

Temi commentati da Scuola 7

MAGGIO 2024

06 MAGGIO 2024

Inclusione e creatività per vivere l'Europa e il mondo

1. *Erasmus+ 2021-2027: le sfide del nuovo Programma. Apprendimento permanente e processi di internazionalizzazione (F. NOCERA)*
2. *Internazionalizzazione dell'istruzione e formazione. Realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione (Nilde MALONIN)*
3. *Alunni stranieri a scuola. Una opportunità per crescere insieme (Monica PIOLANTI)*
4. *Educare alla creatività. Come essere innovativi in una realtà mutevole (Angela GADDUCCI)*

13 MAGGIO 2024

Leggere, imparare, comunicare a partire dai nidi

1. *Piacere e fatica di leggere. Tra surfisti e palombari (Maurizio MURAGLIA)*
2. *Migliorare i processi di apprendimento. Il valore formativo del feedback (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*
3. *Dirigenti scolastici competenti e comunicatori. L'importanza della relazione nella gestione della scuola (Renato CANDIA)*
4. *Risorse per il sistema integrato 0-6. Un nuovo piano per i nidi d'infanzia (Rosa SECCIA)*

20 MAGGIO 2024

Valori, messaggi e azioni per una scuola democratica

1. *Franco Frabboni, paladino della scuola democratica. Un ricordo della nostra casa editrice (Antonio CRUSCO)*
2. *Istruzione di qualità e sostenibilità. Dubbi e speranze nel Rapporto di Primavera dell'AsVis (Nilde MALONI)*
3. *Ramadan, Pioltello e Soresina. Whistleblowing sulla via italiana all'integrazione interculturale (Mario G. DUTTO)*
4. *Maestra Genia, un'insegnante virtuale. La nuova frontiera delle metodologie didattiche (Evelise TULLIO - Giuseppe CALANNI MACCHIO)*

27 MAGGIO 2024

Orientare al futuro tra dinosauri, capolavori e IA

1. *Dove sono i dinosauri? Suggestioni (non richiesti) per le nuove Indicazioni nazionali (Paolo MAZZOLI)*
2. *Un capolavoro... o un cimelio? Le Linee operative per la compilazione della Sezione 'Capolavoro' (Maurizio MURAGLIA)*
3. *Dove va la dirigenza scolastica? Il necessario equilibrio tra competenze amministrative e leadership educativa (Domenico CICCONE)*
4. *Parliamo di orientamento con ChatGPT. Suggestioni e idee per orientare efficacemente al futuro (Salvatore SORESI)*

06 MAGGIO 2024

Inclusione e creatività per vivere l'Europa e il mondo

1. Erasmus+ 2021-2027: le sfide del nuovo Programma. Apprendimento permanente e processi di internazionalizzazione



Filomena NOCERA

06/05/2024

La considerazione che dà slancio alla nuova programmazione Erasmus+ 2021-2027[1], tuttora in corso, è che investire nella mobilità ai fini dell'apprendimento per tutti, indipendentemente dal contesto di provenienza e dai mezzi, e nella cooperazione e nello sviluppo di politiche innovative nei settori dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport, è fondamentale per costruire società inclusive, coese e resilienti, per sostenere la competitività dell'Unione e per rafforzare l'identità e i valori europei rendendo l'Unione più democratica.

L'articolazione del nuovo Programma

L'attuale settennato articola le opportunità in tre grandi settori – chiave:

- KA1 – Azione chiave 1 Mobilità per l'apprendimento;
- KA2 – Azione chiave 2 Cooperazione;
- KA3 – Azione chiave 3 Supporto alle politiche.

Le azioni nell'ambito del Programma sono sviluppate con riferimento ai seguenti ambiti: Istruzione e Formazione; Gioventù; Sport.

Elemento cardine che investe l'intera programmazione risiede nella promozione dell'apprendimento permanente, inteso quale *"apprendimento in tutte le sue forme, formale, non formale o informale, e in tutte le fasi della vita che dà luogo a un miglioramento o a un aggiornamento delle conoscenze, delle abilità, delle competenze e delle attitudini o della partecipazione alla società in una prospettiva personale, civica, culturale, sociale o occupazionale, inclusa l'erogazione di servizi di consulenza e orientamento[2]"*.

L'obiettivo generale del programma, mediante l'apprendimento permanente, intende promuovere lo sviluppo formativo, professionale e personale delle persone in Europa e nel resto del mondo, contribuendo in tal modo alla crescita sostenibile, all'occupazione di qualità e alla coesione sociale, come pure a stimolare l'innovazione e a rafforzare l'identità europea e la cittadinanza attiva.

Nel settore dell'istruzione e della formazione [3], il Programma sostiene le tre azioni di seguito illustrate.

KA1 – Azione chiave 1 Mobilità per l'apprendimento

Questa azione chiave riguarda tutte le *mobilità ai fini dell'apprendimento* degli studenti e del personale dell'istruzione superiore, dei discenti e del personale dell'istruzione e della formazione professionale, degli alunni e del personale delle scuole, dei discenti dell'istruzione degli adulti e del personale.

La mobilità ai fini dell'apprendimento, che prevede la possibilità di scambi di studenti e personale docente tra istituzioni scolastiche, attività in *job shadowing*, partecipazione a corsi strutturati, può essere integrata dall'apprendimento virtuale e da misure quali sostegno linguistico, visite preparatorie, formazione e cooperazione virtuale.

In questa azione rientrano le *attività di partecipazione dei giovani*, anche in contesti non formali e informali, la mobilità del personale nel campo dello sport, l'azione *DiscoverEU*, riservata ai diciottenni, orientata a promuovere il senso di appartenenza all'Unione, *scambi virtuali* nel campo dell'istruzione superiore e della gioventù.

KA2 – Azione chiave 2 Cooperazione

All’Azione chiave 2 sono riconducibili i *partenariati per la cooperazione su ampia scala*. Hanno l’obiettivo di permettere alle organizzazioni di accrescere la qualità e la pertinenza delle loro attività e incrementare la capacità di operare congiuntamente a livello transnazionale; favoriscono l’internazionalizzazione delle attività, e i *partenariati su scala ridotta*, con lo scopo di ampliare le possibilità di accesso al programma per i piccoli operatori. La prospettiva è quella di ridurre le barriere all’accesso al programma per le organizzazioni dotate di minor capacità organizzativa.

Sono riconducibili altresì *partenariati per l’innovazione*, con lo scopo di stringere nuove alleanze per favorire la modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione, *progetti lungimiranti e progetti di sviluppo delle capacità* nei vari campi in cui il Programma si sviluppa.

KA3 – Azione chiave 3 Supporto alle politiche

L’Azione chiave 3 riguarda i seguenti interventi:

- l’azione *European Youth Together* che prevede sperimentazioni di politiche europee, indagini e studi a livello europeo o internazionale, azioni che mirano a facilitare la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche e il trasferimento di crediti, azioni che favoriscono il dialogo strategico con i portatori di interessi all’interno e all’esterno dell’Unione europea, collaborazioni con organizzazioni internazionali dotate di competenze e capacità analitiche ampiamente riconosciute, come l’OCSE e il Consiglio d’Europa;
- l’azione *Jean Monnet* che promuove la conoscenza dell’Unione europea nei sistemi di istruzione e formazione dei Paesi membri e nei Paesi terzi, sostiene le sotto azioni di formazione degli insegnanti, l’iniziativa “apprendere l’UE”, favorisce la costituzione di reti Jean Monnet dell’istruzione superiore per lo scambio di buone pratiche e sperimentazione del co-insegnamento nell’ambito di un gruppo di paesi.

L’impegno di Erasmus+ per il settore dell’istruzione e della formazione

Il ventaglio delle opportunità da cogliere, come è evidente, è estremamente ricco ed è in continua evoluzione. È importante sottolineare, infatti, la permeabilità del programma alle emergenze presenti innanzitutto nel contesto europeo e la sua ambizione ad essere coerente con le urgenze del tempo.

La crisi pandemica ha prodotto, ad esempio, l’apertura di opportunità straordinarie per l’istruzione digitale e le competenze creative. La guerra in Ucraina ha determinato l’introduzione di una priorità specifica dedicata a sostenere il Paese nella ridefinizione e nella ricostruzione del suo sistema di istruzione superiore tramite la cooperazione con gli istituti di istruzione superiore in Europa.

Internazionalizzazione o mobilità per l’apprendimento permanente?

Chiunque abbia vissuto un Erasmus, di breve o lunga durata, ha scelto intenzionalmente di uscire dalla propria *comfort zone* per esporsi ad un contatto diretto con l’altro da sé, ad un corto circuito che mobilita una serie interessante di apprendimenti, come il miglioramento delle proprie competenze linguistiche e comunicative, e cambiamenti rispetto, in particolare, all’acquisizione di *soft skill*, all’*empowerment*, all’aumento della consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità e del proprio saper fare, nonché alla disponibilità all’apprendimento continuo.

In questo senso Erasmus è una leva personale, ma anche un motore di sviluppo sociale, una palestra di cittadinanza attiva, capace di incoraggiare e puntellare lo sviluppo dell’identità europea.

A quasi quarant’anni dal lancio dell’iniziativa, è possibile affermare che il Programma Erasmus+ abbia contribuito all’internazionalizzazione dell’istruzione e della formazione?

Per rispondere al quesito bisogna chiarire innanzitutto cosa si intenda per internazionalizzazione, un costrutto complesso e poliedrico che può essere definito come un “*processo intenzionale e trasformativo di inclusione delle dimensioni internazionale, interculturale e globale all’interno della scuola nella sua globalità allo scopo di innalzare il livello qualitativo dell’istruzione per tutti gli studenti, i docenti e il personale e apportare un contributo significativo alla società*”[4].

Le leve strategiche per l'internazionalizzazione

Le recenti "Linee guida per lo sviluppo dei processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale" [5] individuano una serie di leve strategiche per l'internazionalizzazione a livello di scuola tra cui sono annoverate:

- la progettazione di un curriculum di educazione alla cittadinanza europea e globale secondo il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) [6];
- il potenziamento dell'insegnamento delle lingue e delle microlingue, con attenzione agli sviluppi in ambiti quali il multilinguismo, la diversità culturale e le diverse forme di comunicazione, i flussi migratori, la cittadinanza e la sostenibilità [7];
- la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) per realizzare un ambiente più stimolante per l'apprendimento sinergico delle lingue straniere e dei contenuti non linguistici;
- i progetti europei, gli scambi e le mobilità di docenti e studenti, in considerazione dell'alto impatto che possono determinare in fase di avvio dei processi di internazionalizzazione, ma anche come moltiplicatori e amplificatori di processi già in atto all'interno delle scuole.

Sicuramente, il Programma Erasmus ha dato notevole impulso affinché l'Europa rappresentasse realmente uno spazio standardizzato in cui fosse la norma trascorrere periodi di studio, formazione e lavoro in altri Stati membri.

I punti di forza delle azioni Erasmus...

L'Erasmus è stato in tutti questi anni un motore di cambiamento per le scuole, innescando innovazione, trasformazione e innalzamento della qualità dei sistemi attraverso esperienze di mobilità e cooperazione internazionale che hanno coinvolto comunità professionali, studenti, enti ed istituzioni.

Per i docenti, partecipare ad esperienze Erasmus+ significa, infatti, aprirsi al confronto con altre realtà educative, essere esposti a nuovi stimoli, investire nell'aggiornamento continuo delle competenze metodologiche, didattiche e pedagogiche. Per gli studenti, l'Erasmus è un itinerario di scoperta, innanzitutto delle proprie potenzialità e dei propri limiti, è un incubatore di esperienze sfidanti, capaci di far lievitare le proprie competenze, sperimentando direttamente una vita scolastica diversa da quella del proprio Paese, con strutture, organizzazione, ritmi differenti, e contribuendo così ad un atteggiamento analitico e critico che avvicina i popoli e stimola la costruzione di un'identità europea.

L'Accreditamento [8] per il settore Istruzione scolastica, poi, ha conferito ulteriore stimolo ai processi già in atto, garantendo continuità al piano di interventi delle scuole e consentendo alle stesse di investire nel miglioramento costante delle competenze del personale e degli studenti.

... e i punti critici

Restano da illuminare alcune zone d'ombra, sicuramente evidenti a chiunque abbia maturato un'esperienza di progettazione di azioni Erasmus o abbia avuto la possibilità di intraprendere, soprattutto come studente, una mobilità per l'apprendimento.

Innanzitutto, sono da considerare le discrasie tra fase progettuale ed attuativa: i piani elaborati dalle scuole, in particolare nell'ambito dei progetti di accreditamento che hanno più ampio respiro, si scontrano molto spesso, in fase esecutiva, con la difficoltà a costruire reti proficue per lo scambio culturale e di buone pratiche con scuole d'oltralpe, dentro e fuori la piattaforma eTwinning [9]. Gli obiettivi e le attese devono fare troppo spesso i conti con il corollario di aspetti organizzativi estremamente stringenti che rischiano di fiaccare i migliori propositi delle scuole o di ridimensionare l'impatto delle azioni intraprese.

Altro punto di attenzione risiede nel coinvolgimento della comunità scolastica, degli organi collegiali e delle famiglie, che vanno sensibilizzati, sin dalle primissime battute, rispetto all'impatto e al valore aggiunto che il progetto di mobilità può avere sull'innalzamento della qualità del servizio e sul miglioramento degli esiti degli studenti, affinché le azioni di mobilità si integrino pienamente nel piano triennale dell'offerta formativa e nel curriculum d'istituto e non siano vissute come operazioni collaterali, destinate ad un ristretto gruppo di eletti.

Ma il problema più rilevante riguarda sicuramente la gestione del rientro, da parte della scuola di invio, dello studente dal periodo di mobilità all'estero, soprattutto quando l'esperienza è stata di lunga durata.

La necessità di integrare l'esperienza Erasmus nel curriculum

Numerose le problematiche emerse in questi anni: il riconoscimento degli studi effettuati; la comparazione delle discipline studiate; l'ammissione all'anno successivo; l'ammissione alle classi per gli studenti stranieri in ingresso in progetti di mobilità; la valutazione e la certificazione delle esperienze di studio sia per gli studenti italiani sia per gli studenti stranieri.

Nonostante gli interventi orientati alla sistemazione della materia, sia in ambito nostrano [10] che europeo [11], permangono numerose criticità nella gestione della carriera degli studenti in mobilità e perdura uno scollamento fra l'aspetto delle pratiche e quello teorico e normativo. Troppo generici restano i rimandi rispetto al "cosa" e al "come" valutare al rientro dalla mobilità, con la conseguente eccessiva difformità delle pratiche adottate (o non adottate affatto) dalle singole scuole, e troppo radicati i miti e i pregiudizi rispetto al valore educativo della mobilità studentesca, che vanno dal ritenere che ci sia un rapporto di causa-effetto fra l'andare all'estero e lo sviluppo della competenza interculturale, e il considerare la mobilità non come un'esperienza formativa, bensì come una vacanza o a un'attività ludica svolta all'estero.

[1] Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 20 maggio 2021, che istituisce Erasmus+: il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga il regolamento (UE) n. 1288/2013.

[2] Ibidem.

[3] [Erasmus+](#) EU programme for education, training, youth and sport.

[4] BAIUTTI, M. (2019). Protocollo di valutazione Interculturale. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale. Pisa: ETS.

[5] In attuazione dell'articolo 27 del decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, convertito con modificazioni dalla legge 17 novembre 2022, n. 175, con Decreto n. 241/2023 sono state adottate le linee guida di definizione delle misure di supporto allo sviluppo dei processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale per la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione in coerenza con gli obiettivi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione professionale.

[6] Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), Consiglio d'Europa, Aprile 2018.

[7] Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente con il relativo Allegato Quadro di riferimento europeo del 4 giugno 2018.

[8] L'Accreditamento Erasmus+ è lo strumento che permette a singoli istituti o a consorzi di accedere a progetti di mobilità internazionale finanziati con l'Azione chiave 1, nell'ottica di una strategia di lungo termine a sostegno della mobilità degli alunni e del personale della scuola, contando su un finanziamento stabile.

Una volta ottenuto l'Accreditamento (Azione KA120), è sufficiente presentare annualmente una richiesta di budget alla Agenzia nazionale Erasmus+ INDIRE.

[9] eTwinning è la più grande community europea di insegnanti attivi in progetti collaborativi tra scuole. Si realizza attraverso una piattaforma informatica che sostiene la costruzione di gemellaggi a distanza tra docenti e studenti dei Paesi aderenti.

[10] Si riportano di seguito i più rilevanti riferimenti normativi per il riconoscimento dei periodi di studio all'estero: Testo Unico sulla scuola n. 297/94, art. 192; Circolare Ministeriale n. 181 del 17 marzo 1997; D.P.R. n. 323/98; Circolare Ministeriale n. 236 dell'8 ottobre 1999; Circolare Ministeriale n. 59 del 1° agosto 2006; Circolare Ministeriale n. 843 del 10 aprile 2013; Nota MIUR n. 3355 del 28 marzo 2017; Decreto MIUR n.774 del 4 settembre 2019.

[11] Raccomandazione del Consiglio del 26 novembre 2018 sulla promozione del riconoscimento reciproco automatico dei titoli dell'istruzione superiore e dell'istruzione e della formazione secondaria superiore e dei risultati dei periodi di studio all'estero.

2. Internazionalizzazione dell'istruzione e formazione. Realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione



Nilde MALONI

06/05/2024

Dopo la Comunicazione della Commissione Europea "Progressi compiuti nella realizzazione dello Spazio europeo dell'Istruzione" del novembre 2022[1], tutti i sistemi educativi dell'UE hanno potuto utilizzare un Quadro comparativo dei risultati ottenuti, grazie ad un processo di cooperazione in materia di istruzione, decisamente potenziato dai forti investimenti nei Piani di Ripresa e Resilienza.

La domanda esplicita (e sicuramente la scadenza elettorale del giugno 2024 ha funzionato da acceleratore) è stata dunque questa: si è realizzato o no un processo di internazionalizzazione dell'istruzione e della formazione capace di trainare verso l'alto la qualità dei risultati di apprendimento dei giovani europei? Quella implicita potrebbe essere posta in questi termini: in caso di forti disequilibri tra Paesi, è stato avviato un sistema di riforme adeguato agli obiettivi da raggiungere?

