquiste sociali, politiche ed economiche ottenute, ma in cui si richiama anche l'attenzione sulle disuguaglianze di genere, sugli stereotipi, sulle discriminazioni e sulla violenza.

Le Linee pedagogiche dedicano a questi temi la prima e la seconda parte, con un richiamo anche alle difficoltà delle donne a mantenere l'occupabilità nel momento maternità.

Alcuni dati sul divario di genere

Alcuni dati che risalgono a qualche anno fa (2020), derivanti da una ricerca del Politecnico di Milano che ha coinvolto 2026 aziende europee, rivelano che mentre il 47% delle donne tra i 25 e i 34 anni sono laureate, contro il 36% degli uomini, il tasso di occupazione femminile è invece inferiore a quello degli uomini: 63% contro il 74%. In Italia, per le donne dai 20 ai 64 anni il tasso di occupazione scende al 55%[2] e il divario aumenta con il crescere del numero dei figli; ancora, il 30% delle donne occupate lavora part-time contro l'8% degli uomini; solo un terzo dei manager sono donne.

Questo scenario, combinato con i dati correlati agli ostacoli alla carriera per le donne, portano all'attenzione l'importanza dei servizi di welfare, la necessità di superare gli stereotipi collegati alla predominanza femminile nel lavoro di cura e l'urgenza di diffondere i servizi educativi a costi bassi e la scuola dell'infanzia per tutte le famiglie.

Le Linee pedagogiche su questo tema richiamano lo scopo fondamentale del sistema integrato zerosei nella sezione dedicata ai "diritti dell'infanzia": *"dare valore e sostenere una rete di servizi educativi e scuole dell'infanzia per tutti, capaci di innovarsi, di rispondere a nuovi bisogni, di essere luoghi di benessere, di promozione e di uguaglianza educativa, di integrazione culturale e sociale, rappresenta un contributo importante all'attuazione degli articoli 2, 3 e 31 della Costituzione"*[3].

Servizi e scuole di qualità per garantire le donne e le famiglie

Per sostenere l'occupazione femminile e i progetti di vita familiare è importante che sia assicurata, in tutte le regioni, la diffusione adeguata delle scuole dell'infanzia e dei servizi per la fascia zero-tre che, come è noto, secondo il benchmark di Lisbona avrebbe dovuto già raggiungere il 33% e, nel 2030, il 45%. Ma non basta, si deve anche garantire la qualità dei servizi, cioè luoghi di benessere fisico e psicologico, di crescita nelle relazioni sociali e nelle conquiste di apprendimento, calibrati sulle caratteristiche di ognuno.

Un tema direttamente collegato alla valorizzazione di genere è quello dell'accessibilità, intesa come condizione essenziale perché servizi e scuole possano essere utilizzati in forma ampia e generalizzata. Ciò implica che i servizi educativi per l'infanzia non siano più considerati "servizi a domanda individuale"[4] ma riportati nella dimensione educativa. Lo Stato può garantirli mediante il contenimento delle rette e una maggiore flessibilità per un miglior raccordo con le esigenze di lavoro e cura. Sono condizioni che consentirebbero un utilizzo più ampio da parte di famiglie meno abbienti e con più figli.

Anche il D.lgs. 65/2017 considera obiettivi strategici l'estensione dei servizi educativi per l'infanzia, la frequenza delle scuole dell'infanzia richiamando sia alla dimensione quantitativa sia a quella qualitativa. Nel testo degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia si

legge: *“la disponibilità di un servizio di buona qualità, cui affidare con fiducia il proprio bambino, è (...) un elemento fondamentale per garantire alle donne la possibilità di riprendere o intraprendere un’attività lavorativa dopo essere diventate madri. È un importante strumento per raggiungere la parità di genere ed elevare le condizioni economiche delle famiglie. Tra i genitori si è diffusa anche la consapevolezza di ciò che il servizio educativo per l’infanzia può offrire ai propri bambini in termini di opportunità educative e di socializzazione”*[5].

Sostenere le politiche educative

Nelle società industrializzate l’occupazione femminile fornisce innumerevoli vantaggi alla collettività in termini di innovazione, di valorizzazione dei talenti, di miglioramento delle performance economiche di un paese. Accrescere l’occupazione femminile diventa un fattore di crescita del PIL, quindi di crescita di qualità e di vitalità. Ma ciò è possibile se ci sono misure di sostegno alle famiglie e alla natalità

Oggi ci troviamo di fronte a dati impressionanti: nel 1964 in Italia si registravano 1.035.207 nascite, nel 2022 se ne sono contate 393.000. Tradotto in percentuale, a confronto con altre realtà in cui sono state messe in atto politiche di sostegno per la natalità, i dati dell’indice TFT (tasso di fecondità totale, basato sul numero dei figli per donna) parlano chiaro: il numero medio di figli per donna è dell’1,24% in Italia; 1,51% nella provincia autonoma di Trento; 1,53% in Germania e 1,83% in Francia[6]. Nella ricerca compiuta dalla Fondazione della Magna carta, da cui si sono ricavati i dati sopra descritti, emerge che il desiderio di genitorialità in Italia, rimasto pressoché immutato nel corso del tempo, non trova la possibilità di essere sostenuto ed incrementato.

Come intervenire e con quali strategie

Molte sono le modalità di intervento per valorizzare il lavoro femminile e per sviluppare il ruolo maschile nella cura dei figli. Ci sono i congedi parentali condivisi, c’è l’incremento dei servizi educativi per l’infanzia a costi non elevati e diffusi, c’è il lavoro con flessibilità di orario e lo smart working, inteso come lavoro intelligente in cui venga messa al centro l’attività compatibile con il lavoro da remoto.

Lo Smart Working è un modello organizzativo in grado di portare notevoli vantaggi alle organizzazioni che lo adottano. Si hanno benefici in termini di produttività e di raggiungimento di obiettivi, ma anche di welfare aziendale e di qualità della vita del lavoratore[7]. Interessante è la “Family audit”[8], uno strumento manageriale a disposizione delle organizzazioni, pubbliche e private, che intendono certificare il proprio impegno per l’adozione di misure volte a favorire la conciliazione tra vita e lavoro, le pari opportunità e più in generale il benessere organizzativo. È stata ideata a Trento dove, non a caso, c’è un dato di natalità percentualmente superiore a quello nazionale. La Provincia autonoma di Trento svolge il ruolo di Ente di certificazione.

Investire nella conciliazione vita-lavoro è una strategia a medio-lungo termine che si persegue nella convinzione che costituisca un volano efficace per la crescita delle aziende, per l’aumento della produttività, per la partecipazione delle donne al mercato del lavoro e per la natalità.

Oltre a questo strumento, sicuramente importante, occorre tuttavia realizzare ulteriori misure atte a superare gli stereotipi e a incrementare il mantenimento del lavoro femminile anche di fronte alla nascita dei figli e alle primarie esigenze di assistenza e cura nei primi anni di vita.

Non da ultimo va anche considerata la necessità di mettere mano al divario salariale tra le retribuzioni maschili e femminili. Oggi, a parità di lavoro reso in Italia, oltre ad un numero sempre minore di donne nelle posizioni apicali nonostante il livello di laureate sia maggiore di quello dei laureati, resta un divario salariale pari al 20%.

L’esperienza in Portogallo

Interessanti sono le misure approvate in Portogallo[9] per ridurre le disparità di genere, per aumentare l’occupazione femminile e la natalità. I dati del Portogallo sono simili a quelli dell’Italia, per questo possono costituire spunti di riflessione e fornire proposte concrete per migliorare le scelte già avviate in Italia per portare a sistema il sistema integrato zerosei.

