

Temi commentati da Scuola 7

MARZO 2025

03 marzo 2025

Valutazione e Orientamento per costruire un futuro migliore

1. *Nuovo sistema di valutazione dei Dirigenti scolastici. Analisi del modello, tra nuove coordinate e vecchie perplessità (V. DELLEDONNE)*
2. *Futuro e giovani. Come evitare un biglietto di sola andata... (Laura DONÀ)*
3. *Orientamento scolastico e prospettive future. Idee per un'azione didattica efficace (Agata GUELI)*
4. *Voto di condotta: una storia antica. Sarà una sfida vincente per le istituzioni scolastiche? (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

10 marzo 2025

Esperienze innovative in Italia e nel mondo

1. *Contro la demotivazione degli insegnanti. Dal Canada alla Nuova Zelanda, passando per il Bhutan, buone notizie sulla scuola (Paolo MAZZOLI)*
2. *Spazi educativi del futuro. Innovazione, neuroscienze ed esperienze internazionali (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *Ambiente digitale: dati e opinioni. Divieti o dialogo per difendere i diritti dei bambini? (Rita Patrizia BRAMANTE)*
4. *La legge è una risorsa o un limite? Dai principi alle attuali contraddizioni (Monica PIOLANTI)*

17 marzo 2025

Dati, esperienze e qualità dell'Orientamento

1. *Scegliere la scuola secondaria di secondo grado. Report AlmaDiploma 2024: una pluralità di scenari (Domenico TROVATO)*
2. *Orientamento alle scelte universitarie. Life changing e soft skills (Rita Patrizia BRAMANTE)*
3. *Semplificare i curricula. La quantità delle nozioni non crea apprendimento (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
4. *Dati chiave su ECEC 2025. Bilanci e prospettive sui servizi per l'infanzia (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

24 marzo 2025

Nuovi documenti programmatici per la scuola

1. *Scuola dell'infanzia e nuove Indicazioni 2025. Consultazioni in corso (Laura DONÀ)*
2. *Linee guida per l'adozione dell'IA nella pubblica amministrazione. Per la costruzione di un futuro consapevole (Ezio MONTEMURRO)*
3. *IA e Educazione: una sfida aperta. Tra innovazione tecnologica e centralità dell'essere umano (Bruno Lorenzo)*
4. *È possibile valutare l'insegnamento? Riflessione sul sistema premiale come chiave per riconoscere il merito (Daniele TRUCCO)*

03 marzo 2025

Valutazione e Orientamento per costruire un futuro migliore

1. Nuovo sistema di valutazione dei Dirigenti scolastici. Analisi del modello, tra nuove coordinate e vecchie perplessità



Vittorio DELLE DONNE

02/03/2025

Come riferito anche dalla nota MIM 26 febbraio 2025, prot. n. 8369, con decreto ministeriale 21 febbraio 2025, n. 28, è stato adottato (ai sensi dell'articolo 13 del decreto-legge 31 maggio 2024, n. 71, convertito con modificazioni con la Legge 29 luglio 2024, n. 106) il «*Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici*» (di seguito, *Sistema*). Nel momento in cui scriviamo è ancora in corso di registrazione.

Un'esigenza inderogabile

Si tratta di uno snodo delicato, ma fondamentale per innalzare i livelli di efficacia ed efficienza del nostro sistema educativo di istruzione e formazione, al cui interno – come sottolineato dallo stesso Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, nel comunicato stampa diffuso il 22 febbraio – i Dirigenti scolastici «*svolgono una funzione fondamentale*».

Le procedure che sovrintendono alla loro valutazione individuale, se correttamente calibrate, portano infatti non solo alla valorizzazione dei Dirigenti scolastici e al miglioramento del loro agire professionale, ma anche ad un progressivo incremento della qualità complessiva delle prestazioni e dei servizi resi dal nostro servizio scolastico.

Si tratta di un'esigenza tanto più sentita, in quanto nel mondo dell'istruzione vi è ancora una forte resistenza alla cultura della valutazione: a tal proposito, è sufficiente ricordare che il personale docente è una delle poche categorie di lavoratori del pubblico impiego escluse dai processi di misurazione e valutazione della performance, introdotti dal D.lgs. 27 ottobre 2009, n. 150, in attuazione della L. 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni.

Un'attesa lunga venticinqueanni

La valutazione dei Dirigenti scolastici è attesa in Italia da venticinque anni, da quando cioè, introdotta l'autonomia delle istituzioni scolastiche, è stata attribuita la qualifica dirigenziale ai capi d'istituto delle scuole statali^[1].

Molti sono stati i tentativi proposti nel corso del tempo, a partire dalle tre sperimentazioni SI.VA.DI.S. (*Sistema di Valutazione della Dirigenza Scolastica*) avviate negli anni scolastici 2003/2004, 2004/2005 e 2005/2006 sulla scorta dell'espressa previsione di una verifica e valutazione dei risultati del dirigente contenuta nell'art. 20 del Contratto collettivo nazionale di lavoro per il personale dirigente dell'area V quadriennio giuridico 2002-2005^[2].

Nel 2012 il progetto sperimentale VALeS (*Valutazione e Sviluppo Scuola*)^[3] riprese, migliorandolo e allargandolo anche alla dirigenza scolastica, il 'prototipo' di valutazione delle istituzioni scolastiche VSQ (*Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole*) adottato con un decreto ministeriale del 29 marzo 2011. Anche questo tentativo non sortì tuttavia effetti duraturi.

I nuclei di valutazione

Un nuovo approccio alla valutazione della dirigenza scolastica venne inaugurato dal DPR 28 marzo 2013, n. 80 (*Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*) e dalla Direttiva applicativa n. 11, con cui il 18 settembre 2014, l'allora Ministro dell'Istruzione, Stefania Giannini, definiva le priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Tale impostazione è stata poi sussunta dall'art. 1, comma 93, della Legge 13 luglio 2015, n. 107, secondo cui nell'individuazione degli indicatori per la valutazione del dirigente scolastico si deve tenere conto, da un lato, *«del contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione»* e, dall'altro, di alcuni criteri generali: *«a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale; b) valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; c) apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale; d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale; e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole»*.

Muovendosi all'interno di tali coordinate, la Ministra Stefania Giannini emanò la Direttiva MIUR 18 agosto 2016, n. 36^[4], con cui propose un modello di valutazione della dirigenza scolastica, che faceva perno da un lato su una vasta e articolata raccolta documentaria (il cosiddetto *«Portfolio del DS»*) e dall'altro sui nuclei di valutazione, istituiti presso gli Uffici Scolastici Regionali (USR) e costituiti da un dirigente tecnico, amministrativo o scolastico, in funzione di coordinatore, e da due esperti in possesso di specifiche e documentate esperienze in materia. L'impegno profuso dal Ministero nel promuoverle autorizzava a ritenere che tali modalità di valutazione fossero destinate a dismettere i panni di esperimento provvisorio per assumere i caratteri della definitività.

La complessità e la farraginosità delle procedure, unitamente alla mancanza di un numero adeguato di dirigenti tecnici, fecero tuttavia sì che anche quest'ultima sperimentazione, condotta nel triennio 2016-2019, benché abbia visto l'adesione (volontaria e senza effetti sulla retribuzione di risultato) di oltre i due terzi dei Dirigenti scolastici italiani, sia stata prima sospesa e poi definitivamente accantonata dall'amministrazione.

La modifica dell'art. 25 del D.lgs. 165/2001

Frutto delle esperienze precedenti, il nuovo *Sistema* proposto dal DM 28/2025 si muove nell'ambito della disciplina dei procedimenti di valutazione tracciata dal DPR 80/2013 e dei criteri fissati dalla L. 107/2015, ma in un «quadro normativo» complessivo che risulta decisamente modificato dal decreto-legge n. 71/2024 recante *«Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca»*, poi convertito con modificazioni dalla Legge 29 luglio 2024, n. 106.

Il DL 71/2024, tra le diverse misure riguardanti il settore scolastico, prevede, infatti, in particolare, con l'art. 13, la riscrittura dell'art. 25, comma 1, secondo periodo del D.lgs. 30 marzo 2001, n. 165. La norma in parola, istitutiva della dirigenza scolastica, dispone ora, dopo la novella, che i risultati dei Dirigenti scolastici, inquadrati in ruoli di dimensione regionale, siano valutati tenendo sì conto della specificità delle loro funzioni, ma non più sulla scorta delle verifiche effettuate dai nuclei di valutazione istituiti presso gli USR, bensì *«sulla base degli*

strumenti e dei dati a disposizione del sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito nonché del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici», un nuovo organismo adottato con un decreto del Ministro dell'istruzione e del merito in cui saranno anche stabiliti «gli indirizzi per la definizione degli obiettivi strategici volti ad assicurare il buon andamento dell'azione dirigenziale» e individuati «i soggetti che intervengono nella procedura di valutazione», in coerenza con la direttiva generale del Ministro dell'istruzione e del merito, emanata ai sensi dell'art. 15, comma 2, lettera a), del D.lgs. 150/2009[5].

L'individuazione e l'assegnazione degli obiettivi

La finalità del Sistema è quella di realizzare, in una prospettiva di progressivo incremento della qualità del servizio scolastico, di valorizzazione e di miglioramento professionale dei Dirigenti scolastici, una valutazione oggettiva e trasparente dei risultati conseguiti individualmente.

La valutazione è espressa in centesimi e giunge a collocare il valutato in quattro possibili differenti fasce:

Fasce	Descrizione del risultato
80 – 100	Ottimo raggiungimento degli obiettivi
55 – 79	Buon raggiungimento degli obiettivi
31 – 54	Sufficiente raggiungimento degli obiettivi
Uguale o minore di 30	Mancato raggiungimento degli obiettivi

Essa si basa, per 80 dei 100 punti che compongono il punteggio massimo conseguibile, sulla misurazione del raggiungimento di obiettivi chiaramente definiti e misurabili.

Con un decreto interdipartimentale il Capo del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione e il Capo del Dipartimento per le risorse, l'organizzazione e l'innovazione digitale individuano di norma entro luglio dell'anno scolastico precedente a quello di riferimento (per il corrente a.s. entro marzo 2025) gli obiettivi da assegnare ai Dirigenti scolastici da parte dei Direttori USR, in armonia con le priorità strategiche definite dal Ministro e in coerenza con i principi dell'autonomia, con i criteri di cui all'art. 1, comma 93, della Legge 107/2015, e le funzioni attribuite ai Dirigenti scolastici dall'art. 25 del D.lgs. 165/2001.

Entro agosto dell'anno scolastico precedente a quello di riferimento, i Direttori degli USR assegnano ai Dirigenti scolastici gli obiettivi del decreto interdipartimentale, integrandoli, al fine di tener conto delle specificità territoriali, con un obiettivo specifico di rilevanza regionale, ancorato a dati oggettivamente rilevabili, eventualmente declinato per cicli d'istruzione (per il corrente anno scolastico, in considerazione del ritardo con cui si è avviata la procedura, è stato escluso l'obiettivo a rilevanza regionale).

Obiettivi generali e obiettivi specifici

Gli obiettivi sono distinti in obiettivi generali e obiettivi specifici. I primi afferiscono ai seguenti quattro ambiti di valutazione, desunti dall'art. 1, comma 93 della Legge 107/2015:

- competenze gestionali ed organizzative finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale;
- competenze per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane;
- competenze concernenti l'analisi della realtà scolastica di assegnazione, nonché la progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento;
- competenze concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio ed i referenti istituzionali.

Gli obiettivi generali si declinano in uno o più obiettivi specifici. Ad ognuno di questi ultimi, riscontrabili in termini annuali, è assegnato un peso, proporzionale alla rilevanza che riveste, per un totale massimo di 80 punti, ed è associato ad uno o

più indicatori, utilizzati per la misurazione dell'effettivo grado di raggiungimento dell'obiettivo.

I comportamenti organizzativi e professionali

I restanti 20 punti sono assegnati in base alla classificazione dei comportamenti organizzativi e professionali effettuata sulla base della rubrica di valutazione contenuta nell'allegato "A2". La misurazione e la valutazione dei comportamenti avvengono con riferimento alla capacità di raggiungere i risultati in maniera trasversale a tutti gli indicatori connessi agli obiettivi assegnati. All'assegnazione di questi 20 punti contribuiscono le eventuali risultanze di verifiche, effettuate anche attraverso visite ispettive, e di ulteriori elementi conoscitivi acquisiti nonché della complessità del contesto in cui opera il Dirigente scolastico.

La misurazione e la valutazione

Nel procedimento di valutazione dei risultati dei Dirigenti scolastici, alle prime due fasi di individuazione e di assegnazione degli obiettivi ai Dirigenti scolastici segue la fase della misurazione e valutazione, da parte dei Direttori degli USR, dei risultati raggiunti rispetto agli obiettivi assegnati e dei comportamenti professionali e organizzativi.

Tutto il procedimento di valutazione viene gestito tramite una piattaforma digitale dedicata, messa a disposizione di tutti gli attori del processo di valutazione, in cui per ogni indicatore associato agli obiettivi specifici e all'obiettivo di rilevanza regionale sono riportati i dati a disposizione del sistema informativo del Ministero o provenienti da altri sistemi.

Se lo ritengono opportuno e soprattutto quando le evidenze a sistema si ricavano da piattaforme/servizi non obbligatori, i Dirigenti scolastici possono integrare gli elementi presenti sulla piattaforma con ulteriori dati, che documentino le eventuali cause ostative al raggiungimento dei target previsti o il raggiungimento degli obiettivi assegnati.

Nel processo di valutazione i Direttori degli USR si avvalgono dell'attività istruttoria e del supporto dei Dirigenti amministrativi degli ambiti territoriali o dei Dirigenti tecnici con funzioni ispettive.

In particolare, in caso di mancato raggiungimento degli obiettivi per gravi e impreviste cause non imputabili direttamente al Dirigente scolastico, i Direttori USR valutano con l'ausilio dei Dirigenti degli ambiti territoriali, sulla base delle eventuali evidenze prodotte dal Dirigente scolastico, se provvedere ad un'eventuale ridefinizione del punteggio. Nonostante le richieste avanzata dal CSPI e dai sindacati di ampliarne la possibilità di utilizzo, il *Sistema* prevede che si possa fare ricorso a tale procedura relativamente a un solo obiettivo.

Entro il mese di novembre dell'anno scolastico successivo a quello di riferimento, a seguito della valutazione, il Direttore dell'USR notifica tramite la piattaforma l'attribuzione del punteggio della scheda di valutazione finale. Decorso dieci giorni lavorativi senza che il Dirigente scolastico abbia richiesto la fase di contraddittorio, la valutazione si intende accettata.

«L'ora che volge il disio ai naviganti»

In attesa di capire se il *Sistema* ha la "magnanimità" necessaria a cogliere la complessità della funzione ricoperta dai Dirigenti scolastici all'interno del Sistema educativo di istruzione e formazione, ci limitiamo in questa sede ad esprimere pochi limitati dubbi.

Il primo riguarda l'opportunità di avviare una valutazione di respiro annuale in un periodo in cui i dirigenti scolastici, in attesa di archiviare quella del corrente scolastico, impostata e condotta ignorando obiettivi, indicatori e target su cui saranno valutati, sono già con la testa e il cuore proiettati verso il successivo anno scolastico.

Un secondo punto di domanda riguarda la capacità del *Sistema* di tenere distinti i campi di azione del Dirigente scolastico da quelli degli organi collegiali, spesso separati da linee di confine labili e incerte, con intrecci di competenze a tal punto inestricabili da richiamare alla memoria i cinquecenteschi *gliuommeri*^[6].

Una terza perplessità è infine legata alla capacità del *Sistema* di evitare lo sbilanciamento della valutazione sugli aspetti più manageriali della figura del dirigente scolastico a detrimento delle

caratteristiche di leadership educativa di cui pure viene postulato il possesso. Un sistema di valutazione, che risulta meritoriamente impostato su dati oggettivi rilevati dai sistemi informatici o dalle piattaforme, permette sicuramente di valutare l'efficienza amministrativa e organizzativa del dirigente, ma più difficilmente l'efficacia delle azioni perseguite per il raggiungimento del successo formativo degli studenti. A tal riguardo, non possiamo non fare propri i timori espressi dal CSPI nel parere del 4 febbraio 2025: «... *Aspetti rilevanti dell'operato della dirigenza scolastica, quali quelli più specificamente orientati alla dimensione pedagogica-didattica, non trovano ancora richiamo nel nuovo sistema e non risultano valorizzati nell'ottica della piena aderenza al disposto del comma 93 dell'art. 1 della legge n. 107/2015. Non a caso il legislatore ha definito in maniera specifica la figura del dirigente scolastico, dedicando ad essa un apposito articolo nel D.lgs. n. 165/2001 (art. 25)*».

[1] In realtà, già prima che il 1° settembre 2000 acquisissero la nuova qualifica, l'art. 41 del CCNL 1998-2001, comparto Scuola, sottoscritto il 31 agosto 1999, prevedeva che i capi di istituto si sottoponevano al giudizio di un nucleo di valutazione appositamente istituito presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale.

[2] Non appare privo di interesse il fatto che già nella relazione di monitoraggio redatta dall'INVALSI il 7 ottobre 2003, prot. 1511, erano individuati alcuni punti critici, cui – allora come anche ora – prestare attenzione nella validazione di un sistema di valutazione dei dirigenti scolastici: trasparenza delle procedure, oggettività dei criteri, omogeneità di applicazione in campo nazionale e regionale, ponderazione delle diverse condizioni operative dei singoli dirigenti, necessità di un quadro comune di dati di riferimento.

[3] Circolare MIUR, 3 febbraio 2012, n. 16: «*L'obiettivo della nuova iniziativa sperimentale VALeS è quello di individuare e verificare sul campo la fattibilità di metodi, criteri, procedure e strumenti che permettano di valutare punti di forza e di debolezza della istituzione scolastica, nonché dell'azione della dirigenza scolastica*».

[4] Le *Linee guida*, adottate nel settembre 2016 con provvedimento del Direttore generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione e del Direttore generale per il personale scolastico, resero poi operativa la Direttiva 36/2016.

[5] L'eliminazione dei nuclei di valutazione dal processo di valutazione dei dirigenti scolastici ha necessariamente comportato che l'art. 13 del DL 71/2024 preveda anche la contestuale cassatura dalla L. 107/2015, art. 1, comma 94 del riferimento a tale organo.

[6] Voce del dialetto napoletano («gomitolo»), usata anche per indicare un componimento poetico dei secoli 15° e 16°, formato di una serie di endecasillabi con rima al mezzo, in cui si affastellano gli argomenti più vari, allusioni a fatti del giorno, ricordi di vecchie storie, proverbi,

2. Futuro e giovani. Come evitare un biglietto di sola andata...



Laura DONÀ

02/03/2025

Il tema del futuro e di come contribuire a creare condizioni di miglioramento per il ben-essere delle persone, in primo luogo dei giovani, è una preoccupazione che da sempre investe le generazioni senior delle diverse comunità. Lo è a maggior ragione nei paesi occidentali dove si registra un decremento anagrafico, minori nascite, un invecchiamento della popolazione e la necessità di ricambio generazionale[1]. Questo tema è sentito in Europa e, in particolare, nel nostro Paese perché costituisce una forma di scommessa per la sopravvivenza dei popoli, delle civiltà democratiche e del mantenimento delle condizioni economiche volte a soddisfare i bisogni non solo primari.

Il periodo post iscrizioni nelle scuole è quello in cui si rinnova l'attenzione del mondo delle imprese e degli stakeholder alle scelte degli studenti e ai loro esiti di apprendimento; ci si interroga sia su quali percorsi formativi potrebbero interessare le nuove generazioni, sia su come far diventare il nostro Paese attrattivo per loro.

Da fonte ISTAT, i dati mostrano un trend in aumento di giovani laureati che si trasferiscono all'estero, con un biglietto di sola andata. Coloro che decidono di tornare sono in numero inferiore e il saldo è costantemente negativo: siamo passati da -3.533 del 2011 ai -13.586 nel 2022.

La dispersione competente e il ruolo delle Fondazioni

La migrazione di giovani diplomati e laureati all'estero, una volta completato il percorso di studio in Italia, appare come una spia da tenere sotto controllo per diverse ragioni; le più rilevanti sembrano essere le maggiori retribuzioni, una migliore possibilità di carriera e la valorizzazione delle specifiche competenze.

Comprendere meglio il fenomeno significa poter delineare forme diversificate di contenimento dell'esodo affinché anche il nostro Paese possa trattenere giovani competenti, motivati a investire laddove si sono formati per meglio restituire sviluppo e innovazione all'intera popolazione.

Molte sono anche le Fondazioni, in diverse parti d'Italia, che si stanno interrogando sul fenomeno, attraverso analisi di dati, e che cercano di intervenire con sostegni ai giovani e con forme di investimento interno sul capitale umano.

Anche sul piano normativo, per esempio, la Legge 107/2015 aveva ipotizzato la presenza del "privato" nella scuola sia con l'attuazione dei nuovi progetti di alternanza scuola-lavoro (ora PCTO) in tutti gli istituti superiori, licei compresi, sia attraverso la creazione di partnership dirette con le aziende e le industrie locali.

Al di là di queste disposizioni normative, peraltro discusse e, da alcune parti politiche, contrastate, le Fondazioni svolgono funzioni importanti nell'accompagnare i processi di cambiamento, nel fornire dati di sistema e di policy e nell'assegnare finanziamenti mirati allo sviluppo delle aree su cui sono presenti.

Tutti sono pienamente consapevoli che l'istruzione sia uno degli strumenti più rilevanti per favorire la crescita di ogni persona; investire nell'educazione e nell'istruzione significa innanzitutto garantire il diritto allo studio[2], per contrastare la povertà educativa, promuovere un'istruzione equa e inclusiva volta anche a rafforzare il senso di comunità e la responsabilità sociale.

Da una ricerca sui giovani

Lo scorso 19 febbraio, la Fondazione Cariverona[3] ha presentato i dati di una ricerca dal titolo "Futuro qui!"[4], condotta da Upskill 4.0, da cui emerge che il futuro di un giovane su due è visto non nella propria terra d'origine, ma altrove: in Italia o all'estero.

La ricerca, con un approccio quali-quantitativo, ha raccolto la voce di oltre mille giovani tra i 18 e i 34 anni, attraverso un questionario e 10 *focus group* nelle province di Verona, Vicenza, Belluno, Mantova e Ancona che sono i territori su cui agisce la Fondazione stessa.

"Lo studio evidenzia il profilo di una generazione pragmatica, che non si lascia guidare da idealismi ma da valutazioni realistiche. Per rimanere servono certezze sul futuro: non misure temporanee o incentivi a breve termine, ma un piano concreto di interventi strutturali per trasformare il territorio in un ecosistema dinamico e attrattivo.

- Il 43,5% dei giovani è insoddisfatto degli stipendi, considerati troppo bassi rispetto al costo della vita.
- A questo si aggiunge un diffuso disallineamento tra formazione e mercato: il 41,6% ritiene che il proprio titolo di studio non trovi adeguato riscontro nelle opportunità professionali offerte dal territorio.
- A pesare è anche la mancanza di prospettive di crescita (32,9%), che spinge molti a guardare altrove per costruire una carriera più solida"[5].

Percorsi scolastici e mondo del lavoro

Il dato relativo al titolo di studio, disallineato rispetto alle opportunità professionali presenti nei territori, fa riflettere sulla necessità di adeguare i percorsi scolastici e formativi con forme più flessibili ai cambiamenti del mondo del lavoro, ma mantenendo ferma la qualità delle conoscenze, abilità e competenze a carattere generale, necessarie per essere flessibili nell'adattarsi ai cambiamenti e alle innovazioni dei contesti locali e di scenario più ampio. Questa maggiore versatilità anche dei percorsi dovrebbe andare a rendere le forme di occupabilità più soddisfacenti, tali da trattenere gli studenti di oggi nei propri territori.

In tal senso gli ITS Academy e i percorsi post-diploma costituiscono una forma interessante, ma ancora poco conosciuta e praticata.

Le competenze e le motivazioni dei giovani sono quelle che determinano posizioni evolutive negli ambienti di lavoro e retribuzioni sostenibili per costruire una vita indipendente. In tal senso le esperienze di PCTO nelle scuole dovrebbero anche fungere da motori innovativi per le aziende, le piccole e medie imprese, gli enti. Gli sviluppi di carriera e le condizioni di lavoro flessibili dovrebbero essere tali da motivare i giovani a trovare un lavoro nei propri territori.

Su questi aspetti la ricerca aggiunge dati degni di riflessione che riguardano la mobilità, la casa, la sanità, la partecipazione attiva nei contesti di vita, l'offerta culturale in linea con le tendenze contemporanee... Questi sono i punti toccati dai giovani intervistati.

La fotografia che emerge dalla ricerca invita a mettere al centro i giovani nelle politiche del nostro Paese, ma anche a monitorare e a rivedere il nostro sistema ordinamentale scolastico.

Le tendenze e le conferme

Dalla ricerca emergono anche alcune informazioni interessanti. Si preferisce vivere in zone e città interconnesse e con una buona rete di trasporti pubblici e non si considera importante possedere un'auto propria. Emerge molta attenzione alla salubrità e alla sostenibilità insieme ai temi della mobilità. Sono aspetti però che in Italia non sembrano garantiti. Vengono invece apprezzate del nostro Paese una maggior presenza di impianti sportivi e la qualità del cibo. Ma, comunque, questi aspetti non sono ritenuti attrattivi al punto tale da evitare di spostarsi altrove. Molte delle persone intervistate ritengono, infatti, di essere disponibili a collocarsi laddove trovano le migliori opportunità. Ciò dimostra come venga sempre meno la tendenza a radicarsi nei luoghi dove sono state costruite le prime e fondanti esperienze di vita. Per i giovani, comunque, è l'arte l'elemento migliore che caratterizza il nostro Paese, mentre l'elemento

peggiore è la mancanza di meritocrazia. Sono dati che possono offrire ulteriori spunti per riflettere e ipotizzare nuove e più efficaci strategie.

Viene, comunque, confermata la tendenza, emersa dalla ricerca della Fondazione Cariverona 'Futuro Qui' sui giovani[6], secondo la quale la metà del campione non ritiene l'Italia il Paese più adatto per il loro futuro. Sono soprattutto i ragazzi che sono andati all'estero a bocciare l'Italia. Secondo i dati ufficiali, negli ultimi 13 anni sono espatriati 550 mila giovani. Ma secondo le ricerche della Fondazione sono anche tre volte tanto, motivati dalla convinzione che ovunque ci saranno più opportunità che in Italia.