La presentazione del Monitoraggio

Nella presentazione del monitoraggio del 2022, la Commissione infatti sosteneva "[...] La probabilità che i bambini (a partire dai tre anni) a rischio di povertà o esclusione sociale partecipino a sistemi di assistenza formale all'infanzia è inferiore di 7,5 punti percentuali. Per i figli di genitori con un basso livello di istruzione la probabilità di abbandonare precocemente gli studi è nove volte superiore e la probabilità di conseguire un diploma di istruzione terziaria è inferiore di 48,6 punti percentuali rispetto ai figli di genitori con un livello di istruzione elevato. Per quanto riguarda le competenze chiave per l'apprendimento permanente, la mancanza di progressi nelle competenze di base può essere dovuta al fatto che *il problema fondamentale dell'inequità non è sufficientemente affrontato*. Gli effetti della pandemia possono aver aggravato le disuguaglianze nei risultati scolastici. In tale contesto è improbabile che i traguardi a livello dell'UE siano conseguiti senza porre maggiore attenzione all'equità nell'istruzione".

Si tratta, però, e nel monitoraggio[2] in questione viene ribadito, di fattori di vulnerabilità già individuati in tutte le indagini internazionali sulle competenze chiave, accompagnate da questionari sulle caratteristiche del contesto scolastico e di vita degli studenti, come TIMSS e OCSE-PISA. È da notare inoltre che il Pilastro europeo dei diritti sociali [2017] ha nel frattempo aggiunto altri due indicatori importanti di cui i sistemi educativi dovranno tener conto per l'efficacia dei processi di insegnamento apprendimento: le disuguaglianze di reddito e di genere.

Traguardi e risultati in progress

Nella Comunicazione, la Commissione ha avuto cura di evidenziare: "La lotta alle disuguaglianze nell'istruzione è stata una priorità fondamentale negli Stati membri. In tutta l'UE è stata attuata un'ampia gamma di misure, quali un maggiore sostegno finanziario alle scuole svantaggiate, programmi di formazione degli insegnanti o l'aumento della disponibilità di personale di sostegno. [...] Tuttavia il contesto socioeconomico è ancora il principale fattore predittivo dei risultati scolastici. Sono essenzialmente i bambini e i giovani provenienti da contesti svantaggiati a rimanere indietro per quanto riguarda tutti i traguardi a livello UE".

Traguardi e risultati in progress

Sette traguardi a livello dell'UE				
	Traguardo a livello dell'UE	Media UE più recente		
		Totale	Femmine	Maschi
1.	Almeno il 96 % dei bambini di età compresa tra i tre anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'educazione e cura della prima infanzia entro il 2030	93,0 % [2020]	93,1 % [2020]	93,0 % [2020]
2.	La percentuale di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione dovrebbe essere inferiore al 9 % entro il 2030	9,7 % [2021]	7,9 % [2021]	11,4 % [2021]
3.	La percentuale di neodiplomati dell'IFP che beneficiano di un'esposizione all'apprendimento basato sul lavoro durante la loro istruzione e formazione professionale dovrebbe essere almeno del 60 % entro il 2025	60,7 % [2021]	60,3 % [2021]	61,0 % [2021]
4.	La percentuale di persone di età compresa tra i 25 e i 34 anni che hanno completato l'istruzione terziaria dovrebbe essere almeno del 45 % entro il 2030	41,2 % [2021]	46,8 % [2021]	35,7 % [2021]
5.	Almeno il 47 % degli adulti di età compresa tra i 25 e i 64 anni dovrebbe aver partecipato all'apprendimento negli ultimi 12 mesi entro il 2025	[*]	[*]	[*]
6.	La percentuale di quindicenni con scarsi risultati in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15 % entro il 2030	Letture: 22,5 % [2018] Matematica: 22,9 % [2018] Scienze: 22,3 % [2018]	Letture: 17,5 % [2018] Matematica: 22,9 % [2018] Scienze: 21,2 % [2018]	Letture: 27,4 % [2018] Matematica: 22,8 % [2018] Scienze: 23,2 % [2018]
7.	La percentuale di discenti all'ottavo anno della scuola dell'obbligo con scarsi risultati in alfabetizzazione informatica dovrebbe essere inferiore al 15 % entro il 2030	[**]	[*]	[*]

Fonte: per il traguardo 1, Eurostat (raccolta di dati comuni UNESCO OCSE Eurostat (UOE)); per i traguardi 2, 3, 4, 5, indagine sulle forze di lavoro dell'UE (IFL); per il traguardo 6, OCSE (Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA)); e per il traguardo 7, Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (*International Association for the Evaluation of Educational*

Uno sguardo ai risultati

Il quadro comparativo, costruito sulla base dei risultati dei 27 Paesi UE, in relazione ai 7 indicatori scelti, consente una prima valutazione:

- 6 paesi dell'UE (Francia, Belgio, Danimarca, Irlanda, Svezia e Spagna) hanno raggiunto l'obiettivo 2030 a livello dell'UE del 96% di bambini di età pari o superiore a 3 anni che partecipano all'ECEC mentre la media dell'UE (92,5% nel 2021) sembra essere stagnante.
- La percentuale media di dispersione continua a diminuire (9,6% nel 2022) e l'UE è ancora sulla buona strada per raggiungere il suo obiettivo del 2030.
- Nel 2022, il 60,1% dei neodiplomati dell'istruzione e formazione professionale aveva partecipato all'apprendimento basato sul lavoro durante la loro istruzione e formazione, raggiungendo l'obiettivo di almeno il 60% a livello di UE per il 2025.
- Il tasso di istruzione terziaria tra i 25-34enni continua ad aumentare e l'UE è sulla buona strada per raggiungere il suo obiettivo per il 2030 di almeno il 45%.
- I dati a sostegno dell'obiettivo a livello di UE per il 2025 sull'apprendimento degli adulti nei 12 mesi precedenti non sono ancora stati resi disponibili.

A rinforzare la chiamata a responsabilità dei 27 Paesi UE, restano come pietre miliari il riferimento ai dati più recenti del Programma OCSE PISA (alla base dell'obiettivo in materia di competenze di lettura, matematica e scienze) e quelli per l'alfabetizzazione informatica e informativa che provengono dall'International Computer and Information Literacy Study (ICILS) dell'AIE. I dati ICILS 2022, che coprono 22 paesi dell'UE su 27, e sono attesi per la fine del 2024.

La qualità dell'istruzione e la quantità degli investimenti alla base della ripresa

La Commissione Europea ha dettato in realtà anche il calendario per la realizzazione effettiva dello Spazio Europeo dell'Istruzione entro il 2025 e oltre. Nella lettura dei documenti fondativi

della terza strategia decennale, si possono costantemente verificare quali punti si siano consolidati come priorità dal 2019 ad oggi e, soprattutto, quali importanti obiettivi siano ancora in fase di costruzione. Certamente la questione delle competenze del 21° secolo e dei nuovi quadri di riferimento (più volte chiamati in causa come necessari) è al centro delle politiche scolastiche già in atto e prossime. La conferma sta negli investimenti settoriali che nei semestri europei hanno fatto confluire ad esempio sul digitale circa il 14% degli importi complessivi. Non deve sfuggire, poi, quanto pesino gli investimenti sull'istruzione e le competenze nelle cosiddette politiche di coesione.

Emerge da questo quadro una UE diseguale, in alcuni casi tanto diseguale da far registrare scarti di percentuale a due cifre per alcuni risultati, non può essere un presupposto credibile all'affermazione dei valori dell'equità e della giustizia sociale, fondativi delle democrazie europee. La mobilitazione delle risorse nei vari Piani di Ripresa e Resilienza ha voluto rappresentare un aiuto per i sistemi educativi dei paesi membri ad affrontare le sfide ancora aperte. Una verifica di come e se questi fondi siano stati utilmente investiti è partita ancora da giocare.

Le 12 Iniziative Faro dell'Agenda per le competenze

Per comprendere se stiamo effettivamente percorrendo la strada giusta verso l'internazionalizzazione dell'istruzione e della formazione, può essere utile conoscere le 12 Iniziative Faro dell'Agenda per le Competenze per l'Europa [3]:

n.	Iniziativa faro	Descrizione
1	Patto per le competenze	Il suo obiettivo è mobilitare risorse e incentivare tutte le parti interessate ad intraprendere azioni concrete per il miglioramento del livello delle competenze e la riqualificazione della forza lavoro nell'UE, in particolare istituendo partenariati su vasta scala negli ecosistemi industriali strategici e nei settori prioritari individuati dal Green Deal europeo. L'iniziativa punta a coinvolgere l'industria, le parti sociali, le Camere di commercio, le autorità pubbliche, le scuole e le agenzie per l'impiego per lavorare insieme e assumere un impegno condiviso ad investire nella formazione per tutte le persone in età lavorativa.
2	Consolidare l'analisi del fabbisogno di competenze	La Commissione sosterrà lo sviluppo di una modalità di analisi del fabbisogno di competenze nuova e approfondita, integrando i livelli regionale e settoriale. A partire dall'analisi pilota del Cedefop relativa ai big data sarà creato uno strumento online permanente in cui saranno pubblicate le informazioni "in tempo reale" di modo che possano essere utilizzate da tutti i portatori di interessi.
3	Sostegno dell'UE agli interventi strategici nazionali in materia di sviluppo delle competenze	La Commissione sosterrà tutti gli Stati membri nell'elaborazione di strategie nazionali in materia di competenze che siano olistiche ed estese a tutta l'amministrazione. Il punto di partenza sarà sia il lavoro già svolto con l'OCSE in 11 Stati membri.
4	Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza	La proposta è diventata Raccomandazione il 24 novembre del 20 ⁴² . L'IFP: <ul style="list-style-type: none"> ▪ fornisca a giovani e adulti le competenze necessarie per prosperare in un mercato del lavoro e una società in evoluzione e per gestire la ripresa e transizioni giuste a un'economia verde e digitale, ▪ garantisca l'inclusività e le pari opportunità e contribuisca a conseguire la resilienza, l'equità sociale e la prosperità, ▪ definisca l'istruzione e formazione professionale europea come riferimento globale per lo sviluppo delle competenze.

5	Attuazione dell'iniziativa delle università europee e sviluppo delle competenze degli scienziati	Una tassonomia delle competenze per i ricercatori consentirà il monitoraggio statistico della circolazione dei cervelli.
6	Competenze a supporto della duplice transizione	Occorre elaborare un quadro europeo delle competenze per l'educazione ai cambiamenti climatici, alle questioni ambientali, alla transizione verso l'energia pulita e allo sviluppo sostenibile (vedi GreenComp).
7	Aumentare il numero di laureati in discipline STEM e promuovere le competenze imprenditoriali e trasversali	Si tratta di competenze necessarie per utilizzare le nuove tecnologie, e un livello elevato di competenze STEM è fondamentale per promuovere l'innovazione in settori TIC di punta come l'Intelligenza Artificiale o la cibersecurity. Le competenze imprenditoriali vanno promosse a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione - dall'istruzione primaria e secondaria, all'IFP e all'istruzione superiore.
8	Competenze per la vita	Ci sarà una nuova Agenda per qualificare l'Istruzione degli Adulti (vedi Life Comp).
9	Iniziativa per i conti individuali di apprendimento	I conti individuali di apprendimento a finanziamento misto pubblico privato devono consentire l'accesso alla formazione a tutti soprattutto in periodi di recessione e di riqualificazione.
10	Un approccio europeo alle microcredenziali	Le microcredenziali possono essere definite come dichiarazioni documentate che riconoscono i risultati dell'apprendimento individuale e si riferiscono a contenuti di apprendimento di entità ridotta che acquistano visibilità per l'utente in forma di certificato, badge o altra certificazione. Occorre un sistema di riconoscimento e validazione europeo.
11	La nuova piattaforma Europass	La nuova piattaforma Europass sosterrà i singoli nella gestione delle loro carriere in un mercato del lavoro in rapida evoluzione. Consentirà agli istituti di istruzione e formazione di rilasciare diplomi e certificati digitali nel formato europeo comune delle "credenziali digitali Europass" ⁴³ .
12	Sbloccare gli investimenti	Il bilancio per sostenere e sbloccare gli investimenti UE in capitale umano va potenziato anche con la collaborazione dei privati. I PNRR nazionali devono dare la giusta priorità agli investimenti sulle competenze.

In questa tabella si evidenziano le priorità e le direzioni strategiche, a cui tutti i sistemi educativi sono stati chiamati a collaborare e per le quali si dovrebbero registrare i risultati ottenuti. Il focus chiaro sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente lascia ancora una volta intendere che la crisi occupazionale collegata alle transizioni epocali in atto ha profondamente convinto i decisori politici ad affidare ai sistemi educativi un ruolo strategico fondamentale.

Verso una cultura democratica?

Si conferma contestualmente, tuttavia, almeno per alcuni Paesi la difficoltà a tradurre questa consapevolezza in un maggiore investimento sull'istruzione e formazione, almeno in termini di percentuale del PIL.

Il focus sull'equità meriterebbe una riflessione più aperta e sincera sul ruolo e sul significato di inclusione e di diritto al successo scolastico e formativo, perché non ci siano zone d'ombra o tentennamenti. È per noi ancora valido il *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2018?

Questa competenza, sicuramente complessa, viene definita come *capacità di mobilitare e di utilizzare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti e/o una comprensione, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali.*

In Italia con l'insegnamento obbligatorio di educazione civica si è voluto dare solide basi ai percorsi di costruzione della competenza di cittadinanza nel 21° secolo, in cui la dimensione geopolitica rappresenta uno dei nodi più problematici per la comprensione della realtà e la realizzazione della democrazia e della pace.

Possiamo e dobbiamo fare di più anche in questa direzione? L'internazionalizzazione dell'istruzione e le buone pratiche legate al confronto tra sistemi può sicuramente darci una mano.

[1] COM(2022) 700 final

[2] Il monitoraggio, effettuato nel 2022 sulla base degli indicatori scelti per Europa 2030, è riportato in Education and Training Monitor 2023. Per una lettura analitica dei dati, si rimanda all'Appendice del libro di Maloni I.-Seccia R. *Sistemi educativi dei Paesi dell'Unione Europea*, Tecnodid Editrice 2024.

[3] [Comunicazione della Commissione](#) al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. "Una agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile l'equità sociale e la resilienza.

3. Alunni stranieri a scuola. Una opportunità per crescere insieme



Monica PIOLANTI

06/05/2024

Da un po' di anni il numero di alunni stranieri nelle scuole italiane è massicciamente aumentato, determinando differenti reazioni. Tra queste, anche quella di tamponare l'esodo massiccio dai Paesi d'origine di un numero elevato di cittadini stranieri, situazione che per molti rischia di mettere in crisi le istituzioni, a partire, appunto, dalla scuola.

Inizialmente, si è dibattuto sul tema dell'accoglienza, che in un Paese come il nostro, dalle profonde radici etiche e sociali, ha comunque raccolto molteplici consensi. Ma l'accoglienza trova inevitabilmente il suo *pendant* nel processo di integrazione, finalizzato all'inclusione.

Del resto la storia dell'umanità è storia di spostamenti, dettati dalle ragioni più diverse ma con l'unico obiettivo di migliorare la qualità della vita. Pertanto, il controllo dei flussi migratori costituisce un punto nevralgico delle politiche internazionali ed oggi ha assunto dimensioni tali da rendere insufficiente ogni risposta che sia fondata sui semplici principi dell'accoglienza e dell'integrazione sociale, in vista dell'inclusione.

Cosa dice la nostra Costituzione?

La Costituzione del '48, abolendo le differenze di etnia e di ogni altro genere fra gli esseri umani, ha posto al centro del dibattito politico e sociale il tema dei cittadini stranieri che, vivendo in un Paese diverso da quello di origine, manifestano bisogni specifici che chiedono risposte prive di qualsivoglia discriminazione.

Analogamente nelle scuole, seguendo il dettato costituzionale, non si può che agire nel rispetto di quel principio di uguaglianza che le grandi organizzazioni internazionali (esempio ONU) hanno elaborato all'indomani del secondo conflitto mondiale.

Il mero riferimento ai principi della democrazia egualitaria, però, presenta delle debolezze, specie in presenza di un imponente movimento delle popolazioni che in particolare dal Sud del mondo hanno nel tempo raggiunto i Paesi europei, per sfuggire a realtà spesso caratterizzate da autoritarismo e negazione dei diritti civili e umani.

Le risposte organizzate dei Paesi europei

Molti Paesi hanno ritenuto inadeguato il respingimento degli stranieri, divenuto problema anche a causa delle scelte politiche operate dalle democrazie europee, e sono state cercate differenti soluzioni credibili e umanitarie. Questo non ha, comunque, impedito di porre in essere forme di dissuasione dei viaggi dei migranti per cambiare le loro condizioni di vita. Si pensi al caso più eclatante, quello degli Stati Uniti, che hanno eretto nel corso degli anni un muro lungo oltre 3000 km per difendersi dall'arrivo massiccio di stranieri provenienti dal Sud e dal Centro America.

Soluzioni non diverse, per quanto di estensione meno ampia, sono state adottate in altri Paesi del mondo, a partire dal Sud-Est Asiatico, i cui cittadini non riuscendo a migrare verso il Continente Australiano, si sono orientati verso l'Europa, affrontando viaggi rischiosi e senza alcuna certezza di maggiore benessere nel mondo occidentale, dove le democrazie post-belliche lasciavano immaginare una maggiore facilità di integrazione coerentemente con i principi che garantivano idealmente i diritti di tutti.

Le ipotetiche condizioni per l'inclusione scolastica

Mettere in atto provvedimenti volti all'integrazione e all'inclusione è un problema complesso tanto che da sempre, come bene evidenzia Morin, non esistono soluzioni semplici a problemi complessi. Anche nel democratico Continente europeo, le politiche di inclusione non hanno ancora trovato un approccio unitario, forse perché l'Europa ha comunque tante anime, quante solo le storie che la caratterizzano.

Analizzando le scelte di politica scolastica del nostro Paese, in un recente passato il Ministro Gelmini nel 2010 aveva introdotto il tetto massimo del 30% di alunni stranieri in ciascuna classe.

Nonostante il fallimento conclamato di questa norma, per motivi oggettivi, oggi sostanzialmente si torna a riproporla da parte di alcuni politici della Destra governativa perché le soluzioni, evidentemente, non sono state all'altezza delle esigenze e i problemi persistono.

Anche se il Ministro Valditara ha affrontato il problema promuovendo l'elaborazione di un nuovo piano, questo tuttavia non riesce a dare risposte significative al problema dell'inclusione degli alunni stranieri.