I primi interventi che il governo portoghese ha messo in atto sono stati:

- inserire quote rosa per i ruoli manageriali delle donne, affinché tali incarichi non restino predominio degli uomini;
- obbligare le aziende a condividere dati affinché sia rispettato un buon rapporto di genere. Le aziende che rispettano l’equilibrio di genere ricevono agevolazioni

finanziarie e una certificazione specifica; quelle che invece registrano un divario vengono richiamate a presentare al Governo un piano di rientro per superare tale differenza;

- ricercare donne con competenze digitali e scientifiche, incentivando così lo studio delle STEM e accelerando un cambiamento di mentalità.

Sul piano degli interventi di conciliazione vita-lavoro è stato garantito, dallo scorso anno, l'accesso al Nido gratuito. Inoltre il congedo parentale, se condiviso tra madre e padre, consente il part-time ad entrambi e viene pagato di più se coinvolge anche i padri.

Gli interventi sulla conciliazione proseguono fino agli 8 anni di età, con la possibilità di fruire dello smart working e della flessibilità di orario sempre se la gestione dei figli è condivisa tra genitori. Infine, sono intervenuti anche sulle casalinghe, introducendo una forma di regolarizzazione lavorativa per cui molte donne si sono viste riconoscere il lavoro di cura domiciliare.

Sono misure che si stanno rivelando efficaci per superare gli stereotipi di genere. Per esempio, un segnale di miglioramento è rinvenibile nella modificazione del divario salariale che dal 16% è passato all'11%. È stato rilevato, inoltre, un leggero aumento delle donne occupate che in Portogallo rappresentano il 53% della forza lavoro. Sono innovazioni, insomma, che stanno lentamente cambiando la vita del Paese.

[1] Sembra che la data dell'8 marzo sia stata scelta per commemorare la morte di alcune operaie in un incendio nella fabbrica Cottons avvenuto l'8 marzo del 1908 a New York. Ma in realtà, in quella data non risulta esserci stato un incendio. Ce ne fu uno invece il 25 marzo 1911 che causò 140 vittime. Secondo un'altra leggenda, la Giornata internazionale della donna sarebbe invece nata per ricordare la dura repressione di una manifestazione sindacale di operaie tessili organizzata sempre a New York nel 1857. Fu, comunque, nel 1975, in coincidenza con l'anno internazionale della Donna, che le Nazioni Unite celebrarono, per la prima volta nella storia, l'8 marzo come giornata internazionale dedicata alla Donna.

[2] Vedi anche "Le politiche pubbliche in Italia. L'occupazione femminile", Dicembre 2023. [Camera dei Deputati](#).

[3] D.M. 334/2021 già citato, parte I, punto 1.

[4] D.M.334/2021 già citato, parte I, punto 6.

[5] D.M.43/2022 Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, cap.1, parte IV.

[6] Fondazione Magna Carta. Per una primavera demografica. [Natalità](#): una analisi comparata fra Francia e Germania. 16 maggio 2023 – Come gli altri Stati europei stanno affrontando l'inverno demografico.

[7] [Smart Working](#), cos'è e come funziona in Italia.

[8] Cfr: "Come intraprendere il percorso di certificazione [Family Audit](#)", Provincia autonoma di Trento.

[9] Tutti i dati sono stati raccolti da un'intervista con Ana Mendes Godinho (giurista e politica nonché dal 2019 Ministra del lavoro, della solidarietà e della previdenza sociale del Portogallo) durante un incontro pubblico sulla disparità di genere e conciliazione vita lavoro tenuto a Verona il 9.03.2024 alla Società Letteraria.

25 MARZO 2024

Da Didacta alle scelte di una scuola europea

1. Didacta Italia 2024. Una vetrina di novità e di buone pratiche



Gabriele BENASSI

24/03/2024

La settima edizione di Didacta Italia ha proposto 1780 eventi, ha avuto 430 espositori ed ha registrato la presenza di oltre 20mila visitatori. Numeri certamente significativi. Didacta è sempre una rassegna importante, un'occasione di dialogo e condivisione reciproca fra docenti, dirigenti e personale scolastico, fra istituzioni presenti, aziende, associazioni del vasto ed eterogeneo mondo dell'istruzione e dell'educazione.

Una rassegna fieristica ricca di stimoli

È una vetrina di buone pratiche, di novità, di esperienze ma soprattutto una piazza di incontro de visu, fisico, pieno di energia positiva di quella parte della scuola che ha voglia di rinnovarsi, mettersi in gioco e in discussione, capire meglio, trovare soluzioni, sperimentare. Il fatto che ci sia Indire come motore propulsivo e organizzativo è una garanzia che l'innovazione didattica sia sempre il focus centrale di ogni manifestazione ed è ingeneroso aspettarsi da una rassegna fieristica quello che un evento di questo tipo non può dare. Inutile quindi aspettarsi da Didacta percorsi di formazione strutturati e approfonditi, risposte alle singole situazioni, kit di pronto soccorso amministrativo, panacee sostitutive del lavoro collegiale. In una fiera si incontrano persone, si stringono mani, si costruiscono alleanze, si attingono e si condividono idee, si creano suggestioni e intuizioni, si sviluppano temi e attività che saranno poi da approfondire e replicare, si individuano prospettive di sviluppo e si intuiscono le dinamiche dei processi del futuro prossimo.

I principali temi di Didacta

Fra i temi più presenti negli stand, certamente la didattica digitale integrata e i suoi strumenti, il vasto tema dell'inclusione e dell'accessibilità, gli ambienti di apprendimento, le discipline stem, la musica, le humanities, le biblioteche scolastiche, le piattaforme digitali, la robotica educativa e tanta intelligenza artificiale, davvero trasversale e presente in tutti gli ambiti. Temi, dunque, fortemente ancorati alla realtà di oggi e su cui le scuole, conseguentemente agli ingenti fondi del PNRR, si stanno confrontando da mesi. Da qui, forse, l'esigenza da parte di molti visitatori di avere risposte più concrete alle tante problematiche amministrative e organizzative quotidiane, legate alla partecipazione ai finanziamenti.

I fondi del PNRR e la progettualità delle scuole

Scuola 4.0, i DM 65/2023 e 66/2023 stanno conoscendo gradualmente la loro fase esecutiva, con grande sforzo delle scuole in tutte le loro componenti. Talvolta l'azione del PNRR appare quasi sovrapposta e non fusa con le altre azioni del Ministero di viale Trastevere, quasi sopportata, certamente non supportata da tutte le direzioni. I fondi attuali arrivano tutti da lì e la progettualità delle scuole lì deve attualmente convergere. Su questo punto anche a Didacta si è toccato con mano un diffuso spaesamento delle scuole che, nonostante leggi che costruiscono un quadro vincolante sulla transizione digitale e sulle metodologie innovative, continuano a vedere un Ministero ripiegato sulle distonie interne e su interventi parcellizzati e specifici, poche volte coerenti con un quadro di insieme ed una azione vera di sistema.

Workshop e laboratori

Eppure il mondo della scuola è un mondo vivace, di passioni e di sfide. Questo clima, a ben immergersi negli eventi di questa Didacta, si è percepito subito in tanti eventi e laboratori, per

esempio in quelli proposti da INDIRE, sempre suffragati da dati e osservazioni pedagogiche fondamentali e volti ad una concreta azione di diffusione; ancora, i workshop delle équipes formative territoriali, finalizzati al lavoro in classe e ad una dimensione sempre pragmatica della formazione; i laboratori di tante associazioni educative presenti, delle istituzioni e delle scuole coinvolte, tutti fortemente mediati da docenti che hanno permesso un approccio meno teorico e più operativo. I workshop e l'azione di consulenza delle aziende fornitrici, presenti in gran numero, tutte con staff di formatori individuati fra docenti sperimentatori e appassionati. Ognuno nei propri ruoli, ognuno secondo le proprie capacità e competenze, ognuno sui "propri" temi in una rassegna di eventi e appuntamenti incalzante.