"Pur con differenze quantitative – nota Fondazione Nordest[7] – dalle risposte emerge una notevole convergenza tra gli expat (espatriati) e chi è rimasto, di opinioni negative sull'Italia. Convergenza che dovrebbe far riflettere la classe dirigente italiana e mettere a tacere chi ritiene poco significative le risposte degli espatriati perché 'distorte' dalla loro scelta, mentre tanti sarebbero tornati delusi dall'estero. Contrariamente a tale opinione, dalle indagini emerge che chi è in Italia, compresi quindi i rientrati, la pensa sostanzialmente come quelli che sono andati via"[8].

I sette ambiti di intervento

Dai focus qualitativi e dalla combinazione dei dati quantitativi che sono consultabili nel rapporto, pubblicato on-line sul sito della Fondazione Cariverona, sono stati individuati sette ambiti di intervento sui quali agire per contrastare il fenomeno, che sono stati chiamati dispersione delle competenze, ambiti su cui più soggetti dovranno trovare linee strategiche di intervento per trattenere i giovani e far riprendere fiducia sulle opportunità in Italia affinché la perdita delle nuove generazioni e di talenti qualificati non si trasformi in un trend irreversibile. Gli ambiti emersi dalla ricerca, come una *road map* per creare azioni strategiche, sono:

- *Mobilità*: trasporti pubblici moderni ed efficienti;
- *Spazi*: luoghi di aggregazione innovativi che uniscano lavoro, formazione e socialità;
- *Partecipazione*: coinvolgimento dei giovani nei processi decisionali locali;
- *Cultura*: eventi e iniziative che rendano il territorio più stimolante;
- *Governance*: un nuovo modello di gestione territoriale basato sull'ascolto;
- *Lavoro*: opportunità professionali di qualità con salari equi;
- *Abitazione*: politiche per un accesso sostenibile alla casa.

I cinque punti del Report

In sintesi il report di ricerca individua in 5 punti gli esiti[9] sui quali costruire tavoli di lavoro diversificati per intervenire per garantire un futuro su cui scommettere.

Per un giovane su due il futuro non è "qui". Per il 51,6% degli intervistati il futuro non è nella propria terra d'origine, ma altrove: il 12,7% pensa di cambiare regione restando in Italia, il 14,1% intende trasferirsi all'estero, il 24,8% è disponibile a muoversi ovunque trovi migliori opportunità.

Una qualità di vita fragile. Sebbene la qualità della vita sia ancora valutata positivamente (3,7 su 5), il giudizio si basa su elementi di fragilità più che su condizioni strutturali che garantiscono prospettive solide per il futuro.

Lavoro, casa, servizi pubblici, mobilità: una generazione pragmatica. Se per un giovane su due il futuro non è "qui", non è perché manchi il desiderio di rimanere, ma perché le condizioni non lo permettono: salari poco competitivi, opportunità lavorative non sempre in linea con le competenze, difficoltà di accesso alla casa, servizi pubblici e trasporti inefficienti. Più che incentivi temporanei, serve un piano concreto di interventi strutturali.

Uno scenario non rassicurante. I giovani tra 18 e 24 anni sono i meno soddisfatti e i più propensi a lasciare il Paese. Le prospettive per il futuro non sembrano prevedere un'inversione di questa tendenza, bensì un potenziale peggioramento.

Sette proposte per una nuova agenda. La ricerca non si ferma alla denuncia, ma individua *sette leve strategiche* su cui intervenire per rendere i territori più attrattivi per le nuove generazioni: spazi ibridi di nuova generazione, mobilità più flessibile, partecipazione allargata, cultura aperta al contemporaneo, nuovi modelli di governance, lavoro di qualità, abitazioni più accessibili.

Dice Bruno Giordano, presidente della Fondazione Cariverona: "Il dato più preoccupante non è solo l'alta percentuale di giovani che pensa di andarsene, ma la consapevolezza diffusa su cosa servirebbe per trattenerli. Lavoro, casa, servizi pubblici, mobilità non sono più semplici criticità, ma veri e propri ostacoli alla permanenza. Se non interveniamo in modo concreto e sistemico, coinvolgendo decisori pubblici, privati e nuove generazioni, la perdita di talenti qualificati rischia di diventare irreversibile. È anche per questo motivo che, come fondazione, stiamo ragionando sulla creazione di un board composto da giovani a supporto dei nostri organi, che possa offrire la propria visione per contribuire ad affrontare le sfide attuali e a sviluppare alcune iniziative operative[10]".

[1] L. Donà, Orientamento e Megatrend, in [Scuola 7 n. 403](#) del 20.10.2024.

[2] D.lgs. 13 aprile 2017, n. 63, *Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente.*

[3] [Miglioriamo il presente per costruire il futuro.](#)

[4] [Futuro qui.](#) Territori e giovani generazioni. La ricerca è stata commissionata dalla Fondazione e al rapporto hanno lavorato Stefano Micelli (Presidente di Upskill 4.0), Marco Bettiol, Selena Brocca, Silvia Oliva e Alice Rizzetto.

[5] [Il futuro dei giovani è lontano dall'Italia:](#) 7 punti per cambiare. Agenzia di stampa nazionale DIRE.

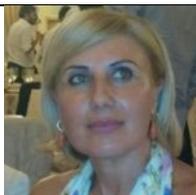
[6] [Futuro qui.](#) Territori e giovani generazioni.

[7] [Fondazione Nord Est.](#) "I giovani e la scelta di trasferirsi altrove".

[8] [Metà dei giovani:](#) all'estero più opportunità.

[9] [Futuro qui.](#) Territori e giovani generazioni.

3. Orientamento scolastico e prospettive future. Idee per un'azione didattica efficace



Agata GUELI

02/03/2025

L'orientamento scolastico rappresenta un elemento cruciale nel percorso educativo degli studenti, sia nella scuola secondaria di primo grado che nella secondaria di secondo grado. Questo processo mira a supportare gli alunni nella progettazione del proprio futuro formativo e professionale, contribuendo a una scelta consapevole e informata, fondamentale per lo sviluppo delle competenze individuali e per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Perché si parla di orientamento scolastico

L'orientamento scolastico è un processo complesso e in continua evoluzione, che richiede attenzione, risorse e collaborazioni sinergiche tra tutte le parti coinvolte: scuole, famiglie, istituzioni e mondo del lavoro. Nel 2022, il Ministero dell'istruzione e del Merito ha emanato delle Linee guida per promuovere l'orientamento degli studenti, enfatizzando l'importanza di un percorso formativo che consideri non solo le competenze accademiche, ma anche le aspirazioni personali e professionali dei giovani. Nel farlo, ha scelto un approccio *multidimensionale*, attraverso il quale si propone di fornire agli studenti gli strumenti necessari per prendere decisioni informate riguardo al loro futuro, sia che si tratti di ulteriori studi che di inserimento nel mondo del lavoro.

Una parte significativa della normativa riguarda la collaborazione tra scuole, famiglie e mondo del lavoro ed è finalizzata, tra le altre cose, ad incoraggiare attività di orientamento che includano tirocini, visite a imprese e incontri con professionisti. Questo tipo di approccio mira a far comprendere agli studenti le diverse opportunità educative e professionali disponibili, nonché le competenze richieste dal mercato del lavoro: *"L'orientamento inizia, sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento"*.

Normativa rilevante

L'orientamento scolastico è regolamentato da diverse norme che ne delineano obiettivi, metodi e strumenti. Tra i principali riferimenti normativi troviamo:

- *Legge 53/2003*: Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, che possiamo definire legge quadro sull'offerta formativa, in cui si stabilisce l'importanza della "formazione continua" e della "consapevolezza delle scelte" in un percorso educativo integrato.
- *Decreto Ministeriale 139/2007*: Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, con cui sono state fornite le linee guida sulle misure per l'orientamento dei giovani e delle loro famiglie, la formazione dei docenti, il sostegno, il monitoraggio, la valutazione e la certificazione dei percorsi.
- *Legge 107/2015*: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, nella quale l'orientamento è riconosciuto come parte integrante dell'attività didattica e da cui scaturiscono interventi mirati per migliorare l'incontro tra domanda e offerta formativa.

- *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*: Include misure specifiche per rafforzare l'orientamento, attraverso iniziative destinate a potenziare le competenze dei docenti e a creare sinergie con le imprese.
- *D.M. 22 dicembre 2022 n. 328*: Linee guida per l'orientamento. Hanno lo scopo di attuare la riforma, disegnata dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, rafforzando il raccordo tra il primo ed il secondo ciclo di istruzione e formazione. L'obiettivo è quello di aiutare ad effettuare scelte consapevoli attraverso la valorizzazione delle potenzialità e dei talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria. Le linee guida sottolineano che l'orientamento dovrebbe iniziare sin dalla scuola dell'infanzia e primaria.

Orientamento nella scuola secondaria di primo grado

Nella scuola secondaria di primo grado, l'orientamento si concentra principalmente nell'accompagnare gli alunni nella scelta della scuola superiore. Le istituzioni scolastiche sono tenute a offrire informazioni sui vari percorsi formativi e professionali, anche se l'orientamento non si risolve nel mero compito informativo.

È fondamentale che gli studenti:

- *ricevano informazioni* sui differenti indirizzi di studio (licei, istituti tecnici, istituti professionali);
- *siano coinvolti in attività di orientamento* che comprendano incontri informativi con professionisti, visite alle scuole superiori e partecipazione a laboratori informatici e artistici;
- *partecipino a test di orientamento*, utili per riconoscere, stimolare e valutare attitudini e interessi.

Orientamento nella scuola secondaria di secondo grado

Nella secondaria di secondo grado, l'orientamento assume un'importanza ancora maggiore in quanto gli studenti si preparano all'ingresso nel mondo del lavoro o proseguono gli studi universitari. Qui è cruciale che:

- *si offrano percorsi personalizzati di orientamento* che tengano conto delle aspirazioni, delle abilità e delle competenze individuali degli studenti;
- *si realizzino collaborazioni con imprese e università*, per facilitare stage e tirocini che possano fornire esperienze pratiche;
- *si fornisca supporto emotivo e motivazionale*, attraverso consulenze e attività di coaching, per affrontare l'ansia e le incertezze legate alla scelta del futuro.

Importanza della didattica orientativa

Per *didattica orientativa* si intende l'integrazione dell'orientamento nel lavoro d'aula quotidiano e nel curriculum disciplinare. Le discipline, infatti, non sono funzionali solo a trasmettere delle nozioni, ma vengono concepite come uno strumento, un metodo e un linguaggio per introdurre la classe alla realtà in modo aperto, consapevole, dinamico, problematico ed esplorativo. Da contenitori di conoscenza, le discipline insegnate diventano una lente attraverso cui scoprire e comprendere il mondo che ci circonda, in tutte le sue sfumature e complessità. Attraverso lo studio delle discipline scolastiche, gli studenti possono così acquisire la capacità di analizzare e comprendere il mondo in cui vivono, sviluppare la capacità critica di valutare diverse opinioni e punti di vista, e imparare a risolvere problemi e ad affrontare le sfide che incontreranno lungo il loro percorso.

Discipline come veicoli per un orientamento consapevole

Ma come può una disciplina diventare uno strumento di orientamento? Ogni disciplina ha un proprio campo di studio, un proprio linguaggio e un proprio metodo di indagine che permettono agli studenti di approfondire una determinata area di conoscenza, ma anche di sviluppare tutta una serie di competenze, come: la capacità di analisi, di sintesi, di problem solving e di valutazione critica. In quest'ottica l'educazione deve essere intesa come un processo attivo in cui gli studenti sono chiamati a partecipare attivamente alla costruzione del proprio sapere e gli insegnanti sono guide e facilitatori di questo processo. Pertanto, attraverso le discipline, la didattica orientativa consente di far dialogare il sapere scolastico con le esigenze del mondo esterno, facendo sì che gli studenti si sentano coinvolti e motivati nel processo di apprendimento.

I compiti di realtà

Che cosa sono i compiti di realtà? Sono *"situazioni-problema, quanto più possibile vicine al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite, mettendo in pratica capacità di problem-solving e diverse abilità in relazione all'attività all'interno di contesti sociali moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica"*[1]. I compiti di realtà, previsti nell'azione didattica sin dall'infanzia, sono connessi all'attività orientativa consentendo così di costruire delle situazioni didattiche che abbiano una vicinanza con la realtà, permettendo agli studenti di utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite in situazioni concrete e significative. I compiti di realtà, se correttamente intesi, possono certamente essere strumenti utili, che le stesse *Indicazioni Nazionali* del 2012 hanno riconosciuto come parte integrante della prassi didattica di molti docenti e rappresentano uno dei perni della valutazione rivestendo una centralità tale da imporre alcune riflessioni.

Suggerimenti per il futuro

Per migliorare ulteriormente l'orientamento scolastico in Italia, si possono considerare le seguenti proposte:

- *Integrazione Tecnologica*. Utilizzare piattaforme digitali per l'orientamento, che possano fornire informazioni aggiornate sulle opportunità scolastiche e professionali, anche in modalità consultazione interattiva.
- *Formazione Continua per Insegnanti*. Investire nella formazione dei docenti, affinché possano acquisire competenze specifiche in materia di orientamento e counseling.
- *Collaborazioni più forti*. Creare reti più robuste con aziende locali e università per offrire stage, laboratori e incontri di orientamento, in modo da rendere l'esperienza formativa più vicina alla realtà lavorativa.
- *Programmi di Mentoring*. Sviluppare programmi di mentoring che mettano in contatto studenti di diverse fasce di età con professionisti esperti, al fine di creare una guida pratico-teorica sulle scelte future.
- *Valutazione e Follow-Up*. Implementare sistemi di valutazione dell'efficacia delle attività di orientamento e un follow-up sui percorsi intrapresi dagli studenti, per migliorare continuamente l'offerta formativa.

[1] G. Gentile, *Che cos'è un compito di realtà? Come progettarlo e come valutare le prestazioni degli alunni*, Erickson, 2022.

4. Voto di condotta: una storia antica. Sarà una sfida vincente per le istituzioni scolastiche?



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

02/03/2025

È recente l'ordinanza ministeriale che reintroduce il voto in decimi nella valutazione del comportamento degli studenti nella scuola secondaria di primo grado (OM n. 3 del 9 gennaio 2025) e che avrà una sostanziale ricaduta sulla promozione. Se, infatti, il voto sarà inferiore a 6/10 comporterà la non ammissione alla classe successiva o all'esame conclusivo del primo ciclo.

Si tratta, però, di un cambiamento che non rappresenta una novità nella storia del nostro sistema di istruzione.

Il voto in condotta nel secolo scorso

Durante il periodo tra le due guerre del secolo scorso, il "voto di condotta" era un elemento fondamentale per l'educazione e l'istruzione dei ragazzi ed era in linea con l'ideologia autoritaria dell'epoca. L'obbedienza e la disciplina erano i presupposti fondamentali su cui si costruiva la valutazione.

Anche negli anni Cinquanta, il modello educativo è rimasto in gran parte ancorato ai principi della disciplina e del rispetto dell'autorità, sebbene con un'attenzione crescente verso i diritti degli studenti.

Con l'introduzione della scuola media unica, il voto di condotta mantenne un ruolo centrale, ma con un cambio di prospettiva: si iniziò a considerarlo non solo come esito di un comportamento dettato da norme, ma anche come partecipazione alla vita scolastica. L'obiettivo era quello di incentivare atteggiamenti di responsabilità e autonomia, in linea con la nuova impostazione della scuola media unica intesa, soprattutto, come ambiente educativo e formativo aperto a tutti.

Il voto del comportamento incomincia, quindi, via via a perdere la sua primaria connotazione punitiva assumendo un significato più ampio connesso, soprattutto, con la crescita relazionale e cognitiva dello studente.

L'evoluzione nella pedagogia degli anni Settanta

Con i movimenti pedagogici innovativi degli anni Settanta e Ottanta, l'attenzione si sposta su altri parametri collegati in particolar modo con la formazione globale dello studente. In questo periodo, infatti, la scuola italiana fu investita da un'ondata di riforme ispirate a una pedagogia più democratica e inclusiva.

Con l'introduzione dei Decreti Delegati del 1974, si assiste, tra l'altro, a un maggiore coinvolgimento degli studenti e delle famiglie nella vita scolastica, anche grazie alla istituzione degli Organi Collegiali. La ridefinizione del concetto di disciplina e di valutazione del comportamento in senso più ampio lo dobbiamo anche al contributo delle famiglie e di

una comunità scolastica allargata. Il voto in condotta incomincia, quindi, ad essere considerato in termini meno punitivi. La scuola diventa sempre più consapevole che il suo obiettivo principale sia quello di fare acquisire agli studenti una maggiore consapevolezza per vivere meglio la vita sociale e soprattutto per migliorare gli apprendimenti. È in linea con questa tendenza l'introduzione di metodologie didattiche innovative, con il focus sullo sviluppo della personalità e delle competenze sociali.

Si incomincia, quindi, a considerare adeguato quel comportamento scolastico che dia conto del livello di partecipazione attiva alla vita della classe e della comunità scolastica e di responsabilità nelle scelte. Si supera, così, progressivamente, il concetto di "buon comportamento" inteso solo come obbedienza alle norme.

Mentre cresce l'attenzione al diritto allo studio per tutti, e in modo particolare per coloro che hanno maggiori difficoltà, cresce anche la consapevolezza della necessità di una scuola inclusiva. Conseguentemente la valutazione della cosiddetta "condotta" comincerà anche a tenere conto delle situazioni personali, evitando di penalizzare gli studenti più fragili che presentano evidenti difficoltà di inserimento.

I cambiamenti della Riforma Gelmini (2008)

Negli ultimi decenni, il voto di condotta ha subito cambiamenti normativi e pedagogici significativi, oscillando tra un approccio disciplinare rigoroso (Legge 30 ottobre 2008, n. 169) e una visione di tipo formativa (Decreto 13 aprile 2017 n. 62).

È stata infatti la Legge 169/2008 (conosciuta come Riforma Gelmini) a reintrodurre il voto di condotta come elemento determinante nella valutazione complessiva dello studente, con conseguenze dirette sulla promozione, ma non solo.

Voto in decimi. Il comportamento degli studenti viene nuovamente valutato attraverso una scala da 1 a 10, uniformando il criterio di giudizio a quello delle altre materie.

Non ammissione con voto inferiore a 6/10. Se il voto di condotta fosse risultato inferiore a 6, lo studente sarebbe stato automaticamente non ammesso alla classe successiva o all'esame di fine ciclo.

Focus su disciplina e rispetto delle regole. Il voto di condotta diventa un indicatore del rispetto delle regole di convivenza civile e scolastica nelle quali vanno previste sanzioni più severe per atti di violenza, bullismo o gravi infrazioni disciplinari.

Gli obiettivi della riforma erano quelli di contrastare episodi di bullismo e vandalismo nelle scuole, di riaffermare il valore del rispetto delle regole e di introdurre un deterrente efficace contro comportamenti scorretti.

Ci furono diverse critiche su queste disposizioni considerate troppo punitive e poco attente alla crescita personale dello studente: la bocciatura automatica a seguito di un voto inferiore a 6 avrebbe potuto penalizzare studenti in difficoltà sul piano relazionale, magari anche con un buon curriculum disciplinare, senza offrire reali percorsi di recupero.

Il nuovo scenario del D.lgs. 62/2017

Con il D.lgs. del 13 aprile 2017, n. 62 il valore del voto di condotta viene riformulato, spostando l'attenzione alla formazione educativa e allo sviluppo sociale degli studenti. I principali cambiamenti introdotti sono i seguenti:

Meno peso sulla non ammissione. Il voto di condotta rimane un elemento importante, ma non determina più automaticamente la non ammissione alla classe successiva poiché si punta di più su interventi educativi e formativi per correggere i comportamenti scorretti.

Valutazione più ampia e inclusiva. Il comportamento viene considerato nel contesto della crescita personale dello studente per cui si tiene conto soprattutto dell'impegno, della partecipazione e della responsabilità.

Recupero e percorsi educativi. La scuola ha il compito di aiutare lo studente a comprendere e migliorare il proprio comportamento. Gli studenti, quindi, con un voto di condotta problematico devono essere coinvolti in percorsi di recupero ben mirati.

Gli obiettivi della riforma erano quelli di promuovere un approccio pienamente educativo, sostenendo la crescita sociale e relazionale, contrastando il bullismo attraverso adeguate strategie educative.

Anche su queste scelte ci furono critiche. Si temeva soprattutto che il minore peso assegnato al voto di condotta rispetto alla promozione avrebbe ridotto la sua efficacia deterrente. Per le scuole, inoltre, la gestione dei comportamenti problematici stava diventando sempre più complessa: richiedeva grandi competenze e tante risorse per realizzare percorsi personalizzati efficaci.

La nuova Ordinanza Ministeriale

La nuova Ordinanza Ministeriale del 9 gennaio 2025, n. 3 ha voluto assegnare di nuovo un ruolo più incisivo al voto sul comportamento nella valutazione complessiva degli studenti.

L'introduzione della bocciatura per chi ottiene un voto inferiore a 6/10 rappresenta un ritorno a un modello più vicino alla Riforma Gelmini (2008), che vedeva nel voto di comportamento un indicatore determinante della crescita educativa e civica.

Questa misura, che cerca di dare, in qualche modo, una risposta alle difficoltà delle scuole, non deve cancellare, però, le istanze formative introdotte con il Decreto 62/2017.

La riaffermazione dell'importanza delle regole e della disciplina comportamentale deve essere accompagnata necessariamente da altri strumenti che aiutino gli studenti a prendere coscienza delle proprie condotte, a capirne le ragioni e a modificarle, proprio ad evitare che la non ammissione ridiventi, di nuovo, solo una misura punitiva, senza alternative di sorta.

Un aspetto che dovrà essere monitorato sarà, quindi, l'impatto che questo cambiamento avrà sulla didattica e sul clima scolastico: la scelta di assegnare maggior peso al voto di condotta potrebbe rafforzare il senso di responsabilità degli studenti, ma anche generare criticità nella gestione dei casi più complessi, specialmente se non sarà affiancata da strategie educative efficaci.

Tutta la comunità scolastica è chiamata a svolgere un ruolo chiave nell'applicare le nuove indicazioni normative, ma ha bisogno di formazione e di risorse adeguate per fare in modo che queste disposizioni portino risultati positivi. Per promuovere una maggiore responsabilità tra gli studenti è cruciale che le scuole adottino un approccio equilibrato, integrando misure disciplinari con strategie educative che ne supportino lo sviluppo personale e sociale.

1. Contro la demotivazione degli insegnanti. Dal Canada alla Nuova Zelanda, passando per il Bhutan, buone notizie sulla scuola



Paolo MAZZOLI

09/03/2025

“Nessuna richiesta governativa mi ha impedito di insegnare come voglio”. È la frase che mi ha colpito di più durante il seminario internazionale dell’ADI (Associazione Docenti e Dirigenti scolastici Italiani) che si è svolto a Bologna il 21 e 22 febbraio.

Una voce coraggiosa dalla scuola estone

La frase è di una docente estone ed è stata riportata da *Peeter Mehisto* nell’ambito di una comunicazione sul sistema scolastico dell’Estonia. Considerando che la locuzione “richiesta governativa” include la normativa scolastica, la burocrazia, le regole amministrative e ogni genere di vincolo del sistema scolastico, se ne coglie immediatamente il senso provocatorio. Vorrei tradurla così: coraggio insegnanti! Se aspirate a offrire ai vostri studenti un’esperienza formativa che può cambiare la loro vita nessuno ve lo può impedire. Dunque provocatoria sì, ma anche liberatoria e fortemente incoraggiante.

Un seminario raro

E ora facciamo un passo indietro.

Il Seminario internazionale è l’evento annuale di prestigio dell’ADI. È stato lanciato ventidue anni fa dalla storica presidente e fondatrice dell’associazione, Alessandra Cenerini e, a detta di molti che ne hanno seguito l’evoluzione, ha una caratteristica che lo rende unico nel suo genere: una straordinaria densità di contributi scovati nei più diversi paesi del mondo. Testimonianze, esperienze, approfondimenti di alto livello che consentono ai partecipanti di ampliare il proprio punto di vista e di tornare a casa avendo sempre imparato qualcosa di nuovo.

L’attuale presidente dell’ADI, Maria Teresa Siniscalco, non è stata da meno. È riuscita a mettere insieme relatori d’eccezione che ben difficilmente si sarebbero potuti ascoltare nello stesso evento. Esperti provenienti da Canada, Nuova Zelanda, Bhutan, Hong Kong, Estonia, Regno Unito, Stati Uniti e in rappresentanza di organizzazioni come l’OCSE e fondazioni internazionali note per l’impegno educativo. Tra queste ultime cito l’incredibile *Connie Fortunato*, fondatrice del “Music Camp International”, un evento educativo nato in un villaggio rurale della Romania per promuovere il potere della musica di trasformare, di guarire e di promuovere la formazione cooperativa. Inutile aggiungere che Connie si è presentata in pubblico davanti a un leggio da direttore d’orchestra e ha fatto cantare l’intera platea del seminario.

L’audacia di volare alto

Il seminario di quest’anno aveva un titolo, quasi epico, “*L’audacia di volare alto*”, e come simbolo la statua alata di Nike di Samotracia. Devo riconoscere che il titolo è più che giustificato. Ho vissuto un’esperienza che mi verrebbe da definire rigenerante. Ho fatto il pieno di buone notizie, di testimonianze illuminanti, di esempi sorprendenti, di entusiasmo per la forza e il potere salvifico, malgrado tutto, dell’educazione. E anche le cattive notizie che sono state date, ad

esempio da Andreas Schleicher sulla scarsa attitudine degli italiani a continuare a studiare nel corso della vita, sono state accompagnate da ipotesi interpretative e proposte di soluzione. A un certo punto, mentre parlava la vincitrice del Global Teacher Prize, la scatenata insegnante di ginnastica canadese *Maggie MacDonnell*, autoconfinatasi in una cittadina degradata nella zona artica degli Inuit, ho pensato con rinnovata convinzione: *l'educazione è davvero la sola salvezza del mondo*. E ho anche capito che era esattamente questo di cui avevo bisogno dopo tanti anni di silenzio, quasi totale, su quello che dovrebbe essere il centro della scuola: le strategie didattiche per favorire un apprendimento significativo di tutti. Un apprendimento capace di generare cambiamenti individuali, locali e globali.

Spunti originali che restano impressi

Nell'attesa della pubblicazione dei materiali del seminario, vorrei proporre una breve rassegna dei temi e delle testimonianze che mi hanno colpito maggiormente.