“La Scuola dei Talenti” e la dispersione scolastica

Nel suo recente volume, intitolato “La Scuola dei Talenti”, il Ministro dell'Istruzione e del Merito, prof. Valditara, dopo avere accennato alla necessità che le democrazie accolgano il pluralismo delle differenze, sposta l'attenzione su quella che, a suo giudizio, è la spia principale del fallimento dell'inclusione fino ad oggi, e cioè il tasso di dispersione scolastica. Confrontando i dati dell'ISTAT e quelli delle rilevazioni INVALSI, il Ministro conferma la difficoltà del modello scolastico italiano a realizzare un'effettiva inclusione degli studenti stranieri, che in troppi casi sono costretti ad abbandonare precocemente il percorso scolastico (pag. 78 del volume).

Le cause della dispersione scolastica sono indicate negli insuccessi relativi agli apprendimenti linguistici, particolarmente pesanti per gli immigrati di prima generazione. Il Ministro si chiede quali siano le cause dei risultati scolastici degli alunni delle grandi periferie urbane, con particolare riguardo a coloro che abitano nelle città del Nord come Milano e Torino, dove la situazione è tale che gli stranieri superano spesso il numero degli Italiani, dal momento che non esiste una legge che ostacoli la loro accoglienza.

Ci sono alcune precondizioni, dice il Ministro, che costituiscono la causa principale del ritardo nello svolgimento dei Programmi scolastici:

- la difficoltà degli insegnanti a svolgere il loro progetto educativo con in classe studenti che non possiedono la minima conoscenza della Lingua Italiana;
- la difficoltà degli studenti che non possiedono gli alfabeti linguistici indispensabili per comprendere ciò che viene loro proposto.

Queste situazioni non solo vanno ad incidere sugli studenti stranieri, ma si ripercuotono anche sugli apprendimenti degli stessi studenti italiani. Sta qui il nocciolo dell'insuccesso dell'integrazione e soprattutto ed è per questo che, secondo il Ministro, si creano i “ghetti etnici” che allontanerebbero l'inclusione e spiegherebbero il dilatarsi della dispersione scolastica che andrebbe anche ad incrementare la criminalità giovanile.

I dati sulla criminalità minorile

A riprova delle tesi esposte nel volume “La Scuola dei Talenti”, il Ministro cita il Rapporto della Polizia Italiana, intitolato “Criminalità minorile in Italia 2010/2022”.

Il dato preoccupante, riportato da questo Rapporto, riferito dal Ministro, è che “il 52% degli autori di reati è costituito da minori stranieri” che si organizzano in Baby Gang il cui numero è in pesante crescita nelle grandi città del Nord Italia.

Conseguenzialmente il Ministro si chiede se il sistema adottato fino ad oggi dal nostro Paese in tema di inclusione vada cambiato e in che modo. E così la sua analisi lo porta a confrontarsi con gli altri Paesi dell'Unione Europea, nel tentativo di trovare una politica per una vera integrazione.

Le politiche scolastiche europee a confronto

Nei Paesi dell'Unione Europea le soluzioni trovate sono le più eterogenee e comunque tutte in linea con le tradizioni culturali delle rispettive comunità.

In alcune nazioni gli stranieri vengono inseriti nelle classi ordinarie, come in Italia; in altre invece frequentano, per un certo periodo, classi preparatorie con una proposta mirata; in altri ancora viene proposto “un approccio combinato”, dove alcune lezioni vengono svolte in classi ordinarie e in altre in classi separate. E se in alcuni Paesi sono possibili più opzioni, queste generalmente sono determinate dal possesso di un'adeguata conoscenza della lingua d'istruzione.

Il periodo di frequenza in classi separate e preparatorie, per una più efficace acquisizione degli alfabeti linguistici, varia da Paese a Paese. Può durare fino ad un anno ma, in alcune realtà, anche fino a due anni. Sono interessanti le soluzioni di alcuni Lander tedeschi che propongono ai genitori la frequenza di corsi di tedesco nelle stesse scuole frequentate dai loro figli. È una proposta che il Ministro ritiene possibile anche per la nostra realtà nazionale. Non va tuttavia sottovalutato il fatto che la varietà delle iniziative è fortemente condizionata anche dalla situazione economica dei vari Paesi per cui si spiega anche la varietà dei modelli d'integrazione.

La valutazione linguistica per progettare l'integrazione

In ogni caso secondo il Ministro, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il punto di partenza per un approccio integrativo resta la valutazione linguistica dell'allievo per stabilire, se e come intervenire per garantire la qualità dell'integrazione. A seguito di questa valutazione le scuole predisporranno un Piano Didattico Personalizzato (PDP) da verificare ed eventualmente aggiustare nell'arco del tempo.

Tale Piano parte dal presupposto, sempre secondo le ipotesi del Ministro, che *"l'inclusione effettiva degli alunni stranieri si raggiunge attraverso l'acquisizione di adeguate competenze linguistiche e non solo attraverso la cura della sfera socio-emotiva"*.

L'integrazione degli stranieri nella nostra realtà nazionale costituisce un problema particolarmente avvertito sia nelle metropoli lombarde e piemontesi sia pure in alcune aree del Mezzogiorno, dove si riscontra un alto tasso di dispersione e di criminalità. Il Progetto di Valditara vuole essere un Programma simile ad "Agenda Sud", e dovrebbe partire dall'anno scolastico 2024/2025 utilizzando una parte di risorse europee (Fondi PON).

Più investimenti e non scorciatoie

Lo stato delle cose sul problema degli stranieri è stato efficacemente sintetizzato da Maurizio Ambrosini, un giornalista che si è occupato del caso, offrendoci dati incontrovertibili analizzati in un articolo comparso sul quotidiano "Avvenire" il 30 marzo 2024.

Gli alunni stranieri iscritti nelle scuole del nostro Paese sono 870.000 (10,6% della popolazione scolastica complessiva). I problemi di questa popolazione riguardano l'abbandono scolastico, il ritardo scolastico, le difficoltà di apprendimento. Perciò, a giudizio del giornalista, occorre investire maggiormente in interventi di sostegno e di accompagnamento. A suo parere il principale ostacolo all'integrazione resta il deficit di competenza linguistica. Tuttavia questa componente del problema oggi sarebbe in via di superamento, poiché circa i 2/3 degli alunni stranieri frequentanti è nata in Italia e qui sono stati alfabetizzati.

Allo stato attuale gli stranieri costituiscono l'83% nella Scuola dell'Infanzia, il 73% nella Scuola Primaria e il 67% nella Scuola Secondaria di I grado. Un grosso problema rilevato va riconosciuto nel fatto che tutta questa popolazione scolastica in famiglia o parla la lingua d'origine o un italiano molto modesto, poco funzionale alle esigenze della scuola. Un dato incoraggiante, secondo Ambrosini, è poi quello costituito dal fatto che gli stranieri nati e alfabetizzati in Italia, oggi frequentano un Liceo.

Un altro problema dirimente è quello che riguarda la concentrazione degli stranieri in certe classi. Non è questa una scelta loro imputabile: sono le carenze di case in certi quartieri, la fuga delle famiglie italiane da certe scuole dove gli stranieri sono prevalenti, fino a riguardare le stesse scelte dei responsabili scolastici, talora costretti a iscrivere i nuovi arrivati anche là dove c'è esubero di presenze.

Le possibili soluzioni

Secondo il punto di vista del giornalista il problema vero sarebbe quello di scegliere e di investire di più sull'accompagnamento educativo, sul rinforzo linguistico, sulla composizione e compensazione di altre lacune; questo comporta però la necessità di incrementare il numero degli insegnanti specializzati, dei mediatori culturali, delle risorse per l'educazione extrascolastica, a cui dovrebbero orientarsi le stesse amministrazioni del territorio. In definitiva ciò che servirebbe è una "svolta" nelle politiche fin qui attuate.

Il Piano di Valditara sembra non limitarsi soprattutto limitarsi al numero delle presenze di alunni stranieri nelle classi, che, come è noto, è un problema affrontato, senza successo nella storia dell'inclusione della nostra scuola[1].

[1] Cfr. Luciano Rondanini, [Tetto per gli alunni stranieri? Il nostro modello inclusivo](#), in Sciuola7-381 del 29 aprile 2024.

4. Educare alla creatività. Come essere innovativi in una realtà mutevole



Angela GADDUCCI

06/05/2024

Una caratteristica umana è essere artefici di innovazioni e di creazioni. Ed è questa continua ricerca innovativa che determina il progresso. Inizialmente possiamo affermare che siano stati i bisogni a stimolare le geniali illuminazioni (l'insight di matrice gestaltiana) che hanno condotto l'uomo a produrre cambiamenti significativi. Oggi, vivendo in una società caratterizzata da uno sviluppo esponenziale delle conoscenze e da un'abnorme proliferazione delle tecnologie dell'informazione e comunicazione, l'esigenza inderogabile non è solo quella di imparare a convivere con l'incertezza e la complessità del reale [1], ma è addirittura quella di sviluppare una capacità previsionale. Tale capacità è alimentata da quell'intuizione creativa che rappresenta forse il bene più prezioso al quale attingere per affrontare la realtà attuale e concorrere al futuro sviluppo dell'umanità.

Ne discende che la creatività, oltre ad avere un valore adattivo poiché facilita l'adeguamento ai cambiamenti, possiede anche un valore proattivo, di crescita, di costruzione dell'evoluzione culturale e dell'innovazione, in quanto offre gli strumenti per contemplare la realtà e farla propria. Generare idee nuove, percorrere strade inconsuete, fidarsi delle proprie intuizioni, affidarsi e compararsi con i punti di vista altrui, cercare prospettive alternative è l'unico modo per spalancare gli occhi su un futuro che riguarda tutti, come esseri umani e cittadini.

Creatività e trasversalità

Distinguendosi per la sua istantaneità, simultaneità e immediatezza, la creatività è una qualità trasversale che trova applicazione e diviene vantaggiosa in ogni ambito della vita: dall'arte alla scienza, dalla tecnologia all'educazione. Tesa alla produzione della conoscenza in tutte le sue declinazioni, la creatività è un concetto intersettoriale: ogni settore dell'esistenza umana può beneficiare di quest'approccio ideativo che stimola a mettersi in gioco, ad impegnarsi in sfide in cui si crede, ad assumersi rischi, ad osare superando i propri limiti, a sfidare le convenzioni, a trovare il coraggio per spingersi in territori inesplorati alla ricerca di idee originali e connessioni nuove.

La Giornata Mondiale della Creatività e dell'Innovazione

Ed è proprio dalla considerazione del ruolo cardine della creatività nell'innovazione che nasce la "Giornata Mondiale della Creatività e dell'Innovazione" istituita a Toronto (Canada) nel 2001 e riconosciuta dall'ONU nel 2017. Celebrata il 21 aprile di ogni anno, si pone come data simbolica e occasione ideale per accrescere nelle persone la consapevolezza della capacità generativa della creatività, per sensibilizzarle circa l'importanza dell'atto creativo nella risoluzione di situazioni problematiche, per stimolarle ad un utilizzo sapiente e produttivo dell'immaginazione. La Giornata, infatti, incoraggia tutti ad immaginare un mondo diverso da affrontare con spirito critico e personale mediante soluzioni alternative e inusitate.

Ma che cosa è la creatività?

Non esiste una nozione univoca di creatività. Volendo provare a definirla, potremmo descriverla come la capacità di divergere da schemi mentali prestabiliti per svelare qualcosa di inatteso, capace anche di sorprenderci gettando luce su situazioni problematiche che spesso sfuggono da soluzioni ordinarie. È come una lente che va oltre lo strato superficiale delle cose generando idee nuove e aprendosi a soluzioni innovative.

L'innovazione riguarda proprio l'implementazione di queste idee per dar vita a nuovi processi e a prodotti originali. La creatività rappresenta, in sintesi, una di quelle qualità umane che distinguono l'uomo dalla macchina in quanto favorisce la produzione e la elaborazione qualitativa di idee, non solo fluide e flessibili ma anche anticonformiste e bizzarre.

Ed è anche per queste considerazioni che ci domandiamo fin dove possa spingersi l'intelligenza artificiale, che unisce la caratteristica principale dell'essere umano con la macchina.

Aspetti evolutivi del concetto di creatività

Studiata per la prima volta dalla psicoanalisi come tratto della mente umana, fu William James [2] a fornire a fine '800 una delle prime definizioni del concetto di creatività come "una transizione da un'idea a un'altra, una inedita combinazione di elementi", una capacità generatrice di nuovi punti di vista per associazione analogica. Ma è stato Guilford [3] che negli anni '50 del secolo scorso diede un primo notevole impulso alla ricerca individuando una serie di tratti distintivi negli individui creativi. Scomponendoli in tratti dell'intelletto e tratti della personalità, egli associò il pensiero creativo (flessibile, originale, capace di problematizzare) alle caratteristiche del pensiero divergente, che distinse dal pensiero convergente (abituale, consueto, ordinario, rigidamente logico) caratterizzato dalla ripetizione del già appreso.

Molti sono gli studi che nel corso degli anni si sono susseguiti relativamente ad un concetto complesso e poliedrico come quello di creatività. Oggi, la maggior parte dei ricercatori concorda con la definizione della creatività proposta da Stein nel 1953, secondo cui "La creatività richiede sia l'originalità che l'utilità" [4].

Da qui la necessità che per produrre, non solo qualcosa di nuovo ma anche di efficace ed appropriato, sono indispensabili sia il pensiero convergente che il pensiero divergente. La creatività non è una proprietà unica, ma risulta il prodotto di una complessa interazione tra deduzione e intuizione, tra ragione e immaginazione, tra emozione e riflessione, tra processi cognitivi ordinari ed elementi affettivi, tra pensiero convergente e pensiero divergente. Né pare essere fisicamente localizzabile in una specifica regione cerebrale. Recenti ricerche condotte nel campo delle neuroscienze cognitive [5] hanno dimostrato che non esiste un quadro coerente e unitario circa le basi neuro-anatomiche della creatività, né la stessa può essere localizzata nell'emisfero destro, come supposto da credenze popolari.

Creatività e intelligenza

Tra gli studi sul pensiero creativo spiccano quelli sul ruolo condizionante dell'intelligenza nello sviluppo e nella manifestazione della creatività. È universalmente riconosciuto che creatività non è sinonimo di intelligenza: ci possono essere persone intelligenti ma non creative, mentre quasi tutti i creativi sono intelligenti. L'intelligenza è, dunque, una condizione necessaria ma non sufficiente per essere creativi. Creare è discernere, è scegliere tra tutte le idee le illuminazioni più feconde e originali.

Per Bruner [6], l'azione creativa era indissolubilmente legata al potenziale cognitivo, a significare che la creatività scaturiva dall'intelligenza tradizionalmente intesa pur non identificandosi con essa. L'intelligenza convenzionale costituiva un substrato essenziale per far germogliare il pensiero creativo: possedere e padroneggiare immagini, schemi, simboli e concetti già conosciuti significava compiere un atto intelligente, ma usare quelle unità cognitive in modo costruttivamente originale, costituiva un atto creativo.

Petters [7] faceva coincidere l'intelligenza con l'attività creativa, ma doveva esserci una soglia di Q.I. al di sotto della quale era impensabile una qualche produzione creativa. Questo concetto venne accolto da McClelland [8] e successivamente sostanziato da Torrance [9], che fissò un livello minimo di Q.I. pari a 120.

La creatività può essere insegnata?

Yamamoto [10] individuò, invece, un'altra variabile nel rapporto di interazioni tra Q.I. e creatività: la mediazione dell'insegnante.

Non potendo essere insegnata, era opportuno che il docente stimolasse la creatività nei propri alunni adottando adeguate strategie didattiche per incentivarne lo spirito di curiosità e coinvolgere nel processo di insegnamento-apprendimento la sfera emotivo-immaginativa. Per incentivare questa pratica il docente doveva essere in grado di avvicinare gli alunni con narrazioni ricche di suggestioni, di stimoli ed elementi fantastici. Era l'immaginazione, la fantasia ciò a cui si doveva far ricorso.

Altra strategia vincente era la promozione di un apprendimento autonomo. Alimentata da schemi di pensiero disomologanti, l'autonomia è anche coscientizzazione, consapevolezza di sé, indipendenza di giudizio. L'insegnante doveva, pertanto, guardarsi dall'imporre modelli di riferimento, ma sviluppare spirito di tolleranza verso punti di vista anche stravaganti,

incoraggiare la 'manipolazione' delle idee, apprezzare e socializzare le produzioni personali, sollecitare la riflessione critica e destare negli alunni una sorta di insoddisfazione cognitiva tale da stimolarli verso continue nuove scoperte. Perché è proprio l'apprendimento per scoperta che favorisce la motivazione intrinseca, intesa come volontà di apprendere.

Educare alla creatività

Considerata inizialmente come una dote innata ad esclusivo appannaggio di pochi eletti, sono molti gli psicologi che hanno sottolineato come la creatività possa essere stimolata e allenata in modo da trasformarla in qualcosa di presente in tutti gli esseri umani, seppure in misura differente. Si tratta, pertanto, di educare alla creatività iniziando con una base di conoscenza e insegnando a padroneggiare una metodica riflessiva che tenda a non uniformarsi al pensiero dominante, a non pascersi delle verità altrui, ma ad esprimere pareri propri e ad individuare combinazioni personali tra i legami associativi della realtà conoscitiva, in modo da approdare a soluzioni alternative, generatrici di inediti effetti di stupore.

Per stimolare la creatività, occorre lasciare al pensiero la possibilità di reagire ad uno stimolo perseguendo strade diverse, non routinarie. Ad esempio, stimolare attività in cui trovare nuovi usi ad oggetti comuni, costruire disegni a partire dalla presentazione di una forma astratta, inventare una breve storia muovendo da alcune parole somministrate a caso, scoprire per quali aspetti due o più parole, immagini od oggetti presi casualmente possono essere simili, descrivere il maggior numero possibile di conseguenze interessanti a seguito di un determinato evento, descrivere situazioni ipotetiche (immaginare, per esempio, come sarebbe il mondo se l'uomo sapesse volare) [12].

Per leggere il mondo con occhi diversi

Creatività, quindi, non significa semplicemente lasciarsi sorprendere dal mondo applicando ex novo la nostra forza ideatrice, ma anche rielaborare elementi noti e conosciuti arrivando a qualcosa di diverso e ancora non esistente.

Creatività, dunque, come capacità di ristrutturare il campo, rielaborare idee già formulate, riciclare concetti preesistenti; capacità di costruire nuove forme di codificazione dei dati esperienziali già acquisiti, dissociandoli, decontestualizzandoli, decodificandoli per poi dinamicamente sottoporli a nuove combinazioni, in modo unico e originale.