La scuola c'è, ma i problemi non mancano

Si è respirato un clima più europeo di una scuola sempre più consapevole della propria missione culturale ma anche disorientata di fronte all'accelerazione delle tempistiche che il PNRR impone, di fronte ad una logica di formazione e aggiornamento dei docenti poco sistematica e omogenea, decisamente "a spezzatino", in difficoltà ad intercettare i docenti restii a corsi di aggiornamento e formazioni e troppo disorganica per incidere in modo sistemico sulla preparazione dei docenti nelle metodologie innovative e nella didattica con il digitale.

Insomma, finita Didacta occorre poi confrontarsi con la realtà di tutti i giorni e rimboccarsi le maniche.

2. Laboratori ITS 4.0 - Competenze per le twin transitions



Antonietta ZANCAN

24/03/2024

La transizione verso l'economia circolare è favorita dallo sviluppo delle tecnologie digitali, connesse all'industria 4.0, che servono a promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Le trasformazioni digitale e *green*, infatti, contribuiscono a modificare in maniera sostanziale il modo di operare nei vari settori produttivi e, in particolare, nelle aziende sia sul fronte del rapporto con la domanda, sia rispetto all'operatività dell'organizzazione aziendale nel suo complesso. Per affrontare efficacemente questa vera e propria rivoluzione che ha un forte impatto di discontinuità nell'industria, ma anche nella società, occorre poter contare su risorse umane capaci non solo di comprendere appieno le tecnologie, ma anche di mettersi alla prova in situazioni concrete nella risoluzione di problemi reali.

Il modello di innovazione condivisa

Con l'introduzione di questi nuovi paradigmi, si chiede alle istituzioni formative di essere in grado di costruire, in modo collaborativo, profili professionali equipaggiati con un bagaglio cognitivo ed esperienziale che li renda attivi protagonisti. Vi è la convinzione che occorra un decisivo salto di qualità, specialmente nei profili tecnico-professionali, in modo da consentire agli apprendenti di andare oltre il dominio del settore di appartenenza, facendo evolvere metodi nuovi da applicare in contesti complessi e in continuo cambiamento, come quelli che caratterizzano, oggi, il mondo del lavoro e della produzione.

Gli ITS *Academy* sono caratterizzati da uno stretto rapporto tra scuola e impresa che viene ulteriormente rafforzato con l'attuazione della legge 99/2022 di riforma del sistema ITS, ove il legislatore ha previsto l'aumento, tra l'altro, delle ore di stage e delle ore erogate nel biennio da docenti provenienti dal mondo del lavoro.

Oltre le conoscenze specialistiche

Per essere in grado di spingere i processi di innovazione e di trasferimento tecnologico nelle imprese impegnate a sfruttare il potenziale delle soluzioni di Industria 4.0, bisogna andare oltre l'obiettivo di sviluppare negli studenti le conoscenze specialistiche, come avveniva nella formazione tecnica tradizionale, e costruire attitudini intellettuali dotate di articolate abilità cognitive e operative necessarie per ottenere soluzioni creative a problemi complessi. Vi è altresì l'urgenza di rimettere al centro gli apprendenti assicurando loro metodologie didattiche partecipative e interattive in cui si utilizzano in modo rigoroso le tecnologie, ma anche le *soft skills* funzionali a contesti di lavoro diversificati. In questo quadro, la didattica di tipo esperienziale diventa una pratica virtuosa dove l'apprendimento riesce ad essere realmente significativo, tanto da risultare altamente motivante per gli studenti, specie per quelli a rischio dispersione nel caso del loro inserimento in sistemi formativi con modelli prevalentemente di tipo trasmissivo.

Una didattica che si perfeziona in collaborazione con le imprese

Le evidenze raccolte nei monitoraggi annuali degli ITS *Academy* rivelano che la didattica di tipo esperienziale risulta tanto efficace nella misura in cui è realizzata grazie alla collaborazione sistematica tra scuola e impresa. Tale interazione, progettata oculatamente, consente di disegnare e far crescere la figura professionale con il contributo di tutti gli attori del processo che apportano competenze e professionalità diversificate.

Le aziende che investono negli ITS *Academy* attribuiscono molta importanza alla formazione quale leva fondamentale per valorizzare professionalità tra le risorse umane e per accrescere il loro vantaggio competitivo: queste sono le ragioni per cui si impegnano a offrire ai corsisti opportunità per sperimentare teoria e operatività, dimostrando la loro capacità di trasferire *know how* alle nuove generazioni. Per l'inserimento di nuove professionalità e la gestione del turnover

delle posizioni tecniche, gli ITS *Academy* rappresentano per le aziende un bacino convincente a cui fare riferimento, tanto che il tasso di occupazione dei diplomati arriva a ben oltre l'80% a un anno dal diploma e, inoltre, si tratta di una buona occupazione perché per oltre il 90% è coerente con il percorso seguito.

Le ragioni del progetto ITS 4.0 negli ITS Academy

Spesso il mondo produttivo lamenta un disallineamento tra la preparazione acquisita a livello scolastico e le esigenze del mondo aziendale sia in termini di conoscenze (teoriche e tecniche) sia di competenze, in particolare, di quelle trasversali, quali la capacità di assumere ruoli di responsabilità, la capacità di lavorare in gruppo o l'attitudine a innovare riuscendo a interpretare il cambiamento. Gli ITS *Academy* hanno maturato in questi anni esperienze significative nell'uso di metodologie didattiche innovative nei percorsi progettati con la combinazione di attività d'aula e di *training* svolto in situazione di affiancamento in azienda, ma sono sempre più chiamati a rispondere ai bisogni educativi emergenti – anche nella loro diversificazione territoriale – al fine di preparare gli allievi e le allieve al pieno inserimento nei contesti sociali e produttivi di riferimento. Ai percorsi del sistema ITS che offrono una formazione tecnica qualificata e in linea con le richieste del mondo del lavoro è, infatti, affidato l'impegno di formare competenze avanzate, necessarie nei processi di innovazione utili a far crescere soggetti che sappiano essere protagonisti del cambiamento e capaci di mettersi al servizio di una società che deve prosperare. Da qui la proposta di un progetto che consenta di acquisire, in modo strutturato, le conoscenze (teoriche e tecniche), nonché le competenze coerenti con il mondo in trasformazione della quarta rivoluzione industriale, attraverso un percorso di formazione e assistenza tecnica agli ITS *Academy* per lo sviluppo della metodologia distintiva del Design Thinking in partnership con le imprese.

Il Design Thinking si sta imponendo anche in Italia per diffondere l'innovazione e per rendere efficaci e inclusivi i percorsi di crescita delle imprese. Si tratta di un metodo per la gestione dei processi di innovazione che integra i bisogni delle persone con le opportunità offerte dalle tecnologiche abilitanti.

I laboratori ITS 4.0 e il Design Thinking

Promosso e sostenuto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, il progetto ITS 4.0 è realizzato in partenariato con il Dipartimento di Economia e Management dell'Università Ca' Foscari di Venezia il cui team di professionisti oltre a fornire ai docenti e tutor degli ITS *Academy* informazioni e strumenti per istruire gli allievi e le allieve sulle metodologie e sui contenuti propri del Design Thinking, segue le attività di realizzazione di soluzioni prototipali di prodotti e di servizi rispondenti alle richieste delle imprese e, più in particolare, degli utilizzatori finali. In definitiva, vengono avviati veri e propri laboratori di sperimentazione, tesi a sviluppare la frontiera tecnologica sui temi di Industria 4.0 e a intercettare il cambiamento nella domanda di competenze dove i megatrend, come la digitalizzazione e la transizione verde, portano a cambiamenti radicali nei profili relativi alle occupazioni esistenti e ne fanno emergere di nuovi.