Incontrare persone eccellenti

Parto dalla relazione di *Nick Chambers*, responsabile di una "charity" (un istituto di beneficenza) britannica che si chiama "Education & Employers" e che basa la sua azione sul collegamento tra classi di scuola e persone (tutte volontarie ovviamente) che svolgono le professioni e i mestieri più diversi. Il principio su cui si basa "Education & Employers" è semplicemente che "se i bambini incontrano persone eccellenti che svolgono bene il proprio lavoro questo può ispirarli per il resto della loro vita". Banale? Non tanto se penso al video [\[1\]](#) che la stessa ADI ha realizzato sulla base delle idee di Chambers nel quale un'insegnante chiede ai suoi alunni di disegnare tre persone che svolgono i seguenti lavori: chirurgo, carabiniere forestale e cuoco (si fa capire che quasi tutti i disegni ritraggono dei maschi) per poi annunciare, con un tono di grande mistero, l'ingresso in classe di tre persone che svolgono realmente quei mestieri: una chirurga, una carabiniere forestale e una cuoca. Se penso alla insensata polemica contro le attività di alternanza scuola-lavoro, ora PCTO, questa iniziativa mi sembra decisamente non scontata.

L'importanza delle parole

Nella stessa sessione di Chambers *Ann Friedman* ha raccontato come è nato il "Planet Word Museum" di Washington. Attenzione: "word" non "world", parliamo di un museo della parola con l'intento di creare un paese di lettori con giochi e attività sulle infinite, affascinanti, meraviglie del linguaggio. Tra le tante esperienze che si incontrano nel museo ricordo un albero dal quale pendono centinaia di piccoli altoparlanti da cui provengono le voci di persone che parlano lingue diverse, ognuna con la sua sonorità, il suo ritmo.

La ricerca della felicità

La sessione della seconda giornata del seminario si è aperta con il rappresentante del Bhutan, *Ha Vinh Tho*. Il suo progetto è centrato sulla felicità. Non sulla felicità in sé, questo è ovvio, ma sui presupposti educativi che possono rendere le persone felici della loro vita: 1) imparare a prendersi cura di sé; 2) imparare a prendersi cura della comunità in cui si vive; 3) imparare a prendersi cura dell'ambiente e del mondo. Lo so, può sembrare una lezione sulla sapienza orientale più che su tematiche educative, ma credo che gli argomenti e gli esempi presentati dal professor Tho abbiano fatto sorgere, o rafforzare, la convinzione che l'esperienza scolastica, vista anche come esperienza di vita in una comunità, possa spingere le persone ad adottare modi di pensare e di comportarsi che aiutano a vivere al meglio la propria vita.

Le comunità per l'apprendimento

È stato poi il momento dell'ex ministra dell'istruzione neozelandese, *Hekia Parata*. La ministra Parata è apparsa molto orgogliosa di come ha interpretato il suo mandato politico. È una donna

Māori, nata in una piccola cittadina del nord del Paese. Le sue origini l'hanno portata a concepire la scuola come il luogo nel quale si tutela l'identità di ogni bambino. Quando il primo ministro dell'epoca, *John Key*, l'ha chiamata per chiederle di fare il ministro dell'istruzione Heika è saltata sulla sedia dalla gioia e ha risposto più o meno così: "Accetto con entusiasmo, ma tu ti rendi conto che io seguirò testardamente la mia strada e che questo potrà darti parecchie grane?". Per quasi sei anni Parata ha realizzato politiche molto energiche finalizzate ad un obiettivo principale: innalzare la qualità dell'insegnamento per migliorare i risultati di tutti gli studenti neozelandesi. Ha organizzato le scuole in "Communities of Learning" (comunità per l'apprendimento) e ha varato il programma IES (Investing in Educational Success) aumentando la spesa direttamente collegata con il successo educativo, anche a costo di chiudere qualche scuola e di aumentare il numero di studenti per classe[2].

Perché non ci piace andare a scuola?

E arriviamo ad uno degli interventi più incisivi rispetto alla riflessione sulla situazione scolastica italiana: la relazione sulla situazione dell'apprendimento permanente nel mondo svolta da *Andreas Schleicher*, direttore della sezione "Education and Skills" dell'OCSE, responsabile storico delle indagini PISA.

Il suo ragionamento è semplice e molto profondo. Schleicher basa le sue considerazioni su un principio: *"una volta si imparava per fare un lavoro, ora l'apprendimento è il lavoro"*. Partendo da questo principio Schleicher pone questa domanda: "come mai l'educazione degli adulti in molti Paesi, ed in particolare in Italia, è sostanzialmente ferma da vent'anni?".

La risposta di Schleicher è *che le persone non credono all'apprendimento perché hanno avuto un'esperienza scolastica deludente*. La stragrande maggioranza degli adulti italiani considera il proprio percorso scolastico come un capitolo chiuso per sempre, e sono ben contenti di questo. È evidente che questa percezione fa sì che qualsiasi iniziativa di formazione venga vista dagli adulti come qualcosa di poco attraente. Secondo Schleicher quindi il problema di fondo sta nel fatto che l'istruzione formale, quella che tutti incontriamo nei primi 15-20 anni di vita, non è riuscita a dare il gusto dell'imparare, a far sentire come preziosa e gratificante ogni occasione di apprendimento.

Come generare il gusto dell'imparare

Durante la sua comunicazione Schleicher ha illustrato uno schema, a forma di albero, nel quale sono sintetizzate cinque aree di attività didattiche che dovrebbero generare il gusto dell'imparare ma che, evidentemente, non sono alla base dell'insegnamento ordinario. Ecco quali sono:

- il *problem solving* (ad esempio: trovare diverse soluzioni per risolvere un problema);
- l'*attivazione cognitiva* (ad esempio: collegare nuovi e vecchi apprendimenti);
- il *controllo del proprio apprendimento* (ad esempio: imparare a porre/porsi domande);
- la *proattività verso l'apprendimento* (ad esempio: collegare ciò che imparo a ciò che so);
- il *critical thinking* (ad esempio: accettare che ci possano essere più posizioni corrette in una controversia).

La conclusione a cui perviene Schleicher è che se non cambiamo il nostro modo di insegnare, basandolo su questo genere di attività, ben difficilmente i nostri studenti, diventati adulti, avranno voglia di frequentare corsi o iniziative di formazione nel corso della loro vita.



Peeter Mehisto
Estonia



Connie Fortunato
Stati Uniti



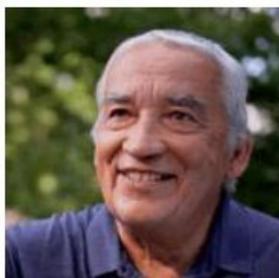
Maggie MacDonnell
Canada



Nick Chambers
Regno Unito



Ann Friedman
Stati Uniti



Ha Vinh Tho
Bhutan



Hekia Parata
Nuova Zelanda



Andreas Schleicher
Francia

[1] Ridisegnare [l'equilibrio](#).

[2] Per la verità questa specifica proposta è stata ritirata a causa delle contestazioni che aveva generato.

2. Spazi educativi del futuro. Innovazione, neuroscienze ed esperienze internazionali



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

09/03/2025

Gli ambienti scolastici sono diventati nel tempo veri e propri laboratori capaci di trasformare l'esperienza educativa. In un'epoca di rapide innovazioni tecnologiche e di cambiamenti sociali, ripensare gli spazi di apprendimento non è più un'opzione, ma una necessità. L'organizzazione e la progettazione degli ambienti scolastici hanno un impatto diretto sul benessere e sulle performance cognitive degli studenti, come dimostrano numerosi studi neuroscientifici e pedagogici. Questo saggio esplora l'evoluzione degli ambienti di apprendimento attraverso esperienze italiane e internazionali, analizzando modelli ispiratori come il Movimento DADA, le Aule Laboratorio e progetti innovativi provenienti dalla Finlandia, dalla Danimarca e dagli Stati Uniti. Inoltre, verranno analizzate le opportunità offerte dalle tecnologie di ultima generazione, evidenziando la necessità di integrare spazi tradizionali con soluzioni immersive e flessibili per preparare gli studenti alle sfide del futuro.

Un esempio di innovazione a Modena

L'Istituto Comprensivo Mattarella di Modena, sotto la guida del dirigente scolastico Daniele Barca, rappresenta un modello virtuoso di innovazione nella progettazione degli spazi educativi. Qui, le aule tradizionali sono state completamente ripensate per diventare ambienti modulari e polifunzionali, in grado di adattarsi con flessibilità alle diverse attività didattiche. Ogni spazio è stato progettato per promuovere la collaborazione, l'interdisciplinarietà e la sperimentazione, valorizzando il ruolo attivo degli studenti nel processo di apprendimento.

Le aule sono state trasformate in veri e propri laboratori tematici. Per esempio, gli spazi dedicati alla matematica o alle scienze includono strumenti tecnologici avanzati e materiali manipolativi che permettono agli studenti di apprendere attraverso l'esplorazione e la pratica. Le aree comuni, come l'atrio e le zone di incontro, sono arredate con mobili modulari che favoriscono il lavoro in gruppo e la condivisione di idee, creando un ambiente informale che stimola il dialogo e la creatività.

L'impatto di questa trasformazione è evidente sia sugli studenti che sui docenti. Gli studenti riportano una maggiore motivazione, grazie alla possibilità di muoversi liberamente tra gli spazi e di apprendere in modi diversi, adattati alle proprie necessità. Gli insegnanti, invece, hanno sperimentato un aumento della collaborazione interdisciplinare, trovando negli ambienti flessibili un'opportunità per progettare lezioni innovative e coinvolgenti. Questo approccio ha favorito lo sviluppo di competenze trasversali, come il problem solving, il lavoro di squadra e il pensiero critico.

L'esperienza dell'Istituto Mattarella evidenzia come una visione strategica sugli spazi possa trasformare la scuola in un ecosistema educativo più inclusivo e dinamico, dove studenti e docenti lavorano insieme in un ambiente che non solo supporta, ma amplifica le potenzialità di ognuno. Questo modello, riconosciuto anche a livello nazionale, rappresenta un esempio replicabile per tutte quelle scuole che vogliono intraprendere un percorso di innovazione basato sull'interazione tra didattica e ambienti di apprendimento.

Il Movimento DADA e le Aule Laboratorio

Il Movimento DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), come descritto nel libro *"Il Manifesto delle Scuole DADA, eppur si muove"* di Ottavio Fattorini (Erickson, 2024), rappresenta un cambio radicale nel modo di concepire l'organizzazione scolastica. Non si tratta solo di una riorganizzazione spaziale, ma di una trasformazione pedagogica che supera il tradizionale concetto di classe statica, prevedendo che gli studenti si spostino tra aule-laboratorio specializzate, ognuna progettata per rispondere alle esigenze di una specifica disciplina, attrezzata con materiali, strumenti e tecnologie pertinenti. Questo dinamismo favorisce la creatività, l'esplorazione e il problem-solving, rendendo la scuola un luogo di apprendimento autentico e significativo.

Questa configurazione ha portato a un netto miglioramento dell'engagement degli studenti, che si sentono più coinvolti e motivati a partecipare. Inoltre, gli insegnanti possono personalizzare gli ambienti per adattarli alle esigenze didattiche, creando una connessione diretta tra spazio fisico e contenuti disciplinari.

Il Movimento Avanguardie Educative

Il Movimento Avanguardie Educative, promosso da INDIRE, condivide questa visione e ha inserito le aule-laboratorio tra le sue idee chiave per trasformare la scuola italiana. Questo modello prevede che le aule siano assegnate ai docenti per disciplina, permettendo loro di allestire gli spazi con materiali specifici e tecnologie mirate. Gli studenti, spostandosi tra queste aule, trovano ambienti già predisposti per attività didattiche attive e laboratoriali, riducendo il divario tra teoria e pratica. Un esempio rilevante è quello dell'Istituto Tecnico Tecnologico Statale "Alessandro Volta" di Perugia, dove la riorganizzazione degli spazi ha favorito una didattica più interattiva, migliorando l'apprendimento e la motivazione degli studenti.

Altri esempi di successo includono il Convitto Nazionale Vittorio Emanuele II di Roma, dove le aule-laboratorio per le discipline scientifiche e artistiche hanno migliorato significativamente il modo in cui gli studenti approcciano le materie, incentivando la collaborazione e la sperimentazione, e l'Istituto Comprensivo Como Nord, che ha integrato il modello DADA con arredi modulari e tecnologie digitali, creando ambienti che stimolano l'interazione tra studenti e docenti e rafforzano il senso di comunità.

Aspetti pedagogici e neuroscientifici

Gli ambienti di apprendimento progettati con attenzione agli aspetti pedagogici e neuroscientifici offrono opportunità significative per migliorare il benessere e le capacità cognitive degli studenti. Numerosi studi hanno dimostrato come fattori fisici ed estetici, quali luce naturale, colori rilassanti e materiali tattili, possano influenzare positivamente l'apprendimento. La luce naturale, in particolare, gioca un ruolo cruciale: secondo uno studio condotto da Choi et al. (2012), gli studenti esposti a livelli adeguati di luce naturale in aula mostrano una maggiore capacità di attenzione, migliori risultati nei test e una riduzione dello stress. Questo effetto è attribuibile alla regolazione del ritmo circadiano e all'aumento della produzione di serotonina, l'ormone del benessere.

I colori degli ambienti scolastici, secondo la ricerca di Engelbrecht (2003)^[1], hanno un impatto diretto sullo stato emotivo e sulla concentrazione degli studenti. Il blu, ad esempio, favorisce il rilassamento e la riflessione, mentre il giallo stimola l'attenzione e la creatività. Le scuole che adottano una palette cromatica studiata per gli ambienti educativi registrano un maggiore coinvolgimento degli studenti e una riduzione dei comportamenti disfunzionali.

La teoria dell'embodied cognition

Dal punto di vista dei materiali tattili e dell'interazione con l'ambiente, l'apprendimento multisensoriale si è rivelato estremamente efficace, in particolare per studenti con difficoltà di apprendimento. La teoria dell'embodied cognition, sviluppata da Wilson e Golonka (2013)^[2],

sostiene che l'apprendimento non è solo un processo cognitivo, ma coinvolge il corpo e le interazioni con l'ambiente. Ad esempio, le aule che integrano materiali manipolabili, strumenti didattici interattivi e spazi per il movimento migliorano l'engagement degli studenti e favoriscono la memoria a lungo termine.

Esperienze reali in Italia e all'estero confermano questi benefici. Ad esempio, il progetto "Scuola Senza Zaino" in Italia ha creato ambienti dove gli studenti possono muoversi liberamente tra isole di apprendimento, con arredi modulari e materiali tattili. In Finlandia, i nuovi edifici scolastici integrano luce naturale, aree verdi e spazi di apprendimento informali per favorire un apprendimento collaborativo e rilassato. Allo stesso modo, la Ørestad Gymnasium in Danimarca utilizza spazi aperti e flessibili per incoraggiare il lavoro di gruppo e l'autonomia degli studenti. Infine, le neuroscienze sottolineano l'importanza del movimento e dell'apprendimento attivo. Il lavoro di John Medina (2008) nel suo libro *Brain Rules* evidenzia che il cervello apprende meglio quando il corpo è in movimento. Le aule che permettono agli studenti di spostarsi, interagire fisicamente con i materiali didattici o partecipare ad attività pratiche riducono l'apatia e aumentano la motivazione.

Gli Ambienti di apprendimento innovativi

Dagli esempi fino a qui descritti, possiamo sicuramente dedurre che le tecnologie di ultima generazione stanno trasformando l'aula in un ambiente immersivo, interattivo e altamente adattabile, capace di rispondere alle esigenze della scuola contemporanea e di potenziare l'esperienza di apprendimento.

Aule progettate per il metaverso, dotate di tecnologie avanzate come rilevatori di movimento a parete, visori per la realtà virtuale e aumentata, proiettori olografici, tavoli e pavimenti interattivi, rappresentano un'evoluzione radicale degli ambienti educativi. Questi strumenti offrono esperienze multisensoriali che vanno oltre i limiti fisici delle aule tradizionali, consentendo agli studenti di esplorare mondi virtuali, simulare esperimenti scientifici complessi o rivivere eventi storici, creando un'interazione fluida tra il mondo digitale e quello fisico.

Per rendere queste tecnologie e metodologie una realtà consolidata nel contesto scolastico italiano, è fondamentale integrarle con pratiche didattiche già consolidate, come il cooperative learning e il project-based learning. Solo attraverso una pianificazione strategica e inclusiva è infatti possibile trasformare le aule in ambienti educativi avanzati, capaci di preparare gli studenti alle sfide di un mondo sempre più interconnesso e tecnologico.

Verso un nuovo modello didattico

Oltre alle tecnologie digitali, sono utili arredi modulari e mobili, progettati per adattarsi a diverse esigenze didattiche. Scaffali e mobili per il deposito di materiali, barre audio per migliorare la qualità delle presentazioni e tablet per gli studenti sono sempre più comuni, insieme a laboratori mobili che portano attività interattive direttamente nelle aule. Tuttavia, l'impatto di questi cambiamenti dipende in gran parte dall'adozione di un approccio strategico che integri le nuove tecnologie con pratiche didattiche consolidate. Ad esempio, l'arricchimento della lezione frontale con contenuti multimediali deve essere accompagnato da metodologie interattive, come il cooperative learning o il project-based learning, che coinvolgano attivamente gli studenti nel processo di apprendimento.

Nonostante i progressi, l'introduzione di queste innovazioni non è uniforme su tutto il territorio nazionale. In molte scuole, l'adozione delle tecnologie si limita alla sostituzione dei dispositivi, senza un ripensamento complessivo dello spazio educativo. Questo approccio rischia di ridurre l'efficacia degli investimenti, relegando le tecnologie a un ruolo accessorio piuttosto che trasformativo. Per massimizzare il loro potenziale, è necessario combinare l'innovazione tecnologica con una revisione strutturale degli ambienti scolastici e una formazione adeguata per i docenti, che spesso si trovano privi del supporto necessario per utilizzare questi strumenti in modo efficace.

Esperienze internazionali e modelli ispiratori

Esperienze internazionali come quelle della Finlandia, della Danimarca e degli Stati Uniti offrono modelli ispiratori per ripensare gli ambienti di apprendimento. Tuttavia, affinché queste idee possano essere adattate efficacemente alla realtà italiana, è fondamentale contestualizzarle, rispettando le peculiarità del nostro sistema scolastico e valorizzando il patrimonio culturale ed educativo esistente.

Quando le scuole sono concepite come comunità aperte, dove spazi multifunzionali combinano aree formali di apprendimento con zone dedicate al relax e alla socializzazione, viene favorito il lavoro collaborativo e si crea un ambiente stimolante e accogliente, in cui gli studenti possono sentirsi a loro agio e motivati a partecipare attivamente. La creazione di laboratori interdisciplinari e aree relax integrate nelle scuole italiane potrebbe incoraggiare modalità di apprendimento non formali, stimolando la creatività e la condivisione di idee. L'adattamento di queste configurazioni potrebbe inoltre valorizzare le specificità architettoniche e culturali degli edifici scolastici italiani, armonizzandole con esigenze educative moderne.

Adattare queste esperienze al contesto italiano richiede un approccio strategico che combini tradizione e innovazione. Coinvolgere insegnanti, studenti e famiglie nella progettazione degli spazi scolastici è essenziale per garantire che le soluzioni adottate rispondano realmente alle esigenze della comunità educativa. Questo processo partecipativo potrebbe rafforzare il senso di appartenenza e valorizzare il ruolo della scuola come fulcro della vita sociale.

In sintesi

Ripensare gli ambienti di apprendimento non significa semplicemente introdurre tecnologie avanzate, ma trasformare la scuola in uno spazio capace di fondere armoniosamente innovazione e tradizione. Solo così è possibile affrontare con efficacia le sfide di un mondo in continua evoluzione.

Affinché queste innovazioni abbiano un impatto reale e duraturo, è essenziale un impegno collettivo e coordinato. I dirigenti scolastici devono essere visionari e promotori di cambiamenti strategici, guidando la trasformazione degli spazi educativi per rispondere alle necessità didattiche contemporanee. I docenti devono essere adeguatamente formati per sfruttare appieno le tecnologie e gli ambienti flessibili, rendendoli strumenti per un apprendimento attivo, inclusivo e stimolante. I decisori politici, da parte loro, devono supportare queste trasformazioni attraverso investimenti mirati e politiche lungimiranti, capaci di valorizzare le buone pratiche e promuovere le esperienze di successo, sia a livello nazionale che internazionale.

Solo attraverso uno sforzo collettivo e una visione condivisa sarà possibile costruire ambienti educativi che preparino i nostri studenti a diventare cittadini consapevoli, creativi e protagonisti del futuro. Perché ogni scuola, quando ben progettata, non è solo un luogo di istruzione, ma una finestra sul mondo, dove i sogni prendono forma e il futuro inizia a costruirsi.

[1] ["An Emerging Model of E-Learning in Palestine: The Case of An-Najah National University"](#). La An-Najah National University (ANU), un'università non governativa palestinese situata a Nablus nella parte settentrionale della Palestina, attraverso una ricerca con 17.807 studenti e 1.020 professori in 11 facoltà ha sperimentato come la tecnologia possa stare al passo con il flusso globale del cambiamento in tutti gli aspetti della vita. Per 10 anni An-Najah ha perseguito l'integrazione dell'e-learning nella consegna residenziale, mista e completamente online. Il caso di studio conclude con una descrizione del modello di gestione del cambiamento che è emerso oltre agli indicatori di un grande impatto sulla soddisfazione degli studenti e sui tassi di partecipazione dei membri dello staff.

[2] [Emerging Phenomenological and Biological Principles of Consciousness: Top Insights of Prevailing Models, Concepts, and Observations](#). In questo articolo vengono esaminati potenziali principi della coscienza rivelati da teorie e osservazioni sperimentali come la teoria dello spazio di default, la teoria dell'architettura operativa e la teoria integrata delle informazioni, che rivelano fondamenti biologici e fenomenologici sui quali la coscienza si forma e si mantiene.

3. Ambiente digitale: dati e opinioni. Divieti o dialogo per difendere i diritti dei bambini?



Rita Patrizia BRAMANTE

09/03/2025

Come fare un uso consapevole del digitale per sfruttare le opportunità offerte dai *social* senza subirne gli effetti negativi? Di fronte al continuo aumento dell'accesso precoce dei minori alle piattaforme, a livello globale diversi Paesi si stanno orientando a mettere al centro delle politiche digitali i diritti dei minori, adottando approcci innovativi per bilanciare e trovare un nuovo equilibrio tra le attività *online* e quelle *offline*, affrontare la questione della sicurezza in rete e garantire il benessere dei più giovani.

I dati delle ricerche

In occasione del Safer Internet Day – giornata istituita e promossa dalla Commissione Europea per la sicurezza in rete, soprattutto di bambini e minori[1] – si moltiplicano indagini e report, che restituiscono un quadro senza dubbio preoccupante in materia di circolazione di contenuti non adeguati, cyberbullismo, *body shaming* e sollecitano l'assunzione di responsabilità condivisa da parte di tutta la comunità educante.

Ultimi in ordine di tempo il dossier "Navigating the Future"[2] di UNICEF, il *position paper* "The Rights of Children in the Digital Environment"[3], realizzato da Eurochild e la ricerca svolta da Telefono Azzurro in collaborazione con BVA Doxa "La tutela dell'infanzia nei mondi digitali. Il bambino al centro"[4].

I dati della ricerca condotta da Telefono Azzurro e Doxa ci dicono che la quasi totalità dei 12-18enni (96%) utilizza lo smartphone e che il 93% ne possiede uno personale, percentuale che cresce con l'aumento della fascia d'età. I giovani svolgono una vasta gamma di attività *online*[5], principalmente per scopi ricreativi e di interazione sociale, con l'intento di rafforzare la propria identità, ottenere approvazione dai pari e cercare un senso di appartenenza.

L'utilizzo dei social media ha implicazioni significative dal punto di vista psicologico e sociale e influenza le competenze cognitive e i comportamenti. Tra i principali effetti si annoverano il rischio di dipendenza, la vulnerabilità alla disinformazione, l'impatto sull'autostima e i pericoli psicologici legati all'interazione online, ansia, depressione, stress, solitudine. Uso eccessivo o interazioni negative, come il cyberbullismo o il confronto sociale negativo, sono associati a problematiche in termini di benessere emotivo e salute mentale. Anche fenomeni come *sexting* e *hikikomori* risultano in crescita.

Politiche pubbliche, educazione digitale e supervisione genitoriale sono strumenti chiave per bilanciare i benefici e mitigare i rischi.

Il tempo-schermo e le conseguenze[6]

Ricordate la leggenda tedesca del pifferaio magico che, su richiesta del borgomastro, allontana da Hamelin i ratti al suono del suo strumento e a fronte del mancato pagamento si vendica irretendo i bambini del borgo al suono del piffero e portandoli via con sé per sempre? Ora il quesito che ci dobbiamo porre è: c'è qualcuno che non con la musica, ma con gli schermi ci sta portando via l'infanzia?

Proprio al rapporto infanzia e dispositivi tecnologici è stato dedicato l'interessante seminario "L'attenzione contesa. Il tempo schermo e le conseguenze sullo sviluppo infantile", promosso dall'associazione di Promozione Sociale MEC – Media Educazione Comunità[7], che opera a supporto delle competenze genitoriali e educative in favore della consapevolezza critica sui

media. La sensibilità e l'interesse verso il tema si registra dal dato dei partecipanti: oltre cinquecento.

Sono sempre di più pediatri che danno informazioni precise nei bilanci di salute sui rischi connessi al contatto precoce e prolungato con gli schermi nell'età cruciale dei primi dieci anni di vita. Abbiamo a disposizione anche numerosi studi scientifici che analizzano le problematiche infantili connesse all'attenzione frammentata, discontinua e interrotta, nonché le nuove forme di iper-attenzione generate dalla esposizione per molte ore al giorno a un *device*.

La deprivazione sensoriale

Della continua intensificazione del tempo schermo in età infantile e dei rischi di pregiudicare lo sviluppo delle piene potenzialità di apprendimento di bambine e bambini si è a lungo occupato Simone Lanza, maestro elementare e ricercatore presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca, che ne ha fatto sintesi in un prezioso saggio[8].

L'esposizione allo schermo (visione di filmati, video e corti e gioco con videogiochi) è un prolungato tempo quotidiano di sedentarietà, che immobilizza e va a discapito del tempo di gioco all'aria aperta, della lettura, della relazione con i coetanei e anche del ritmo sonno/veglia. L'isolamento che caratterizza per lo più l'uso dello schermo, a scapito del gruppo spontaneo dei piccoli, genera un grave danno psico-evolutivo, perché la crescita avviene nell'interazione di gruppo; ulteriore conseguenza da non sottovalutare è anche la perdita di spontaneità e pensiero magico.