Perché la natura dinamica della creatività muta continuamente insieme al soggetto che condiziona le chiavi di lettura di ciò che lo circonda.

[1] Edgar Morin offre un'altra prospettiva sulla creatività definendola come "una competenza e capacità necessaria ad affrontare le incertezze" in *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 2000.

[2] James W, *Principi di psicologia*, 1890.

[3] Guilford J. P., *Creatività. Psicologo americano*, 1950.

[4] Stein M.I., *Creatività e cultura*, 1953.

[5] Biasion I., *Il cervello e la creatività: le basi neurali e molecolari del processo creativo*, 2017.

[6] Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, 1975.

[7] Petter G., *Conversazioni psicologiche con gli insegnanti*, 1972.

[8] McClelland D.C., *Problemi nell'identificazione del talento*, 1958.

[9] Torrance E.P., *La validità predittiva dei test di pensiero creativo*, 1977.

[10] Yamamoto K, *Relazione tra le capacità di pensiero creativo degli insegnanti e i risultati e l'adattamento degli alunni*, 1963.

[11] Klein M, *La psicoanalisi del bambino*, 1969.

[12] Minnesota Tests of Creative Thinking di RJ Goldman, 1965.

13 MAGGIO 2024

Leggere, imparare, comunicare a partire dai nidi

1. Piacere e fatica di leggere. Tra surfisti e palombari



Maurizio MURAGLIA

12/05/2024

L'apertura del Salone del Libro a Torino sollecita riflessioni sull'antico rapporto tra lettura e scuola, oggetto di innumerevoli contributi, nel tempo, che si situano al confine tra tecnica e politica. L'esperienza della lettura infatti, nelle aule scolastiche, non solo è normata nelle indicazioni curriculari degli ordinamenti – nel primo ciclo in prospettiva verticale – ma si presta a considerazioni di più ampio respiro, che rimandano alla funzione "democratizzante" della scuola.

La dimensione riflessiva della lettura

Non vi è dubbio che la lettura è uno degli atti più presenti nella vita extrascolastica degli studenti. Le lamentele diffuse sulla scarsa attitudine dei nostri giovani alla lettura fanno corto circuito col paradosso di una postura quasi incessantemente dedicata al leggere (e allo scrivere) in ambiente digitale. Mai come in quest'epoca, è stato talvolta rilevato, leggere e scrivere fanno parte del quotidiano di tutti [1].

Purtuttavia è in ambiente scolastico che la lettura assume una dimensione riflessiva. È a scuola che docenti e discenti fanno della lettura un'occasione privilegiata per conseguire scopi che trascendono la mera occasionalità della lettura da dispositivo elettronico. Si tratta di scopi legati all'alfabetizzazione funzionale, che rappresenta una delle competenze chiave indicate dall'Unione Europea, quali traguardi ineludibili per la cittadinanza attiva [2]. L'assunzione di queste finalità implica alcune conseguenze a livello di ambienti di apprendimento.

Dalla comprensione al piacere, ma come?

Una prima conseguenza ha a che fare con le metodologie di approccio alla comprensione dei testi, tema delicatissimo perché incrocia scuole di pensiero a volte alquanto contrastanti pur all'interno delle medesime comunità professionali. Per alcuni docenti, infatti, comprendere ciò che si legge discende dalla conoscenza grammaticale. È noto il luogo comune che "non comprendono ciò che leggono perché non si fa più grammatica". Per altri, invece, come chi qui scrive, piuttosto che far discendere la comprensione dei testi dalla grammatica occorrerebbe rovesciare i termini della questione istituendo un rapporto circolare tra comprensione testuale e riflessione metalinguistica.

Una seconda conseguenza riguarda il cosiddetto "piacere della lettura", molte volte invocato dagli stessi documenti ministeriali [3], ma troppe volte ostacolato dagli stessi atteggiamenti dei docenti che dovrebbero promuoverlo, soprattutto quando si tende a curvare ogni esperienza di lettura sulla valutazione, con gli effetti di motivazione estrinseca (e quindi di motivazione tattica piuttosto che conviviale o ludica) che certamente non cospirano a favore del pur evocato piacere di leggere.

Le posture interpretative

A minare il piacere di leggere si aggiungono gli apparati vivisezionanti dei libri di testo, spesso somministrati acriticamente dai docenti, che favoriscono negli studenti approcci adattivi, quando invece è esperienza comune che il piacere di leggere si annida nel protagonismo ermeneutico e creativo dei discenti, che hanno voglia di immedesimarsi in quel che leggono senza aver paura di veder valutate – men che meno attraverso risposte a quiz – le loro posture interpretative. E quest'ultima osservazione chiama in causa l'intrinseca *democraticità* e *inclusività* dell'atto di lettura, che per sua natura non può non risultare performante nella misura in cui il contenuto del leggere sia capace di intercettare esperienza ed esistenza dei ragazzi [4].

La fatica del leggere

Quanto fin qui discusso non nega che leggere sia intrinsecamente faticoso e certamente "innaturale". Inutile fare sconti. Molto spesso occorre richiamare bambini e ragazzi all'attenzione quando si sta chini su un testo scritto in classe. L'occhio fa fatica a seguire la trama del testo, soprattutto se la lettura non è intervallata da commenti, riflessioni, confronti, dibattiti ed incursioni su altri codici di carattere iconico o sonoro. La fatica del leggere – intendendo qui soprattutto la dimensione *analitica* del leggere – è anche, nel nostro tempo, il portato del *background* digitale caratterizzante il vissuto quotidiano dei ragazzi, che amano l'integrazione dei linguaggi proprio perché consente loro di alleggerire il carico cognitivo insito nella monomedialità del testo scritto [5].

Il destino del cartaceo

La digitalizzazione della testualità, fin qui ripetutamente chiamata in causa quale convitato di pietra di un discorso sul rapporto tra scuola e lettura, non può essere dunque elusa. Come tutti i processi culturali in corso d'opera, è molto difficile comprendere quale potrà essere il destino della testualità scritta cartacea, quella su cui è avvenuta gran parte della formazione degli attuali docenti e su cui tutt'oggi si esercita l'intelligenza di gran parte dei ragazzi.

Concludendo il suo libro "La quarta rivoluzione", un esperto di testualità digitale come Gino Roncaglia più di dieci anni fa lanciava un ponte verso il futuro: "Nei prossimi decenni, molte delle funzioni tradizionalmente affidate al libro su carta passeranno probabilmente a libri elettronici letti utilizzando dispositivi che avranno più o meno la forma e le dimensioni di un libro, ma che permetteranno di fare anche molte altre cose, così come la funzione di telefono è ormai solo una fra le molte offerte dai moderni smartphone. Ma la capacità di rendere questi dispositivi – e i testi che vi leggeremo – *anche* eredi legittimi della cultura del libro, la capacità di conservare nell'era del digitale le forme di testualità complessa – narrativa e argomentativa – alle quali il libro ci ha abituato, dipenderanno in ultima analisi da noi. [...] Il modo in cui concretamente popoleremo di testi e di contenuti lo spazio di possibilità aperto dai nuovi dispositivi, dipenderanno in gran parte da scelte non solo tecnologiche ma innanzitutto sociali e culturali. Per fare le scelte giuste sarà importante, su pagine di carta o di bit, continuare a leggere" [6].

Il mezzo condiziona il messaggio

Quanto scrive Roncaglia non è affatto da sottovalutare. È verissimo che il mezzo, se non vogliamo dire che è il messaggio come affermava McLuhan, certamente *condiziona* il messaggio e col messaggio anche il fruitore dello stesso. È già avvenuto nella storia. Senza scomodare le perplessità di Socrate (mediato dal *Fedro* platonico) nei confronti della scrittura, che indebolirebbe la memoria, basti pensare all'introduzione della stampa, che incise profondamente nell'esperienza di lettura. Pertanto anche nel caso della testualità digitale la postura del fruitore non può non essere condizionata, nel bene e nel male, dal supporto elettronico che sta sotto i suoi occhi (pc, ebook, tablet o smartphone che sia). Le conseguenze della postura uomo-schermo sono state indagate a fondo dallo scrittore Alessandro Baricco, che nel suo "The game" ha rilanciato e approfondito quanto aveva espresso nel precedente "I barbari" con la metafora dei surfisti e dei palombari della conoscenza [7].

Leggere è abitare tanti mondi

Leggere oggi in ambiente ipermediale può essere per un adolescente un'esperienza surfista, lontana anni luce dalla postura con lanterna di un Giacomo Leopardi, palombaro per definizione della conoscenza. Ma alla scuola non tocca vagheggiare nostalgicamente assetti *uomo-lanterna-carta* che pure hanno strutturato la cultura e forgiato generazioni di studenti e di docenti. Alla scuola tocca tenere viva la consapevolezza che nel nostro tempo la testualità scritta assume svariate forme e che ciascuna di queste forme qualcosa dà e qualcosa toglie.

Il Salone del Libro è testimonianza chiara che i libri, quale che sia il loro formato, ci sono e sono ben vivi e vegeti. Ma la vitalità dei libri necessita della vitalità dei lettori, e questa non può che cominciare sui banchi di scuola attraverso un'esperienza di lettura ricca di significato. I diritti del lettore di Daniel Pennac [8] non possono avere inizio al termine degli studi scolastici, ma devono trovare spazio fin dalla scuola dell'infanzia, quando è opportuno far percepire ai più piccoli – senza però dismettere tutto questo con i più grandi – che leggere è abitare tanti mondi con la libertà di tornare quando si vuole nel proprio.

- [1] Interessante un [report](#) reperibile in rete che rende conto di una ricerca condotta dall'Istituto di ricerca Ipsos sul tema del rapporto tra gli studenti e la lettura.
- [2] È la prima delle otto competenze chiave europee, individuate nel 2006 e innovate nel 2018, definita *Competenza alfabetica funzionale*.
- [3] Ad esempio dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo*, DM 254/2012, dove si fa esplicito riferimento al "piacere di leggere".
- [4] Pagine molto interessanti sul tema della "deriva iperformalista che ha prevalso nell'insegnamento" si leggono nel capitolo 10 del bel saggio di Michèle Petit, *Elogio della lettura*, Salani, Milano 2010 (ed. orig. 2002).
- [5] Per osservazioni preziose e scientificamente fondate sul tema del carico cognitivo, ivi incluse questioni sulla gestione efficace dell'attenzione dei discenti, suggerisco la lettura del volume di Antonio Calvani, *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo*, Erickson, Trento 2009.
- [6] Gino Roncaglia, *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- [7] Alessandro Baricco, *The game*, Einaudi, Torino 2019; Id. *I barbari*, Biblioteca di Repubblica 2006, successivamente edito da Feltrinelli.
- [8] Daniel Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1993, pp. 116-139.

2. Migliorare i processi di apprendimento. Il valore formativo del feedback



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

12/05/2024

“Feedback” è un termine anglofono, ormai entrato a far parte del nostro lessico comune, che in italiano vuol dire letteralmente “azione di ritorno” ossia una risposta o una reazione a qualcosa. Il feedback a scuola, quindi, è un processo importante per aiutare gli studenti a migliorare le proprie abilità e competenze. Attraverso il feedback, gli studenti ricevono informazioni specifiche sulle loro prestazioni e suggerimenti su come migliorare il loro percorso di apprendimento. Il feedback è, infatti, elemento generativo ancorato alla valutazione formativa del percorso di apprendimento di ogni studente. È importante che i docenti forniscano un feedback chiaro e costruttivo per aiutare tutti a capire le proprie potenzialità e le proprie difficoltà.

Caratteristiche del feedback

Il feedback deve essere specifico, concreto e dato tempestivamente in modo che gli studenti possano usare le informazioni per migliorare le loro prestazioni.

Inoltre, è importante che abbia una forma dialogica perché è quella che aiuta maggiormente gli insegnanti a valutare l’efficacia delle proprie pratiche didattiche e ad apportare eventuali modifiche per potenziare l’apprendimento degli studenti. Il feedback nel contesto scolastico è un processo essenziale per garantire un’istruzione di qualità e un continuo miglioramento per l’apprendimento degli alunni.

Le fasi

Il feedback può essere diviso in diverse fasi.

- *Raccolta delle informazioni*: è la fase della raccolta delle informazioni su un determinato comportamento o una certa azione su cui si desidera fornire feedback.
- *Valutazione*: si valutano le informazioni raccolte in modo da poter dare un feedback obiettivo e costruttivo.
- *Comunicazione*: si comunica il feedback allo studente in modo chiaro e diretto, fornendo esempi specifici e suggerimenti per migliorare.
- *Ascolto*: è importante ascoltare la reazione al feedback dell’alunno per capire se e come ha ricevuto le informazioni e se è disposto ad apportare modifiche al suo comportamento.
- *Azione*: l’individuo attua concretamente le azioni utili per migliorare proprio sulla base del feedback ricevuto.
- *Follow-up*: si segue il progresso della persona nel tempo, fornendo ulteriori feedback e supporto se necessario.

Feedback VS debriefing

Il feedback, inteso come riscontro riferito ad azioni, avviene sempre su due livelli, razionale-logico ed emotivo, e riguarda risultati circoscritti che possono essere individuali o collettivi e/o di gruppo (la classe o la restituzione di attività di gruppo). In questo senso è differente dalle attività di debriefing, che costituiscono una rivisitazione dell’esperienza vissuta durante un progetto, un’attività particolare, scolastica o extrascolastica. Il debriefing ha lo scopo di ripercorrere le fasi per condividere e rafforzare la consapevolezza di ciò che “è successo”.

Un facilitatore dell'apprendimento

Il feedback facilita il processo di apprendimento se:

- offre una valutazione sui risultati e sui processi grazie ai quali essi sono raggiunti;
- aiuta una riflessione da parte dell'allievo sulle proprie scelte, abitudini, azioni;
- stimola una riflessione sulle conseguenze delle scelte agite;
- alimenta consapevolezza e autostima.

Un buon feedback deve essere dato in tempi rapidi, deve essere chiaro, deve spiegare cosa e perché l'alunno/a ha fatto bene o male e deve avere sia componenti informative, sia componenti affettivo-motivazionali.

La dimensione dialogica

Un feedback costruttivo si svolge dal punto di vista dialogico in tre fasi:

- apprezzamento di ciò che è positivo (valorizzazione);
- individuazione di ciò che manca o ciò che è errato (criticità);
- indicazione di come fare per migliorare (incoraggiamento).

Il feedback deve dunque essere un processo dialogico, che si realizza soprattutto attraverso le domande e si svolge su 3 livelli:

- risultati (valutazione del/della docente sulla distanza tra risultato atteso e raggiunto);
- processi (riflessione dell'allievo sui comportamenti e sulle strategie adottati, sugli strumenti, i tempi ecc.);
- autovalutazione dell'alunno.

Come si può fornire un feedback?

Un feedback per essere efficace, quindi, dovrebbe essere, oltre che chiaro, anche costruttivo e obiettivo. Ecco alcuni passaggi che si possono seguire per dare un feedback efficace:

- si parte sempre dal mettere in evidenza qualcosa di positivo della situazione o del lavoro svolto. Questo aiuta a creare un buon clima e soprattutto a far sentire la persona apprezzata;
- si deve cercare di essere dialoganti, ma sempre precisi e dettagliati. Lo studente deve capire esattamente il problema, come può affrontarlo e come migliorare il lavoro realizzato;
- le parole che si usano devono essere prive di ambiguità, mai di tipo accusatorio;
- il feedback deve non solo far notare, ma anche proporre eventuali soluzioni e aiutare la persona a capire cosa può fare per migliorare;
- dopo aver dato il feedback è importante chiedere allo studente cosa ne pensa, se ha capito, se ha altre proposte.

Presupposti pedagogici

La concezione trasmissiva del feedback è stata progressivamente superata, lasciando spazio ad una visione socio-costruttivista, la quale reputa il feedback come un processo dialogico grazie al quale si costruisce, monitora e valuta attivamente il proprio apprendimento[1]. Tale dialogo favorisce il supporto e l'attivazione di processi di revisione, analisi, integrazione di conoscenze e azioni che consentano una effettiva rielaborazione[2].

Molto importante diventa il carattere dialogico-discorsivo del feedback in ambito didattico. Il costrutto richiama il concetto di intertestualità: tale concetto può rappresentare una chiave di lettura per comprendere i meccanismi nella "costruzione del sapere". Michail Bachtin, filosofo e critico letterario russo del diciannovesimo secolo, afferma che "la parola nel linguaggio è per metà quella di qualcun altro. Diventa la propria solo quando il parlante la popola con la propria intenzione, il proprio accento, quando si impossessa della parola, adattandola alla propria intenzione semantica ed espressiva". Egli sostiene che "il dialogo-discorso" va oltre l'interazione faccia a faccia, esiste "un'interanimazione": ogni discorso "è un anello nella catena della comunicazione verbale".

Il feedback in analogia al "dialogo-discorso" diventa anello nella catena della "comparazione che gli studenti formulano, tra il compito che stanno svolgendo e le informazioni provenienti da diverse tipologie di fonti (libri, video, il compito dei propri pari, la ricerca in rete, il dialogo con il docente e con i pari, e in generale input provenienti dal contesto circostante, compreso l'insieme delle interazioni sociali e materiali che condizionano lo studente)".

In sintesi

In definitiva, il feedback diventa il nucleo fondante di una valutazione formativa che si compie durante il processo di insegnamento-apprendimento permettendo all'allievo di comprendere il proprio percorso formativo, anche in un'ottica orientante.

Tale valutazione si connota come una valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento la cui finalità diviene autogenerante all'interno del processo stesso.

[1] Grion V., Serbati A., *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*, Pensa, 2019; Nicol D. *From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education*, 2010.

[2] Nicol D., Macfarlane D., *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, 2006.