L'attuazione del progetto ITS 4.0 e la metodologia utilizzata

Tra le soluzioni didattiche e le strategie di coinvolgimento attivo degli allievi, capaci di ingenerare la motivazione ad apprendere, è valutata positivamente la previsione di diffondere tra gli ITS *Academy* di tutto il territorio nazionale l'utilizzo del *Design Thinking* come metodologia per favorire l'individuazione e lo sviluppo di soluzioni tecnologiche originali, innovative, in versione *low coast* e a basso impatto ambientale, in risposta a sfide lanciate dalle aziende partner agli allievi. Nei laboratori ITS 4.0 destinati agli ITS *Academy*, il *Design Thinking* viene applicato all'innovazione come un approccio strutturato. Tale approccio incrementa una serie di competenze distintive per affrontare i nodi del 4.0 attraverso l'operatività progettuale, gli strumenti di prototipazione efficace, nonché l'uso di modelli pertinenti per la valutazione economica della soluzione sviluppata. Anche la collaborazione con le imprese partner viene organizzata e strutturata attraverso il metodo del Design Thinking. Sappiamo che questo metodo è utilizzato da tempo nelle aziende e in tanti altri contesti molto conosciuti (dalla piattaforma NETFLIX, allo sviluppo dell'interfaccia di iPhone).

Formare una mentalità progettuale

Più in generale, con i laboratori ITS 4.0, si tratta di formare una mentalità progettuale, scandita in fasi precise e ben delineate che consentono di esplicitare una creatività disciplinata e di far emergere i talenti. Attraverso gli strumenti forniti, i giovani degli ITS *Academy* riescono a mettersi in relazione con le imprese nell'ambito della gestione delle nuove tecnologie abilitanti dell'industria 4.0. Per dirla con le parole di Tim Brown, CEO della nota società di innovazione e design "IDEO", è "un approccio all'innovazione centrato sull'individuo che utilizza gli strumenti propri del design per integrare i bisogni delle persone, le opportunità tecnologiche/tecniche e i requisiti necessari per costruire delle strategie solide". È importante qui rilevare l'impegno e la responsabilità delle Fondazioni ITS *Academy*, che partecipano al progetto, verso una rinnovata attenzione alla qualità della formazione tecnico-professionale; lo fanno garantendo anche metodi e contesti che consentano lo sviluppo massimo delle capacità e delle attitudini degli apprendenti. Al termine dei laboratori ITS 4.0, i partecipanti sono in grado di sviluppare nuovi prototipi di prodotti e servizi realizzati in collaborazione con le imprese e di usare strumenti e processi anche digitalizzati del Design Thinking. I prototipi vengono annualmente presentati con un *challenge*, un evento finale di stimolante confronto dove vengono spiegati i processi e le fasi di definizione e dove viene eletto un vincitore assoluto e i vincitori per categorie predeterminate.

I risultati ottenuti

Da un punto di vista quantitativo e di *accountability*, i dati rilevano che dal 2018 al 2023 gli ITS *Academy* hanno coinvolto oltre 3000 studenti per realizzare 330 progetti di innovazione ITS 4.0 con più di 350 imprese partner.

Sono numeri molto importanti per gli ITS *Academy* che hanno dato prova esemplare della flessibilità che li caratterizza, riuscendo a gestire le fasi del Design Thinking nei percorsi di sperimentazione attiva e portando a termine i progetti anche a distanza e con strumenti digitali, perfino durante l'emergenza sanitaria per "Covid 19".

Se si guarda al bilancio settennale, tra gli esiti più rilevanti del programma, oltre ai numeri ragguardevoli che lo connotano, si può aggiungere che i prototipi realizzati hanno rappresentato il "biglietto da visita" degli ITS *Academy* utilizzati in tante diverse manifestazioni che li hanno visti protagonisti: dagli eventi di orientamento, alle fiere per la didattica, fino a quelle per i *maker* e gli innovatori.

La qualità dei prototipi e dei processi: il "Gesso intelligente"

Per attestare il potenziale di innovazione che la maggior parte degli ITS ha sviluppato nei progetti ITS 4.0, basterà richiamare il progetto proclamato vincitore assoluto nell'edizione 2023: *Gesso intelligente* realizzato dall'ITS Biotechnologie Piemonte [1]. I giovani talenti che si sono cimentati nella sperimentazione, centrata sul *breaf* lanciato dall'azienda partner, hanno dimostrato una grande attenzione alla sostenibilità ambientale, a partire dalla progettazione di un "gesso intelligente" che può essere riutilizzato a differenza di quello normalmente impiegato per le medesime finalità. Il prototipo si basa su due sistemi di rilevazione. Dispone, infatti, di una soletta sensorizzata che monitora in tempo reale le pressioni che il piede scarica a terra attraverso la sua pianta. Il dispositivo consente così di rilevare dati diagnostici e di stabilire le pressioni plantare limite, facendo suonare un allarme in caso di superamento della soglia. Nel tutore è, inoltre, inserita una piattaforma inerziale (IMU) che serve a disegnare nello spazio i movimenti lineari e angolari del tutore, fornendo dati utili per l'attivazione di allarmi per le "posizioni non corrette" nonché la possibilità di definire soglie limite di movimento, parametrate allo stato del piede.



La versione evoluta del prototipo prevede delle slitte laterali in modo che il paziente possa effettuare delle sessioni di magnetoterapia riabilitativa senza dover rimuovere il tutore. Alla realizzazione di questo prototipo ha collaborato, insieme all'azienda partner, un gruppo di 14 studenti che ha lavorato con l'empatia necessaria per recepire i bisogni dell'utilizzatore finale al fine di integrarli nel prodotto, risolvendo via via le criticità emerse nello studio del progetto, in un'ottica di miglioramento continuo. Gli allievi hanno dimostrato, inoltre, di aver acquisito solide competenze trasversali anche nel presentare le caratteristiche tecnologiche del prodotto con un piano di marketing e di branding.

Con la finalità di offrire elementi che diano la misura, anche in modo non autoreferenziale, della qualità delle proposte fatte agli ITS, è utile dare risalto ai riconoscimenti esterni che il progetto "ITS 4.0" ha ricevuto in questi anni. In primo luogo, lo studio da parte dell'*Osservatorio Design Thinking for Business del Politecnico di Milano*. Al progetto si è interessato anche il Censis e, infine, il progetto "ITS 4.0" è stato citato nel rapporto DESI del 2020, un rapporto UE uscito proprio nel periodo pandemico, per segnalarne la sua valenza: portare il digitale nel patrimonio manifatturiero nazionale e, più in generale, in tutte le aree dei settori in cui operano gli ITS nazionali.

Conclusioni

Questi cantieri di innovazione consentono agli ITS *Academy* di affrontare la transizione digitale e *green* integrando strategie tradizionali e 4.0 che rappresentano una leva strategica per il risparmio in termini economici e ambientali e per una maggiore qualità delle produzioni. Hanno inoltre confermato il potenziale delle collaborazioni tra scuola e azienda, mettendo in luce la disponibilità di molte imprese a sperimentare insieme alle Fondazioni *ITS Academy*.

L'esperienza descritta spinge gli *ITS Academy* del territorio nazionale a rimettere al centro i giovani che devono costruire il loro futuro con strumenti nuovi, al servizio della sostenibilità, del tessuto sociale e produttivo e dell'apprendimento stesso. La positiva influenza del programma sui partecipanti alimenta la convinzione di quanto sia importante, per un positivo inserimento nel lavoro, possedere una solida e ampia preparazione che non si limiti agli aspetti strettamente tecnico-professionali, ma che induca l'interazione tra i diversi saperi nell'operatività esercitata in contesti aperti, intesi come campo di validazione delle buone pratiche.