Ne consegue altresì una deprivazione sensoriale in età infantile, in quanto si sviluppa prevalentemente uno dei cinque sensi, la vista, e anche male. Videogiochi sempre più veloci impediscono inoltre al bambino di cogliere un filo logico conversazionale, con il rischio di disimparare a rispondere anche alle domande più semplici.

L'importanza della scrittura manuale

La rapidità a digitare sulle tastiere comporta anche la perdita di manualità fine nella scrittura, a danno soprattutto del corsivo, come è stato già osservato in molti Stati, che stanno facendo retromarcia e tornano a insegnare il corsivo. In occasione della Giornata Nazionale della scrittura a mano[9] Simona Gavinelli, docente di Paleografia latina presso l'Università Cattolica, ha analizzato le conseguenze della delega della scrittura alla tecnologia: "La ricerca scientifica ha ampiamente dimostrato che utilizzando matita o penna si attivano zone cerebrali che restano spente quando digitiamo; con la scrittura a mano, inoltre, le informazioni che arrivano al cervello sono organizzate in modo da potenziare la capacità di ricordare e stimolare il pensiero astratto e creativo, generando nuovi collegamenti di senso". Gavinelli lancia un appello contro l'abuso dei dispositivi digitali e invita a saperne prendere la giusta distanza e a ritornare alla fluidità della scrittura corsiva, restituendo la tradizionale gerarchia tra maiuscolo e minuscolo[10].

L'età giusta per usare il cellulare

Brunella Fiore, sociologa dei processi culturali e comunicativi presso l'università Bicocca, invita a prestare attenzione anche ai nostri comportamenti di adulti, all'uso che facciamo dello smartphone, mentre nostro figlio ci parla, mentre siamo a tavola o mentre giochiamo: siamo capaci di metterlo da parte e di non curarcene, centrando invece l'attenzione sul qui e ora in presenza?

Una ricerca condotta da esperti dell'Università Bicocca rivela che i genitori oggi a Milano sono preoccupati dalla dipendenza da web e smartphone e ritengono che l'età giusta per dare un cellulare al proprio figlio sia 14 anni o più. Non nascondono, però di averlo già dato a 11 anni, vittime della pressione sociale che impone in qualche misura l'omologazione dei comportamenti dominanti. Non va trascurato, inoltre, un *digital divide* diverso da un po' di anni or sono, in termini di capacità delle famiglie di proteggere i minori, in quanto alcuni neppure intuiscono che possano esserci pericoli nell'esposizione agli schermi. Le famiglie ad alto reddito e scolarizzazione lasciano i bambini di fronte a uno schermo al massimo 1 ora e 52 minuti al giorno, quelle a basso

reddito quasi 4 ore. Secondo un'indagine Demopolis[11] 3 adolescenti su 10 trascorrono online più di 10 ore al giorno; quasi il 40% fra 5 e 10 ore.

C'è un esempio che fa riflettere: gli studenti della scuola più ambita della Silicon Valley non toccano un computer, un iPad o lo smartphone fino alla fine delle medie. La cosa da osservare è che questi ragazzi sono in gran parte figli di ingegneri o manager che hanno ruoli di spicco nelle più famose aziende tecnologiche del mondo, dalla Apple a Google, che sono determinati, però, a tenerli il più a lungo possibile fuori dall'esperienza educativa dei propri figli. L'Australia sarà il primo Paese al mondo a introdurre un divieto per i minori di 16 anni di avere un account sui social media. Le stesse normative italiane riflettono le preoccupazioni per gli effetti connessi all'utilizzo precoce dei social media.

Le preoccupazioni di tanti studiosi

Essere *trendy* non è dare in mano al neonato il tablet. Pensiamo a un bambino o una bambina nel passeggino, o nel carrello di un supermercato, che guarda un episodio di un cartone animato sullo smartphone della mamma: chiuso/a nella sua bolla si perde l'osservazione dell'ambiente circostante e della vita che lo anima.

Ma pensiamo anche alle neo mamme che, come primo gesto, prendono lo smartphone e si fanno un selfie da postare mentre allattano. Non ha dubbi Daniele Novara che la situazione è totalmente fuori controllo e non possiamo stare a guardare un'intera generazione annegare negli smartphone. Una vera e propria «riconfigurazione» dell'infanzia sembra influenzare sempre più lo sviluppo sociale e neurologico di bambini e adolescenti. Così ha spiegato Jonathan Haidt nel bestseller "La generazione ansiosa", che indaga gli effetti degli smartphone e dei social media sulla salute mentale dei più giovani[12].

Nessuno si sognerebbe di dare auto, moto, alcol o tabacco a un bambino di 8 anni, mentre invece il marketing digitale ha preso di mira i bambini. Occorre intervenire con divieti specifici per età, spiega Daniele Novara, che insieme al pedagogo Alberto Pellai ha rilanciato l'appello dell'Unesco agli Stati[13] di arrivare ad avere obiettivi e principi chiari per garantire che la tecnologia digitale nell'istruzione sia benefica ed eviti danni sia alla salute dei singoli studenti sia, più in generale, alla democrazia e ai diritti umani.

Non si tratta di proibizione, ma di regolazione che aiuti a sviluppare le capacità cognitive dei bambini. Bisogna sapersi inventare occasioni di vita reale in cui i bambini insieme possono godere della bellezza paesaggistica e artistica del nostro Paese e riscoprire un divertimento che non passa necessariamente attraverso video e videogiochi.

"Basta libera volpe in libero pollaio" – incalza Novara – "è lo Stato che deve mettere regole, piuttosto che lasciare la patata bollente ai genitori". Le connessioni online non possono sostituire l'interazione umana e il futuro è quello di trovare le giuste misure educative per un uso consapevole, positivo, etico delle tecnologie. A tutti tocca non solo la vigilanza, ma una riflessione attenta, seria e non più rimandabile. Daniele Novara invita i genitori a farsi promotori di un movimento di ribellione al marketing tecnologico e a darsi da fare in fretta, perché non c'è più tanto tempo.

La strada del dialogo

Anche se non ci sono al momento evidenze scientifiche su un nesso diretto di causalità, i problemi di bullismo e abusi online, e i contenuti misogini e i messaggi dannosi hanno indotto a propendere per interventi legislativi restrittivi. Non mancano, tuttavia, le voci di dissenso, per esempio da parte di Amnesty International e dell'Australian Human Rights Commission, che criticano, per esempio, il divieto di usare cellulari a scuola per le sue implicazioni sui diritti dei giovani; ma anche di Meta (la nota piattaforma) che rivendica gli interventi realizzati dall'azienda per garantire esperienze appropriate all'età e alla sensibilità dei più giovani.

In genere, affrontare problemi reali attraverso il divieto non porta ai risultati auspicati. Si dovrebbe imboccare la via di un dialogo aperto tra giovani, famiglie, istituzioni e piattaforme

digitali, facendo appello alla consapevolezza e all'educazione, come afferma la pedagogista *Barbara Alaimo*. Per cercare di dare una risposta alla solitudine delle famiglie e promuovere la nascita e lo sviluppo di Patti di comunità per un uso sano, responsabile e creativo dei media digitali su tutto il territorio nazionale, il Centro di Ricerca "Benessere Digitale"[\[14\]](#) dell'Università di Milano-Bicocca e tre associazioni attive nel campo dell'educazione consapevole all'uso dei media (MEC, Aiart e Slowworking) si sono riuniti nell'associazione Patti digitali[\[15\]](#). Hanno ravvisato l'urgenza di favorire l'incontro tra genitori, insegnanti e le molte altre figure educative, in modo da individuare e condividere poche semplici regole: l'età giusta per cominciare a usare uno smartphone; il divieto all'utilizzo autonomo di Social e Whatsapp prima dei 14 anni; l'impegno degli adulti di riferimento alla verifica dei contenuti e dell'età adatta di App e giochi (ad esempio con la classificazione PEGI[\[16\]](#)); la diminuzione del tempo schermo.

[\[1\]](#) Martedì 11 febbraio 2025 si è celebrata, in contemporanea in oltre 100 nazioni, il Safer Internet Day (SID), la giornata mondiale per la sicurezza in Rete, istituita e promossa dalla Commissione Europea. L'obiettivo della giornata è far riflettere le ragazze e i ragazzi non solo sull'uso consapevole della Rete, ma anche sul ruolo attivo e responsabile di ciascuno nella realizzazione di Internet come luogo positivo e sicuro.

[\[2\]](#) [Navigating the Future](#): quattro scenari per valutare il benessere dei bambini nel ventunesimo secolo.

[\[3\]](#) [The Rights of Children in the Digital Environment](#): Documento di Eurochild sui diritti dei minori negli ambienti digitali.

[\[4\]](#) [La tutela dell'infanzia nei mondi digitali. Il bambino al centro](#): I risultati e i principali trend internazionali nella ricerca telefono azzurro-bva DOXA 2025.

[\[5\]](#) Le attività più svolte online sono: chattare (62%), ascoltare musica (54%), guardare film o serie tv (44%), giocare online (40%), guardare video/leggere per informarsi o studiare (31%), utilizzare i social (31%).

[\[6\]](#) Vedi anche Education 2.0 – 5 febbraio 2025.

[\[7\]](#) [MEC – Media Educazione Comunità](#).

[\[8\]](#) S. LANZA, *L'attenzione contesa. Come il tempo schermo modifica l'infanzia*, Armando Editore, 2025.

[\[9\]](#) [Giornata Nazionale della scrittura a mano](#).

[\[10\]](#) M. GHEZZI, *Prendete carta e penna*, in "Corriere della sera", 23 gennaio 2025.

[\[11\]](#) [Indagine Demopolis](#) – Adolescenti in Italia: che cosa dicono gli under 18, che cosa pensano gli adulti.

[\[12\]](#) J. HAIDT, *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, Rizzoli, 2024.

[\[13\]](#) Istruzione: [UNESCO](#) chiede di mettere al bando gli smartphone in classe, per uso eccessivo e perché penalizzano apprendimento

[\[14\]](#) [Benessere Digitale](#) è un centro di ricerca che si occupa del rapporto tra media digitali e qualità della vita. Il Centro ha dato vita a progetti di ricerca interdisciplinari, in diverse aree di interesse: benessere digitale a scuola, smartphone e qualità della vita, Competenze digitali, ICT e apprendimento, genitorialità digitale.

[\[15\]](#) [MEC](#) è Associazione Media Educazione Comunità, un'associazione di Promozione Sociale formata da educatori, formatori, giornalisti, esperti di media digitali, tecnici nel campo della comunicazione e si è costituita per promuovere percorsi di consapevolezza critica sui media. [AIART](#) è una "Associazione cittadini mediali". [Slowworking](#) è un'Associazione culturale nata dall'idea di cinque donne convinte della necessità di divulgare una visione nuova del rapporto vita-lavoro, attraverso azioni di informazione e formazione sui temi dell'autoimprenditorialità femminile e delle pari opportunità di genere, promuovendo azioni concrete di empowerment femminile e maschile. [Tatti digitali](#) riunisce il Centro di Ricerca "Benessere Digitale" dell'Università di Milano-Bicocca e tre associazioni attive nel campo dell'educazione consapevole all'uso dei media (Mec, Aiart Milano e Slowworking).

[\[16\]](#) Etichette [PEGI](#) in base all'età.

4. La legge è una risorsa o un limite? Dai principi alle attuali contraddizioni



Monica PIOLANTI

09/03/2025

La scuola, come tutte le istituzioni, per quanto fondata su norme, è soggetta ad un inevitabile quanto continuo cambiamento per corrispondere alle esigenze degli studenti e ai problemi della società.

Ogni giorno la scuola agisce in funzione di una pluralità di norme di diverso genere: giuridiche, morali, igieniche, di etichetta, di cortesia, ecc. Accanto al paesaggio materiale in cui viviamo, esiste un paesaggio normativo, i cui elementi condizionano le nostre vite almeno quanto gli elementi del paesaggio materiale. La miriade di leggi riservate al nostro sistema di istruzione e di formazione, pur creando non poco sconcerto tra tutti coloro che la scuola la vivono quotidianamente, nasce proprio come risposta ai continui cambiamenti della società. Se da un lato, le scuole possono far conto, quindi, su strumenti che vogliono adeguarsi alle logiche del tempo, dall'altro, sono anche consapevoli che le leggi, di per sé, sono restie alla flessibilità lasciando sulle generazioni lo stigma del tempo in cui vengono emanate.

La legge come risorsa

Se le norme vengono percepite come principi regolatori dei comportamenti, come strumenti di indirizzo, e non come semplici dispositivi da applicare, allora possono veramente costituire una grande risorsa. Ma non è sempre facile perché a volte si mostrano difficili da capire, altre volte sembrano distanti dalla realtà di ognuno di noi, altre volte possono essere pure fraintese, specialmente quando sembrano contrastare con il proprio sentire o anche quando sembrano veicolare un cambiamento troppo radicale. Questo spiega la resistenza di chi non riesce ad aggredire il problema alla radice e che, però, è chiamato ad applicare la legge senza avere chiara la direzione verso cui andare. Lo sapeva bene Dante Alighieri quando invocava la legge come rimedio «*onde convenne legge per fren porre*», o quando si rammaricava che la legge non fosse attuata «*le leggi son, ma chi pon mano ad esse*». Dante non pensa ad una legge dettata dal potere costituito, ma semmai ad una legge che a quel potere preesiste e che lo legittima^[1].

È da qui che nasce, anche nelle persone di scuola, quel senso di sfiducia e di costante sospetto nei confronti delle norme, da qui nasce una spirale negativa di individualismo, solitudine e ansia: sono situazioni abbastanza diffuse che mettono in crisi quegli stessi valori che dovrebbero invece essere protetti.

Complessità ed "onestà intellettuale" del docente/educatore

Questo è quanto sta accadendo anche oggi nella nostra scuola. L'autonomia aveva auspicato un radicale rinnovamento contro il permanere di una rigida burocrazia, quella che uccide il senso e il valore di una norma fondata sull'esigenza di migliorare la qualità del servizio educativo.

Tutti coloro che hanno incentrato il proprio ruolo professionale sulla qualità dell'insegnamento senza perdere mai di vista la formazione e il futuro delle nuove generazioni, si pongono quotidianamente il problema di andare al cuore delle leggi, garantendo contestualmente il diritto di ognuno a perseguire la propria realizzazione.

Come è possibile, allora, coniugare le norme, che spesso risentono di un linguaggio burocratico, con i significati che sono ad esse sottese, cioè a quegli stessi significati che costituiscono valori perenni?

Prendiamo il caso del concetto di "qualità del servizio scolastico", che oramai da decenni rappresenta il fondamento dell'offerta formativa. Per molto tempo la scuola italiana ha considerato come suo unico compito quello di insegnare a leggere, scrivere e far di conto. Non è che oggi si debba abbandonare questi obiettivi. Oggi abbiamo capito che tali obiettivi si possono raggiungere attraverso il coinvolgimento degli alunni, facendo in modo che essi diventino protagonisti attivi. Ma sono approcci che ritroviamo nella stessa normativa che nasce dall'attuale modello sociale e democratico quando richiede di creare cittadini attivi e solidali, oltre che istruiti e competenti, ma anche critici e socialmente aperti ai contesti.

Di fronte alla domanda di una società che non accetta più di essere condizionata dall'esterno, il lavoro dell'insegnante/educatore è diventato più complesso e richiede tanta "onestà intellettuale" per garantire alle nuove generazioni una istruzione di qualità, all'altezza di un modello sociale in cui il cambiamento è divenuto una categoria dell'essere.

Essere "docenti onesti"

La coscienza professionale, pertanto, si trova a misurarsi con problemi inediti in un quadro complesso in cui si intrecciano difficoltà di vario genere, che richiedono agli insegnanti creatività e flessibilità: sono due modi che connotano (o dovrebbero connotare) la nuova professionalità del docente.

Oggi, per essere "*docenti intellettualmente onesti*" occorre saper mettere "in crisi" le certezze pregresse che, col cambiamento repentino, rischiano di diventare desuete. Il docente "onesto" deve presentare la sua visione delle cose come uno dei possibili punti di vista, deve dichiarare "le fonti e gli argomenti" a supporto della sua visione, deve, quindi, mettersi in discussione contribuendo a formare persone e favorendo quelli che Ausubel chiamava "apprendimenti significativi".

Ma la cifra che deve connotare la nuova professionalità è quella che vede nelle norme, intese nel suo senso più profondo, il principale strumento per migliorare a qualità del lavoro.

Migliorare la professionalità docente

Molte sono le strade che portano alla meta, ma nella scuola innanzitutto bisogna migliorare la qualità professionale dei docenti, e per questo sono importanti alcuni interventi istituzionali.

- Il miglioramento stipendiale per valorizzare i docenti oltre che per far fronte alle continue necessità nella vita economica e sociale.
- Una valutazione costante delle competenze, ma anche incarichi di responsabilità.
- Il ricorso a forme di educazione di tipo deontologico per innalzare la qualità del ruolo e che già la legge 53/2003 aveva tentato di suggerire.
- Una formazione tecnologico-didattica, capace di corrispondere alle esigenze delle nuove generazioni, che avvertono un profondo bisogno di sintonia fra le richieste della vita sociale e le offerte della scuola.

Nel paniere della formazione, non può essere disattesa l'attenzione all'insieme dei bisogni delle famiglie che, anche loro, devono superare il modello individualistico, dominante nella società attuale. La recente scelta delle figure professionali di tutor e di docente orientatore va in questa direzione.

Il ruolo educativo del Dirigente scolastico

La trasformazione del sistema scolastico, per essere capace di corrispondere alle istanze del cambiamento, richiede altresì il ripensamento del ruolo del dirigente il quale, attualmente, sembra essere sovrastato da funzioni prevalentemente di tipo burocratico con il rischio di stravolgere dalle fondamenta la funzione di "leader educativo".

Il Dirigente è colui che deve garantire a tutti gli alunni la qualità dell'istruzione e il successo formativo, deve quindi difenderli da possibili interferenze; deve essere attento ai processi inclusivi, alla valorizzazione delle variegate forme di talento. Non a caso è proprio questo che le

norme specifiche sulla dirigenza hanno sempre ribadito. La contraddizione nasce laddove le stesse norme sembrano oggi chiamare il Dirigente scolastico a dar contro di azioni prevalentemente di tipo amministrativo e ancor più di tipo formale. In questa fase contraddittoria, complici anche le innumerevoli azioni collegate al PNRR, non è facile per un Dirigente scolastico non cadere nella trappola della burocrazia trascurando, per esempio, il rapporto con la comunità professionale. Il rischio più grave è quello di non riconoscere e non valorizzare le persone che hanno la responsabilità di far crescere la scuola e di migliorare gli apprendimenti degli studenti; di perdere, quindi, il controllo sulle risorse umane che interagiscono all'interno dell'istituzione che dirige; ma anche e soprattutto di trascurare quei processi che fanno della scuola una vera comunità educante.

[1] Cfr. [Nicolò Lipari](#) «Onde convenne legge per fren porre». Dante e il diritto.

17 marzo 2025

Dati, esperienze e qualità dell'Orientamento

1. Scegliere la scuola secondaria di secondo grado. Report AlmaDiploma 2024: una pluralità di scenari



Domenico TROVATO

16/03/2025

Anche quest'anno AlmaDiploma ETS[1] ha presentato il 27 febbraio a Bologna, nell'ambito di un Convegno Nazionale, i dati della XXII indagine sul Profilo dei diplomati e sugli Esiti a distanza del loro percorso scolastico[2]. La rilevazione nazionale ha coinvolto 13 Regioni e 26.063 diplomati del 2024 che hanno espresso le loro valutazioni sul percorso quinquennale effettuato, registrate poco prima del diploma.

La rilevazione (metodo CAWI, autunno 2024) sugli *Esiti a distanza del percorso formativo e lavorativo compiuto dai diplomati dopo il conseguimento del titolo*, ha riguardato quasi 29.000 diplomati nel 2023, contattati a un anno dal termine degli studi, e 38.000 diplomati nel 2021, contattati a tre anni dal conseguimento del titolo[3].

Quadro di sintesi

I diplomati nella quasi totalità hanno manifestato *soddisfazione per il percorso di studi intrapreso*, anche se una parte cambierebbe, almeno parzialmente, la scelta fatta. Le principali motivazioni alla base di tale ripensamento, manifestate a un anno dal diploma, riguardano il desiderio di studiare materie diverse e avere una migliore preparazione per gli studi universitari o per il mondo del lavoro.

Un altro dato riguarda *le scelte post-diploma*: oltre due terzi dei diplomati si è iscritto all'Università e una quota non ampia svolge in contemporanea un lavoro.

Le *attività di orientamento* risultano meno apprezzate nel passaggio dalla Secondaria di I grado, vengono "promosse", con riserve, sia rispetto al post-diploma, che agli sbocchi occupazionali. Evidenziata la loro ricaduta nel ridurre i ripensamenti (problema ancora aperto) e nel rendere le carriere universitarie meno precarie (ostacolo tutt'altro che superato)[4].

A proposito, poi, *dell'inserimento nel mondo del lavoro* (periodo 2019-2024), emerge una sostanziale stabilità dei contratti a T.I., ma anche un forte aumento dei contratti a tempo determinato e di quelli intermittenti o a chiamata.

Ambito 1: background culturale e socio-economico delle famiglie

Rispetto al contesto culturale, il 33,4% dei diplomati ha almeno un genitore laureato, il 45,0% ha genitori per la maggioranza diplomati, il 20,3% con un titolo inferiore (qualifica professionale, licenza media, elementare o nessun titolo).

Forti sono le differenziazioni a seconda del percorso scolastico: la quota di diplomati con genitori laureati va dal 46,5% nei Licei (con punte del 70,9% al Classico), al 21,0% negli Istituti tecnici e all'11,3% negli Istituti professionali.

Rispetto al contesto socio-economico il 26,2% sonodiplomati appartenenti ai c.d. benestanti (liberi professionisti, dirigenti...), il 28,7% afferisce al ceto impiegatizio, in misura minore alle categorie "autonomi e lavoro esecutivo". Anche qui notevoli sono le differenze tra gli indirizzi di studio: i diplomati tra i "benestanti" hanno frequentato per il 34,0% i Licei (per il 53,8% il

Classico), per il 18,5% i Tecnici e per il 13,9% i Professionali. La presenza di *diplomati di cittadinanza straniera* nella popolazione di riferimento è pari all'8,1% (8,4% a livello nazionale, MIM 2024). Tale quota è più alta negli Istituti professionali (16,6%), mentre negli Istituti tecnici si ferma al 10,1% e nei Licei al 4,9%.

Ambito n. 2: Valutazione dell'esperienza scolastica

Tabella 1: indice di gradimento dell'esperienza scolastica

La soddisfazione per l'esperienza scolastica si attesta globalmente al 73,1%, con modeste oscillazioni tra i Liceali, i Tecnici e i Professionali. La disponibilità al dialogo da parte dei docenti, nel totale dei diplomati, si colloca al 64,1%.

Tabella 2: Reiterazione della scelta (diplomati del 2024)

Metà dei diplomati, se potesse ripetere l'iscrizione ad un Istituto di secondo grado, confermerebbe la propria scelta: la quota si attesterebbe al 51,6%, oscillante tra il 51,8% dei Licei, il 52,2% dei Tecnici, il 47,7% dei Professionali.

Tabella 3: Reiterazione della scelta (diplomati del 2023)

L'analisi di alcuni dati permette di effettuare un confronto tra il giudizio espresso al momento del conseguimento del titolo e dopo un anno. Dopo aver conseguito il titolo, il 55,0% dei diplomati ha dichiarato che, se potesse tornare indietro, sceglierebbe lo stesso indirizzo nella stessa scuola. Il restante 44,7% ripeterebbe il medesimo indirizzo ma in un'altra scuola (13,5%), oppure sceglierebbe un diverso indirizzo nella stessa scuola (8,9%) o, addirittura, cambierebbe sia scuola che indirizzo (22,4%).

Ad un anno dal diploma il quadro si modifica: la quota di intervistati che replicherebbe il percorso scolastico sale al 59,6%. Scende invece la quota di diplomati che cambierebbe parzialmente la scelta fatta, optando per un'altra scuola (9,5%) o un altro indirizzo (7,2%), mentre si conferma "in crescita" la quota di diplomati che cambierebbe sia scuola che indirizzo (23,5%). Le motivazioni in ordine di priorità sono:

- studiare materie diverse;
- compiere studi più adatti alla carriera universitaria;
- intraprendere studi che preparino meglio al mondo del lavoro.

I Professionali, più di altri, cambierebbero percorso scolastico, per avere una migliore preparazione per l'Università, ma anche per il mondo del lavoro.

Ambito n. 3: Valutazione delle attività di orientamento in ingresso e in uscita dalla scuola secondaria di II grado

Tabella 1: Efficacia "oscillante" delle attività di orientamento

Tra i diplomati del 2024, il 90,6% ha dichiarato di aver svolto attività di orientamento a cura della Scuola secondaria di I grado. Tali attività vengono valutate mediamente efficaci solo dal 45,4% dei diplomati, con differenze per tipo di diploma: nei Professionali le valutazioni risultano positive in percentuale maggiore (54,2%), meno nei Tecnici e nei Licei. Per l'*orientamento in uscita*, l'84,8% dei diplomati ha svolto attività di orientamento organizzate dalla scuola. Vengono valutate positivamente sia le indicazioni ricevute sui percorsi successivi (74,1%), sia le informazioni sul mondo del lavoro (60,0%). I più soddisfatti sono i diplomati degli Istituti professionali.

Tabella 2: Motivazioni della parziale efficacia delle attività post-diploma

I diplomati che non hanno ritenute valide le attività svolte nella *scelta post-diploma* sono stati "interrogati" sulle *motivazioni* di tale giudizio negativo: il 41,1% perché avevano già le idee chiare, mentre il 27,3 perché hanno ricevuto informazioni insufficienti. Hanno avuto, inoltre, una certa rilevanza anche il contesto familiare e territoriale e le attività svolte da personale non molto "qualificato". Gli studenti provenienti dagli Istituti professionali hanno dichiarato, in misura maggiore rispetto agli altri studenti, di avere maturato idee più chiare sulla loro scelta futura, mentre i Liceali hanno segnalato, in misura maggiore, l'insufficienza delle informazioni.