3. Dirigenti scolastici competenti e comunicatori. L'importanza della relazione nella gestione della scuola



Renato CANDIA

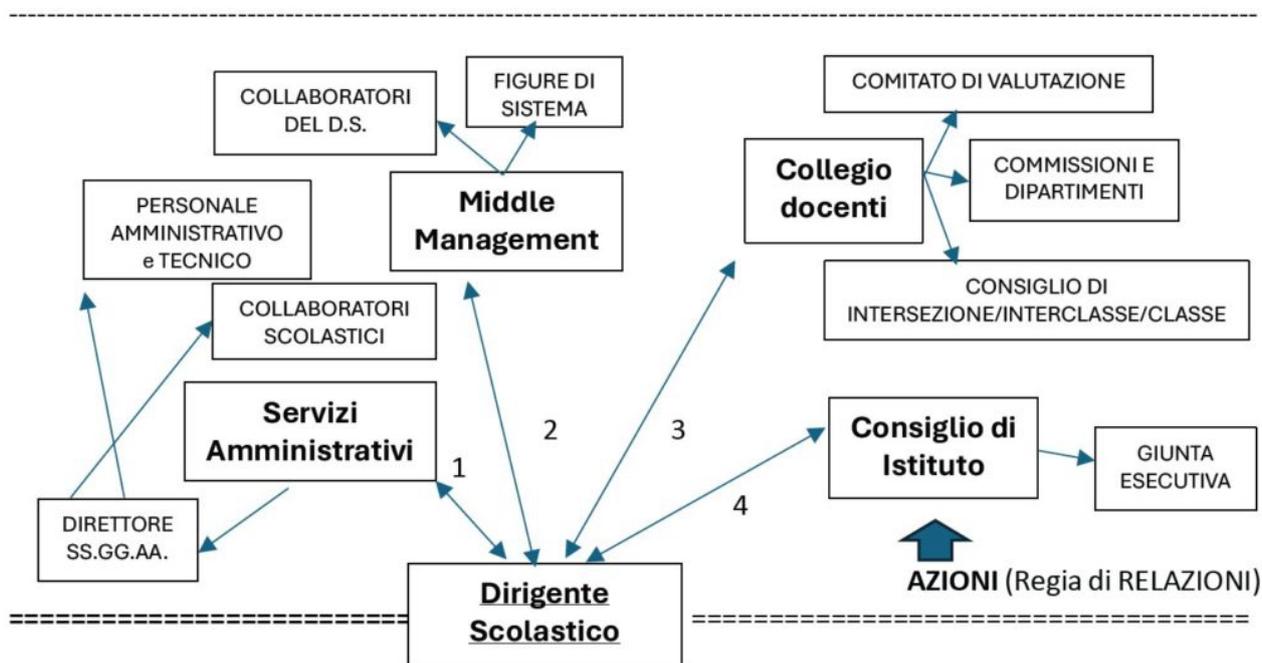
12/05/2024

L'insieme all'apparenza eterogeneo delle aree di competenza del Dirigente scolastico nel contesto di gestione della propria Istituzione di servizio, trova nella scuola dell'Autonomia la necessità di un comune terreno capace di offrire coerenza, visione e orizzonte, nei tempi corti della quotidianità e in quelli più lunghi della progettazione formativa.

Le azioni dirigenziali, essendo essenzialmente rivolte alla promozione di atteggiamenti e comportamenti nei confronti di individui e/o gruppi di individui, richiedono capacità comunicative e di coinvolgimento. In tal senso è importante considerare che, assieme all'eterogeneità delle materie di competenza, il Dirigente deve operare nella consapevolezza della varietà, della diversità e della numerosità dei suoi interlocutori, a loro volta tuttavia portatori di complessità ma anche di valori e di interessi, a volte palesi e altre volte nascosti.

Pensare l'insieme dei suoi interlocutori come un albero ramificato le cui radici trovano posto proprio nell'azione dirigenziale (Figura 1), può contribuire a dare un'immagine rappresentativa delle diverse tipologie di relazioni sociali a cui il Dirigente scolastico stesso è chiamato a dar vita.

Figura 1



AZIONI (Regia di RELAZIONI): 1: relazioni formali; 2: relazioni fiduciarie; 3: relazioni rappresentative; 4: relazioni tecniche

Da Insegnante a Dirigente

La professione del Dirigente scolastico proviene, com'è noto, dai ruoli dell'insegnamento. Le relazioni che ogni insegnante promuove e costruisce con i propri studenti, ma anche con le loro famiglie e con i colleghi, hanno una natura progettuale. Si fondano infatti su processi di mediazione tra gli obiettivi didattici delle discipline, le capacità e le disponibilità all'apprendimento degli studenti, la condivisione collegiale del progetto educativo da parte dei colleghi docenti e il senso di corresponsabilità del patto educativo da parte delle famiglie.

L'esperienza professionale dell'insegnante si riverbera nell'azione gestionale-organizzativa del Dirigente.

Pensando dunque alle modalità di relazione che il Dirigente utilizza in coerenza con la propria visione di scuola, può essere utile distinguere alcuni modelli di riferimento di base. Con il ricorso, per esempio, ad un approccio teorico trasversale capace di incrociare un pensiero organizzativo con uno socio-psico-relazionale, una visione immaginaria di sistema con una progettualità informata e condivisa, uno *Slow Thinking* con un *Design Thinking*, il Dirigente può pianificare un'azione dirigenziale complessiva efficace e resiliente.

Quattro modelli di relazione

Il Dirigente che si colloca nel contesto del proprio ambiente di servizio, dopo averne considerato le caratteristiche, rilevato i bisogni e compreso le risorse, elabora la propria visione organizzativo-gestionale. La sua visione dovrà avere la natura di una progettualità in itinere, la capacità di essere messa in discussione, di prestare le dovute attenzioni alle criticità, alle emergenze, ai successi e alle buone pratiche e quindi di sapersi riconfigurare, sempre coerentemente con le proprie radici. Tutto ciò richiede processi di *feedback* sistematici, che a loro volta sono il frutto delle relazioni intessute dal Dirigente.

I quattro modelli di relazione a cui la *figura 1* fa riferimento si distinguono per differenti qualità e numerosità dell'interazione. Il modello 1 (*relazioni formali*) chiede al Dirigente la condivisione diretta dell'azione amministrativa con il Direttore dei servizi amministrativi, che a sua volta è figura di mediazione nella gestione del personale amministrativo, tecnico e dei collaboratori scolastici. Il modello 2 (*relazioni fiduciarie*) è quello che stabilisce le forme emotivamente più coinvolgenti e chiede al Dirigente la capacità di condividere il senso profondo della sua visione: la scelta fiduciaria presuppone reciprocità, confronto e fiducia tra gli interlocutori, nel rispetto e nella dovuta considerazione dei ruoli istituzionali. Il modello 3 (*relazioni rappresentative*) aumenta considerevolmente la platea degli interlocutori: il Dirigente rappresenta sé stesso davanti all'insieme delle figure che realizzano il progetto formativo della scuola, e questo insieme si caratterizza come l'incontro/scontro di individualità che mettono in comune professione e personalità, competenze ed emozioni, aspettative e disillusioni. Il modello 4 (*relazioni tecniche*) infine trasferisce le caratteristiche del modello 3 a un tipo di interlocutore ancora più articolato: al Dirigente viene richiesto di promuovere e gestire la propria visione coinvolgendo anche figure prive di una professionalità scolastica specifica ma portatrici di motivazioni e aspettative piuttosto forti e spesso decisive nel quadro delle politiche gestionali dell'Istituzione.

Relazioni e visione istituzionale

La *relazione* come principio guida generale alla base della gestione organizzativa della singola Istituzione scolastica pone alcune questioni.

Prima di tutto la relazione come sistema di comunicazione tra le parti. La tradizione delle teorie sulla comunicazione ricorda che esiste una figura che produce e codifica un'informazione rivolta e trasmessa ad un'altra figura che la riceve. Questo schema generale di riferimento (fonte-messaggio-ricevente) ha ricevuto nel tempo diverse attenzioni. Tra le più interessanti quella del sociologo Stuart Hall che evidenzia un aspetto di complessità dato da una sorta di diritto della figura che riceve ad essere *oppositiva* rispetto alle intenzioni che la fonte ha espresso nell'informazione trasmessa [1]. Questo aspetto suggerisce al Dirigente la necessità di un suo sistematico ri-posizionamento nella relazione stessa, che sia in grado di rispondere efficacemente alle fluttuazioni della comunicazione riuscendo a mantenere coerente il proprio comportamento rispetto al carattere della sua visione istituzionale.

Un'altra questione riguarda gli elementi che condizionano l'interlocuzione. Stephen Mitchell, il padre della psicanalisi relazionale, parla di quattro modi di condizionamento: a) relazioni che implicano una reciproca influenza degli interlocutori; b) relazioni che generano affetti corrispondenti (tipo rabbia, angoscia, euforia ecc..) tra un interlocutore e l'altro; c) relazioni che plasmano il singolo rispetto alla figura interiorizzata dell'interlocutore con cui interagisce; d) relazioni in cui il singolo cerca nella relazione il riconoscimento di sé come soggetto attraverso l'interazione con il suo interlocutore (che è portato comunque a compiere un analogo processo)[2]. In quest'ultimo caso l'autore parla opportunamente di *intersoggettività*. Il Dirigente, con riferimento ai modi di condizionamento di Mitchell, acquisisce un utile quadro sui margini di reciprocità con i quali gestire le proprie relazioni, che allo stesso tempo può rivelarsi

anche uno strumento di *feedback* con cui misurare il grado di condivisione, ancora una volta, della stessa visione istituzionale.

Il Dirigente interpreta sé stesso

Una componente tutt'altro che secondaria che il Dirigente deve poter considerare nella gestione organizzativa della sua Istituzione di servizio è la numerosità dei suoi interlocutori. La questione è rilevante soprattutto in merito alla gestione degli Organi Collegiali, e del Collegio docenti in particolare. Lo studio probabilmente più noto e importante del sociologo Erving Goffman, mostra come l'individuo sociale tenda a costruire sempre la propria identità nel rapporto con gli altri, ricorrendo a precise strategie di preparazione, presentazione, occultamento e gestione della propria immagine[3]. Quando, in particolare, l'individuo si pone in relazione come singolo con un interlocutore composto da numerosi altri individui, il suo agire appare come una vera e propria rappresentazione teatrale. Così il Dirigente si mette in scena davanti al suo pubblico rappresentato dal Collegio docenti: come l'attore di una commedia egli deve tener viva l'attenzione, deve non far perdere la concentrazione sulla visione istituzionale della scuola, deve saper essere convincente verso la comunità professionale che coordina e dirige, deve rendere comprensibile e chiaro il testo che propone, ovvero il progetto formativo complessivo che in quella scuola si riconosce. E come infine l'attore insegue l'applauso del suo pubblico, così il Dirigente insegue condivisione e applicazione del disegno generale che ha progettato e che descrive quei comportamenti, atteggiamenti, scelte e motivazioni che realizzano l'offerta generale dell'Istituzione che dirige.

Relazione come pensiero collettivo

Le competenze organizzative del Dirigente scolastico, in sostanza, chiedono sempre maggiore attenzione al rapporto con l'Altro, tenendo ben presente che si tratta di un rapporto che va costruito e coltivato, che non può essere lasciato alla semplice gestione emotiva della quotidianità. Le relazioni che il Dirigente costruisce e gestisce contengono sempre il senso della sua visione istituzionale, oltre ovviamente al suo carattere e alla sua personalità. Il modello relazionale, inoltre, promuove la condivisione del progetto formativo della scuola, consolida comportamenti e atteggiamenti professionali coerenti e comuni favorendo strategie inclusive, diminuendo il rischio di conflitti (e di contenziosi) nella corretta applicazione di norme, nella gestione dei processi di valutazione, nel coinvolgimento emotivo delle proposte didattiche, nel confronto con le famiglie e con l'extrascuola in generale.

Per il Dirigente relazioni e confronto sono azioni importanti anche e soprattutto nella costruzione e nella manutenzione del progetto formativo generale della scuola. Come ha dimostrato la neuroscienziata e divulgatrice Hannah Critchlow nel suo recente lavoro sulle potenzialità del pensiero collettivo nella gestione del lavoro, appare davvero cruciale la dimensione del gruppo e la sua capacità di considerare differenze e affinità dei suoi componenti[4].

La promozione di un sistema di relazioni accompagna il Dirigente a sciogliere e declinare efficacemente le complessità, riconoscendo il pensiero collettivo come strumento e come utile risorsa.

[1] Stuart Hall (2006), *Il soggetto e la differenza*, Roma, Meltemi.

[2] Stephen Mitchell (2002), *Il modello relazionale*, Milano, R. Cortina Editore.

[3] Erving Goffman (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino.

[4] Hannah Critchlow (2023), *Joined-Up Thinking*, Hodder & Stoughton, Londra.

4. Risorse per il sistema integrato 0-6. Un nuovo piano per i nidi d'infanzia



Rosa SECCIA

12/05/2024

È stato sottoscritto lo scorso 30 aprile il decreto interministeriale, a firma del Ministro dell'istruzione e del merito Valditara e del Ministro dell'economia e delle finanze Giorgetti, per rendere disponibili oltre 734,9 milioni di euro per incrementare i posti dei servizi educativi. L'obiettivo è quello di raggiungere il target europeo del PNRR, migliorandone l'offerta educativa e offrendo un aiuto concreto alle famiglie [1].

Le risorse a disposizione del nuovo Piano

Come si evince dal decreto interministeriale n. 79 del 30 aprile 2024[2], le risorse messe in campo provengono, in parte, dall'accertamento delle economie complessive derivanti da rinunce, da definanziamenti e non assegnazioni, relative alla Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Investimento 1.1[3]. Complessivamente, è possibile reinvestire nel nuovo Piano risorse economiche derivanti direttamente dai fondi del PNRR pari a 334.955.734,85 euro.

Altra fonte di finanziamento piuttosto rilevante, che ha alimentato il budget complessivo, è determinato da ulteriori fondi recuperati nel bilancio dello stesso Ministero. Si tratta di risorse relative all'annualità 2026, di cui all'articolo 1, comma 59 della legge n. 160 del 2019, come rimodulate con la legge 30 dicembre 2023, n. 213 (Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2024 e bilancio pluriennale per il triennio 2024-2026), nella misura complessiva di 400.000.000,00 euro, iscritti nel bilancio del Ministero dell'interno. Le risorse complessive disponibili per il nuovo "Piano asili nido" ammontano, dunque, a 734.955.734,85 euro.

La Missione 4 – C1 – Investimento 1.1 del PNRR

Il Piano nazionale di ripresa e resilienza[4] è articolato attualmente in 7 Missioni, quali aree tematiche principali su cui intervenire, individuate in piena coerenza con i 6 pilastri del Next Generation EU. Le Missioni si articolano in Componenti, cioè in aree di intervento che affrontano sfide specifiche, composte a loro volta da Investimenti e Riforme. La Missione 4 è dedicata a "Istruzione e ricerca", a cui è stato destinato complessivamente poco oltre 30 miliardi di euro, pari al 15,48% dell'importo totale del PNRR. Sono due le Componenti che riguardano la Missione 4: M4C1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università e M4C2 – Dalla ricerca all'impresa. Nell'ambito della Componente 1 – che prevede nel complesso 6 Riforme, 6 Linee di Investimento per le infrastrutture e 4 Linee di Investimento per le Competenze – la prima linea di Investimento è dedicata al piano di investimenti per la fascia 0-6 anni. Tale piano è finalizzato ad aumentare l'offerta di strutture per l'infanzia attraverso la costruzione, la ristrutturazione e la messa in sicurezza di nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia, con l'intento di un miglioramento dell'offerta educativa sia dal punto di vista quantitativo sia qualitativo.

Un intervento strategico per raggiungere il target previsto nel PNRR

Il target della Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.1 del PNRR, come rimodulato a seguito della revisione del Piano nazionale di ripresa e resilienza[5], è pari a 150.480 nuovi posti. Per raggiungere tale target, si rende necessario investire su nuove costruzioni o su riconversioni di edifici pubblici non già destinati a nidi d'infanzia per la realizzazione di nuovi posti aggiuntivi. In pratica, bisogna attivare in ogni edificio nuovo o riconvertito un minimo di 20 nuovi posti aggiuntivi: è un parametro definito considerando il valore medio delle normative regionali in materia.

Per l'individuazione dei comuni beneficiari delle risorse finanziarie, sono stati considerati i criteri minimi riportati di seguito e che concorrono, in eguale misura ponderale, alla definizione dell'elenco degli interventi da ammettere a finanziamento:

- popolazione residente e popolazione nella fascia di età 0-2 anni di almeno 60 bambini (secondo il dato ISTAT del 2021);
- copertura del servizio nella fascia di età 0-2 anni inferiore al 33%.

In base alla popolazione residente secondo i dati ISTAT dell'anno 2021, sono state delimitate le fasce di popolazione per individuare il numero minimo di nuovi posti da attivare in ciascun comune tra quelli individuati in appositi elenchi predisposti – relativi, rispettivamente, ai comuni delle aree metropolitane e a quelli delle aree non metropolitane – e allegati al citato decreto. Sono state individuate otto fasce, come dalla seguente tabella riepilogativa:

FASCIA	ABITANTI	NUOVI POSTI
1	oltre 1 milione	360
2	da 500.001 a 1 milione	300
3	da 200.001 a 500.000	240
4	da 100.001 a 200.000	180
5	da 50.001 a 100.000	90
6	da 25.001 a 50.000	60
7	da 10.001 a 25.000	30
8	fino a 10.000	20

L'individuazione dei Comuni finanziabili

Nel decreto, nel calcolo dei nuovi posti che ciascun comune deve attivare, viene data rilevanza alla percentuale di copertura del servizio in termini di numero di posti autorizzati per 100 bambini nella fascia di età 0-2 anni, dal momento che è previsto un incremento percentuale dei nuovi posti da attivare in base al livello attuale di copertura del servizio, aggiornato anche in base all'assegnazione per fasce sopra riportate. Nel dettaglio, l'incremento previsto della percentuale di copertura del servizio è pari a:

- da 0 a 10,9 posti per 100 bambini 0-2 anni, incremento di nuovi posti di almeno il 60%;
- da 11 a 21,9 posti per 100 bambini 0-2 anni, incremento di nuovi posti di almeno il 40%;
- da 22 a 32,9 posti per 100 bambini 0-2 anni, incremento di nuovi posti di almeno il 20%.