Rispetto al tema più generale della formazione delle figure tecniche, alla formazione specialistica di tipo tradizionale vengono, infatti, preferiti i profili in possesso delle metodologie come quella del *Design Thinking* perché dotati di un *mainstream* che rende possibile il *focus* sullo sviluppo dei processi, più che sulla semplice esecuzione di consegne.

In conclusione, allievi, aziende e famiglie devono essere sempre più consapevoli che negli *ITS Academy* vi è nuovo modo di fare istruzione terziaria professionalizzante e che tale osservazione va tenuta ben presente per fare un buon orientamento che valorizzi tutti i giovani talenti.

[1] Il prototipo "Gesso intelligente" è stato presentato a Didacta nel workshop che il MIM ha dedicato al progetto ITS 4.0.

3. PNRR e l'arte del mosaico. A che punto siamo? facciamo un po' di sintesi



Marco MACCIANTELLI

24/03/2024

È giunto il momento di fare il punto sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), il programma con cui l'Italia si propone di gestire i fondi del *Next Generation EU*, strumento per il rilancio strategico introdotto dall'Unione Europea a seguito della pandemia provocata dal Covid. Le risorse stanziare per il PNRR risultano attualmente pari a 191,5 miliardi di euro, ripartite in sei missioni.

- Digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura – 40,32 miliardi
- Rivoluzione verde e transizione ecologica – 59,47 miliardi
- Infrastrutture per una mobilità sostenibile – 25,40 miliardi
- Istruzione e ricerca – 30,88 miliardi
- Inclusione e coesione – 19,81 miliardi
- Salute – 15,63 miliardi

Per finanziare ulteriori interventi è stato approvato un Piano nazionale complementare (PNC) con risorse pari a 30,6 miliardi di euro. Complessivamente, dunque, gli investimenti previsti dal PNRR e dal Fondo complementare sono pari a 222,1 miliardi di euro.

I primi progetti del PNRR nella scuola

Il PNRR ha avuto una fase di rodaggio con alcuni micro-progetti, nella scuola, ma non per questo meno significativi. Alcuni sono stati avviati già nel 2022:

Missione 1 – Componente 1 – Asse 1 – Investimento 1.2 – *Abilitazione al Cloud per le PA locali*.

Missione 1 – Componente 1 – Investimento 1.4 – Misura 1.4.1 *Esperienza del cittadino nei servizi pubblici* – realizzazione di un nuovo sito web conforme alla normativa sulla *privacy*.

Missione 4 – Componente 1 – 2.1 *Didattica Digitale Integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico* – relativo all'Animatore digitale.

Missione 4 – Componente 1 – Investimento 3.2 – Scuola 4.0: *Scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori* – Spazi e strumenti digitali per le STEM.

La faticosa scadenza del 28 febbraio 2023

Entro il 28 febbraio 2023 occorre compilare, sulla piattaforma FUTURA, tre progetti strategici:

- Missione 4 – Componente 1 – Investimento 3.2 – Scuola 4.0 Azione 1 "Next Generations Classrooms", con successiva proroga sino al 30 novembre 2023. Concluso formalmente, le scuole stanno tuttora ricevendo le nuove attrezzature e i nuovi arredi per gli "ambienti di apprendimento" che, in tal modo, fanno il loro definitivo, diffuso ingresso nella scuola italiana.
- Missione 4 – Componente 1 – Investimento 3.2 – Scuola 4.0 Azione 2 "Next Generation Labs", anche in questo caso con successiva proroga sino al 30 novembre 2023 e un forte impulso al potenziamento dell'infrastrutturazione laboratoriale in prospettiva dell'automazione, della robotica e della intelligenza artificiale.
- Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.4 – Misura 1.4.1. "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e nel II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica", con scadenza ravvicinata al 31 dicembre 2024: cuore della capacità della scuola italiana di affrontare una duplice sfida, la questione educativa, con i suoi divari, della questione sociale, con le sue sperequazioni.

Il completamento del Piano alla fine del 2023

Sul finire del 2023, tra novembre e inizio dicembre, sono uscite altri due indicazioni.

- Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamento dell'offerta di servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – Investimento 3.1. "Nuove

competenze e nuovi linguaggi". Dapprima la piattaforma è stata aperta dal 15 novembre al 15 dicembre, poi, ragionevolmente, è stata prorogata all'8 febbraio 2024.

- MISSIONE 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università Investimento 2.1: Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico – Formazione del personale scolastico per la transizione digitale (D.M. 66/2023). I tempi per inserire in piattaforma la progettazione fissati, infine, entro il 29 febbraio 2024.

Entro il 31 dicembre 2025 tutto dovrebbe essere concluso. Forse sarebbe opportuno allineare a questa scadenza anche il PNRR anti-dispersione, fissata, invece, come si è visto, al 31 dicembre 2024.

Vecchi acronimi per rinnovati propositi

L'investimento 3.1 (M4C1) riguarda "Nuove competenze e nuovi linguaggi" ed è volto a potenziare gli aspetti culturali di base della nostra scuola, privilegiando, soprattutto, le abilità digitali, le abilità comportamentali e le conoscenze applicative. In modo particolare si punta sui corsi per le discipline STEM, per il CLIL e per le certificazioni linguistiche.

- L'acronimo CLIL sta per *Content Language Integrated Learning*, vale a dire una didattica laboratoriale ed esperienziale che si riferisce a una metodologia che integra contenuti disciplinari in una lingua diversa da quella che gli studenti usano comunemente.
- L'acronimo STEM, com'è noto, sta per *Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Le attività proposte mirano al rafforzamento delle competenze STEM di studentesse e studenti e spaziano in un ventaglio tematico che comprende le discipline scientifico-matematiche, le neuroscienze, il pensiero computazionale, la cittadinanza digitale, i nuovi linguaggi digitali.

In questo caso si tratta di un rafforzamento delle competenze STEM, digitali e di innovazione in tutti i cicli scolastici, con particolare attenzione al superamento dei divari di genere nell'accesso alle carriere STEM per incoraggiare la partecipazione ai percorsi di studio nelle discipline STEM delle studentesse superando gli stereotipi di genere.

Un'occasione preziosa

Dal PNRR scaturiscono, in sintesi, in maniera prioritaria, oltre alle attività volte a sviluppare discipline STEM, CLIL e certificazioni linguistiche, moltissime altre iniziative come quelle per la cura di nuovi "ambienti di apprendimento", laboratori innovativi (dalla robotica laboratoriale verso l'Intelligenza Artificiale). Con i fondi del PNRR dovranno essere incrementate strategie di contrasto alla dispersione, ma anche numerosi piani per l'orientamento che coinvolgono non solo direttamente gli studenti, ma prima ancora gli stessi insegnanti (docente orientatore, docenti tutor, piattaforma UNICA); dovrà essere rilanciata la formazione docenti e realizzati nuovi concorsi per il reclutamento; non da ultimo, dal PNRR si sta delineando anche la riforma dell'istruzione tecnica e professionale con il varo sperimentale della filiera tecnologico-professionale 4+2.

Da Didacta, alcune considerazioni

Il PNRR certamente rappresenta un'occasione preziosa per orientare l'offerta formativa e rafforzare il diritto all'apprendimento unendo soprattutto architettura scolastica innovativa e competenze digitali al servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nella recente edizione di Didacta, che si è svolta tra il 20 e il 22 marzo 2024, presso la Fortezza da Basso a Firenze, per esempio, è emerso che:

- la scuola è più avanti di quanto comunemente si creda;
- oltre al PNRR ci sono altre opportunità, soprattutto nell'ottica educativa europea, come i progetti Erasmus+ (sono importanti e hanno bisogno solo di essere ben governati);
- il paradigma per farlo può essere quello musivo (funzionale, come per la realizzazione di un mosaico).