Tabella 3: Influenza dei genitori

Pareri ed indicazioni dei genitori nella scelta scolastica sono ritenuti rilevanti per il 64,8% dei diplomati e per il 58,8% nella scelta post-diploma. L'importanza attribuita ai "consigli" dei genitori si è rilevata quantitativamente più significativa se i genitori sono laureati. È emerso che quando il contesto familiare non riesce a svolgere tale funzione, i percorsi orientativi scolastici diventano centrali. In una scala di rilevanza, i pareri dei genitori nella scelta della Secondaria di II grado precedono quelli degli insegnanti (41,5%), mentre nella scelta del post-diploma, gli studenti assegnano più "peso" all'opinione di compagni o amici (34,2%) rispetto a quella degli insegnanti (31,3%).

Ambito n. 4: Valutazione delle attività di PCTO e opportunità occupazionali

Nell'ambito dei PCTO, le attività più sviluppate sono state quelle di formazione sulla salute e la sicurezza nei luoghi di lavoro (61,8%), le attività di stage (58,6%), soprattutto per i Professionali e i Tecnici, i percorsi tipo Impresa in Azione, Impresa Formativa Simulata e Service Learning. Il 68,8% dei diplomati si dichiara complessivamente soddisfatto delle attività dei PCTO: una maggiore soddisfazione si rileva tra i diplomati degli Istituti professionali, mentre più critici sono i Liceali. Il tutoraggio aziendale risulta più apprezzato rispetto al tutoraggio scolastico. Tra i diplomati 2023, a un anno dal titolo di studio, il 16,2% degli studenti impegnati nei PCTO (specialmente nei Tecnici e nei Professionali) è stato richiamato dall'azienda sede dell'esperienza.

Ambito n. 5: Stato d'animo alla vigilia della scelta post-diploma

Nel rappresentare con un solo aggettivo il proprio stato d'animo alla vigilia della scelta post-diploma, il 21,5% dei diplomati del 2024 ha scelto l'aggettivo "determinato", e poi, con percentuali minori, "interessato" ed "entusiasta" (molto gettonato tra i Liceali), "agitato", "spaventato", e infine "irritabile". Per tutti e tre i percorsi di studio lo stato d'animo prevalente è stato comunque "determinato" (valore più elevato tra i Tecnici, 23,4%). Le ragazze si sentono più "spaventate" ed "agitate". Gli stati d'animo indicati come più diffusi tra amici e compagni, in una lista di 18, sono stati *ansia* (51%), *insicurezza*, *felicità*, *egoismo*.

Ambito n. 6: Tematiche che gli studenti hanno affrontato in aula e che vorrebbero approfondire

L'88,2% degli studenti coinvolti nella ricerca ha affrontato, in *Educazione Civica*, tutti e tre gli argomenti base della disciplina: Costituzione, Cittadinanza digitale e Sviluppo sostenibile, dichiarandosi abbastanza soddisfatti (due su tre) dell'attività didattica svolta e auspicando un approfondimento (p. 39 del Report). La metà dei diplomati però ha risposto di essere interessato a tematiche come il *benessere psicologico* (55,9%) e la *gestione dello stress e dei cambiamenti* (50,8%). A seguire l'educazione finanziaria e quella sessuale, gli eventi geopolitici attuali, l'educazione alle relazioni, l'educazione alimentare. Meno di un quinto vorrebbe affrontare temi come la sostenibilità ambientale, la discriminazione/identità di genere, il bullismo, la disabilità (pag. 47 del Report)[\[5\]](#).

Ambito n. 7: Esiti a distanza di un anno (diplomati 2023) e tre anni (diplomati 2021) dal conseguimento del titolo

Ad un anno dal conseguimento del titolo, il 71,4% dei diplomati del 2023 è iscritto a un corso di laurea di cui il 49,6% ha scelto di dedicarsi esclusivamente agli studi universitari, il 21,8% di coniugare studio e lavoro; il 18,2% ha preferito inserirsi nel mondo del lavoro. La quota di diplomati iscritti all'Università è nettamente più elevata tra i liceali. A tre anni dal titolo ha scelto il lavoro il 24,0% dei diplomati, il 44,5% ha preferito gli studi universitari, il 22,8% concilia studio e lavoro. La principale motivazione a intraprendere gli studi universitari è legata a fattori di tipo lavorativo (61,6%) o al desiderio di migliorare la propria formazione culturale (36,7%).

Ambito 8: Performance universitarie e ruolo dell'orientamento

Per una parte di diplomati la scelta di proseguire la propria formazione all'Università non è risultata vincente, causando l'interruzione degli studi (5,7% a un anno e 8,8% a tre anni) o il cambio del proprio percorso universitario (9,2% a un anno e 14,0% a tre anni). La principale *motivazione* alla base di tali ripensamenti è legata a una insoddisfazione, rispetto alle aspettative iniziali, per le materie di studio, spesso risultate poco interessanti. A tale criticità si aggiungono elementi di insoddisfazione per l'Ateneo (organizzazione, servizi, etc.), oppure difficoltà (non specificate nel Report) ad accedere al corso desiderato.

Scenari problematici oltre i numeri

L'indagine, pur privilegiando la cifra quantitativa, accompagna le statistiche con annotazioni sulle *criticità* che emergono in diverse aree dell'orientamento, confermando le *inadeguatezze* di una scuola che persevera nel determinare *effetti distortivi* concause di povertà educative e di disuguaglianze sociali[6]. Tra questi:

- a. *l'insufficiente attenzione alle variabili esogene* (condizioni socio-familiari-ambientali), che rappresentano fattori di differente riuscita negli studi e di polarizzazione nella scelta del percorso scolastico e universitario. Il sistema-scuola nella sua globalità risponde, è vero, con azioni di recupero e riorientamento, con il meccanismo dei debiti[7], in extremis con le ripetenze, ma sono soluzioni decontestualizzate, laddove certe periferie e certi fenomeni richiederebbero tempi scuola più lunghi e personale aggiuntivo qualificato;
- b. *la preminenza della cifra informativa dell'orientamento*, spesso con il sotteso obiettivo di strumentalizzarne i contenuti per operazioni di *marketing* delle diverse offerte formative. Strategia che non sempre produce gli effetti desiderati, anzi genera disorientamento e, in itinere, insoddisfazione nella scelta, con ricadute negative sulla regolarità degli studi (dispersione, abbandoni, ripetenze...)[8];
- c. *la ritualità e rigidità dei consigli orientativi*, che costruiscono profili identitari ("gabbie?"), destinati a "segnare" lo studente e a diventare "complici" di molte dissipazioni del capitale umano (dispersione)[9];
- d. *l'insistenza sui paradigmi del profiling e del matching* (uomo giusto al posto giusto), per cui orientare i giovani vuol dire mettere in relazione attitudini e scelta Scuole-Università o accesso al mercato del lavoro. Una visione quasi "*mercantilistica*" dell'orientamento come da alcuni rilevato[10];
- e. *la perseveranza nel proporre tematiche poco attinenti alla dimensione del "futuro"*, anzi dei "*futuri*"[11], che invece dovrebbero costituire il cardine di una didattica orientativa, con l'approccio ai temi sempre più pervasivi del digitale e IA, eco-sociali, del work life-balance, del mismatch, della formazione duale, dell'automazione/robotica, della care economy, della comunicazione offline vs piattaforme social, etc.[12];
- f. *le "campagne" per indirizzare i diplomati verso l'Università, tarate più sulla "transizione"* (incrementare le iscrizioni) *che sull'orientamento* e sospinte dalla consapevolezza che i dati europei (Eurostat) ci vedono in affanno sia per le immatricolazioni (51,7% dei neodiplomati, 2022), sia per quelle dei laureati (30,6%, 2024). Una policy più "realistica" dovrebbe invece investire, con maggiore determinazione, sui percorsi ad alta specializzazione tecnologica offerti dagli ITS Academy, spendibili nel mercato del lavoro nel breve periodo.

[1] [AlmaDiploma](#) ETS è un Ente del Terzo Settore, costituitosi nel 2000. Interviene per supportare nelle attività di orientamento gli oltre 240 Istituti Scolastici associati per ca. 30.000 studenti. Si avvale di due partner: il Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea e l'Università di Bologna. Sviluppa strumenti (questionari, CV, piattaforma software...) per il monitoraggio dei percorsi di studio e dei loro esiti a distanza, oltre che attività per la realizzazione dei PCTO.

[2] Il [profilo dei diplomati](#). Indagini 2024. [AlmaDiploma](#). Strumenti di valutazione della scuola secondaria e di orientamento dei diplomati.

- [3] Vds. scheda PPT. XIX Indagine AlmaDiploma [Esiti a distanza](#) dei diplomati a uno e tre anni dal conseguimento del titolo di V. Conti, 2025.
- [4] Nell'a.a. 2021-2022 gli studenti "abbandonanti" al primo anno sono stati il 7,3% del totale, più maschi che donne. (UIL NL, 2023 e Sole 24 ore, 22.05.2023, su dati MIUR). Vds. anche articolo sul quotidiano "La Repubblica" dell'08.02.2024.
- [5] Vds. https://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2025/Cristofori_AD2025.pdf.
- [6] Nel merito vds. Romito M., *Una scuola di classe*, Guerini, 2016; Trovato D., *Sostenibilità educativa*, in "Agenda scuola", Tecnodid, n. 150/2020 – n. 152/2021. Le analisi del Report vengono integrate con argomentazioni dello scrivente.
- [7] Nel 2024 il 18% degli studenti ha concluso l'anno scolastico con debiti e il 9,25% non è riuscito a superarli, rimanendo bocciato (Dati Servizio Statistico MIM). Nell'Indagine di AlmaDiploma il maggior numero di ripetenze si verifica negli Istituti professionali (p. 63 del Report).
- [8] La percentuale di giovani italiani fra i 18 e i 24 anni usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione (early leavers from education and training) è ancora alta, pari al 10,5% (Eurostat, 2024).
- [9] Nel merito, esemplari le ricerche di M. Romito, 2014, 2016, 2011/12 (tesi Dottorato) e di D. Checchi, 2006, 2010.
- [10] [XXIII Congresso Nazionale SIO](#): Dai futuri probabili ai futuri desiderabili: Orientamento, diritti, pace, giustizia, ambiente.
- [11] Vds. art. di S. Soresi su Scuola 7, n.334, n. 336, n.341/2023 e n.375, n. 385, n.413/2024-2025. L'assunto di base di *un'altra idea di orientamento* è quello di evitare la "profilazione" dei giovani rispetto a un mercato del lavoro "im-prevedibile", scommettendo invece su un *incremento delle consapevolezze* rispetto ai futuri *possibili, plausibili, probabili, preferibili*.
- [12] Input utili per tale dominio in M.M. Spissu, *Futuri(in)sostenibili?*, NL SIO (www.sio.online.it), 17.12.2024. Ovviamente non dimenticando *l'Agenda 2030*, i 20 principi del *Pilastro europeo dei diritti sociali* (2017), il *Rapporto sul futuro del lavoro*, OCSE 2025.

2. Orientamento alle scelte universitarie. Life changing e soft skills



Rita Patrizia BRAMANTE

16/03/2025

Il periodo che va dai 14 ai 19 anni costituisce un momento cruciale della crescita dell'individuo perché incomincia un percorso che lo porta a tentare di collocarsi progressivamente nel futuro. È proprio nella fase più matura di questa transizione che l'adolescente studente si trova davanti a un banco di prova impegnativo, quello della scelta scolastica o professionale in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado. Ha bisogno, pertanto, di avere a disposizione strumenti per misurare le abilità, per accorgersi dei limiti, per verificare le aree in cui è possibile far crescere il proprio progetto e per sviluppare al contempo capacità di affrontare situazioni critiche e di scelta autonoma e consapevole: in sintesi deve mettere in campo la propria capacità di autorientamento.

Il momento della scelta

Ci sono ragazzi abbastanza convinti che ci sia un futuro professionale che ha bisogno del loro talento: avvertono la vocazione che viene dal loro mondo interno quasi come una richiesta sociale. Molti altri, invece, sono in crisi con la propria vocazione, non avvertono una "chiamata" precisa né dall'interno, né dall'esterno e temono di essere incapaci di realizzare un proprio progetto personale di vita; hanno bisogno pertanto di avere a disposizione strumenti per misurare le abilità, per accorgersi dei limiti e per verificare le aree in cui è possibile far crescere il proprio progetto.

Il momento della scelta rappresenta un passaggio difficile e carico di ansia, soprattutto oggi in un contesto socioculturale in cui l'informazione è spesso sovrabbondante, ma non sempre decodificabile con facilità e in cui le opportunità si moltiplicano e crescono in maniera esponenziale: 5.180 corsi di studio universitari, quasi il 12% in più rispetto al decennio precedente.

La gamma di scelte sempre più ricca e diversificata accresce infatti in qualche misura il rischio di sbagliare e di scegliere sulla base di stereotipi o pregiudizi, che nel breve e medio periodo rivelano tutta la propria fragilità.

Cosa serve per orientarsi

Il tasso di abbandono delle matricole ha risentito fortemente della pandemia ed è risalito al 14,5%, registrando un significativo aumento, con un picco che raggiunge il 26,8% per i diplomati provenienti dagli istituti professionali. Oltre al preoccupante fenomeno di abbandono precoce degli studi da parte delle matricole, la rinuncia si manifesta anche successivamente al primo anno e in sintesi, circa uno studente su cinque lascia gli studi universitari entro la durata legale del corso e uno su quattro dopo sei anni. Con ogni evidenza i dati del Rapporto biennale 2023 sul Sistema della formazione superiore e della ricerca non sono confortanti.

Il limite di molte esperienze di orientamento scolastico è ancora quello di esaurirsi in momenti di tipo informativo, senza arrivare a offrire stimoli e opportunità di conoscenza e di messa alla prova di attitudini, interessi e motivazioni, accanto a occasioni di supporto ai processi decisionali. Per diventare protagonisti della propria ricerca di un progetto futuro e compiere una scelta più consapevole, risultano fondamentali alcuni ingredienti: cercare di capire "cosa ti piace", andare a caccia di passioni, non essere timidi nella ricerca di informazioni e prendere coscienza che

accanto a professioni di tipo più "classico", ci sono impieghi diversi, aziendali, pubblici o accademici. Bisogna metterci il cuore e andare a testa bassa verso l'obiettivo.

L'orientamento in ingresso all'Università rimane con ogni evidenza un anello ancora debole del sistema formativo, non l'unico, ma uno dei più importanti su cui lavorare.

Anche se molto si è fatto e si sta facendo per accompagnare i giovani e le giovani alla scelta del proprio percorso accademico, sono necessarie idee nuove e nuove strategie.

Di seguito si riportano due percorsi di recente sperimentazione che appaiono degni di attenzione[1].

Orientamento life-changing

Un contributo originale viene da un gruppo di una quarantina di giovani talenti, ingaggiato da Giulio Deangeli, neuroscienziato trentenne, con un record di cinque lauree con lode in sei anni. Giulio lavora a Cambridge nello Spillantini Lab, diretto dall'erede di Rita Levi Montalcini e presso il Computer Lab, fondato da Bill Gates. Qui sviluppa con Pietro Liò – uno dei massimi esperti al mondo – strumenti nell'ambito dell'intelligenza artificiale applicata alle malattie degenerative, in particolare il Parkinson. Per il suo talento unico è corteggiato dagli istituti scientifici che più contano e considerato uno dei giovani destinati a cambiare il mondo.

Giulio ama da sempre essere protagonista di azioni di volontariato al servizio della collettività e ha particolarmente a cuore il futuro dei suoi "fratelli e delle sorelle minori", che si accingono a frequentare le università italiane.

Percorso gratuito di orientamento universitario

Per raccontare qualcosa che riesca a "illuminare la loro strada" ha ideato nel 2017 un percorso gratuito di orientamento all'università, avviato come iniziativa locale a Este, la città dove è nato e cresciuto, e diventato nazionale nel 2020/2021 con un formato covid *friendly*. Si è messo in gioco in prima persona con il progetto "A choice for life"[2], aggregando una squadra di giovani uomini e giovani donne, tutti al vertice del proprio settore, che si occupano di *start up* e che credono di poter ispirare i più giovani, raccontando la propria storia e facendo conoscere anche il respiro delle esperienze internazionali, che hanno occasione di vivere in Europa e nel mondo. Il *team* che ha condiviso questa iniziativa prosociale e ha intrapreso insieme a Giulio la sfida di creare contesti dinamici e situazioni originali in cui coinvolgere le future matricole, non è fatto di supereroi. Raccontano di aver trovato la propria strada anche con fatica e con il coraggio di fare cambiamenti anche radicali in *itinere*.

Paura di scegliere

Non sempre questi professionisti ora affermati hanno avuto una motivazione ferrea fin dall'inizio, anzi c'è chi si è sentito "perso in un mare in tempesta senza rotta al momento di scegliere", chi ha provato la sensazione di "vagare in una giungla amazzonica, abbandonato dalla guida e derubato anche di zaino e bussola" e chi si ricorda di essersi percepito non adeguato o all'altezza, soggiogato "da indecisione incorreggibile".

In qualche caso sembrava prevalere la convinzione di avere sbagliato o la dolorosa incapacità di scegliere, perché animati da troppe passioni contrastanti.

Il senso di tanti racconti è che combattere lo stato confusionale è possibile, ci si può attrezzare a una gestione positiva dello stress, tenendo a mente che le difficoltà fanno parte dell'esperienza di progressione, che raddrizzare e aggiustare la rotta è sempre possibile, che "se sbaglio posso tornare indietro". Talvolta può non essere sbagliata la meta, ma il percorso per raggiungerla.

Dalla ricerca di sé stessi

Ciò che accomuna tutti i racconti è aver saputo compiere fino in fondo una ricerca di sé stessi per capire che cosa facesse sentire bene nella vita, anche rompendo le regole di percorsi lineari

e superando la paura di uscire dalla *comfort zone* per mettersi alla prova, senza precludersi alcun tipo di percorso alternativo, perfino in settori mai pensati.

Talvolta la vita può portare a fare tutt'altro, rispetto al percorso lineare dei propri studi e grande può essere il valore delle conoscenze a ampio spettro e la versatilità del proprio *mindset*.

Questi giovani testimoniano, inoltre, la possibilità di continuare a trovare il tempo per coltivare i propri interessi anche al di fuori della carriera accademica, dal violino, al braccio destro del direttore d'orchestra, dal basket alla *lectura Dantis*.

Il librogame

L'azione appassionata di questo gruppo ha trovato uno spazio di narrazione in un *librogame*[\[3\]](#), un racconto avvincente e vibrante, che aspira a catturare il lettore e a intercettarne le passioni, con un approccio il più possibile concreto e coinvolgente.

Ragazze e ragazzi alle prese con la scelta universitaria sono chiamati a calarsi nei panni di un professionista e a vivere l'ebbrezza di provarne una giornata tipo, prendendo decisioni al suo posto, in modo da capirne più a fondo il mestiere. Nel *Librogame* vengono riportate le soluzioni di un certo numero di enigmi, giochi, quiz, cruciverba e sudoku, espressioni e notazioni di tipo logaritmico; ma anche la ricerca di parole chiave o di simboli e le simulazioni di test d'ingresso. Ci si deve cimentare anche nell'interpretazione di grafici e nelle sequenze di esperimenti da ricercatore: per esempio mettersi nei panni di un biologo molecolare dedito allo studio della fibrosi cistica, o di un esperto di meccanica quantistica che deve individuare la via d'uscita della luce da un interferometro.

Durante la lettura ci si deve impossessare progressivamente delle chiavi d'accesso all'ultimo capitolo, "Il segreto per scegliere". Un capitolo impegnativo, fatto di pagine segrete scritte in codice, al quale Giulio Deangeli ha dedicato due o tre mesi di lavoro e che non si può evidentemente anticipare, perché decrittare questo capitolo deve diventare uno degli obiettivi del lettore.

È un libro no-profit, corale, divertente e interattivo, i cui proventi di vendita vanno a sostenere la diffusione del progetto "A choice for life". Progetto e libro appaiono strumenti intriganti di divulgazione tra pari e di supporto cognitivo, emotivo e motivazionale e sembra possano avere un forte *appeal* sugli studenti alle prese con la scelta universitaria.

Saper affrontare e gestire situazioni complesse

JUMP, Job-University Matching Project[\[4\]](#) è un percorso di formazione interdisciplinare realizzato dalla Fondazione Rui[\[5\]](#) con il sostegno di Fondazione Cariplo e patrocinato dal Politecnico di Milano e dall'Università Cattolica, che ogni anno coinvolge cinquecento studenti di tutte le facoltà di dodici collegi di merito a Milano, Roma, Bologna, Genova e Trieste.

I *testimonial* dei precedenti anni accademici[\[6\]](#) hanno toccato, a partire dalla testimonianza della propria vicenda personale, i temi della vocazione, dell'emozione di fronte alla bellezza, della fragilità, che fa parte del nostro essere umani, e del desiderio, che ci supera e va ben oltre la nostra fragilità, del fascino delle sfide della scienza. Trasformare il *destino* in *destinazione* è possibile, senza timore di abbandonare le proprie comodità, facendo i conti con insuccessi, ritardi e battute d'arresto e impegnandosi per superare il *gender gap*[\[7\]](#).

La sfida per i giovani studenti è quella di inserire la propria esperienza universitaria e la progettazione del proprio futuro in una prospettiva e in una visione più ampia, con un approccio diversificato che ricerchi il 'senso' del proprio esistere e agire nel mondo, nella convinzione che per diventare professionisti validi, capaci di contribuire tramite il proprio lavoro al bene comune, sia necessario crescere integralmente come persone, senza fermarsi alla sola tecnica.

Il percorso è declinato su tre dimensioni, *soft skill*, *percorsi interdisciplinari* e *corsi tematici*, aiuta a sviluppare competenze trasversali e a integrare le conoscenze specifiche alle soft skills, come intelligenza sociale, *servant leadership* e lavoro di squadra, *problem framing* e gestione di progetti, comunicazione assertiva.

Lo sviluppo di queste abilità, legate alla sfera della persona, è strettamente connesso alla capacità di saper affrontare e gestire situazioni complesse, che si ripropongono nella quotidianità della vita sociale e professionale.

Attraverso un *Business Game* i giovani sono chiamati a vestire per sei settimane i panni di un imprenditore, a affrontare i rischi d'impresa; possono mettere alla prova conoscenze tecniche, ma anche testare le skill trasversali, come la capacità di lavorare in *team*, la *leadership* e la comunicazione efficace, fondamentali per ogni professione futura.

Il programma include anche un corso di "Introduzione all'etica di base" applicata a casi pratici e quotidiani, che vuole offrire strumenti semplici per compiere in ogni situazione professionale, sociale e privata, scelte responsabili e consapevoli, che sappiano conciliare in modo armonico le esigenze proprie a quelle degli altri. Il corso "Global mindset" fornisce l'occasione per approfondire la conoscenza della realtà geopolitica dei nostri tempi, attraverso la discussione di dati e casi che illuminano intrecci storici, politici economiche culturali dei principali scenari contemporanei.

[1] Cfr. anche Education 2.0, n. 112, 13 marzo 2024.

[2] [A choice for life](#).

[3] G. DEANGELI, *La facoltà di scegliere*, Mondadori, 2024.

[4] [JUMP Job-University Matching Project](#) è un progetto interdisciplinare, aperto a studenti di qualsiasi facoltà, aiuta a completare il curriculum universitario, a sviluppare competenze trasversali, proiettando il presente universitario nel futuro professionale.

[5] [Fondazione RUI](#): Residenze universitarie internazionali.

[6] I testimonial sono lo scrittore Alessandro d'Avenia, la direttrice d'orchestra Beatrice Venezi, lo psicoanalista Massimo Recalcati, il comico Giacomo Poretti, gli scienziati Amalia Ercoli Finzi e Giuseppe Cataldo.

[7] M. Recalcati, *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*, Feltrinelli, 2020; M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, 2014; A. Finzi-E. Finzi, *Sei un universo*, Mondadori, 2023; A. Ercoli Finzi- E. Finzi, *Oltre le stelle più lontane*, Mondadori, 2021.

3. Semplificare i curricoli. La quantità delle nozioni non crea apprendimento



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

16/03/2025

Compiti, compiti, compiti. Pagine da studiare, esercizi da completare, verifiche da preparare. Un accumulo incessante di richieste cognitive che, anziché stimolare l'apprendimento, rischia di demotivare lo studente, soffocandone la curiosità e il desiderio di sapere. In alcuni casi, la pressione diventa così insostenibile da portare a cambi di classe o di scuola, e nei casi più estremi, all'abbandono precoce degli studi. La dispersione scolastica non è solo un fenomeno statistico: è la storia concreta di giovani che si sentono schiacciati da un sistema che spesso ignora il loro benessere.

La quantità che compromette la qualità

Si parla di dispersione con termini tecnici, relazioni ministeriali e numeri, ma raramente si scende tra i banchi di scuola per osservare la realtà. Mentre il docente rivendica il suo ruolo di guida, inseguendo, a volte, solo gli studenti più brillanti e motivati, molti altri restano indietro, sopraffatti da un carico cognitivo eccessivo. Ci si interroga raramente su quanto tempo impiegheranno a svolgere i compiti assegnati, su quanto possa essere logorante rimanere ore davanti ai libri senza la possibilità di dedicarsi ad altre esperienze formative. Eppure, se i docenti provassero a sperimentare loro stessi quotidianamente (fatti i debiti mutamenti) il medesimo carico di compiti che assegnano, forse si accorgerebbero della necessità di un approccio più equilibrato.

Nel dibattito educativo degli ultimi anni, il focus si è spesso concentrato su cosa aggiungere al curriculum scolastico per rispondere alle esigenze della società contemporanea. Tuttavia, come evidenziato da Pepe Di'Iasio^[1] nell'articolo pubblicato su *TES* (2025), la questione cruciale non è cosa manca, ma cosa sovraccarica il sistema scolastico, rendendolo meno efficace. L'espansione costante dei contenuti e delle attività ha portato a una giornata scolastica eccessivamente densa, che rischia di compromettere il successo formativo degli studenti, riducendo il tempo dedicato all'approfondimento, alla riflessione e allo sviluppo delle competenze essenziali per affrontare le sfide del futuro.

Connettere le conoscenze, non accumularle

La complessità sempre crescente del mondo attuale non richiede necessariamente un accumulo di nozioni, ma piuttosto lo sviluppo di competenze trasversali come il pensiero critico, la capacità di orientarsi tra le informazioni e l'autonomia nell'apprendimento. Secondo Edgar Morin (*La testa ben fatta*, 1999), l'educazione moderna dovrebbe concentrarsi sulla capacità di connettere le conoscenze piuttosto che sulla loro mera acquisizione, favorendo un approccio interdisciplinare che permetta agli studenti di comprendere il mondo nella sua interezza. L'apprendimento non dovrebbe essere una corsa al riempimento di pagine, ma un processo di costruzione attiva e consapevole del sapere.