Sulla base delle risorse disponibili e dei criteri definiti, è possibile finanziare 14 comuni delle città metropolitane, come può evincersi dalla tabella allegata al decreto (allegato 3) e che è riportata a seguire:

Posizione in graduatoria	Regione	Provincia	Comune	Posti da attivare	Importo
1	Lazio	Roma	Roma	360	8.640.000
2	Lombardia	Milano	Milano	360	8.640.000
3	Campania	Napoli	Napoli	300	7.200.000
4	Piemonte	Torino	Torino	300	7.200.000
5	Sicilia	Palermo	Palermo	300	7.200.000
6	Liguria	Genova	Genova	300	7.200.000
7	Emilia-Romagna	Bologna	Bologna	240	5.760.000
8	Toscana	Firenze	Firenze	240	5.760.000
9	Sicilia	Catania	Catania	240	5.760.000
10	Puglia	Bari	Bari	240	5.760.000
11	Veneto	Venezia	Venezia	240	5.760.000
12	Sicilia	Messina	Messina	240	5.760.000
13	Calabria	Reggio Calabria	Reggio Calabria	180	4.320.000
14	Sardegna	Cagliari	Cagliari	180	4.320.000

Per quanto concerne, invece, i comuni delle aree non metropolitane finanziabili nei limiti delle risorse disponibili, l'elenco allegato al decreto (allegato 4) ne prevede in tutto 1868: anch'essi sono stati ordinati sulla base dei criteri descritti della popolazione residente complessiva, della popolazione nella fascia di età 0-2 anni e della copertura del servizio nella fascia di età 0-2 anni.

È stata garantita, complessivamente, una percentuale di almeno il 40% delle risorse per i comuni delle regioni del Mezzogiorno, utilizzando un costo parametrico di 24.000 euro a nuovo posto per le nuove costruzioni, ovvero per le riconversioni che prevedono demolizioni e ricostruzioni di edifici non già destinati a nidi d'infanzia e di 20.000 euro a nuovo posto nel caso di riconversioni di edifici esistenti non già destinati a nido [6].

Un impegno di cui devono farsi carico i Comuni

I comuni individuati sono finanziabili solo a seguito di procedura di adesione tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito e previa verifica dei requisiti.

Spetta, pertanto, ai singoli comuni dare prova di saper sfruttare questa ulteriore opportunità per incrementare i posti dei servizi educativi nei propri territori. Specialmente nelle aree in cui, a tutt'oggi, il numero complessivo di posti per il segmento 0-3 anni è molto al di sotto della media nazionale e molto lontano dal raggiungimento del target europeo, fissato per il 2030 entro il 45%[7].

In fase di adesione, gli enti locali dovranno garantire, al fine di assicurare il target finale del PNRR, la realizzazione del numero di posti predeterminato, potendo ricorrere a una flessibilità massima, in riduzione, del 20% rispetto all'attivazione dei nuovi posti previsti e assegnati a ciascun ente. Ovviamente, l'utilizzo di tale flessibilità riduce proporzionalmente l'importo di finanziamento, in quanto strettamente legato al numero dei posti da realizzare e attivare.

È possibile anche prevedere un eventuale incremento del numero dei posti da realizzare da parte degli enti locali, rispetto a quelli predefiniti, ma senza un incremento del finanziamento assegnato, che costituisce un limite di spesa.

È richiesto il rispetto del cronoprogramma procedurale, che sarà contenuto nell'accordo di concessione e che prevede il termine di aggiudicazione dei lavori entro il 31 ottobre 2024, al fine di rispettare successivi target e milestone. Modifiche al cronoprogramma possono essere definite dall'Unità di missione per il PNRR presso il Ministero dell'istruzione e del merito.

Invero, i termini e le modalità di attuazione delle procedure definite con il decreto interministeriale n. 79 sono disciplinati da un apposito avviso pubblico dell'Unità di missione per il Piano nazionale di ripresa e resilienza presso il Ministero dell'istruzione e del merito, entro 10 giorni dall'adozione del decreto stesso.

Un'opportunità garantita anche a Comuni più piccoli

Il decreto interministeriale prevede che possano candidarsi anche Comuni più piccoli di quelli individuati e con una popolazione residente nella fascia 0-2 anni inferiore a 60 bambini, secondo il dato ISTAT del 2021 e che, al contempo, registrano una copertura del servizio nella fascia 0-2 anni inferiore al 33%, non inseriti nell'elenco predisposto e allegato al predetto decreto.

La possibilità della loro adesione è condizionata alla forma aggregata e in convenzione con comuni limitrofi che non possiedono i requisiti minimi e non sono inseriti nel citato allegato, con l'intento di garantire una gestione congiunta più efficace e sostenibile del servizio.

Anche agli enti locali inseriti nell'elenco possono richiedere, al fine di ottimizzare le risorse e la gestione efficace dei servizi, la partecipazione in forma aggregata e in convenzione con altri comuni limitrofi, inseriti o meno nel suddetto elenco. Resta vincolante la necessità di garantire i requisiti minimi e, soprattutto, la realizzazione del numero dei posti minimi indicati per ciascun comune e nei limiti delle risorse finanziarie indicate e disponibili.

In ragione delle opportunità sopra descritte, nel decreto è prevista la possibilità di accantonare una quota pari al 10% dello stanziamento complessivo, corrispondente a 73.495.573,485 euro. Tale accantonamento non opera quale riserva di finanziamento, ma viene utilizzato solo nel caso in cui i comuni che si aggregano siano inseriti nell'elenco predisposto, sulla base dei medesimi criteri previsti per tutti gli altri enti locali.

In caso di carenza di adesioni o nel caso in cui l'inserimento dei comuni in forma aggregata non sia in posizione utile, in base ai criteri con cui è stato definito l'elenco di cui all'allegato 4 del decreto interministeriale, le risorse accantonate saranno svincolate e utilizzate a scorrimento.

Utilizzo di tutte le risorse disponibili per centrare l'obiettivo

Esauriti gli elenchi mediante la procedura di adesione, qualora fossero ancora disponibili risorse, in quanto economie non assegnate all'esito della predetta procedura, sarà possibile individuare ulteriori interventi per la costruzione di nuovi nidi d'infanzia o di riconversione di edifici pubblici non originariamente destinati ai servizi educativi.

È data, altresì, possibilità di presentare candidature ad enti locali non inseriti negli elenchi summenzionati o anche ad enti locali inseriti nei suddetti allegati che, pur avendo aderito alla procedura, intendono realizzare posti aggiuntivi e nuove strutture rispetto a quelli già garantiti. Le candidature dichiarate ammissibili saranno inserite in una graduatoria sulla base del loro livello attuale di copertura del servizio di asilo nido nella fascia 0-2 anni, anche se superiore al 33%, e sulla base del livello di progettazione posseduto, potendo prevedere accordi e convenzioni tra più enti locali per la gestione comune del servizio.

Data l'importanza dell'obiettivo e del target da raggiungere, nonché della rilevanza anche sociale dell'investimento relativo ai servizi educativi, nel decreto è previsto che vengano attivati i poteri sostitutivi, di cui all'articolo 12 del decreto-legge 31 maggio 2021, n. 77, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 luglio 2021, n. 108[8], in caso di rinuncia da parte degli enti locali inseriti nell'elenco.

[1] Il Decreto interministeriale è attuativo di quanto previsto all'art. 11 del Decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123, convertito con modificazioni dalla legge 13 novembre 2023, n. 159.

[2] Cfr. [Italia Domani](#).

[3] Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – Investimento 1.1 – “Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia” del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU*.

[4] Cfr. D. Trovato, [PNRR-Scuola: al via i primi investimenti](#), Scuola7-263, 12.12.2021.

[5] La revisione del PNRR italiano è stata approvata dal Consiglio dell'Unione europea (UE) in data 8 dicembre 2023. Da evidenziare che, in fase di *assessment* e di rimodulazione del PNRR, la Commissione europea non ha ritenuto ammissibili gli interventi di messa in sicurezza, riqualificazione e demolizione e ricostruzione che non aumentassero il numero di nuovi posti.

[6] Il calcolo è stato effettuato considerando l'incremento dei prezzi e dei costi delle materie prime, nonché una stima effettuata sui costi reali delle aggiudicazioni entro la *milestone* UE del 30 giugno 2023 per gli analoghi interventi inseriti nella Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.1 del PNRR, così come rendicontati alla Commissione europea durante il periodo di *assessment*.

[7] Cfr. [Raccomandazione del Consiglio del 8 dicembre 2022 in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030 2022/C 484/01](#)

[8] Cfr. [art. 12, decreto-legge 31 maggio 2021, n. 77](#)

20 MAGGIO 2024

Valori, messaggi e azioni per una scuola democratica

1. Franco Frabboni, paladino della scuola democratica. Un ricordo della nostra casa editrice



Antonio CRUSCO

19/05/2024

La scomparsa di Franco Frabboni, uno dei grandi Maestri della Pedagogia italiana, con cui per lungo tempo abbiamo condiviso iniziative editoriali e divulgative, ci ha profondamente colpiti e sinceramente addolorati. È per questo che, attraverso questo contributo, la casa editrice Tecnodid vuole rendere omaggio al suo ricordo, alla profondità delle sue idee, alla capacità innovativa del suo pensiero, *da sempre e per sempre* al servizio della scuola.

L'impegno di Franco Frabboni per la scuola

La vita professionale di Franco Frabboni ne testimonia l'alto profilo scientifico: Professore Emerito della *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*, è stato Presidente dell'Irrsae Emilia-Romagna e Presidente della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), oltre che autore di innumerevoli testi che hanno segnato la storia della pedagogia italiana.

Cercare di sintetizzare in poche righe l'impegno costante di una intera vita spesa per la ricerca pedagogica e per contribuire a delineare un modello di scuola innovativo e sfidante non è certo facile, né forse è possibile senza evitare il rischio di tralasciare qualcosa. Ci limiteremo, per questo, a ricordarne la partecipazione ad alcune delle più importanti Commissioni ministeriali nell'ambito dell'istruzione, che hanno segnato la strada per giungere all'attuale modello scolastico italiano. Citando solo le partecipazioni formali a gruppi di lavoro ministeriali, possiamo ricordare che ha preso parte alla Commissione che ha redatto i Programmi didattici della scuola elementare (1985), alla Commissione che ha redatto gli Orientamenti Programmatici della scuola materna (1991), alla Commissione che ha redatto il Rapporto nazionale sullo stato della Ricerca pedagogica in Italia (1991) ed alla Commissione che ha redatto le Indicazioni per il curriculum della scuola di base (2007).

Ma il suo contributo per l'innovazione del modello scolastico italiano si è dispiegato nel corso di tutta la sua vita professionale, grazie alla capacità speculativa innovativa ed alla autonomia delle sue idee, attente e impegnate, che ha sempre speso per affermare l'importanza di un *sistema formativo integrato* che andasse dalla scuola dell'infanzia alla formazione universitaria senza tralasciare la dimensione extrascolastica.

Per una certa idea di pedagogia

Il ruolo centrale della educazione nei primissimi anni di vita per superare le disuguaglianze sociali e l'importanza di un sistema formativo capace di aprirsi al territorio per realizzare, appunto, un sistema integrato, sono stati al centro del suo pensiero scientifico, anticipando alcuni dei temi fondanti dell'attuale modello scolastico del nostro Paese.

La sua attività di studio è stata caratterizzata dal cosiddetto *problematicismo pedagogico*, ovvero la capacità di porre al centro della ricerca i bisogni formativi concreti dell'alunno, in quanto inserito in precisi contesti storici e sociali, per puntare all'inclusione e all'uguaglianza delle opportunità. È innegabile che il suo pensiero abbia contribuito, e continuerà a farlo, a definire quella *pedagogia democratica*, secondo cui tutti devono potere accedere all'istruzione e devono potersi formare lungo tutto l'arco della vita. Un'idea pedagogica basata sulla necessità di una didattica moderna e sul rispetto del pluralismo delle culture e dei valori, che oggi più che mai sembra necessario difendere e sostenere.

La visione progressista e internazionale

L'attivismo democratico del pensiero di Franco Frabboni è testimoniato anche da progetti di ricerca condotti in ambito internazionale, in collaborazione con Università europee, di cui il commosso ricordo che il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, di cui Frabboni era professore emerito di Pedagogia Generale e Sociale, gli dedica delinea i profili di maggiore rilevanza[1].

Ma è tutta la sua produzione scientifica ad essere caratterizzata dalla costante esigenza di garantire investimenti alla scuola per raggiungere una uguaglianza sociale, nella consapevolezza che l'elevata formazione scolastica sia una leva strategica per la crescita di ogni Paese. Il modello di scuola del terzo millennio verso cui tendere è, nel pensiero scientifico di Frabboni, ispirato da quei sistemi scolastici europei democratici e progressisti, caratterizzati da *welfare society* e da un modello socioeconomico solidaristico[2].

Uno studioso innovativo e libero

Ci sono diversi modi per fare ricerca. Lo si può fare puntando sulla solennità della speculazione scientifica oppure *sporcandosi le mani*, senza disdegnare di partecipare a iniziative sul campo, in un confronto diretto e aperto con il mondo della scuola. Crediamo che si possa affermare senza ombra di dubbio che Frabboni abbia esercitato in questo secondo modo il proprio ruolo nel dibattito pedagogico di cui è stato protagonista fin dagli anni Settanta. Questo aspetto lo accomuna sicuramente a Giancarlo Cerini, di cui tutti sentiamo la mancanza, come la sentiremo di Franco Frabboni. Entrambi avevano la capacità di disseminare andando ovunque senza mai risparmiarsi, sapevano entusiasmare i docenti, come solo chi ama la scuola vera sa fare.

La copiosa produzione scientifica è testimoniata dalle innumerevoli collaborazioni con molte Case Editrici italiane[3]. Per Tecnodid, insieme a Cerini nel 2001 Frabboni ha firmato un interessantissimo testo *"Il curriculum di base"*; nel 2005 Frabboni ha pubblicato *"Il laboratorio per imparare a imparare"*, un volume apripista della nostra Collana didattica *"Scuola dei Laboratori"*, oltre a contribuire negli anni con diversi saggi a *"Voci della scuola"* e a *"Notizie della scuola"*. Ha diretto per alcuni anni, dal 2006, la collana *"Innovazione educativa"* ed è stato spesso con noi alla *Summer school* di Ischia, oltre che ispiratore di molte nostre iniziative culturali, di convegni e di seminari, durante i quali abbiamo apprezzato non solo lo studioso ma soprattutto l'uomo, schietto e coerente.

Ci mancheranno la sua visione illuminata sul ruolo dell'istruzione, le metafore con cui sapeva caratterizzare il pensiero scientifico. Faremo per sempre tesoro della ricchezza delle sue idee, della capacità innovativa della sua ricerca e ne ricorderemo con affetto e rispetto la libertà e l'amore per la scuola.

[1] [Ricordo](#) di Manuela Gallerani, ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale.

[2] Franco Frabboni, *"Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo integrato"*, 2008, ed. Laterza.

[3] Per citarne alcune Anicia, EIT, Cooperativa libraria universitaria, Laterza, Bruno Mondadori, Editori Riuniti, La Nuova Italia, Giunti, Sellerio, Erikson.

2. Istruzione di qualità e sostenibilità. Dubbi e speranze nel Rapporto di Primavera dell'AsVis



Nilde MALONI

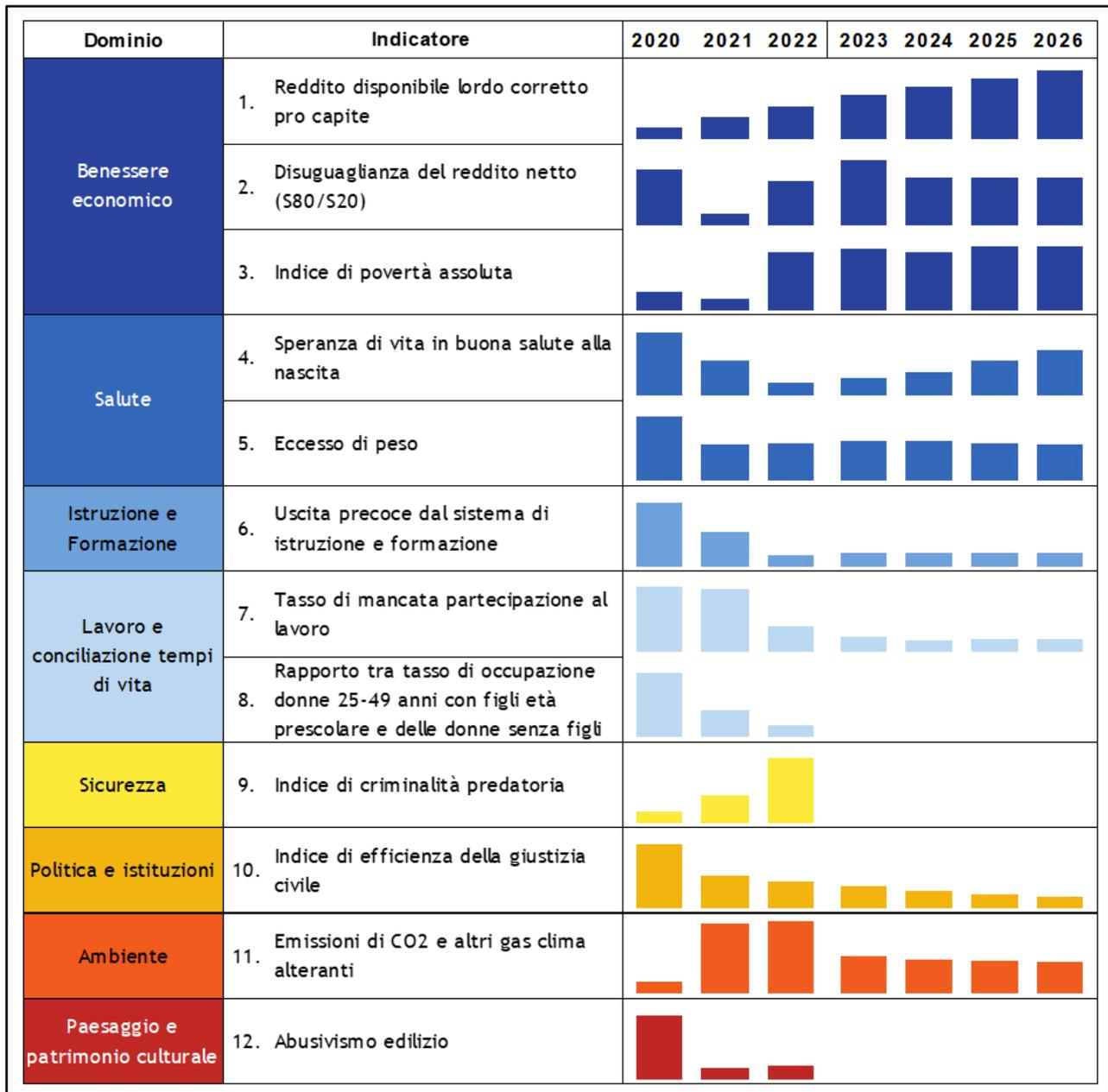
19/05/2024

"Scenari per l'Italia al 2030 e al 2050. Le scelte da compiere ora per uno sviluppo sostenibile". Con questo titolo, il Rapporto di Primavera 2024[1] dell'Agenzia propone un'analisi del cammino verso i diciassette Gol dell'Agenda ONU 2030, prendendo in esame in modo particolare le politiche pubbliche dell'ultimo anno e mezzo e la revisione in atto del PNRR.