Occorre prendere congedo, quindi, dalle visioni organicistiche, tanto più se verticistiche, *top-down*, per incamminarsi verso un percorso più orizzontale e, insieme, pragmatico e proattivo,

che, dalle reali opportunità sappia trarre il massimo beneficio possibile, grazie al metodo del comporre, dell'assemblare, dell'unire insieme tutte le tessere del *puzzle*.

Senza mai dimenticare che il PNRR non è solo un "prendere" (i già menzionati 222,1 miliardi di euro, un terzo circa dei quali a fondo perduto), ma anche un "dare". Risorse contro riforme, perché l'Italia possa stare dentro lo standard del 10% convenuto in sede europea. Sviluppo delle STEM, CLIL, Competenze plurilinguistiche e tutto ciò fa bene alla scuola e su cui il PNRR ha investito.

Dalla vecchia aula ai nuovi ambienti di apprendimento

Per esempio, da anni si parla di "ambienti di apprendimento". Ora si può passare dalle parole ai fatti. Già la legge 107 del 13 luglio 2015 (art. 1, comma 153) introduceva il concetto di "Scuole innovative" proponendo un approccio concreto. Parlava di profilo architettonico, impiantistico, tecnologico, di alta efficienza energetica, con spazi sociali volti a garantire la salute e la sicurezza. Dobbiamo incominciare a preparare la scuola che verrà, quella per chi nasce ora e che nel 2043 a 19 anni finirà il suo ciclo di studi secondari. Dobbiamo pensare a questa scuola fin da subito, e dobbiamo renderla possibile. La contrapposizione tra *virtuale* e *reale*, a cui oggi spesso si attribuisce l'onere dei principali problemi dei nostri giovani, non spiega come stiano realmente le cose, neanche in campo educativo e didattico. I due ambiti possono non essere contrapposti ma completarsi ed integrarsi reciprocamente.

Vi è una relazione tra dispersione e *digital divide*. Anche in questo caso l'integrazione è il valore principale che connoterà i futuri possibili. Pensiamo, per esempio, all'importanza, sul piano educativo e didattico, di integrare in maniera sempre più efficace il testo cartaceo con i sussidi digitali. Una buona integrazione crea maggiore attrattività anche nelle diverse forme di fare scuola, contrastando, conseguentemente, la stessa dispersione scolastica. In questione non è la presenza "o" la distanza, ma la presenza "e" la distanza.

Prendere sul serio il contrasto alla dispersione

I dati INVALSI confermano gli esiti negativi sulla dispersione, esplicita e implicita. Questi dati però non ci dicono che dobbiamo tornare a un "prima", perché la scuola della presenza non è stata solo benessere. Occorre guardare oltre, cogliendo l'occasione per affrontare i limiti strutturali del sistema scolastico. Occorre puntare su una didattica che sia in grado di prendere sul serio la sfida dell'inclusione e dell'integrazione, sia in presenza, sia fruendo della competenza digitale.

Negli ultimi dieci anni l'Italia ha realizzato dei progressi nella riduzione degli abbandoni precoci, scesi dal 20% del 2007 al circa 14% attuale; ma siamo lontani dalla soglia sotto il 10% fissata in sede europea. Ancora troppo alto il numero degli *Early Leavers* o ELET (*Early Leaving from Education and Training*) o NEET (*Not in Education, Employment or Training*). I livelli di competenze degli studenti italiani sono troppo variabili sia in relazione alle aree geografiche sia in relazione al tipo di scuola frequentata; un fenomeno non disgiunto dalle condizioni socio-economiche e familiari.

Recentemente il Censis ha sottolineato come il nostro Paese si collochi all'ultimo posto nella graduatoria europea della percentuale di coloro che hanno migliorato la propria situazione economica rispetto a quella della famiglia di origine. Possiamo ancora dire che il futuro si gioca in classe? Lì ci sono le opportunità. Lì si sono anche le radici della mancata equità del sistema. Occorre rimettere in moto l'ascensore sociale. Servono ricerca e sperimentazione, formazione e personalizzazione dei curricula, azioni coordinate per un recupero che non sia un mero *escamotage*, ma un programma strutturale di lunga durata.

Nuovo umanesimo e cultura scientifica

L'acronimo STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) rinvia alla nuova *prospettiva europea dell'educazione* e, in particolare, alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, promosse dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea il 18 dicembre 2006 e poi successivamente dalla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018. Tra le 8 competenze chiave, la numero 3 riguarda specificatamente le discipline sulle quali dobbiamo investire: è la "Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria". In inglese: *Mathematical Competence and Competence in Science, Technology and Engineering*.

L'Italia ha profonde radici nell'Umanesimo. Le grandi questioni dell'attuale condizione umana possono essere affrontate e risolte attraverso la stretta collaborazione fra le discipline e fra le diverse culture. È importante quindi capire come la scienza, la tecnologia e le loro applicazioni possono servire per vivere meglio. È la persona però che deve conservare sempre la sua centralità. La scuola deve essere sempre più fondata non solo sul sapere, ma anche sul saper fare e sul sapere essere, su una cittadinanza che ha origini proprio tra i banchi e nelle aule. Da qui l'importanza di costruire "ambienti di apprendimento" sempre più efficaci. Anche grazie alle discipline STEM la scuola può ricevere nuovi impulsi a beneficio di tutte le tipologie di istruzione (professionale, tecnica e liceale).

La competenza digitale

Il D.M. 66 del 12 aprile 2023 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza si riferisce alla didattica digitale integrata e alla formazione alla transizione digitale per il personale scolastico. È un decreto che costituisce una enorme opportunità per le scuole che possono utilizzare notevoli risorse per migliorare la loro infrastruttura digitale, avere accesso a formazione specializzata per il personale docente e sfruttare nuove tecniche didattiche per arricchire l'esperienza educativa degli studenti. Nella nota del 7 dicembre 2023 sono state poi date le istruzioni operative. I tre filoni formativi sono:

- percorsi di formazione sulla transizione digitale;
- laboratori di formazione sul campo;
- comunità di pratiche per l'apprendimento.

La priorità assegnata a questi filoni è collegata alla nuova prospettiva europea dell'educazione e, in particolare, come abbiamo già detto, alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006-2018). In entrambe le versioni la *competenza digitale* è intesa come il saper utilizzare, *con dimestichezza e spirito critico*, le tecnologie nella società dell'informazione, per lo studio, il lavoro, il tempo libero, la comunicazione.

È importante, dunque, fare un deciso passo in avanti verso una competenza digitale orientata al nuovo umanesimo educativo. Si tratta di sperimentare percorsi formativi avanzati. Per esempio, i nuovi testi in formato digitale possono comportare sostanziosi benefici per le famiglie, specie per quelle con minore capacità di spesa. Per non parlare della maggiore empatia che può creare tra gli studenti, soprattutto per la spinta al superamento della logica trasmissiva, ponendo al centro non solo chi insegna, ma anche chi apprende.

Nuovi patti di comunità

Dal PNRR è possibile riconfigurare, con una metodologia innovativa, il "patto educativo di comunità". Sono in gioco le autonomie scolastiche e le autonomie locali, ci sono le "due gambe" del sistema sociale e sanitario, ASP e ASL, insieme al capitale sociale di comunità e al tessuto produttivo. È in gioco anche il mondo non profit, sia di taglio associativo, sia quello legato al volontariato.