Oggi, la società offre numerose opportunità formative in contesti informali e non formali: corsi di sport, danza, musica, informatica, lingue straniere, esperienze di volontariato, formazione online. L'UNESCO, nel rapporto *Reimagining Our Futures Together* (2021), sottolinea come il futuro dell'educazione debba integrare esperienze diversificate, promuovendo un apprendimento personalizzato e flessibile. Tuttavia, l'attuale organizzazione scolastica, rigida e tradizionale, fatica a riconoscere il valore di queste esperienze, continuando a privilegiare l'accumulo di contenuti a scapito della qualità dell'apprendimento.

Sovraccarico cognitivo e demotivazione

La ricerca pedagogica ha evidenziato come l'apprendimento significativo avvenga attraverso la pratica e la sperimentazione, non soltanto attraverso la memorizzazione passiva. L'*Oxford Learning Report* (2022) ha mostrato che il tempo dedicato ai compiti a casa non è

necessariamente correlato a un miglioramento delle performance scolastiche; al contrario, un sovraccarico eccessivo può ridurre la motivazione, incrementare l'ansia e incidere negativamente sul benessere psicologico degli studenti. Anche in Finlandia, paese che da anni è considerato un modello educativo, i compiti a casa sono ridotti al minimo e si privilegia un apprendimento attivo e collaborativo all'interno della scuola.

Ripensare il curriculum scolastico significa, dunque, ridefinire le priorità dell'educazione. Invece di moltiplicare le nozioni da assimilare, occorre investire sulla qualità dell'insegnamento e sul coinvolgimento attivo degli studenti. L'apprendimento dovrebbe essere un processo dinamico, in cui i docenti guidano gli studenti nella scoperta del sapere senza soffocarli con un eccessivo carico cognitivo. Serve un'educazione che valorizzi la riflessione, la creatività e l'interdisciplinarietà, che dia spazio al pensiero critico e alla costruzione personale del sapere.

Solo attraverso una revisione del modello educativo sarà possibile costruire una scuola che non si limiti a formare studenti capaci di superare verifiche e interrogazioni, ma che sappia preparare cittadini consapevoli, in grado di affrontare con successo le sfide del XXI secolo senza sacrificare il proprio benessere e la propria motivazione.

Cosa dicono i teorici dell'apprendimento

John Hattie, accademico neozelandese, in *Visible Learning* (2009), dimostra che il successo educativo non dipende dalla quantità di contenuti trasmessi, ma dalla profondità con cui vengono affrontati. Pasi Sahlberg, professore all'Università di Melbourne in Australia, ma esperto di educazione finlandese, in *Finnish Lessons* (2011), sottolinea come il sistema finlandese, tra i più efficaci al mondo, abbia costruito il proprio successo su un curriculum essenziale e su un'attenzione particolare alla comprensione critica, evitando di sovraccaricare gli studenti con nozioni ridondanti e favorendo un approccio basato sulla riflessione e sul problem solving. La Finlandia ha, inoltre, implementato un sistema che valorizza il benessere degli studenti e l'autonomia degli insegnanti, riducendo la dipendenza da test standardizzati e promuovendo la collaborazione tra docenti e studenti.

Alfie Kohn, docente americano nei settori dell'istruzione, della genitorialità e del comportamento umano, in *The Schools Our Children Deserve* (1999), critica il modello basato su test standardizzati e l'accumulo di materie, sostenendo che ciò riduce la motivazione intrinseca degli studenti e rende l'apprendimento un'attività passiva. L'apprendimento significativo, secondo Kohn, si ottiene attraverso un approccio più interattivo e personalizzato, che coinvolga gli studenti nella costruzione attiva delle conoscenze, utilizzando strategie come il *project-based learning* e la didattica esperienziale.

Non possiamo non menzionare, Jerome Bruner che, con la teoria dello *scaffolding*, ha dimostrato come un'eccessiva frammentazione dei contenuti impedisca una reale costruzione del sapere, ostacolando la creazione di connessioni tra i vari ambiti disciplinari.

Questo approccio si allinea sia con la teoria del *costruttivismo sociale* di Vygotskij, secondo cui l'apprendimento avviene in un contesto di interazione e condivisione, sia con le più recenti ricerche sulle neuroscienze educative, che sottolineano l'importanza dell'apprendimento attivo e della metacognizione per il consolidamento delle conoscenze.

Le neuroscienze educative, in particolare gli studi di Stanislas Dehaene (professore presso il Collège de France, titolare della cattedra di Psicologia cognitiva sperimentale e membro dell'Académie des sciences) suggeriscono che l'apprendimento efficace avviene attraverso cicli di feedback, ripetizione distribuita e coinvolgimento emotivo (*How We Learn*, 2020). Il sovraccarico cognitivo riduce la capacità di apprendere in modo duraturo, poiché la mente ha bisogno di tempo per elaborare e consolidare le informazioni.

L'apprendimento, quindi, non deve essere una mera trasmissione di dati, ma un processo attivo che consente agli studenti di sperimentare, riflettere e costruire connessioni significative tra concetti.

Il gioco come strumento per guardare il futuro

L'espansione continua dei contenuti curricolari ha un impatto significativo sul benessere psicologico degli studenti. Daniel Goleman, in *Intelligenza Emotiva* (1995), spiega come lo stress derivante da un carico eccessivo di studio possa compromettere l'apprendimento e lo sviluppo socio-emotivo. L'assenza di momenti di pausa e di esperienze ludiche riduce la capacità di concentrazione e favorisce il burnout scolastico. Inoltre, lo stress cronico generato da una costante pressione accademica può portare a fenomeni di ansia da prestazione e a una riduzione

della motivazione intrinseca, come dimostrato dagli studi di Carol Susan Dweck, psicologa americana (*Mindset*, 2006), sul ruolo dell'orientamento mentale nella resilienza e nella capacità di apprendimento.

Una indagine sul gioco "*Raising the Nation Play Commission*"^[2] ha evidenziato come, negli ultimi 25 anni, il tempo dedicato al gioco sia stato drasticamente ridotto. Questa riduzione ha conseguenze dirette sulla creatività e sulla capacità di problem-solving degli studenti.

Ma prima ancora anche Jean Piaget e Lev Vygotskij avevano dimostrato come il gioco sia un elemento cruciale nello sviluppo cognitivo e sociale, facilitando l'acquisizione di competenze collaborative e il pensiero divergente; mentre Howard Gardner, nel suo libro *Frames of Mind* del 1983 aveva collegato il gioco allo sviluppo delle intelligenze interpersonale e spaziale, quindi ad una maggiore flessibilità ed adattabilità alle sfide del futuro.

Sul piano sociale, la rigidità curricolare limita la possibilità degli studenti di sviluppare interessi personali e di dedicarsi ad attività extrascolastiche. In un mondo in cui le opportunità di apprendimento informale e non formale sono in crescita (corsi online, esperienze di volontariato, stage aziendali), la scuola rischia di perdere il suo ruolo centrale se non si adatta a questa nuova realtà.

Un nuovo modello educativo

Alla luce di queste considerazioni, è essenziale ripensare il modello scolastico attuale, semplificando il curriculum e concentrandosi su competenze realmente utili per il futuro. Invece di continuare ad aggiungere materie e contenuti, dovremmo pensare a cosa togliere per rendere l'apprendimento più efficace e sostenibile. Questo non significa ridurre la qualità dell'istruzione, bensì selezionare con maggiore attenzione gli obiettivi educativi, eliminando ridondanze e focalizzandosi su ciò che favorisce un apprendimento critico e consapevole.

La scuola del futuro deve integrare metodi innovativi di insegnamento, come il *learning by doing*, la *flipped classroom* e il *problem-based learning*, promuovendo un equilibrio tra apprendimento formale, informale e non formale. Un curriculum più essenziale, flessibile e attento ai bisogni reali degli studenti consentirebbe di sviluppare un'educazione più "umana" e maggiormente orientata al successo formativo. Inoltre, è cruciale rafforzare la connessione tra scuola e società, incoraggiando esperienze di apprendimento che vadano oltre le mura scolastiche, come tirocini, laboratori pratici e progetti di cittadinanza attiva.

Come suggerisce Pepe Di'Iasio, il punto non è, quindi, aggiungere, ma togliere: un principio che può rendere l'educazione più efficace, accessibile e significativa per le nuove generazioni. Bisogna soprattutto fornire agli studenti strumenti concreti per navigare nella complessità del mondo e per affrontare le sfide del XXI secolo.

^[1] Pepe Di'Iasio è Segretario generale (ed ex presidente) dell'ASCL, la principale associazione sindacale e professionale per tutti i dirigenti scolastici, universitari e fiduciari nel Regno Unito.

^[2] [The Raising the Nation Play Commission](#): è un'indagine sul perché il gioco sia così importante per il benessere dei bambini e su come si possa stabilire una strategia nazionale di gioco.

4. Dati chiave su ECEC 2025. Bilanci e prospettive sui servizi per l'infanzia



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

16/03/2025

La terza edizione del Rapporto “Key data on early childhood education and care” (Dati chiave su educazione e cura della prima infanzia), pubblicata il 24 gennaio 2025, fornisce un’analisi approfondita dei sistemi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) in Europa attraverso una serie di informazioni particolarmente utili e mira ad aiutare a costruire sistemi ECEC accessibili, inclusivi e di alta qualità.

Indicatori del Rapporto

Il Rapporto si concentra su alcuni indicatori chiave utilizzati per analizzare alcune aree tematiche dimostrando come tutte siano tra loro collegate.

- *Accesso*. Esamina la disponibilità e l’accessibilità dei servizi ECEC per i bambini, evidenziando le differenze tra i Paesi europei.
- *Gestione*. Analizza le strutture di governance dei sistemi ECEC, inclusi i modelli di gestione e le responsabilità a livello nazionale e locale.
- *Finanziamento*. Esplora le fonti di finanziamento dei servizi ECEC, mettendo in luce le variazioni nei contributi pubblici e privati.
- *Personale*. Fornisce dati sul personale impiegato nei servizi ECEC, comprese le qualifiche richieste e le condizioni di lavoro.
- *Programmi educativi*. Descrive i curricula e i programmi educativi offerti, evidenziando le differenze nei contenuti e negli approcci pedagogici.
- *Monitoraggio*. Analizza i sistemi di monitoraggio e valutazione dei servizi ECEC, inclusi gli strumenti utilizzati per garantire la qualità.

Questi indicatori forniscono una panoramica completa dello stato attuale dei sistemi ECEC in Europa. Il Rapporto sottolinea che, sebbene molti Paesi abbiano compiuto progressi significativi nell’espandere l’accesso ai servizi ECEC, il diritto all’educazione fin dalla prima infanzia non è ancora universalmente garantito, e la qualità dei servizi varia notevolmente sia all’interno dei Paesi che tra di essi. Inoltre, le carenze di personale e la necessità di migliorare lo sviluppo professionale e le condizioni di lavoro rimangono sfide urgenti.

Governance e finanziamento

Nella sezione “Governance e finanziamento” del Rapporto viene esplorata la struttura di gestione e le fonti di finanziamento dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) nei Paesi europei. La sezione esamina i vari modelli di governance adottati dai diversi Paesi, che possono essere centralizzati, decentralizzati o una combinazione di entrambi. Questo implica differenze nella gestione dei servizi a livello nazionale, regionale o locale. Del resto, la governance

determina le responsabilità legate alla regolamentazione dei servizi ECEC, alla supervisione della qualità e alla definizione delle politiche educative, per cui il coordinamento tra i diversi livelli di governo è cruciale per garantire l'efficacia dei servizi e l'equità nell'accesso. Vengono anche analizzati i sistemi di finanziamento dei servizi ECEC, che includono una combinazione di fondi pubblici e privati. La percentuale di contributi pubblici varia significativamente tra i Paesi. Alcuni finanziano principalmente i servizi attraverso il bilancio pubblico, mentre altri si affidano maggiormente ai finanziamenti privati o a tariffe dirette da parte delle famiglie. Il Rapporto pone in rilievo anche le sfide legate alla sostenibilità del finanziamento, considerando le disparità nei contributi tra i vari Paesi e la necessità di garantire un'equa distribuzione delle risorse per assicurare l'accesso universale.

La situazione italiana descritta nel Rapporto 2025

Il Rapporto pone in rilievo che i servizi ECEC in Italia sono organizzati in due fasce di età:

- 0-3 anni: Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia.
- 3-6 anni: Scuole dell'infanzia.

La gestione dei servizi per i bambini da 0 a 3 anni è affidata alle Regioni e ai Comuni, mentre i servizi per i bambini da 3 a 6 anni sono sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione e del Merito o di scuole paritarie. Sono presenti iniziative di supporto alle famiglie, come i servizi educativi a domicilio, specialmente per i bambini sotto i 3 anni, sebbene la loro diffusione sia limitata. I servizi ECEC in Italia sono finanziati principalmente attraverso fondi pubblici, con contributi da parte dello Stato, delle Regioni e dei Comuni. Esistono anche servizi privati che operano nel settore, spesso autofinanziandosi attraverso le rette delle famiglie. Sono in atto politiche per ridurre i costi per le famiglie a basso reddito, ma la loro efficacia e diffusione variano a livello regionale. I dati mostrano che esistono significative differenze nell'accesso e nella qualità dei servizi ECEC tra le diverse Regioni italiane, influenzate da fattori economici e politici locali. La sostenibilità finanziaria dei servizi ECEC è una sfida, con la necessità di bilanciare i finanziamenti pubblici e privati per garantire l'accesso universale e la qualità dei servizi. Del resto, come evidenzia il Rapporto, la qualità dei servizi ECEC è influenzata dalla formazione e dalle condizioni di lavoro del personale, nonché dalla disponibilità di risorse adeguate. In sintesi, il sistema ECEC in Italia presenta una struttura complessa con una governance condivisa tra diversi livelli di governo e una varietà di fonti di finanziamento. Tuttavia, persistono sfide significative legate alle disparità regionali, alla sostenibilità finanziaria e alla qualità dei servizi offerti.

Accesso

Il capitolo del Rapporto relativo all'Accesso si concentra sull'accessibilità dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) nei vari Paesi europei, esaminando diversi aspetti chiave legati alla disponibilità e alla possibilità reale di accesso dei bambini ai servizi. La sezione esplora la copertura dei servizi ECEC per i bambini di diverse fasce di età, da quelli più piccoli (0-3 anni) a quelli in età prescolare (3-6 anni). Viene analizzato in che misura i Paesi offrono questi servizi a livello territoriale, con attenzione alla disponibilità di strutture e risorse in diverse aree geografiche. Viene discusso quanto i servizi siano accessibili in modo equo a tutte le famiglie, indipendentemente da fattori socio-economici, geografici o culturali.

In alcuni Paesi, l'accesso ai servizi è garantito come diritto universale, mentre in altri dipende dalla disponibilità di posti o dalle politiche locali. Il capitolo poi identifica le principali barriere che possono ostacolare l'accesso ai servizi ECEC. Queste includono la mancanza di risorse, le differenze nei costi, la disponibilità limitata di posti, nonché problemi legati all'accessibilità geografica o alla carenza di servizi nelle aree rurali. Vengono presentati esempi di politiche che cercano di superare le barriere all'accesso, come, per esempio, i programmi di supporto alle famiglie vulnerabili o le iniziative che mirano a migliorare la disponibilità di posti a basso costo o gratuiti, al fine di garantire che tutti i bambini, indipendentemente dalla loro provenienza

sociale o economica, possano accedere ai servizi ECEC. In sintesi, il capitolo evidenzia come l'accesso ai servizi ECEC vari considerevolmente tra i Paesi e come alcune politiche siano riuscite a ridurre le disuguaglianze, mentre in altri casi, persistono ostacoli significativi che limitano l'accesso universale ai servizi per la prima infanzia.

L'accesso in Italia descritto nel Rapporto 2025

In Italia, i servizi per i bambini sotto i 3 anni sono prevalentemente costituiti da asili nido e altre forme di assistenza educativa precoce. Tuttavia, i dati mostrano che la copertura dei servizi per i bambini sotto i 3 anni è insufficiente, con una disponibilità che varia significativamente da una regione all'altra. Secondo le statistiche, il tasso di iscrizione ai nidi è inferiore alla media europea, e questo è particolarmente evidente nelle regioni meridionali, dove l'offerta di servizi è più limitata. In Italia, la scuola dell'infanzia (per i bambini dai 3 ai 6 anni) ha una copertura abbastanza elevata, con un'alta percentuale di bambini che frequentano le scuole statali o comunali. Questo livello di accesso è superiore alla media europea, e in molte regioni italiane è garantito un accesso universale per i bambini di questa fascia di età. I dati italiani mostrano comunque significative disparità regionali nell'accesso ai servizi ECEC, soprattutto per i bambini sotto i 3 anni. Le regioni settentrionali dell'Italia tendono a garantire una maggiore disponibilità di posti negli asili nido e una migliore qualità dei servizi, mentre nelle regioni meridionali l'accesso è limitato, e le famiglie hanno maggiori difficoltà a trovare un posto disponibile.

Alcune regioni (come Lombardia, Emilia-Romagna e Trentino-Alto Adige) offrono una maggiore disponibilità di servizi; non è così in altre regioni laddove persiste una limitata disponibilità di strutture o dove i costi risultano più elevati per le famiglie, specialmente per i nidi privati. Le famiglie che vivono nelle aree rurali o nelle regioni meridionali hanno difficoltà a trovare un posto disponibile per i bambini sotto i 3 anni.

L'Italia ha sviluppato alcune politiche per migliorare l'accesso, come ad esempio i bonus per le famiglie a basso reddito o il sostegno alle famiglie attraverso politiche regionali. Tuttavia, l'efficacia di queste politiche varia a livello regionale, e la copertura universale non è ancora garantita in tutte le aree. Le politiche regionali e la distribuzione dei fondi pubblici sono fondamentali per migliorare i servizi. L'analisi dei dati evidenzia che, nonostante i progressi, il sistema ECEC in Italia deve ancora superare sfide significative. Del resto, le disuguaglianze socio-economiche continuano a essere la barriera più rilevante.

Personale

Nella sezione del Rapporto dedicata alla composizione del *Personale* vengono esaminati i profili iniziali richiesti per i professionisti e gli assistenti di base nell'ECEC e analizzate le norme principali sullo sviluppo professionale continuo per tali categorie. L'analisi si concentra sulle qualifiche necessarie per i responsabili delle strutture ECEC, sottolineando l'importanza di posizioni di leadership forti. A questo aspetto, si aggiunge la descrizione della vasta gamma di professionisti ed educatori specializzati disponibili per supportare sia il personale ECEC sia i bambini, garantendo esperienze di apprendimento complete e un supporto mirato. Vengono poi indicate le carenze di personale nel settore dell'ECEC, le potenziali lacune da affrontare per implementare tale settore.

Ulteriore aspetto affrontato nel capitolo riguarda le condizioni di lavoro del personale ECEC, a partire dall'analisi sulle diverse normative, sulle dimensioni dei gruppi e sul rapporto numerico tra bambini e personale. Si aggiunge un esame degli stipendi degli insegnanti della scuola dell'infanzia e dei capi di istituto, confrontandoli con le retribuzioni nel sistema primario.

Programmi educativi

Il termine «linee guida educative» è usato per includere tutti i vari documenti di indirizzo, in particolare i programmi educativi, che possono differire per Stato, dettagli e funzione, ma sottolineano comunque gli aspetti educativi dell'ECEC. Il capitolo, prima di concentrarsi sulle tre

aree educative specifiche (apprendimento per la sostenibilità, educazione digitale e seconde lingue), esamina il quadro generale delle linee guida.

Esamina la natura e la portata delle linee guida educative per l'offerta domiciliare indicando anche se sono documenti vincolanti. Mette altresì in evidenza che le linee guida educative per le ECEC non sono ancora state emesse in tutti i Paesi.

Ci sono misure a livello di contesto che facilitano le transizioni dei bambini dall'ECEC all'istruzione primaria. La sezione descrive anche i criteri ufficiali che vengono adottati per l'ammissione dei bambini all'istruzione primaria.

A causa dell'aumento del multilinguismo in Europa, le misure di sostegno si distinguono tra misure previste per sviluppare le competenze dei bambini nella lingua dove risiedono, per coloro che parlano una lingua diversa a casa, e misure che mirano a migliorare le competenze dei bambini nella loro lingua madre. Il Rapporto affronta inoltre il tema del sostegno offerto ai genitori, fornendo esempi di pratiche in tutta Europa, tra cui programmi per i genitori, orientamento all'apprendimento a distanza e visite a domicilio.

Monitoraggio

Le azioni di *monitoraggio* sono affrontate nell'ultimo capitolo che esamina gli elementi essenziali di garanzia della qualità nell'erogazione dell'ECEC presso i centri per la prima infanzia. La composizione della governance fornisce una tipologia di approcci alla valutazione esterna e interna dei contesti ECEC. In diversi Paesi la valutazione esterna dell'ECEC si basa:

- sulla verifica della conformità alle normative piuttosto che sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento;

- sulle modalità con cui i genitori sono coinvolti nei processi di valutazione e monitoraggio;

- sui metodi utilizzati per valutare il sistema ECEC nel suo complesso al fine di generare miglioramenti.

Schede informative

Le schede informative sui sistemi nazionali alla fine della relazione forniscono una panoramica concisa delle caratteristiche principali dei sistemi ECEC di ciascun Paese. Queste schede nazionali costituiscono una rappresentazione visiva dei principali elementi della struttura dell'ECEC sotto forma di diagramma, una descrizione dei principali tipi di servizi ECEC, i tassi di partecipazione per età e tipo di contesto e una breve sintesi delle principali riforme in corso.

Passaggi

Molti Paesi europei strutturano i servizi ECEC in base all'età dei bambini. Solitamente, il passaggio dalla prima fase alla seconda avviene quando i bambini hanno circa 3 anni. Al fine di riflettere le diverse normative, viene spesso fatta una distinzione tra l'offerta per i bambini di età inferiore ai 3 anni e quella per quelli di età pari o superiore a 3 anni. Tuttavia, è importante tenere presente che in alcuni Paesi la transizione (continuità educativa) può avvenire già a 2 anni e mezzo o fino a 4 anni.

Tipologie di strutture

Le schede informative del sistema nazionale alla fine della relazione identificano le tipologie di strutture/centri della prima infanzia per ciascuna fascia d'età in ciascun Paese, anche grazie a specifici termini come ad esempio «impostazioni per bambini più piccoli» e «impostazioni per bambini più grandi». Le categorie «età precoce», «intorno ai 3 anni» e «durante l'ultimo anno di ECEC» sono utilizzate nel capitolo B «Accesso», mentre il capitolo C «Personale» presenta in alcuni casi le norme che si applicano ai bambini di età compresa tra 2 e 2 anni e 4 anni.

La categoria «età precoce» si riferisce all'età al termine del congedo per la cura dei figli. L'«ultimo anno di ECEC» si riferisce ai bambini di 5 anni nella maggior parte dei sistemi educativi. Ma, a Malta, anche ai bambini di 4 anni e, in otto Paesi, ai bambini di 6 anni.

Quadri normativi e fonti di informazione

Il Rapporto analizza anche i quadri normativi (nazionali), le regole e gli standard che i servizi ECEC devono seguire per garantire i livelli di qualità e conformità. Le principali fonti di informazione sono le unità nazionali di Eurydice, che hanno fornito informazioni sulla politica e la pratica dell'ECEC, ed alcuni indicatori sulla base di dati Eurostat.

Le informazioni sulle politiche e le misure emanate dalle autorità educative sono state raccolte dalla rete Eurydice utilizzando questionari preparati dall'unità Piattaforme, studi e analisi di EACEA (Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura) della Commissione europea, in collaborazione con le unità nazionali della rete. I documenti ufficiali (regolamenti, raccomandazioni, strategie nazionali, piani d'azione, ecc.) che sono stati emessi e/o riconosciuti dalle autorità di alto livello sono le principali fonti di informazioni per rispondere ai questionari proposti.

L'anno di riferimento per la maggior parte delle informazioni sulle politiche è l'anno scolastico 2023/2024. Alcuni indicatori strutturali stabili si riferiscono all'anno scolastico 2024/2025.

24 marzo 2025
Nuovi documenti programmatici per la scuola

1. Scuola dell'infanzia e nuove Indicazioni 2025. Consultazioni in corso



Laura DONÀ

23/03/2025

Martedì 11 marzo, sul sito del Ministero dell'istruzione e del merito è stato pubblicato il documento intitolato 'Nuove Indicazioni 2025, Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione- Materiali per il dibattito pubblico'[1].

Il testo si presenta ricco e articolato considerato che si sviluppa in 153 pagine; è apprezzabile l'attenzione posta al dibattito pubblico come le audizioni che la commissione ha svolto e svolgerà in questo periodo per meglio rifinire il documento, renderlo coerente nell'impostazione epistemologica e didattica, ridurre eventuali ridondanze o ripetizioni affinché possa essere uno strumento utile per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Un questionario per favorire la consultazione

In coerenza con la consuetudine di svolgere azioni di auditing su documenti di tale valore educativo e didattico, il 20 marzo è stata pubblicata una nota del MIM[2] avente ad oggetto la consultazione per le scuole statali e paritarie, in cui si legge: *"La Commissione ha preparato alcune domande su aspetti del documento ritenuti di particolare rilevanza. Quindi, è stato predisposto il questionario che potrà essere compilato dal 21 marzo 2025 al 10 aprile 2025 esclusivamente on line collegandosi al link che verrà fornito alle singole istituzioni scolastiche tramite l'invio di una e-mail proveniente dalla casella noreply.comunicazioni@istruzione.it MI-Ministero dell'istruzione e del merito. (...) Si ritiene opportuno che le modalità di compilazione adottate siano condivise dai docenti nei modi e nelle forme che ogni istituzione scolastica riterrà più opportune. Per tale ragione, si rappresenta che il questionario può essere compilato in momenti differenti e che le risposte fornite verranno memorizzate ad ogni sessione di collegamento"*.

Il richiamo ad avviare momenti di discussione e studio in gruppo nelle scuole coinvolgendo gruppi di docenti dei diversi gradi, fino all'intero collegio, è particolarmente rilevante proprio per la necessità di coinvolgere chi ogni giorno svolge il lavoro nelle sezioni e nelle aule al fine di comprendere se il documento si intreccia con la realtà delle scuole e con le azioni didattiche collegate agli attuali curricula delle Istituzioni scolastiche. L'invito va colto dai Dirigenti scolastici e dai docenti per poter fornire proposte, pareri, eventuali sollecitazioni ai componenti della Commissione.

Scuola dell'infanzia e Indicazioni 2025

Il testo, come i precedenti del 2004, 2007, 2012 e 2018, analizza la scuola dell'infanzia con il primo ciclo di istruzione per fornire criteri, suggerimenti e riferimenti su come costruire i curricula delle diverse istituzioni scolastiche autonome del territorio nazionale.