Una visione d'insieme

I dati forniti sui *lavori in corso* rispetto al Gol 4 "Istruzione di qualità" non sono incoraggianti, soprattutto se all'istruzione si vuole affidare un ruolo trainante rispetto ad alcuni degli indicatori del *Benessere Equo e Sostenibile (BES)*, riportati nella figura a pag. 47 del Rapporto, che ci consente una prima visione di insieme.

Figura 1 – Andamento degli indicatori BES negli ultimi tre anni e previsione, ove disponibile, per il periodo 2023-2026



Fonte: Relazione BES 2024

Se la previsione di aumento dell'indice di povertà assoluta la dice lunga sul rallentamento del contrasto alla dispersione scolastica (se non addirittura sul possibile incremento), altrettanto importante è la mancanza di previsione nel rapporto tra occupazione femminile e maternità, che ancora lascia trapelare l'inadeguatezza dei servizi di sostegno e supporto alla maternità in Italia, non ultimi quelli dell'ECEC e del tempo pieno.

In altre parole, la scelta di mettere a disposizione risorse limitate per il miglioramento del sistema scolastico, lascia trapelare l'inevitabile differimento nel tempo degli obiettivi proposti e accettati all'interno delle politiche europee per la sostenibilità economica, sociale e ambientale, in cui la scuola doveva avere un ruolo centrale.

Gol 4 e Legge di Bilancio 2024

Ma entriamo nel merito delle questioni che il Rapporto enuclea dalle risorse rese disponibili nella Legge di Bilancio.

- 5 miliardi sono previsti per il rinnovo dei contratti del pubblico impiego, ma non viene quantificato il budget destinato alla scuola. E questo nonostante in tutta Europa si stia insistendo sulla necessità di valorizzare socialmente la professionalità docente.

- Per gli anni 2023 e 2024, la legge n. 159 di conversione del DL n. 123/23 (decreto Caivano) aggiunge risorse alla cosiddetta Agenda Sud sul contrasto alla *dispersione e ai divari territoriali*: poco più di 13 milioni di euro sono destinati al potenziamento dell'organico docenti, a cui si aggiungono 50 milioni per le disposizioni di proroga del potenziamento del personale ATA e 40 milioni per i progetti di contrasto ai divari territoriali. I finanziamenti limitati e la natura dei contratti del personale sembrano indicare la mancanza di un piano sistematico e strutturale.
- 42 milioni di euro sono stati aggiunti allo stanziamento iniziale di 150 milioni per i tutor e gli orientatori (legge 197/2022), il cui intervento, però, resta limitato al triennio della scuola secondaria superiore e non investe i livelli inferiori di scolarità, in cui le stesse Linee Guida per l'Orientamento individuavano i punti più deboli.
- 240 milioni di euro sono stati impegnati per rafforzare le opportunità di frequenza dei nidi, in particolare nella fascia 0-2, con contributi da erogare alle famiglie con almeno 2 figli e reddito ISEE di 40.000 euro. Quest'ultima misura sembra meglio allineata alle politiche europee per il sistema integrato 0-6.

È evidente che le previsioni di avvicinamento ai target stabiliti per i singoli indicatori, elaborate fino al 2026, non possono che registrare gli effetti dell'assenza di vere politiche strutturali alla base dell'entità dei finanziamenti. È soprattutto sull'equità del sistema scolastico che vanno ad incidere le previsioni di aumento del fenomeno dell'abbandono precoce degli studi. Ormai sappiamo bene che gli studenti maggiormente coinvolti sono proprio quelli che provengono da contesti socio culturali deprivati o che hanno un background migratorio.

Gol 4 e Decreto Milleproroghe 2024

Anche il DL n. 215 del 30 dicembre 2023 sembra perseguire logiche e priorità non sempre coerenti con le Raccomandazioni Europee sull'apprendimento per la transizione verde, il successo scolastico e il potenziamento di ricerca e innovazione. L'importanza dell'apprendimento degli adulti e dell'istruzione professionalizzante non appare tra le punte di diamante dell'apprendimento permanente.

In particolare risultano poco incisivi i provvedimenti sul dimensionamento delle reti scolastiche, che denotano una posizione incerta sulla reale portata del valore assegnato alle autonomie scolastiche, con una possibilità estremamente limitata (nel tempo e nelle proporzioni) per le Regioni di effettuare deroghe agli accorpamenti delle istituzioni scolastiche. Ignorare o sottovalutare la complessità di scuole a dimensione territoriale troppo ampia, oppure con un numero eccessivo di allievi o con un numero eccessivo di indirizzi di studio, può significare compromettere la qualità stessa del servizio scolastico. E qui avanza un altro punto critico: la mancata qualità dei risultati di apprendimento che il Rapporto individua nella mancata riaffermazione del vincolo della continuità triennale di servizio per i docenti neoassunti. Ciò deriva dal fatto che l'ultimo Contratto di lavoro ha consentito ampie deroghe. A rischio sembra essere soprattutto l'efficacia dell'inclusione scolastica di allievi con handicap e con bisogni educativi speciali.

Gol 4 e modifiche al PNRR

Nel Rapporto è evidente come sul PNRR convergano le maggiori speranze di vedere realizzato il Green Deal italiano, ovvero il miglioramento della qualità di vita per tutti sulla base della Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile. Sarebbe per questo necessaria una "valutazione ex ante dell'impatto delle riforme, degli atti legislativi adottati e delle leggi di bilancio". Ma la mancata coerenza-coesione tra questi atti e gli obiettivi dell'Agenda 2030 ne possono determinare il fallimento. Ancora una volta, il Rapporto richiama ad una governance e ad un monitoraggio puntuale sull'esito degli investimenti fatti in ogni settore.

Seppure il monitoraggio triennale della Prima Strategia Nazionale (2018) sia avvenuto con due anni di ritardo, solo nel 2023, quella attualmente in vigore conferma i quattro principi di fondo: *integrazione, universalità, inclusione, trasformazione*.

Mancano, tuttavia, all'appello impegni importanti relativi al *Piano di accelerazione trasformativa* sugli indicatori che ancora fanno registrare risultati insufficienti. La mancanza di questo Piano per l'Italia solleva non poche perplessità, anche perché esso si basa sulla partecipazione attiva dei cittadini nelle scelte consapevoli proprio sui "vettori della trasformazione". Invece ci sono scelte centralistiche senza il raccordo e l'ascolto dei singoli territori e delle autonomie.

È difficile, avverte il Rapporto, accompagnare i cittadini nella necessità di una *transizione giusta quanto necessaria* verso la sostenibilità ambientale, senza una contestuale operazione di crescita sociale e culturale nel segno della solidarietà. E qui entra prepotentemente il tema della pace... in netto contrasto con le politiche di accelerazione delle spese per gli armamenti.

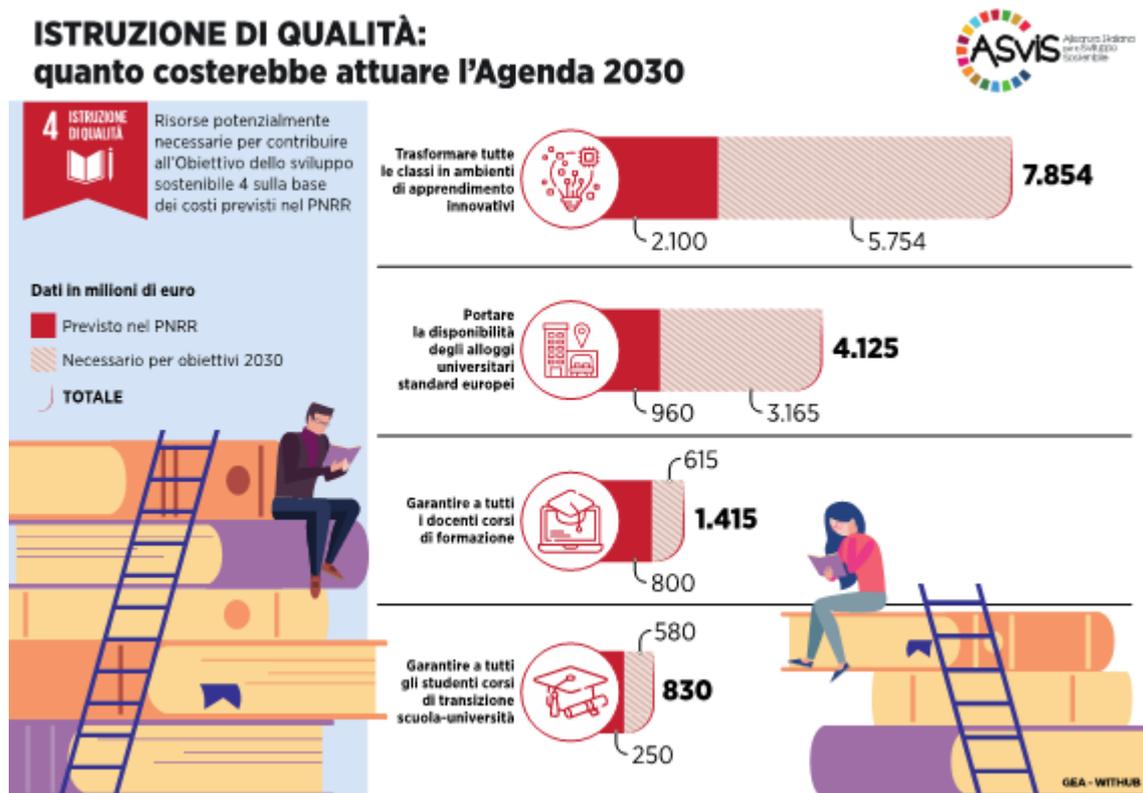
Gli interventi nel PNRR modificato

Torniamo allora al focus sul PNRR e il sistema scolastico.

- Piano per asili nido e scuole dell'infanzia: i finanziamenti subiscono un taglio del 30% anche se non pregiudicano la realizzazione dei posti previsti grazie a risorse preesistenti; quello che non si riesce a prevedere è se questo consentirà una uniformità di opportunità rispetto ai Livelli Essenziali di Prestazione dei diversi territori (ancora un problema di equità?).
- Per l'edilizia scolastica nuovi provvedimenti normativi consentono agli EE.LL. di utilizzare le risorse derivanti dalle economie di gara e, soprattutto, di canalizzare i maggiori proventi verso le cosiddette "scuole innovative".
- Particolare attesa sollecitano le risorse allocate sul "consiglio di orientamento", da integrare nell'e-portfolio dello studente nel passaggio alla scuola secondaria superiore.

È importante, poi, considerare che nella riduzione dei divari territoriali, non è più previsto nel PNRR modificato il vincolo del 40% delle risorse destinate al Sud.

Per comprendere meglio la "distanza" stimata tra risorse impegnate e risorse necessarie per il raggiungimento dei target dell'Agenda, è efficace il ricorso all'infografica messa a disposizione dall'ASvis.



Alla luce dei dati, possiamo dire con certezza che, *sic stantibus rebus*, le scadenze temporali dei target di ciascun indicatore non possono che subire dilazioni per via dei finanziamenti limitati. Occorre, quindi, invocare un deciso incremento nell'entità degli stanziamenti, almeno individuare, attraverso il *Piano di accelerazione trasformativa*, i target, ritenuti a ragione priorità strategica, su cui investire maggiormente e strutturalmente.

[1] Agenda 2030 e futuro sostenibile. Il [Rapporto di Primavera dell'ASvis](#): "Accelerare e investire subito sulla transizione ecologica conviene"

3. Ramadan, Pioltello e Soresina. Whistleblowing sulla via italiana all'integrazione interculturale



Mario G. DUTTO

19/05/2024

Varie e opposte sono le letture della chiusura della scuola per l'*Eid al Fitr* a Pioltello, cittadina a Nord di Milano, e della circolare della preside relativa al periodo del Ramadan a Soresina, comune nella provincia di Cremona. Sono due eventi locali non riducibili, tuttavia, né a circoscritti episodi né a incaute iniziative. Dal Consiglio di Istituto e dal Collegio dei docenti della scuola "Iqbal Masih" di Pioltello, come dalla dirigente scolastica del Giacomo Bertesi di Soresina[1], sono arrivati, forse non intenzionali, segnali di allarme sulla via italiana all'integrazione: un esercizio di *whistleblowing* che sarebbe un errore silenziare.

Un ritardo da colmare

Nel Regno Unito, l'*Education Act* del 1944 prevede la deroga all'obbligo di frequenza a scuola "in qualsiasi giorno riservato esclusivamente all'osservanza religiosa dall'organismo religioso cui appartiene il genitore[2]"; deroga ripresa testualmente nell'*Education Act* del 1996 e alla base delle successive indicazioni del *Department for Education*[3].

Nelle Guidelines del 2022 il paragrafo Code R (Religious observance) stabilisce che "Le scuole devono registrare l'assenza come autorizzata quando cade in un giorno che è riservato esclusivamente per l'osservanza religiosa dal corpo religioso dei genitori (non i genitori)"[4] con la precisazione che si deve trattare di "Un giorno per il quale sia prevista l'assenza dal lavoro dei genitori per motivi religiosi"[5].

Appena oltre confine, in Francia, dal 2004 la legge sulla laicità della scuola, mentre vieta l'introduzione di segni di appartenenza religiosa nell'ambiente scolastico, afferma il pieno rispetto della fede religiosa di ogni studente. La circolare applicativa prevede che, oltre alle feste cristiane[6], "devono essere concessi agli studenti permessi di assenze per le grandi feste religiose"[7] secondo l'elenco pubblicato annualmente sul *Bulletin officiel de l'éducation nationale*. Questo per l'anno scolastico 2023-2024 include una o due festività per ciascuna delle cinque religioni più diffuse in Francia (armena, buddista, ebrea, ortodossa e musulmana).

In Italia, peraltro, alla fine degli anni 1980 la legge di salvaguardia per gli studenti di religione ebraica[8] stabilisce che: "Nel fissare il diario degli esami le autorità scolastiche adotteranno in ogni caso opportuni accorgimenti onde consentire ai candidati ebrei che ne facciano richiesta di sostenere in altro giorno prove di esame fissate in giorno di sabato". Aggiungendo: "Si considerano giustificate le assenze degli alunni ebrei dalla scuola nel giorno di sabato su richiesta dei genitori o dell'alunno se maggiorenne".

A distanza di tempo dalle norme definite nel Regno Unito e in Francia e a trentacinque anni dalle disposizioni introdotte per una confessione religiosa nel nostro Paese, appare ragionevole l'esigenza di colmare il vuoto normativo.

Un contrasto da sanare

Al 1° luglio 2023 la fondazione ISMU (*Iniziativa e studi sulla multiethnicità*) stima che i musulmani che vivono in Italia siano circa 1 milione e mezzo, con il gruppo più numeroso costituito dai marocchini (471mila) seguito dagli albanesi (81mila)[9]. In Francia nel 2019-2020 il 10% della popolazione della fascia 18-59 anni si dichiara di religione musulmana (il 29% di religione cattolica, il 10% di altre religioni e il 51% senza religione)[10]. Nel 2021 in Inghilterra e nel Galles si dichiarano musulmani 3,9 milioni di persone, pari al 6,5% della popolazione complessiva[11].

Data la consistenza della presenza musulmana il tema dell'Islam non è estraneo al mondo della scuola, anzi da anni è all'ordine del giorno[12]. La considerazione nei programmi nazionali dell'Islam, della sua cultura e del contributo alla storia globale è tema di riflessione e di discussione[13]. Anche l'immagine dell'Islam veicolata dai libri di testo è oggetto di ricerca e di

dibattito[14]. Studi sul campo[15] e iniziative diffuse degli insegnanti ne testimoniano l'attenzione, confermata dallo sviluppo di risorse didattiche dedicate[16] e dagli spazi alla religione musulmana nelle riflessioni sull'insegnamento della religione[17].

Pare contrastare questo movimento il silenzio sull'Islam nei vari documenti di *policy* sull'educazione interculturale elaborati in Italia negli ultimi due decenni (2007[18], 2014[19], 2022[20]), un'assenza che riguarda anche le Indicazioni nazionali per il primo ciclo del 2012 e il successivo documento di aggiornamento del 2018 (Indicazioni nazionali e nuovi scenari); una distrazione che limita anche l'orizzonte dell'Osservatorio nazionale per la scuola interculturale.

Pur ignorata, nei messaggi istituzionali, la dimensione religiosa legata ai processi di mobilità migratoria, le singole scuole, inevitabilmente, si trovano a svolgere un ruolo sussidiario in solitudine a cui è indispensabile porre rimedio.

I principi da mettere in comune

L'intervento regolativo per rimuovere patologie, per correggere deviazioni o per reinstaurare la legalità, costituisce un'operazione che avviene per tradizione. Considerare, tuttavia, un'illegalità la decisione della scuola di Pioltello di chiudere i battenti in occasione della festa finale del Ramadan non trova tutti concordi (come documenta il dibattito tra esperti[21]) e, comunque, sorprende, se si pensa alla discrezionalità propria dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Ma, al di là di una presunta e impropria invasione di campo, rimane il problema di come conciliare la partecipazione degli studenti a festività e prassi della religione professata con la frequenza scolastica e con le attività della scuola.

La definizione con legge dell'elenco delle feste religiose riconosciute dallo Stato può contribuire a rendere possibile la realizzazione dei diritti religiosi della persona, una priorità che le scuole, i decisori politici e gli amministratori non possono non condividere.

Le competenze da chiarire

Il bizantinismo delle regole sul calendario scolastico che lo Stato, le regioni e le scuole concorrono a definire ritualmente, ogni anno, è indubbiamente senza rivali. La ripartizione delle competenze, alchimia apparentemente razionale, rivela, alla prova dei fatti, una debole valenza strategica. Lo confermano:

- la distribuzione dei tempi di scuola nell'arco dell'anno solare, rimasta tradizionalmente ancorata al ciclo stagionale di ieri;
- l'assenza di innovazioni come è avvenuto negli altri stati europei;
- l'*impasse* delle assenze degli studenti di religione musulmana in occasione di festività religiose;
- e, più generale, l'impatto del Ramadan sulle attività di scuola.