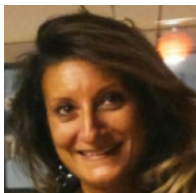
Non casualmente, per la prima volta, in una progettualità affidata alle autonomie scolastiche, nel PNRR si fa riferimento, in modo esplicito, al valore della "giustizia minorile". La speranza è che da tale riferimento si faccia prevalere la prevenzione e la cultura della convivenza. Purtroppo anche dalla cronaca emerge un allarme sociale dentro e fuori le scuole, e non sempre si è in grado di rispondere in maniera adeguata.

Inutile dire che gli effetti a distanza del PNRR non si faranno sentire immediatamente, speriamo che avvenga comunque a tempo breve. È importante che tutte le misure del PNRR siano inseriti nel Sistema Nazionale di Valutazione, quindi nella sequenza ordinata che va dal Rapporto di Autovalutazione (RAV) al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF, specie in vista del prossimo triennio 2025-2028), dal Piano di Miglioramento (PdM) alla Rendicontazione Sociale (RS).

4. Sistemi educativi dell'UE. Un libro per capire le scelte europee



Nilde MALONI



Rosa SECCIA

24/03/2024

Quale posto occupino nell'agenda dell'UE l'istruzione e la formazione è una domanda più che legittima dopo che le ingenti misure anti crisi (economica e sanitaria prima, per le politiche di guerra attualmente) hanno consentito ai Paesi membri di varare Piani di ripresa e resilienza, in cui gli investimenti sull'istruzione hanno avuto un peso rilevante.

Tutto questo non sarebbe stato possibile se la Commissione Europea non avesse già tracciato un itinerario credibile per raggiungere obiettivi comuni, previsti prima con Education and Training 2020 e poi con Europa 2030 e, soprattutto, se non ci fosse stata già un'attiva collaborazione tra i sistemi educativi dei Paesi UE.

Istruzione e formazione: i trend europei

Istruzione e formazione sono state poste per la prima volta al centro dell'agenda politica europea nelle "Conclusioni del Consiglio europeo del 14 dicembre 2017"[1]: l'istruzione viene individuata come fondamentale per la costruzione di società inclusive e coese e per sostenere la competitività europea. Lo spazio europeo dell'istruzione fin dal 2018[2], in linea con quanto già indicato nel *Pilastro europeo dei diritti sociali*, in merito alla dimensione sociale dell'istruzione[3] affida a tutti i sistemi di istruzione e formazione dell'UE la responsabilità di realizzare politiche scolastiche volte ad attuare la prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione, che deve essere fondata sulla cooperazione, sullo scambio delle migliori pratiche, sulla mobilità e, dunque, su una necessaria reciproca conoscenza.

Nel libro "Sistemi educativi dei Paesi dell'Unione Europea" si è voluto individuare un possibile itinerario conoscitivo, partendo proprio dall'esame delle riforme più recenti nei ventisei Paesi UE, che hanno attraversato le modifiche negli ordinamenti e nei curricula dei percorsi formali d'istruzione fino all'educazione degli adulti e agli Istituti Tecnologici Superiori. È un itinerario che consente di comprendere meglio (e di anticipare) anche le nostre riforme e la direzione comune verso l'attuazione dell'apprendimento permanente.

Obiettivi comuni dei sistemi educativi dell'UE

L'obiettivo prioritario di ciascuno degli Stati membri dell'UE è migliorare l'accesso a un'istruzione di qualità per tutti, rimuovendo qualsiasi ostacolo all'apprendimento. Si tratta di un obiettivo imprescindibile per lo sviluppo di ogni Paese, secondo una prospettiva che non è solo europea, come ci ricorda l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile[4].

In quest'ottica, i quadri strategici che l'UE si è data nel tempo, per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, hanno offerto una base valida per definire priorità comuni e per sostenere gli Stati membri nell'ammodernamento dei loro sistemi di istruzione e formazione. I quadri strategici di Lisbona 2010, ET 2020 e l'attuale, relativo al periodo 2021-2030, sono stati determinanti per sollecitare tutti i Paesi UE a "continuare a riflettere su una visione condivisa di uno spazio europeo dell'istruzione, ivi compresi i suoi eventuali traguardi, obiettivi e ambiti di applicazione"[5].

Non a caso, l'ultimo quadro strategico definito dal Consiglio dell'UE è stato denominato "Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)"[6], nel quale, anche in considerazione degli scenari post-pandemici, sono stati indicati i

sette obiettivi comuni e prioritari per tutti i sistemi scolastici europei, che riportiamo nella tabella che segue, con i relativi indicatori.

Indicatori e obiettivi di Europa 2030

Nr.	Indicatore strutturale	Obiettivo entro il 2023	Indagine internazionale
1	Percentuale di studenti quindicenni che non raggiungono competenze di base	Sotto il 15%	OCSE PISA
2	Percentuale di studenti in uscita dalla scuola secondaria di primo grado con risultati insufficienti nelle competenze digitali	Sotto il 15%	IEA ICILS
3	Percentuale di bambini iscritti all'ECEC (da 3 anni e non da 4)	Almeno il 96%	EUROSTAT
4	Percentuale di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione	Sotto il 9%	EUROSTAT
5	Percentuale di giovani dai 25 ai 34 anni che completano l'istruzione terziaria	Almeno il 45%	EUROSTAT
6	Esposizione al sistema duale dei diplomati dell'IFP ovvero percentuale di studenti che fruiscono di un training lavorativo mentre studiano	Almeno il 60% entro il 2025	EUROSTAT EU LFS (Labour Force Survey)
7	Percentuale di adulti (25-64 anni) che partecipano all'apprendimento permanente	Almeno il 47% entro il 2025	EUROSTAT

Work in progress dei sistemi scolastici europei

Grazie alla possibilità di utilizzare indicatori comuni, i sistemi educativi dell'UE possono contare su informazioni riguardanti i risultati ottenuti dalla cooperazione in tema di istruzione e formazione anche in virtù delle riforme nazionali realizzate e/o in progress, alcune delle quali sostenute dalle misure messe a punto dall'Unione Europea per fronteggiare la crisi inferta dalla pandemia da COVID-19 e relative al dispositivo NextGenerationEU.

Conoscere ed analizzare i quadri di riforma recenti o in atto nei diversi Paesi dell'UE permette di comprendere con maggiore chiarezza quanto accade anche nel nostro Paese (basti pensare alle sei riforme in ambito scolastico del nostro PNRR), così come è utile comparare i nostri progressi in relazione ai sette obiettivi strategici di Europa 2030, come monitorati dalla Commissione europea mediante l'*Education and Training Monitor 2023*. Nella tabella sottostante, difatti, è possibile evincere la nostra situazione sulla base dei dati del Monitoraggio 2023:

			Italy		EU		
			2012	2022	2012	2022	
EU-level targets			2030 target				
Participation in early childhood education (from age 3 to starting age of compulsory primary education) ¹			≥ 96%	97.3% ¹³	91.0% ²¹	91.8% ¹³	92.5% ²¹
Low achieving eighth-graders in digital skills ²			< 15%	:	:	:	:
Low achieving 15-year-olds in: ³	Reading	< 15%	21.0% ⁰⁹	23.3% ¹⁸	19.7% ⁰⁹	22.5% ¹⁸	
	Maths	< 15%	24.9% ⁰⁹	23.8% ¹⁸	22.7% ⁰⁹	22.9% ¹⁸	
	Science	< 15%	20.6% ⁰⁹	25.9% ¹⁸	18.2% ⁰⁹	22.3% ¹⁸	
Early leavers from education and training (age 18-24) ⁴			< 9%	17.3%	11.5%	12.6%	9.6%
Exposure of VET graduates to work-based learning ⁵			≥ 60% (2025)	:	25.9%	:	60.1%
Tertiary educational attainment (age 25-34) ⁶			≥ 45%	22.5%	29.2%	34.1%	42.0%
Participation of adults in learning (age 25-64) ⁷			≥ 47% (2025)	:	:	:	:
Other contextual indicators							
Equity indicator (percentage points) ⁸			:	18.4 ¹⁸	:	19.3 ¹⁸	
Early leavers from education and training (age 18-24) ⁹	Native		14.8%	9.7%	11.3%	8.3%	
	EU-born		35.9%	22.9%	26.2%	20.3%	
	Non EU-born		39.9%	30.6%	30.1%	22.1%	
Upper secondary level attainment (age 20-24, ISCED 3-8) ¹⁰			77.9%	85.1%	80.1%	83.6%	
Tertiary educational attainment (age 25-34) ¹¹	Native		24.8%	32.5%	35.4%	43.0%	
	EU-born		11.2%	14.5%	29.3%	39.5%	
	Non EU-born		10.6%	12.6%	24.2%	35.7%	
Share of school teachers (ISCED 1-3) who are 55 year olds or over ¹²			38.6% ¹⁵	36.2% ²¹	23.4% ¹⁵	24.5% ²¹	
Education investment ¹³	Public expenditure on education as a percentage of GDP		4.1%	4.1% ²¹	4.9%	4.8% ²¹	
	Public expenditure on education as a share of the total general government expenditure		8.0%	7.4% ²¹	9.8%	9.4% ²¹	

L'Appendice [7] al testo "Sistemi educativi dei Paesi dell'Unione Europea" raccoglie le tabelle relative ai dati del Monitoraggio 2023, oltre a quelli nazionali, anche quelli degli altri 26 sistemi scolastici europei, con lo scopo di offrire un utile strumento di analisi e di comparazione.

Uno sguardo comparativo per l'internazionalizzazione dell'istruzione

Abbiamo ritenuto che indagare le peculiarità dei singoli sistemi scolastici dei Paesi attualmente in UE possa agevolare uno sguardo mirato di chi quotidianamente è impegnato nelle proprie realtà scolastiche a costruire l'offerta formativa nella prospettiva della dimensione europea dell'istruzione. Ogni singolo Paese interpreta e inserisce nella propria storia il diritto all'istruzione come diritto all'istruzione di qualità, che, a partire dalle Costituzioni nazionali, va a rafforzare

l'adesione all'articolo 14 della Carta di Nizza[8] e agli articoli 9 e 165 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea[9].

In questa prospettiva, conoscere i diversi sistemi scolastici dell'UE offre la possibilità di tessere una tela unitaria intorno anche all'idea stessa di "Europa" e mira a rafforzare, contestualmente, un'idea di "cultura" e di "identità" europea.

Utilizzo funzionale di fonti e di dati

Ci siamo avvalse di fonti autorevoli per raccogliere le informazioni di dettaglio relative a ciascun sistema di istruzione e formazione nell'UE. In particolare, abbiamo preso in considerazione quanto contenuto nella piattaforma Eurydice, quale fonte ufficiale realizzata dalla stessa Commissione europea e dagli Stati membri nel 1980, con lo scopo di incrementare la cooperazione nel settore educativo, migliorando la conoscenza dei sistemi e delle politiche.

Difatti, Eurydice ha il compito di offrire a tutti gli attori del mondo dell'educazione e ai decisori politici, informazioni e analisi adeguate alle loro esigenze. Le pagine delle unità nazionali della Rete Eurydice consentono di consultare, in inglese, quattordici categorie di informazioni relative ad ogni Paese dell'UE e non solo[10].

Le 14 categorie di Eurydice

n.	Categoria	n.	Categoria
1	Political, social and economic background and trend	8	Adult education and training
2	Organization and governance	9	Teachers and education staff
3	Funding and education	10	Management and other education staff
4	Early childhood education and care	11	Quality assurance
5	Primary education	12	Education support and guidance
6	Secondary education non tertiary education	13	Mobility and internationalization
7	Higher education	14	Ongoing reforms and policy development

Un testo per capire il presente e il futuro dell'educazione

Nel testo "Sistemi educativi dei Paesi dell'Unione Europea", a ciascuno dei 26 Paesi UE sono dedicati otto paragrafi che:

- favoriscono la lettura dei livelli ISCED (*International Standard Classification of Education*);
- permettono di avere una idea completa di ciascun ordinamento scolastico attraverso una chiara sinossi;
- aiutano a capire le caratteristiche prevalenti di ciascuno dei segmenti dell'ordinamento scolastico;
- indirizzano l'attenzione verso focus tematici come ECEC, durata dell'obbligo scolastico, VET e istruzione degli adulti.

Sono queste ulteriori coordinate, ritenute fondamentali per i decisori politici e per gli operatori della scuola, che vengono fornite dal programma OCSE *Indicators for Education Systems* (INES), il quale aggiorna e pubblica annualmente i dati delle indagini svolte sulla base di indicatori puntuali dello stato di salute dei sistemi educativi di tutto il mondo[11]. La Commissione Europea a sua volta ne seleziona alcuni e li utilizza per monitorare i progressi dei singoli Paesi verso i traguardi fissati dalle politiche strategiche decennali[12].

Gli otto paragrafi del testo, dunque, hanno al momento "coperto" alcune delle 14 categorie di informazioni individuate dalla Rete Eurydice, andando ad integrare quanto già trattato per grandi temi nel precedente volume "Istruzione e formazione in Europa".

Restano ancora da selezionare e raccogliere informazioni importanti su tutte le professionalità della scuola, dai docenti ai dirigenti scolastici e tecnici così come sui sistemi di valutazione della qualità dell'istruzione. È nostra intenzione andare a completare il quadro con una terza pubblicazione, su cui, siamo certe, si potranno confrontare diversi modelli di soluzione a problemi complessi ma sempre più globali riferibili alle nuove frontiere dei saperi e delle professioni.

- [1] Cfr. [Conclusioni del Consiglio europeo del 14 dicembre 2017](#)
- [2] Cfr. [Conclusioni del Consiglio «Verso la prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione» \(2018/C 195/04\)](#)
- [3] Il primo principio enunciato nel *Pilastro europeo dei diritti sociali*, proclamato dai leader dell'UE in occasione del vertice sociale di Göteborg del 2017, sancisce il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento lungo tutto l'arco della vita inclusivi e di qualità per tutti, nonché il diritto a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma, che comprende la formazione e la riqualificazione (quarto principio), il diritto dei bambini all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità e il diritto dei bambini provenienti da contesti svantaggiati a misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità (undicesimo principio).
- [4] Cfr. [Agenda 2030](#) per lo sviluppo sostenibile.
- [5] Conclusioni del Consiglio "Verso la prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione", op. cit., p. 1.
- [6] Cfr. [Risoluzione del Consiglio](#) su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030).
- [7] L. Maloni, R. Seccia, [Sistemi educativi dei Paesi dell'Unione Europea. Strutture, organizzazione, scelte politiche](#), Tecnodid, 2024 (con il contributo di Chiara Evangelisti), pp. 465-493.
- [8] Cfr. Proclamazione della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, Nizza 2000 (2000/C 364/01).
- [9] Cfr. Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea (TFUE), Lisbona 2007.
- [10] Si possono consultare anche i sistemi scolastici: dei quattro Stati membri dell'Associazione europea di libero scambio (EFTA) e dello Spazio economico europeo (SEE), ovvero Norvegia, Islanda, Liechtenstein e Svizzera; dei paesi in via di adesione, i paesi candidati e i potenziali candidati, ossia Macedonia del Nord, Serbia, Albania, Bosnia-Erzegovina, Montenegro, Serbia, Turchia.
- [11] Cfr. Education at a Glance 2023
- [12] [Eurostat. Policy contex](#)