È un segnale di consolidamento della fascia tresei nel sistema scolastico, nonostante sia un segmento non soggetto all'obbligo di istruzione ma inteso come cruciale per realizzare il successo formativo, tant'è che nella Raccomandazione UE[3] del 2022, si auspica si possa raggiungere almeno il 96% di frequenza per tutti i 27 stati membri. In particolare si legge: *"Gli Stati membri dovrebbero incoraggiare la partecipazione femminile al mercato del lavoro, fornendo servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) di alta qualità conformemente ai modelli nazionali di*

offerta di cure, garantendo che entro il 2030: (a) almeno il 50 % dei bambini di età inferiore ai 3 anni partecipi all'ECEC; e (b) almeno il 96 % dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria partecipi all'ECEC".

Le Nuove Indicazioni 2025 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione rappresentano un aggiornamento significativo rispetto a quelle del 2012. La redazione si concentra su una visione pedagogica che pone al centro il soggetto inteso come *persona*, promuovendo uno sviluppo armonico e integrale attraverso i cinque campi di esperienza per la scuola dell'infanzia. Questi campi non sono rigidi, ma integrano competenze sociali e cognitive, favorendo l'apprendimento tramite il gioco, l'esplorazione e la scoperta.

Principali novità rispetto al testo delle Indicazioni Nazionali 2012

Rispetto alle Indicazioni del 2012, che già miravano a un approccio educativo inclusivo e multidisciplinare, le nuove del 2025 sembrano enfatizzare maggiormente la personalizzazione dell'apprendimento e l'allineamento con le competenze chiave europee. Tuttavia, alcune riflessioni critiche emergono riguardo alla visione individualistica e occidentale dell'identità umana, che potrebbe ridurre l'attenzione alla dimensione collettiva e alla cooperazione interculturale.

In generale, tra i cambiamenti principali si nota un'attenzione maggiore verso l'integrazione delle competenze digitali e l'educazione alla cittadinanza, anche per i più piccoli. Viene rafforzata l'importanza del gioco come strumento educativo, con un approccio più strutturato per favorire lo sviluppo delle competenze sociali, emotive e cognitive.

Un altro elemento interessante è l'accento posto sull'inclusione e sulla personalizzazione dell'apprendimento, per rispondere meglio alle esigenze individuali dei bambini. Questo si traduce in una maggiore flessibilità nell'organizzazione delle attività e nella valorizzazione delle esperienze quotidiane come momenti di apprendimento.

La parte che precede la declinazione dei campi di esperienza è impostata in modo diverso dal testo del 2012 e alcune affermazioni andrebbero forse riviste anche raccordando meglio i testi delle Linee pedagogiche zerosei e degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi dell'infanzia.

Alcuni elementi di riflessione

I riferimenti alle Linee pedagogiche sembrano essere presenti in modo frammentario, con agganci sparsi piuttosto che con un'attenzione centrale e approfondita. Questo approccio potrebbe essere stato scelto per lasciare maggiore libertà interpretativa agli insegnanti, consentendo loro di adattare i principi pedagogici alle specificità del contesto educativo.

Tuttavia, questa scelta potrebbe anche rappresentare una sfida, poiché rischia di rendere meno chiara la visione complessiva e il filo conduttore pedagogico che si è voluto curare con particolare attenzione nei due documenti afferenti al sistema integrato zerosei. Una maggiore coerenza e un'integrazione più esplicita delle linee pedagogiche potrebbero aiutare gli educatori a comprendere meglio come applicare le nuove Indicazioni nella pratica quotidiana.

In generale si evince l'idea della rilevanza della scuola dell'infanzia, che è il primo grado^[4] di scuola all'interno del sistema scolastico considerato che il paragrafo di apertura è intitolato "la centralità della scuola dell'infanzia" in cui si riprende un concetto già enunciato a pag. 15 del documento che tratta della continuità educativa orizzontale e verticale in relazione alle finalità educative, peraltro individuate dagli Orientamenti '91 e sempre confermate nelle precedenti Indicazioni nazionali.

I paragrafi successivi cercano di focalizzare alcune idee su una visione concreta dell'infanzia, sui mutamenti della società fino a occuparsi dell'accoglienza e ambientamento, del gioco, dei campi di esperienza e della professionalità dell'insegnante di scuola dell'infanzia.

I contenuti espressi sono talvolta generici e non sempre chiari, alcune scelte lessicali appaiono non sempre calzanti come pure l'introduzione di riferimenti ad autori e autrici che, seppur legittimi, forse non forniscono un apporto significativo nei passaggi del testo.

Introdurre riferimenti a pedagogisti, educatori, filosofi, in questi documenti costituisce una scelta che va ponderata per l'orientamento che indirettamente si compie, non a caso dagli Orientamenti

'91 alle Indicazioni 2004, 2007 e 2012, alle Linee pedagogiche non si rintracciano riferimenti espliciti ad autori proprio per lasciare spazio a riflessioni pedagogiche utilizzabili in forma operativa dalle singole scuole nella elaborazione dei singoli curricula.

La continuità educativa

Le Indicazioni 2025 sembrano enfatizzare maggiormente la continuità educativa, proponendo un approccio più fluido tra i due gradi di scuola. Questo si riflette in una maggiore attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento e all'inclusione, con l'obiettivo di garantire che ogni bambino possa affrontare il passaggio in modo sereno e graduale. Inoltre, viene data più importanza alle competenze trasversali, come la capacità di collaborare e il pensiero critico, che iniziano a essere sviluppate già nella scuola dell'infanzia. Quindi viene attribuita particolare rilevanza alla *continuità verticale* e anche in questo caso si poteva far tesoro di quanto le Linee pedagogiche e gli Orientamenti nazionali contengono rispetto al tema delle conquiste possibili[5] nella fascia zero-tre e al valore del gruppo di lavoro per la continuità[6].

Si parla anche di *continuità orizzontale* in forma enunciata e collegata alle finalità e anche in tal caso forse si poteva meglio chiarire la prospettiva di sviluppo poiché queste enunciazioni potrebbero risultare più complesse da attuare nella pratica, a causa di una visione meno chiara rispetto al quadro d'insieme delle progettualità.

Scuola dell'infanzia e sistema integrato zero-sei

Le nuove Indicazioni sembrano occuparsi in forma residuale del sistema integrato zero-sei con pochi riferimenti e più di natura ordinamentale che sostanziale; l'unica eccezione è su un passaggio all'interno dei campi di esperienza e sulle dimensioni della professionalità. Sulle dimensioni della professionalità, tra l'altro, si parla di "profilo di un adulto" e non di "posture pedagogiche" così come si trovano nelle Linee pedagogiche.

Va ricordato che il sistema integrato 0-6, introdotto dal Decreto Legislativo 65/2017, ha come obiettivo quello di creare un percorso educativo coerente dalla nascita fino ai sei anni, promuovendo pari opportunità e superando disuguaglianze, per garantire continuità educativa e inclusione fin dai primi anni di vita.

La mancata menzione potrebbe riflettere una scelta di focalizzarsi su altri aspetti o potrebbe essere interpretata come un'opportunità persa per rafforzare ulteriormente il legame tra i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia. Tuttavia, il sistema integrato rimane un quadro normativo e pedagogico fondamentale, che può continuare a essere applicato e valorizzato a livello locale e regionale.

Le Indicazioni 2012 avevano il merito di fungere da base solida per le Linee pedagogiche e gli Orientamenti nazionali, creando un raccordo chiaro tra i diversi documenti e le azioni educative. Questa coerenza offriva agli educatori un quadro di riferimento ben definito per progettare percorsi educativi integrati. Sarebbe importante tenerne conto nella eventuale revisione di questa parte del documento.

Alcune proposte per rendere operative le Indicazioni 2025

Questo documento introduce con maggiore enfasi l'attenzione, anche per i più piccoli, ad aspetti come:

- *l'educazione alla cittadinanza*, promuovendo valori come il rispetto, la sostenibilità e la consapevolezza sociale;
- le *competenze digitali* con un uso consapevole delle tecnologie, anche nella scuola dell'infanzia, per preparare i bambini a un mondo sempre più digitale;
- la *personalizzazione dell'apprendimento* in quanto si sottolinea l'importanza di adattare le attività educative alle esigenze individuali di ogni bambino, favorendo un approccio più inclusivo;
- lo sviluppo delle *competenze trasversali*, dando valore alla creatività, alla collaborazione e al pensiero critico, integrate nei campi di esperienza.

In relazione a queste considerazioni sarà necessario investire nella formazione in servizio degli insegnanti con corsi di aggiornamento sulle metodologie innovative derivanti per meglio integrare le proposte pedagogiche delle Indicazioni 2025 con le loro pratiche.

Promuovere il lavoro di squadra tra insegnanti di diversi gradi scolastici e discipline può favorire un approccio più coeso e integrato senza lasciare in disparte le esperienze formative nei Coordinamenti pedagogici territoriali di questi ultimi anni scolastici.

Una sfida nuova sarà quella di accompagnare all'utilizzo consapevole delle tecnologie per integrare strumenti digitali in modo mirato per supportare l'apprendimento e la personalizzazione delle attività educative.

Resta centrale anche la cura del coinvolgimento delle famiglie e della comunità per realizzare un dialogo costante con i genitori, collaborare con enti locali e professionisti esterni al fine di arricchire l'esperienza educativa e rafforzare il senso di comunità. Infine, monitorare regolarmente l'efficacia delle strategie adottate e apportare modifiche basate sulle risposte dei bambini e delle famiglie oltre alle riflessioni interne del gruppo docente consentirà di trovare nessi e coerenze tra le proposte contenute nelle Indicazioni 2025 e le reali ricadute.

Alcune prime considerazioni di sintesi

L'impostazione delle Indicazioni 2025 può essere vista in due modi: da una parte appare moderna, poiché introduce temi rilevanti come le competenze digitali, la cittadinanza globale e la personalizzazione dell'apprendimento, allineandosi alle esigenze di una società in continua evoluzione. Dall'altra, alcuni potrebbero percepirla come retorica, in quanto l'effettiva applicazione di questi principi dipende molto dalle risorse disponibili e dalla formazione degli insegnanti, elementi che non sempre accompagnano tali cambiamenti.

L'efficacia di questo documento, per la parte della scuola dell'infanzia, si misurerà nella capacità di traduzione in pratiche quotidiane concrete e significative dei contenuti suggeriti, evitando che restino solo dichiarazioni di intenti.

Una prima ricerca di coerenza dovrà trovarsi tra le competenze attese al termine del primo ciclo di istruzione e l'articolazione dei campi di esperienza nella scuola dell'infanzia. Questo disallineamento può creare difficoltà nella progettazione educativa, soprattutto per gli insegnanti che cercano di costruire un percorso continuo e armonico.

Si avverte anche il rischio di leggere alcuni passaggi sulla scuola dell'infanzia come una sorta di percorso preparatorio alla scuola primaria e non come un segmento identitario, specifico per la fascia tresei anni, focalizzato sulla valorizzazione delle dimensioni di sviluppo in relazione ai sistemi simbolico-culturali, in cui i campi di esperienza costituiscono gli strumenti di esplorazione ed esperienza.

Nelle Indicazioni 2025, come già evidenziato, sembra mancare un collegamento esplicito e strutturato con le Linee pedagogiche e gli Orientamenti nazionali. Questo potrebbe generare una certa frammentazione, rendendo più complesso per gli insegnanti individuare un filo conduttore che unisca i diversi livelli e documenti. È possibile che questa scelta sia stata fatta per lasciare maggiore autonomia alle scuole, ma rischia di creare incertezza nella pratica educativa.

[1] <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico>

[2] Nota DGOSV n. 11544 del 20.03.2025.

[3] Raccomandazione relativa alla revisione degli obiettivi di Barcellona in materia di educazione e cura della prima infanzia del 7.09.2022.

[4] Il documento a pag. 22 parla di ordine e a pag. 25 di gradi come fossero sinonimi, si ricorda che i gradi sono i diversi segmenti scolastici: infanzia-primaria e secondaria di primo grado; gli ordini si riferiscono agli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado, ossia il percorso liceale, tecnico e professionale.

[5] D.M. 24 febbraio 2022, n. 43, Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, una discussione aperta: finalità, curriculum e progettazione, punto 3.

[6] D.M. 22 novembre 2021, n. 334, Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, parte V, punto 1.

2. Linee guida per l'adozione dell'IA nella pubblica amministrazione. Per la costruzione di un futuro consapevole



Ezio MONTEMURRO

23/03/2025

L'implementazione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella pubblica amministrazione rappresenta un punto cardine delle strategie di trasformazione digitale promosse dall'Agenzia per l'Italia Digitale (AgID), con un impatto rilevante anche nel settore dell'istruzione. Le "Linee guida per l'adozione dell'IA nella pubblica amministrazione" delineano un quadro normativo e metodologico che mira a garantire conformità giuridica, etica e operativa all'utilizzo della tecnologia nelle PP.AA.. Anche le scuole, quindi, in quanto pubbliche amministrazioni, devono rispettare le indicazioni contenute nella direttiva. L'integrazione dell'IA nelle scuole deve avvenire nel rispetto dei principi di responsabilità, equità e supervisione umana, e non può, perciò, prescindere dai criteri espressi nelle "Linee guida", che rappresentano un riferimento essenziale per la progettazione, applicazione e monitoraggio delle tecnologie nel sistema educativo.

Le Linee Guida AgID

L'Agenzia per l'Italia Digitale, con la Determinazione n. 17 del 17 febbraio 2025, ha avviato il processo di consultazione sulle Linee guida per l'adozione dell'Intelligenza Artificiale nella Pubblica Amministrazione, elaborate nel quadro del Piano triennale per l'informatica nella PA 2024-2026 con il contributo, tra gli altri, di ANAC, MEF e del Dipartimento per la Trasformazione Digitale.

Le Linee guida definiscono un quadro normativo e operativo per l'adozione dell'IA nelle pubbliche amministrazioni, garantendo etica, trasparenza, protezione dei dati e formazione del personale. Il documento disciplina il ciclo di vita dell'IA, dalla progettazione alla dismissione dei sistemi, e identifica i ruoli chiave della catena del valore (fornitori di modelli, infrastrutture, applicazioni e utilizzatori finali).

Sul piano etico, le Linee guida sottolineano la necessità di garantire che i sistemi di IA siano sviluppati e utilizzati in modo responsabile, nel rispetto della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea.

Si evidenzia la necessità di garantire supervisione umana, prevenire *bias* e discriminazioni e classificare i sistemi IA in base al rischio:

- i sistemi vietati sono quelli che utilizzano pratiche manipolative;
- quelli ad alto rischio richiedono misure di mitigazione e controllo;
- i sistemi a rischio limitato o nullo possono essere adottati con minori vincoli.

Viene altresì sottolineata l'importanza della trasparenza, affinché le decisioni automatizzate siano comprensibili e verificabili, e della protezione della privacy, nel rispetto del GDPR e del Codice Privacy, con obbligo di DPIA (valutazione d'impatto sulla protezione dei dati) per i sistemi ad alto rischio. Altro aspetto centrale è la formazione del personale, essenziale per un utilizzo responsabile dell'IA, con programmi di aggiornamento professionale e alfabetizzazione digitale per dipendenti e cittadini.

Il modello di adozione dell'IA nella PA si basa su un ciclo di miglioramento continuo, che prevede la definizione di strategie di implementazione, la gestione del rischio e la valutazione delle *performance*. È fondamentale, dunque, assicurare che i sistemi impiegati siano conformi alle normative tecniche e che i processi di implementazione seguano *standard* riconosciuti a

livello nazionale ed europeo, per garantire un'adozione responsabile ed efficace dell'Intelligenza Artificiale nei servizi pubblici.

A scuola con l'Intelligenza Artificiale

Anche il mondo della scuola e dell'istruzione rientra nell'ambito di applicazione delle linee guida. Le istituzioni scolastiche, riconosciute come enti pubblici autonomi, sono perciò chiamate ad implementare l'IA nel rispetto delle direttive in materia di etica, trasparenza e protezione dei dati.

Le applicazioni pratiche dell'IA nelle istituzioni educative sono molteplici e spaziano dall'automazione dei processi amministrativi alla personalizzazione dell'apprendimento, fino all'analisi predittiva dei progressi degli studenti[1].

Secondo Zawacki-Richter et al. (2019)[2], le principali aree di applicazione dell'IA nell'educazione includono:

- profilazione e previsione;
- valutazione automatizzata;
- sistemi adattativi;
- tutoraggio intelligente.

Applicazioni didattiche dell'IA

Le piattaforme basate su IA ottimizzano la didattica grazie a sistemi adattativi che modulano i contenuti in base alle esigenze degli studenti, regolando il livello di difficoltà e personalizzando le attività didattiche[3]. I tutor virtuali o i sistemi di tutoraggio intelligente (ITS) simulano l'interazione umana, offrendo supporto personalizzato e adattando le spiegazioni ai bisogni degli studenti, contribuendo a colmare eventuali lacune attraverso esercizi mirati. Strumenti di valutazione automatizzata, come l'*Automated Essay Scoring* (AES), riducono il carico di lavoro degli insegnanti, migliorando l'efficienza delle valutazioni[4]. Allo stesso tempo, le tecnologie di analisi predittiva permettono di individuare precocemente gli studenti a rischio di difficoltà o abbandono scolastico, facilitando interventi mirati[5].

Per rendere concrete e funzionali tali misure è fondamentale che gli insegnanti acquisiscano una solida comprensione delle potenzialità e dei limiti di questa tecnologia, nonché delle implicazioni etiche e sociali connesse al suo utilizzo. Solo in questo modo sarà possibile sfruttare appieno i benefici dell'IA per migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti e promuovere un'istruzione più inclusiva ed equa, in linea con i principi sanciti dalle Linee guida dell'AGiD.

Guidare l'innovazione nelle scuole

L'implementazione di strumenti basati sull'intelligenza artificiale nelle scuole, come tutor virtuali, piattaforme di apprendimento personalizzato e sistemi per la gestione amministrativa, deve avvenire in modo regolato e consapevole, assicurando la supervisione umana e garantendo la sicurezza delle informazioni sensibili degli studenti e del personale scolastico.

Il dirigente scolastico, in quanto figura di riferimento nell'organizzazione educativa, gioca un ruolo chiave nell'implementazione di questi principi, traducendo le Linee guida nazionali in azioni concrete all'interno della propria istituzione.

Un primo passo fondamentale consiste nell'elaborare una strategia di *governance* che definisca obiettivi chiari e modalità di applicazione dell'IA nei processi didattici e amministrativi. Questo significa individuare gli strumenti più adatti alle esigenze della scuola, valutando al contempo i rischi legati alla trasparenza e alla protezione dei dati. Creare un gruppo di lavoro che coinvolga docenti, tecnici e specialisti può favorire un'adozione consapevole dell'IA, garantendo che le scelte tecnologiche siano sempre orientate al benessere degli studenti.

Parallelamente, è essenziale investire nella formazione del personale scolastico. Senza una conoscenza adeguata delle potenzialità e dei limiti dell'IA, diventa difficile sfruttarne al meglio le

applicazioni. Organizzare corsi di aggiornamento e percorsi di alfabetizzazione digitale aiuta i docenti a integrare in modo efficace strumenti intelligenti nella didattica, permettendo loro di utilizzarli non solo come supporto, ma anche come mezzo per sviluppare negli studenti un pensiero critico rispetto alla tecnologia.

La strategia di fare rete

In questo scenario, le reti di scuole previste dall'art. 7 del DPR 275/1999 e potenziate dalla Legge 107/2015 rappresentano uno strumento strategico per favorire l'innovazione condivisa e la sperimentazione congiunta dell'IA nel settore scolastico. La collaborazione tra istituti, sia in reti di ambito che di scopo, consente di ottimizzare le risorse, coordinare attività formative comuni e condividere buone pratiche nell'adozione dell'IA. Grazie a queste sinergie, le scuole possono accedere a strumenti e competenze specialistiche, riducendo le disparità territoriali e promuovendo un uso più efficace e inclusivo delle tecnologie intelligenti.

L'introduzione dell'IA nel sistema scolastico non deve essere vista come una semplice innovazione tecnologica, ma come un cambiamento culturale che coinvolge studenti, docenti e dirigenti. Il ruolo del dirigente scolastico è quindi quello di guidare questa trasformazione, assicurandosi che l'intelligenza artificiale venga utilizzata per migliorare la qualità dell'educazione, senza perdere di vista i principi fondamentali di equità, inclusione e rispetto della persona.

Verso un'Intelligenza Artificiale "responsabile"

L'adozione dell'IA nelle scuole deve avvenire in linea con le *best practices* indicate nelle Linee guida elaborate dall'AgID, assicurando che ogni sistema implementato sia spiegabile, equo e supervisionato da operatori umani.

Ad esempio, l'uso di sistemi adattativi e tutor virtuali deve rispettare il principio di *accountability*, garantendo che le decisioni algoritmiche non sostituiscano mai il giudizio degli insegnanti ma lo supportino in modo trasparente e verificabile. Allo stesso modo, la profilazione degli studenti mediante analisi predittiva deve essere gestita con estrema attenzione per evitare pregiudizi algoritmici e garantire che i dati raccolti siano trattati nel pieno rispetto delle normative sulla *privacy*, come previsto dal Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR).

Le Linee guida sottolineano, inoltre, la necessità di adottare misure di sicurezza informatica per prevenire violazioni dei dati e proteggere le informazioni sensibili degli studenti e del personale scolastico. Ciò è particolarmente rilevante per l'uso di strumenti come l'*Automated Essay Scoring* (AES) e altri sistemi di valutazione automatizzata, che devono essere trasparenti nel funzionamento e verificabili dai docenti per evitare distorsioni nei giudizi.

L'importanza della formazione per accompagnare il cambiamento

Infine, un altro elemento chiave richiamato dalle Linee guida è la formazione del personale. L'introduzione dell'IA nelle scuole deve essere accompagnata da percorsi di aggiornamento e alfabetizzazione digitale per insegnanti e dirigenti scolastici, in modo da garantire un utilizzo consapevole degli strumenti tecnologici e una gestione appropriata delle informazioni generate dai sistemi intelligenti.

L'introduzione dell'IA nella scuola offre opportunità significative per il miglioramento della didattica e dell'organizzazione amministrativa, ma richiede un approccio attento e responsabile. La trasparenza, l'etica, la protezione dei dati e la formazione sono elementi essenziali per garantire un utilizzo efficace e sicuro delle nuove tecnologie. Le linee guida per la pubblica amministrazione forniscono un quadro di riferimento utile per accompagnare questo processo, promuovendo un'innovazione sostenibile e inclusiva. La scuola, come pubblica amministrazione autonoma, ha la responsabilità di adottare l'IA in modo consapevole, valorizzando il ruolo del docente e assicurando un equilibrio tra tecnologia e umanità nell'educazione del futuro.

[1] M. Chassignol, A. Khoroshavin, A. Klimova, and A. Bilyatdinova, *Artificial intelligence trends in education: A narrative overview*, *Procedia Comput. Sci.*, vol. 136, pp. 16–24, 2018.; R. C. Sharma, P. Kawachi, and A. Bozkurt, *The landscape of artificial intelligence in open, online and distance education: Promises and concerns*, *Asian J. Distance Educ.*, vol. 14, no. 2, pp. 1–2, 2019; S. Pokrivcakova, *Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education*, *J. Lang. Cultural Edu.*, vol. 7, no. 3, pp. 135–153, 2019; S. A. Wartman and C. D. Combs, *Medical education must move from the information age to the age of artificial intelligence*, *Acad. Med.*, vol. 93, no. 8, pp. 1107–1109, 2018.

[2] Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F., *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?*, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019.

[3] Alfarsi, G. M. S., Omar, K. A. M., & Alsinani, M. J. (2017), *A rule-based system for advising undergraduate students*, *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 2017, hanno esplorato i risultati dei sistemi di AI per attività di supporto accademico agli studenti universitari (v. anche Feghali, T., Zbib, I., & Hallal, S. *A web-based decision support tool for academic advising*, *Educational Technology and Society*, 2011 <https://www.learnlib.org/p/52325/>).

[4] Gierl, M., Latifi, S., Lai, H., Boulais, A., & Champlain, A. (2014) *Automated essay scoring and the future of educational assessment in medical education*, *Medical Education*, 48(10), 950–962 <https://doi.org/10.1111/medu.12517>.

[5] Si vedano sul punto gli studi condotti da Phani Krishna, K. V., Mani Kumar, M., & Aruna Sri, P. S. G. (2018), *Student information system and performance retrieval through dashboard*, *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 7, 682–685. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i2.7.10922>; Chen, J.-F., & Do, Q. H. (2014), *Training neural networks to predict student academic performance: A comparison of cuckoo search and gravitational search algorithms*, *International Journal of Computational Intelligence and Applications*, <https://doi.org/10.1142/S1469026814500059> dove si evidenzia che “the accurate prediction of students’ academic performance is of importance for making admission decisions as well as providing better educational services (p. 18); Acikkar, M., & Akay, M. F. (2009), *Support vector machines for predicting the admission decision of a candidate to the School of Physical Education and Sports at Cukurova University*, *Expert Systems with Applications*, 36(3 PART 2), 7228–7233. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2008.09.007>: in questo studio i ricercatori hanno utilizzato un particolare algoritmo di apprendimento (c.d. tecnica della macchina a vettori di supporto, SVM) per individuare i candidati che sarebbero stati ammessi ad una scuola di educazione fisica in Turchia. L’algoritmo è stato in grado di individuare e prevedere gli studenti effettivamente ammessi con un livello di accuratezza del 97,17% nel 2006 e del 90,51% nel 2007; Delen, D. (2011), *Predicting student attrition with data mining methods*, *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, <https://doi.org/10.2190/CS.13.1.b>. Questo studio ha utilizzato l’AI per individuare e prevedere il tasso di abbandono accademico degli studenti di un’università americana. In particolare, è stato esaminato nell’arco di 8 anni un campione di 25.224 studenti iscritti come matricole all’università. Sono state utilizzate tre tecniche di classificazione per prevedere l’abbandono: ANN, alberi decisionali (DT) e regressione logistica. I dati contenevano variabili relative alle caratteristiche demografiche, accademiche e finanziarie degli studenti (ad esempio età, sesso, etnia, punteggio TOEFL, aiuti finanziari, prestito studentesco, ecc.). Lo studio ha dimostrato che il modello ANN funzionava meglio, con un tasso di accuratezza dell’81,19%, e ha concluso che i più importanti fattori predittivi dell’abbandono scolastico degli studenti sono correlati al rendimento scolastico passato e presente dello studente e alla possibilità o meno di accedere a sostegni finanziari; Babić, I. D. (2017), *Machine learning methods in predicting the student academic motivation*, *Croatian Operational Research Review*, 8(2), 443–461. <https://doi.org/10.17535/crorr.2017.0028>, ha sviluppato un modello per prevedere la motivazione accademica degli studenti in base al loro comportamento in un ambiente di apprendimento online.

3. IA e Educazione: una sfida aperta. Tra innovazione tecnologica e centralità dell'essere umano



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

23/03/2025

L'intelligenza artificiale e l'educazione rappresentano un connubio straordinario, capace di spalancare le porte a un universo di riflessioni profonde. Siamo immersi in una rivoluzione epocale che sta ridefinendo i confini del sapere, guidata da un'intelligenza capace di processare dati e informazioni con un'efficienza senza precedenti. L'IA non si limita a supportare la ricerca scientifica e tecnologica su scala globale, ma si addentra nei labirinti del pensiero filosofico e umanistico, scoprendo legami inesplorati e dischiudendo scenari nuovi, un tempo impensabili. Di fronte allo studente che si affida all'IA per lo studio e i compiti, molti educatori temono che essa possa trasformarsi in un moderno genio della lampada, capace di esonerarlo dall'impegno personale. Ma l'IA è infinitamente più di questo: è uno strumento che non solo completa, ma potenzia l'esperienza educativa. Approcciarsi al dibattito globale su questa trasformazione è imprescindibile per noi, cittadini di un mondo interconnesso. Partire dall'editoriale di TES diventa non solo utile, ma necessario per ampliare lo sguardo verso una nuova visione dell'educazione, che abbracci ogni fase della vita, dai primi passi nell'apprendimento prescolare fino al sapere senza fine di chi non smette mai d'imparare.

Integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nel sistema educativo

Il saggio pubblicato su TES (Times Educational Supplement) il 1° dicembre 2024, *Will AI have a big impact on teaching, education and schools?* di David Monis-Weston, esperto nel campo dell'IA applicata all'istruzione, esplora le potenzialità e le criticità dell'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nel sistema educativo. TES, piattaforma internazionale per insegnanti e professionisti della formazione, è rinomata per le sue analisi approfondite e il suo impegno nel promuovere il dialogo sull'innovazione didattica a livello globale. L'articolo riflette sulla necessità di un equilibrio tra l'adozione tecnologica e il mantenimento dell'interazione umana come elemento centrale del processo di apprendimento.

L'autore offre una riflessione critica sull'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nell'educazione. Nonostante l'entusiasmo per le potenzialità dell'IA nel trasformare l'insegnamento, l'autore sottolinea che l'adozione di queste tecnologie potrebbe non avvenire con la rapidità o l'efficacia sperata.

Vantaggi e rischi in campo educativo

Monis-Weston evidenzia che, sebbene l'IA possa offrire strumenti utili, è fondamentale riconoscere la natura intrinsecamente umana dell'apprendimento. Ad esempio, l'interazione umana in aula favorisce discussioni, dibattiti e scoperte che le piattaforme digitali spesso non riescono a replicare. Inoltre, alcune ricerche suggeriscono che l'apprendimento su schermo può portare a una minore attenzione e ritenzione rispetto ai metodi tradizionali su carta. Tuttavia, l'autore riconosce che l'IA può offrire vantaggi significativi, come il supporto nella preparazione e correzione dei compiti, fornendo feedback personalizzati agli studenti e riducendo il carico di lavoro degli insegnanti. In conclusione, Monis-Weston invita a un approccio equilibrato, integrando l'IA nell'educazione senza trascurare l'importanza delle relazioni umane nel processo di apprendimento.

Questa riflessione apre la strada a una discussione più ampia sull'implementazione dell'IA nel sistema educativo. È essenziale considerare come le tecnologie emergenti possano essere integrate efficacemente, mantenendo al centro l'interazione umana e garantendo che l'IA serva da supporto, piuttosto che sostituire, il ruolo insostituibile degli educatori.

La prospettiva di TES

Il Times Educational Supplement, fondato nel 1910 come inserto del *The Times* di Londra, è diventato nel 1914 una pubblicazione autonoma, affermandosi come una delle principali fonti di informazione e analisi nel campo dell'educazione a livello globale. Nel corso del XX secolo, TES ha svolto un ruolo cruciale nel documentare e influenzare le politiche educative, le pratiche pedagogiche e le riforme scolastiche, non solo nel Regno Unito ma anche a livello internazionale. La sua evoluzione riflette l'adattamento alle trasformazioni del panorama educativo, mantenendo un impegno costante nel fornire contenuti di alta qualità per educatori e professionisti del settore. La riflessione di Monis-Weston si inserisce in un dibattito più ampio sull'adozione dell'IA nel settore educativo. Organizzazioni internazionali come l'UNESCO hanno avviato discussioni globali sulle applicazioni dell'IA generativa nell'educazione, evidenziando sia le opportunità che i rischi associati a questa nuova rivoluzione tecnologica. In una tavola rotonda ministeriale globale organizzata dall'UNESCO, è stata sottolineata la necessità di integrare l'IA nell'educazione in modo responsabile, assicurando che questa tecnologia serva a potenziare l'apprendimento senza sostituire l'interazione umana fondamentale nel processo educativo.

In sintesi, l'articolo di Monis-Weston su TES contribuisce a una comprensione più profonda delle sfide e delle opportunità che l'intelligenza artificiale presenta nel contesto educativo contemporaneo, promuovendo un dialogo informato tra educatori, policy maker e tecnologi.

Un equilibrio necessario tra tecnologia e umanità

Monis-Weston sottolinea che l'introduzione massiccia dell'intelligenza artificiale nelle scuole deve essere accompagnata da una riflessione profonda sugli effetti che questa trasformazione può avere sull'essenza stessa del processo educativo. La tecnologia, se utilizzata senza una guida chiara e consapevole, rischia di ridurre l'apprendimento a un semplice esercizio di input e output, privo di quella complessità emotiva e relazionale che caratterizza il rapporto tra docente e studente. L'empatia, l'ispirazione e la capacità di guidare lo sviluppo del pensiero critico rimangono prerogative che nessuna macchina può replicare nella loro autenticità.

Al contempo, Monis-Weston riconosce il potenziale straordinario dell'IA se utilizzata per potenziare e non sostituire il lavoro dell'insegnante. Piattaforme dotate di algoritmi avanzati stanno già dimostrando come sia possibile creare esperienze di apprendimento personalizzate, adattando i contenuti alle necessità specifiche di ciascuno studente. Questo tipo di applicazioni, dai chatbot capaci di fornire supporto individualizzato agli strumenti di analisi dati per il monitoraggio del progresso degli studenti, rappresentano esempi di come l'IA possa affiancare l'educatore, ottimizzandone l'impatto senza intaccarne il ruolo centrale.

Riflettere anche dal punto di vista etico

La sfida, tuttavia, non è soltanto tecnologica ma anche etica. Monis-Weston avverte che la sovraesposizione tecnologica potrebbe portare a una dipendenza strumentale che disabiliti gli studenti a sviluppare competenze essenziali come la riflessione autonoma e il problem solving creativo. In un mondo in cui l'apprendimento rischia di diventare sempre più standardizzato, il rischio di perdere di vista l'individualità degli studenti e la loro unicità diventa una preoccupazione concreta. Sta dunque agli educatori, supportati da un'adeguata formazione e da politiche scolastiche lungimiranti, trovare il giusto equilibrio tra il potenziale dell'IA e la salvaguardia di quegli aspetti dell'educazione che rendono ogni esperienza di apprendimento un momento irripetibile di crescita umana.

Esperienze internazionali

L'adozione dell'intelligenza artificiale nel sistema educativo globale riflette un panorama estremamente eterogeneo, influenzato da fattori economici, culturali e politici.

La Scandinavia e la Corea del Sud si pongono come modelli di riferimento per l'integrazione tecnologica avanzata. In questi Paesi, i governi hanno implementato strategie nazionali che utilizzano l'IA non solo per migliorare i risultati scolastici, ma anche per ridurre le disuguaglianze educative. Ad esempio, piattaforme basate su algoritmi adattivi aiutano studenti con diverse necessità, fornendo supporto personalizzato che supera i limiti delle risorse tradizionali.

Negli Stati Uniti, invece, l'approccio è prevalentemente guidato dal settore privato, con un'ampia varietà di strumenti educativi sviluppati da aziende come Khan Academy e Duolingo. Questi strumenti utilizzano algoritmi di apprendimento adattivo per offrire esperienze personalizzate, dimostrando come l'IA possa ampliare le opportunità di apprendimento individuale. Tuttavia, l'assenza di un coordinamento centrale pone il rischio di un accesso diseguale a queste risorse, con disparità marcate tra scuole ben finanziate e istituti meno attrezzati.

Un dibattito aperto

Anche altre fonti autorevoli si sono unite al dibattito sull'impatto dell'IA nel settore educativo. EdTech Magazine, ad esempio, ha analizzato come le piattaforme di apprendimento adattivo stiano modificando le dinamiche delle aule, valorizzando il ruolo di guida e facilitatore dell'insegnante. Tuttavia, l'articolo mette in evidenza il rischio di una crescente dipendenza dagli strumenti digitali, che potrebbe compromettere le competenze critiche degli studenti.

The Chronicle of Higher Education affronta la questione dal punto di vista delle università, esplorando le opportunità offerte dalle tecnologie emergenti ma anche i pericoli di una "meccanizzazione" dell'istruzione. L'automatizzazione eccessiva, sostiene, potrebbe ridurre l'educazione a un processo standardizzato, allontanandola dalla sua missione di sviluppare pensiero critico e autonomia intellettuale.

Questa prospettiva invita a un'analisi globale delle implicazioni dell'IA nell'educazione, sottolineando la necessità di bilanciare innovazione tecnologica e valori educativi tradizionali. In un contesto in cui l'IA può ampliare l'accesso all'apprendimento e migliorare l'efficacia dei sistemi scolastici, rimane fondamentale salvaguardare la centralità dell'esperienza umana e la diversità culturale nel processo educativo.

Un nuovo approccio alla didattica

Oggi, grazie alle innovazioni digitali, la nostra "classe" non è limitata alle mura scolastiche: la tecnologia ci connette con il mondo intero, permettendoci di condividere risorse, esperienze e innovazioni. Questa interconnessione ridefinisce il concetto stesso di "classe", che non è più vincolata a un luogo fisico, ma si espande in una dimensione virtuale, capace di unire culture, lingue e prospettive diverse.

Da questa prospettiva, l'educazione si trasforma in un dialogo tra culture e saperi diversi. Diventa dunque essenziale che l'IA sia utilizzata come ponte per collegare queste realtà, piuttosto che come sostituto della dimensione umana. L'IA può facilitare l'accesso a risorse educative globali, permettendo agli studenti di interagire con contenuti che riflettono punti di vista e contesti culturali diversi. Tuttavia, questo processo richiede una gestione consapevole per evitare che le tecnologie si trasformino in strumenti standardizzanti, capaci di omogeneizzare le culture anziché celebrarle.

In questo senso, l'IA può diventare un ponte tra il locale e il globale, uno strumento che unisce senza mai privare l'educazione della sua essenza umana.

Da qui emerge la necessità di un approfondimento più ampio sulle implicazioni pedagogiche ed etiche di questa trasformazione. Il dibattito internazionale sull'uso dell'IA nell'educazione ci invita

a immaginare un futuro in cui la tecnologia non sia fine a sé stessa, ma un catalizzatore per un'educazione che celebra l'interazione umana come suo fondamento più prezioso.

L'esperienza educativa potenziata dall'IA

Un tema ricorrente e cruciale, evidenziato nell'articolo di TES, è la capacità dell'intelligenza artificiale di affiancare gli insegnanti, potenziandone il lavoro senza annullarne il ruolo fondamentale. Le tecnologie di IA, infatti, dimostrano una grande efficacia nell'alleggerire il carico di attività amministrative e ripetitive, consentendo agli educatori di concentrare le proprie energie su aspetti didattici ed emotivi, essenziali per l'apprendimento degli studenti. Strumenti come *Gradescope* e *Turnitin*, ad esempio, dimostrano come l'automazione possa velocizzare la correzione e l'analisi dei compiti, fornendo al contempo feedback accurati e puntuali.

Tuttavia, il controllo del processo educativo deve rimanere saldamente nelle mani degli insegnanti. Il loro ruolo non può essere ridotto a quello di semplici supervisori di tecnologie, ma deve evolversi verso una figura di guida che utilizza l'IA come strumento strategico, senza mai cedere il potere decisionale e pedagogico. Solo così l'educazione può mantenere il suo carattere relazionale e trasformativo, con l'IA che opera come un supporto, non come un sostituto.

Questa riflessione evidenzia la necessità di investire nella formazione continua e autentica degli insegnanti, affinché possano sfruttare al meglio le opportunità offerte dall'IA, senza esserne sopraffatti. Preparare i docenti a gestire queste tecnologie significa non solo garantirne un utilizzo etico ed efficace, ma anche preservare l'integrità dell'esperienza educativa, in cui l'umano rimane sempre al centro.

Sostenere l'inclusività

Uno degli aspetti più promettenti dell'intelligenza artificiale nel campo dell'educazione è la sua capacità di migliorare l'inclusività, offrendo opportunità di apprendimento su misura per studenti con esigenze specifiche. L'IA, infatti, con la sua capacità di adattarsi a diversi stili cognitivi e ritmi individuali, si pone come strumento ideale per rispondere ai bisogni educativi speciali. Strumenti come *Speechify*, che converte il testo in audio, o *Bookshare*, che fornisce contenuti accessibili a studenti con disabilità di lettura, dimostrano come l'IA possa abbattere barriere che in passato limitavano l'accesso all'istruzione.

Queste tecnologie, basate su algoritmi avanzati, offrono un supporto personalizzato in linea con i principi dell'Universal Learning, che non solo facilita il processo di apprendimento, ma restituisce autonomia agli studenti, permettendo loro di affrontare le sfide scolastiche con maggiore sicurezza.

Evitare il rischio di un ulteriore divario digitale

Tuttavia, l'adozione dell'IA in questo ambito non è priva di sfide. Una delle preoccupazioni più rilevanti è il rischio di ampliare il divario digitale tra chi ha accesso a tecnologie avanzate e chi ne è escluso. Nei contesti economici meno sviluppati, l'assenza di infrastrutture adeguate, connessioni Internet stabili e risorse finanziarie sufficienti potrebbe limitare significativamente l'efficacia di questi strumenti, lasciando indietro molti studenti. Questo problema sottolinea l'importanza di politiche educative che favoriscano un'adozione equa e accessibile delle tecnologie basate sull'IA, assicurando che siano disponibili a tutti, indipendentemente dal contesto economico o geografico.

Il principale ostacolo alla diffusione globale delle tecnologie avanzate nel campo dell'educazione, inoltre, risiede nei costi significativi richiesti per il loro accesso. I canoni mensili per le versioni complete di strumenti come ChatGPT, DALL-E, o piattaforme specializzate per didattica, montaggio video e musica generativa, rappresentano una barriera non solo economica ma anche strutturale, particolarmente evidente nei contesti in cui le risorse sono limitate. Questo problema si intreccia con un divario infrastrutturale, dove la mancanza di connessioni stabili e ad alta

velocità in molte aree – non solo nei paesi emergenti ma anche in alcune regioni di economie avanzate – rende inattuabile per i docenti integrare queste tecnologie innovative nelle pratiche educative quotidiane.

Una sfida globale

Affrontare questa sfida richiede una visione globale e collettiva, dove i Governi, le organizzazioni internazionali e i fornitori tecnologici lavorino insieme per costruire un ecosistema educativo equo e sostenibile. Politiche universali devono garantire che l'accesso a strumenti di intelligenza artificiale e altre tecnologie educative sia gratuito o fortemente agevolato per tutte le scuole e i docenti, senza distinzione di confini geografici o condizioni economiche. Modelli come quello di Canva, che ha democratizzato l'accesso alla creatività digitale attraverso piani gratuiti per l'istruzione, rappresentano un paradigma replicabile su scala globale. Solo azioni concertate, fondate su investimenti strategici e una governance internazionale responsabile, possono abbattere le barriere che separano le generazioni di oggi da un futuro pienamente digitale e inclusivo.

Il progresso tecnologico non deve diventare l'arena in cui si combatte una battaglia tra privilegiati e esclusi, ma il ponte attraverso cui ogni studente, ovunque si trovi, possa accedere alle stesse opportunità di crescita. L'educazione non è solo un motore di trasformazione individuale, ma la chiave per una società globale più giusta, capace di liberare il potenziale collettivo dell'umanità. Perché solo quando ogni mente avrà la possibilità di immaginare, creare e innovare, il mondo potrà davvero realizzare un futuro senza confini né barriere, un futuro dove il sapere è patrimonio condiviso e la tecnologia diventa strumento di emancipazione universale.

4. È possibile valutare l'insegnamento? Riflessione sul sistema premiale come chiave per riconoscere il merito



Daniele TRUCCO

23/03/2025

L'inquadramento professionale dei docenti, destinati ad "avanzare" solo per anzianità senza potere ambire a progressioni di livello, è un tema da tempo molto dibattuto. Non esiste un insegnante *più insegnante* di un altro: anche il di più che si può fare in ambito lavorativo diventa un extra ma non concorre a un avanzamento di carriera, tanto che al termine dell'anno scolastico, portato ad esempio a termine un progetto, si ritorna da capo. Se il grande salto uno lo vuole proprio fare deve tentare il concorso da dirigente ma, superatolo, non sarà più un docente. Nemmeno il ruolo del collaboratore del dirigente, il "fiduciario", conosciuto dai più come "vicepreside", è riconosciuto contrattualmente: è un docente come tutti gli altri e dunque, pur dovendo decidere spesso su cose mica da ridere, non vedrà riconosciuto il suo ruolo ai fini pensionistici. Da anni si vocifera sull'idea di creare una categoria apposita per i vice, ma appunto sono solo voci.

Siamo tutti uguali: un punto di forza?

Se da un lato questa uguaglianza di ruolo può rappresentare un grande punto di forza della nostra organizzazione (chi scrive è un insegnante della scuola secondaria di primo grado), un elemento di equilibrio che fa sentire tutti 'sulla stessa barca', visto dal di fuori tende a non essere compreso più di tanto e a diventare oggetto di ulteriore critica da aggiungersi al già nutrito elenco di dicerie malevole rivolte d'ufficio contro il corpo docente. Può purtroppo capitare a diversi genitori di interrogarsi sul perché alcuni docenti dei propri figli ricoprono quel ruolo nonostante una evidente incompetenza nella loro materia, una totale assenza di empatia con i ragazzi o peggio ancora manifestando comportamenti poco aderenti al ruolo rivestito. Cercherò di fare un po' di luce su alcuni aspetti.

La controversa questione del "bonus"

Qualche anno fa, con la legge 107/2015, il legislatore, forse per far passare il messaggio che anche nella scuola vigono la meritocrazia e i "premi di produzione", tentò la strada del bonus da attribuire ai docenti migliori: la cosa suscitò accese diatribe e divise l'Italia dei social in insegnanti da un lato (molti dei quali non si vogliono far giudicare) e resto del mondo (a cui sembra incredibile che coloro che si dedicano all'educazione delle nuove leve non siano mai stati giudicati da nessuno).

La faccenda è spinosa e, come si vedrà, non del tutto risolvibile.

L'insegnante, come si è accennato, non ha mai avuto di fronte a sé la prospettiva di un avanzamento di carriera ma solo di anzianità e il bonus sembrava un primo passo verso una gerarchizzazione. Il non averlo mai introdotto (non ci pensò neanche Gentile che di gerarchie se ne intendeva), anche se può sembrare strano, a parere di chi scrive ha difeso fino a oggi la scuola dall'involuzione nella mediocrità che è tipica di qualunque organizzazione, sia privata sia pubblica.

Applicando infatti un principio teorizzato da Laurence J. Peter nel 1969 che prevede che in un sistema gerarchico ogni dipendente riesca a salire di grado fino al proprio *livello di incompetenza*, avremmo oggi una scuola tendenzialmente peggiore di quella attuale. Il ragionamento, anche

se paradossale, non fa una piega: nel momento stesso in cui si ottiene una promozione lavorativa non solo si dorme un po' sugli allori ma si va a fare qualche cosa che non si è ancora in grado di fare e si abbandona un compito che si sapeva svolgere ormai al meglio.

Il fatto che un docente non possa essere promosso dunque dovrebbe essere un bene: allora perché attribuirgli un bonus? E poi un docente 'promosso' che cosa dovrà fare di diverso rispetto a un suo collega di livello inferiore? Probabilmente, non trattandosi ancora di un vero passaggio di livello, il legislatore avrà pensato che avrebbe contribuito se non altro alla sua autostima, ma anche in questo caso credo che abbia commesso un errore, posto che se si tratta di un "premio di produzione", questo può essere assegnato solo in ambiti di quantificabilità lavorativa, e comunque a mio avviso anche in quel caso il premio non induce comunque all'autostima ma tende al contrario a generare malessere all'interno del gruppo.

Chi può valutare il docente?

La forza di un buon insegnante sta esclusivamente nel suo modo di insegnare: questo è dato dalla somma di fattori molto variabili quali la cultura personale, la padronanza della propria materia, il rigore nell'applicazione di un criterio valutativo condiviso. Si può notare che nessuno di questi punti sia parametrizzabile da un esterno: non producendo bulloni non è quantificabile l'operato di un docente, ad esempio, dai risultati scolastici o dal successo ottenuto nella vita dai suoi discenti. Il materiale umano cambia, non è materia inorganica e pertanto anche un bravo insegnante potrà trovarsi in cattive acque con la classe sbagliata. E se la sua valutazione fosse fatta proprio in quel contesto?

Altro problema: quasi duemila anni fa il poeta romano Giovenale si pose in una sua satira la famosissima domanda "chi sorveglierà gli stessi sorveglianti?"; il quesito è facilmente modificabile a nostro uso in "chi valuterà i valutatori?". Il circolo è obbligatoriamente vizioso poiché in un mondo non oggettivo come quello della docenza solo un insegnante può valutare un suo pari e lo farà, inutile dirlo, da insegnante.

Chi "paga" la premialità?

Come fare allora a valutare e a ottenere l'eccellenza? La soluzione c'è ma per ovvie ragioni non potrà mai essere attuata: in quanto destinatari diretti di una prestazione lavorativa, devono essere direttamente gli alunni (un po' come si faceva nelle *universitates* medievali) a pagare gli insegnanti, senza farlo attraverso lo Stato.

Se chiamo un idraulico sarò incentivato a pagarlo di più solo se lo considero il migliore sulla piazza; non parliamo poi di un dentista o di un chirurgo estetico. Però siamo in Italia e, contrariamente a tutto il resto del mondo, se un alunno pagasse per andare a scuola pretenderebbe (e lo pretenderebbero soprattutto i suoi genitori) di essere promosso con il minor sforzo possibile. Altrimenti perché pagare? Ecco un altro circolo vizioso che rende difficile arrivare a una soluzione che non conduca alla mediocrità: un insegnante bravo in questo contesto non potrà che essere il più buono e permissivo.

Oltre l'insegnamento

C'è ancora uno spiraglio: nel criterio di aggiudicazione del merito non rientra solo l'insegnamento ma anche il sommerso mondo dietro le quinte dei docenti costituito dagli aggiornamenti e dalle riunioni. Ecco finalmente qualche cosa di quantificabile. Prendiamo come esempio le riunioni: per la stragrande maggioranza del corpo docente il parteciparvi genera gli stessi sentimenti che in un autotrasportatore nascono quando affronta una coda in tangenziale. Il perché è facilmente intuibile. Lo si nota in qualunque dipartimento, in tutte le commissioni, in ogni gruppo il cui scopo sia decidere: quando il numero dei partecipanti è maggiore o uguale a due il tempo perso in inezie e futili dettagli supera di gran lunga quello della produttività. Quindi: perché continuare a fare riunioni? E ancora: la qualità di un insegnante è direttamente proporzionale al numero di

riunioni e corsi di aggiornamento a cui partecipa o all'apporto innovativo delle sue idee all'interno dell'istituto? Se dobbiamo ancorarci a dati certi, di certo il primo caso, in quanto unico oggettivamente verificabile da un valutatore. Il merito rischierebbe, quindi, di derivare dal perdere più tempo possibile nel maggior numero di riunioni possibili?

Poi ci sono i dirigenti scolastici

Non ci rimane che confidare nei dirigenti scolastici: di certo non permetterebbero mai che un docente assenteista, incapace o non adatto al suo ruolo entri in classe e senz'altro, con il maggior potere decisionale affidato loro dalla legge 107/2015, potranno intervenire su tutti quelli che, anche se dai loro *curricula* risultano nati e laureati in Italia, dimostrano già dal primo colloquio di non riuscire a parlare in una lingua italiana riconosciuta dalle grammatiche. Almeno questo. Errore: il dirigente scolastico, contrariamente al capo di un'industria, non può scegliere il suo personale, né in campo didattico, né amministrativo. Del resto lo dice la parola, se è un dirigente deve dirigere e non scegliere. Si lavora con chi c'è e se l'italiano dei suoi dipendenti non sarà proprio comprensibile, pazienza; e se al posto di insegnare le proiezioni ortogonali opteranno per la visione di tanti bei documentari sulla storia delle locomotive, pazienza; e se decideranno di essere ligi fino in fondo e di applicare tutte le *agréments* concesse dalla legge, assentandosi tutti i fine settimana buttando sul piatto un permesso per motivi di famiglia, pazienza: lì si sostituirà con il sorriso sulle labbra durante tutto l'anno perché comunque avranno lavorato nel pieno rispetto dei loro diritti e soprattutto perché ben protetti dai sindacati.

Che fare?

Ironie e paradossi a parte, arrivati a questo punto è necessario tirare le somme. Una freddura dedicata all'universo femminile recita che la donna, quando cerca il suo uomo, non sceglie il migliore ma il meno ripugnante. Cercare il meglio talvolta sconfina con il puntare al meno peggio ed ecco perché avere come obiettivo l'eccellenza implica tante volte accontentarsi della mediocrità; succede un po' dappertutto e la scuola non è certo diversa dal resto del mondo quando vi si applicano le stesse regole.

La ricerca del docente perfetto non esiste e non potrà esistere mai: sono le persone a fare la differenza e gli unici che se ne possono accorgere sono gli utenti del servizio. Il grado di soddisfazione è il risultato di sensazioni, malesseri, benessere e critiche costruttive e solo il tempo potrà dare ragione dei risultati di un insegnamento.