L'iniziativa di una scuola di sospendere le lezioni con motivazioni sulla base della ritenuta discrezionalità riconosciuta dall'autonomia mette in crisi l'impalcatura di procedure di definizione del calendario scolastico rivelando gravi incertezze interpretative da chiarire in via definitiva.

L'assenza per festività religiosa da giustificare: tra sostanza e accidenti

Dietro la pioggia di parole che ha inondato la stampa nelle settimane scorse è indispensabile identificare sostanza e accidenti nella controversia. La scuola di Pioltello si trova di fronte alla previsione di un'assenza di massa degli studenti, situazione probabilmente condivisa da altre scuole, e prende una decisione seguendo le procedure della democrazia interna. In questo modo secondo autorevoli critici, avrebbe dato un riconoscimento di fatto ad una festività religiosa, che è un'area di competenza esclusiva dello Stato.

In realtà la sostanza della *querelle* è di carattere generale: riguarda la giustificazione dell'assenza in occasione di una festività considerata fondamentale per una fede religiosa. Sia nel Regno Unito che in Francia, seppur con approcci diversi, il problema viene affrontato in termini di frequenza scolastica, in entrambi i paesi ciò costituisce una priorità nel governo della scuola con regole vincolanti.

Trasformata in una disquisizione giuridica sulle competenze relative al calendario scolastico la controversia rischia di perdere di vista il nodo cruciale, cioè la presa in carico del diritto di ogni studente di veder rispettate le proprie scelte religiose, un principio coerente con la missione della scuola e coperto da garanzia costituzionale.

Le convergenze da costruire

Diversamente dalle istituzioni centrali, alle scuole sul territorio non è consentito distrarsi o soprassedere: intelligenti o meno, sensibili o meno, devono dare una risposta, ad esempio, al problema di conciliare prassi religiose, come il digiuno rituale nel periodo del Ramadan, con l'attività della scuola. Al di là delle barriere nazionali su questo terreno si trovano inattese convergenze di intenti, di sensibilità e di azione. Nella circolare della preside cremonese si trovano contenuti rintracciabili, nel Regno Unito, nelle comunicazioni alle famiglie di dirigenti di scuola, nelle indicazioni delle Autorità educative locali (LEAs)[22] e nelle linee guida ministeriali. Temi comuni sono il dialogo con i genitori di fede musulmana, l'informazione alla comunità scolastica sul Ramadan e l'illustrazione delle prassi rituali collegate, il carico di lavoro nei giorni del digiuno degli adolescenti, la gestione e la partecipazione alla mensa, l'adeguamento nei limiti del possibile del calendario, il coordinamento con lo svolgimento di prove impegnative di verifica o di esame.

Le burocrazie di alcuni decisori politici hanno distanze siderali dalle scuole. Il rischio di *"disagio e confusione nella comunità scolastica"*, addotto per il ritiro della circolare, non sembra essere percepito in altri contesti. Le buone prassi possono essere motivo di riflessione e di approfondimento dal momento che non si tratta di un problema episodico e isolato.

Le fratture da comporre

Le fratture verticali tra orientamenti delle scuole e posizioni ministeriali di vertice sollevano un interrogativo non marginale su quale sia la vera scuola italiana: quella delle scuole immerse sul campo o quella delle autorità centrali? quella degli "ispettori ministeriali" o quella dei dirigenti scolastici?

Le prassi reali dei due casi (Piolello e Soresina) all'origine messe in discussione, appartengono a comunità scolastiche che vivono i problemi, sono decise da dirigenti scolastici che affrontano i nodi di un servizio di istruzione in un ambiente di diversità e sono proposte da colleghi docenti disponibili a condividere scelte impegnative. Le scuole, non lo possiamo dimenticare, hanno al loro interno il respiro di ieri e di domani che nessuno riesce a soffocare. Soprattutto interpretano la propria missione, anche nel contesto dei rapporti, potenzialmente divisivi, con le confessioni religiose e a fronte di controversie alimentate da stereotipi e paure.

Per effetto forse di una malintesa autonomia scolastica si è assistito ad un affievolimento della responsabilità centrale e di un tacito affidamento alle scuole della ricerca di soluzioni. Alleggerito il ruolo del ministero e del decisore politico, le scuole hanno interpretato la propria missione in modo dinamico: si è creato uno iato oggi difficile da colmare senza il respiro culturale e pedagogico spesso testimoniato dalle scuole stesse, anche se contestate dai vertici.

Bussola e cruscotto per riprendere il timone

Per chi sta al timone delle strategie di integrazione di studenti di background migratorio sono indispensabili una bussola affidabile per individuare la direzione e un cruscotto per mantenere la rotta.

La presenza di studenti di religione musulmana è un banco di prova impegnativo e divisivo. Per alcuni consiglieri comunali di Soresina sono *"inaccettabili sia le premesse sia il contenuto"* dell'atto firmato dalla preside, *"che di fatto realizza un trattamento di favore, non richiesto e non previsto, nei confronti degli alunni che professano una certa religione"*. Diametralmente opposta è la posizione della dirigente che dichiara: *"Il contenuto della nostra circolare è solo quello di fornire un contributo per promuovere un ambiente inclusivo e rispettoso in cui tutti gli individui si sentano accolti e supportati"*. La condivisione dei principi, di valenza costituzionale, della libertà di religione e del rispetto delle scelte religiose personali si rivela essere un traguardo ancora da raggiungere, una comune base valoriale della convivenza civile. Nell'evolversi della diatriba il ministro ha richiamato l'attenzione sui risultati degli studenti di background migratorio, a partire dalla scuola di Piolello. L'allarme si sposta su un aspetto critico che investe la stessa via italiana all'integrazione. Il cruscotto per il governo della scuola non manca: il gap di performance degli studenti è documentato da anni nei rapporti Invalsi mentre la situazione problematica è illustrata nell'attenzione focalizzata sul tema nel rapporto PISA 2022. L'annuncio da parte del ministro di una linea di azione per migliorare i risultati degli studenti, per lo più nelle scuole del Nord, può segnare un importante passo in avanti se tradotta operativamente in strategie efficaci di intervento.

Un'impresa comune da condividere

Il *whistleblowing* è scattato, con risonanza oltre i confini nazionali[23]: la via italiana all'integrazione[24] è da rivisitare perché i destini della scuola e dell'Islam sono in qualche misura intrecciati. L'assenza da scuola per una festività religiosa musulmana e la considerazione dell'impatto del digiuno rituale nel periodo di Ramadan sulla partecipazione scolastica sono due aspetti critici che emergono quando l'Islam esce dagli spazi privati ed entra in quelli pubblici. L'arcipelago delle scuole, tuttavia, fatica a fronteggiare i problemi che si presentano con rischio di errori e di sbandamenti. Indispensabile è l'allineamento con le strategie politiche, le decisioni amministrative nazionali, il coordinamento regionale e la collaborazione dei soggetti collettivi delle comunità; senza escludere uno sguardo a quanto è avvenuto, e avviene, in altri contesti nazionali.

Sulla profonda convinzione condivisa di un'impresa comune si possono anche affrontare i divari tra percezioni e presenze reali e rileggere serenamente le paure e gli stereotipi sullo sfondo di una rivisitazione delle teorie dello scontro di civiltà o della sostituzione etnica sulla base di una più attenta conoscenza delle pagine di intenso e mutuo scambio ignorate della storia[25] e oscurate talvolta dal permanere di tracce dell'orientalismo del passato[26].

[1] In rete si trovano documentazioni di circolari. Circolare n. 346 – Giustificazione assenza dalla ristorazione scolastica per il mese di Ramadan: Cinisello Balsamo, 22 marzo 2023: Giustificazione assenza dalla ristorazione scolastica per il mese di Ramadan”.

[2] *“On any day exclusively set apart for religious observance by the religious body to which his parent belongs”.*

[3] DfE, working together to improve school attendance. Guidance for maintained schools, academies, independent schools, and local authorities, maggio 2022, in vigore da settembre 2022, pp. 59-60.

[4] *“Schools must record absence as authorised when it falls on a day that is exclusively set apart for religious observance by the parents’ religious body (not the parents)”.*

[5] *“A day when the pupil’s parents would be expected by the religious body to which they belong to stay away from their employment”.*

[6] Circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de la loi n. 2004-228 du 15 mars 2004, [JORF n. 118 du 22 mai 2004](#), punto 2.3.

[7] *“Des autorisations d’absence doivent pouvoir être accordées aux élèves pour les grandes fêtes religieuses”.*

[8] Legge 8 marzo 1989, n. 101 Norme per la regolazione dei rapporti tra lo Stato e l'Unione delle Comunità ebraiche italiane”.

[9] [Quanti sono i musulmani in Italia? e quanti i cristiani?](#)

[10] Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), La diversité religieuse en France: transmissions intergénérationnelles et pratiques selon les origines. 2023.

[11] Cfr. [Office for National Statistics](#) (ONS), Religion, England and Wales: Census 2021, novembre 2021.

[12] Cuciniello A., *“Contesti educative di fronte all’alterità religiosa. L’Islam e i musulmani a scuola”*, OPPIInformazioni, 123 (2017) pp. 38-49.

[13] Wilkinson M., *“The concept of the absent curriculum: The case of the Muslim contribution and the English National Curriculum for history”*, Journal of Curriculum Studies 46 (2014) DO – 10.1080/00220272.2013.869838.

[14] Cardini, F. (1999), *L’Islam dei “manuali” scolastici*, in I. Sigillino (cur.), *L’Islam nella scuola*, Milano: FrancoAngeli, pp. 20-29.

[15] Cfr. Frisina A., *“Quale islam si propone e quale islam si recepisce? Un’analisi tra le scolaresche ita- liane. Il caso milanese*, in G. Sciortino e A. Colombo (a cura di), *Stranieri in Italia. Un’immigrazione normale*, Bologna Il Mulino 2003, pp. 253-279. Branca P. e A. Cuciniello, *“Scuola e Islam”*, in Melloni A. (a cura di), *Rapporto sull’analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, pp. 283-300.

[16] Si veda il lavoro pionieristico della Fondazione ISMU (cfr. C. Bargellini e E. Cicciarelli (a cura di), *“Islam a scuola. Esperienze e risorse”*, Quaderno ISMU, 2 (2007).

[17] Gruppo IRC, *“Didattica Interculturale della Religione: l’Islam a scuola”*, EMI, Quaderni dell’interculturalità, 4, Bologna 1997.

[18] Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Miur, Roma 2007.

[19] MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, febbraio 2014.

[20] Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Miur marzo 2022.

[21] Vedi "[la Costituzione.info](http://laCostituzione.info)".

[22] [Ramadan guidance](#)

[23] Kington T., "*School closure for Ramadan against Italian values, say ministers*", *The Times*, 25 marzo 2024; Guime W., "*Italie: polémique après la fermeture d'une école pour la fin du ramadan*", *JDD*, 27 marzo 2024.

[24] L'approccio italiano all'integrazione trova riferimenti nell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Miur, Roma, 2007.

[25] Si veda Quinn, J., "*What the world gets wrong about 'civilization'*", *FT*, 3 febbraio 2024.

[26] Said, E., *Orientalismo*, Feltrinelli, Milano 1999.

4. Maestra Genia, un'insegnante virtuale. La nuova frontiera delle metodologie didattiche



[Evelise TULLIO](#)



[Giuseppe CALANNI MACCHIO](#)

19/05/2024

In un'epoca fortemente caratterizzata dall'impiego della tecnologia in ogni contesto umano, l'uso dell'intelligenza artificiale (di seguito anche IA) nell'attività didattica non è più un miraggio: arriva Maestra Genia, un'insegnante virtuale, dall'aspetto simpatico, che rivoluziona il modo di insegnare e di apprendere. Il progetto, ideato e realizzato dalla start-up CogitAI di Reggio Emilia, mette le più moderne potenzialità della cosiddetta "intelligenza artificiale generativa" al servizio dell'istruzione, proponendo un approccio innovativo all'apprendimento e un valido supporto alle tecniche di insegnamento tradizionali. Non mancano, tuttavia, preoccupazioni per i possibili rischi legati all'uso di una simile tecnologia.

Gli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma Genia IA

Maestra Genia è una creatura dell'intelligenza artificiale che si avvale di strumenti e modelli addestrati e preparati per migliorare le performance nello studio. Il sistema consta di una piattaforma accessibile mediante login al sito "maestragenia.it". All'atto dell'iscrizione vengono assegnati gratuitamente all'utente 5000 *Genia Coin*, che corrispondono a circa 4000 parole generate dall'intelligenza artificiale e possono essere utilizzati per provare i diversi modelli presenti nella piattaforma. A Maestra Genia possono ricorrere i discenti di ogni età e livello di istruzione per le più disparate attività, come la preparazione in vista di interrogazioni, verifiche scritte e la stesura di elaborati di varia natura (presentazioni, relazioni, discorsi, riassunti, tesi, saggi brevi, etc.), dei quali è possibile addirittura ottenere la correzione grammaticale o la traduzione. Il sistema, infatti, è in grado di svolgere una vera e propria attività di tutoraggio e di rispondere ad ogni richiesta anche in relazione al materiale caricato dal discente in formato PDF al fine di ottenere spiegazioni o riassunti. Non da ultimo, la piattaforma può analizzare le immagini caricate sulla chat dall'utente, funzione che può rivelarsi molto utile nelle discipline tecnico-artistiche. L'avvento di Maestra Genia sancisce, così, il definitivo ingresso dell'intelligenza artificiale – nella sua forma più complessa ed evoluta – tra i banchi di scuola.

Maestra Genia sui social

Maestra Genia propone contenuti originali ed innovativi anche sui social network (YouTube, TikTok ed Instagram). Qui, infatti, l'assistente virtuale effettua brevi interviste ad illustri personaggi del passato come Leonardo da Vinci, Dante o Napoleone, oppure sottopone quiz, enigmi e questionari di logica all'utente rivelando la risposta a fine video. L'insegnante virtuale, difatti, ha l'obiettivo di agevolare i processi di apprendimento mediante una varietà di metodologie didattiche innovative tra cui la *gamification*, che si serve degli strumenti propri del gioco per catturare l'interesse degli utenti verso i contenuti proposti. Si tratta di una prospettiva di apprendimento del tutto nuova che induce gli addetti ai lavori ad una profonda riflessione sulle strutture e sulle metodologie della didattica e dell'apprendimento intesi secondo gli schemi tradizionali.

Un cambiamento nell'approccio all'insegnamento e all'apprendimento

L'intelligenza artificiale sta trasformando radicalmente le modalità di insegnamento e apprendimento, rendendo i contesti educativi più stimolanti e aiutando gli insegnanti a

rispondere alle necessità specifiche di ciascun discente. Già l'avvento di Internet e la diffusione degli strumenti digitali avevano contribuito a rendere flessibile l'apprendimento, permettendo una formazione "a portata di clic" fruibile in qualsiasi momento della giornata e in qualsiasi luogo. Con l'utilizzo dell'intelligenza artificiale nella didattica si punta a migliorare la qualità dell'istruzione. Grazie alla capacità di analizzare grandi quantità di dati, l'IA oggi può mettere a disposizione sistemi di tutoraggio in grado di creare percorsi didattici personalizzati per ogni studente, tenendo conto delle singole esigenze di apprendimento. Questi sistemi di tutoraggio riescono a individuare i punti di forza e di debolezza di ogni studente e a personalizzare la singola lezione, assicurando un'istruzione mirata e più efficace per ognuno. L'utilizzo dell'intelligenza artificiale consente di individuare eventuali difficoltà o lacune nell'apprendimento degli studenti, favorendo un intervento tempestivo da parte degli insegnanti per evitare ritardi nello studio. Inoltre, può costituire un valido ausilio per gli insegnanti nella gestione delle attività quotidiane e nella creazione di materiali didattici innovativi, consentendo loro di dedicare più tempo al rapporto con gli studenti e alla loro crescita personale: ciò si tradurrebbe in una significativa ottimizzazione dei tempi e delle risorse a disposizione dei docenti.

Didattica e intelligenza artificiale: le insidie

Come si evince da quanto sin qui esposto, l'intelligenza artificiale ha un enorme potenziale per migliorare i processi educativi. Tuttavia, è necessario dedicare la giusta attenzione alle possibili problematiche che possono emergere dall'utilizzo di una simile tecnologia in un ambito delicato come quello scolastico.

Le insidie più frequenti che gli utenti possono incontrare nell'utilizzo dell'intelligenza artificiale in tale settore possono essere sintetizzate nei seguenti punti:

- uso improprio dei dati personali degli utenti raccolti dalle piattaforme;
- sorveglianza e controllo eccessivi. L'IA potrebbe essere utilizzata per monitorare e valutare costantemente le prestazioni degli studenti, minando la loro autonomia e libertà di espressione;
- possibile iniquità nell'accesso al servizio dovuta alla circostanza che non tutti gli studenti godono delle stesse opportunità di accesso alla tecnologia;
- scarsa attendibilità delle informazioni fornite. Queste devono essere sempre verificate e ricontrollate, considerato che i sistemi basati sull'IA generativa si limitano a rielaborare contenuti presenti sul web;
- dipendenza dalla tecnologia, che può compromettere la capacità di pensiero critico degli studenti;
- progressiva sostituzione dell'insegnante con l'intelligenza artificiale. È importante che gli studenti tengano sempre presente che gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale ed insostituibile nell'educazione, in quanto forniscono un supporto emotivo che nemmeno la più raffinata tecnologia potrebbe essere mai in grado di replicare.

Al fine di scongiurare questi (e molti altri) rischi, è necessario un approccio ponderato all'impiego dei modelli di intelligenza artificiale a scopi didattico-educativi.

Aspetti etici dell'utilizzo di Maestra Genia

Come ogni strumento che si avvalga dell'intelligenza artificiale, anche Maestra Genia ha sollevato non poche perplessità in ordine agli aspetti più squisitamente etici legati al rischio che un impiego indiscriminato della piattaforma può generare soprattutto tra le generazioni più giovani, che potrebbero cadere nell'equivoco di ritenerla una risorsa sufficiente ai fini dello studio. È concreto il timore che strumenti tecnologici di siffatta natura possano, in qualche modo, gradualmente depauperare il fattore umano/emotivo che permea il naturale rapporto docente-discente. Così, se è vero che l'intelligenza artificiale sta diventando parte integrante del processo educativo, è pur vero che nel suo impiego deve essere sempre salvaguardata la centralità del fattore umano e sociale. Del resto, gli stessi fondatori di CogitAI assicurano che Maestra Genia è pensata all'esclusivo scopo di fornire agli utenti un supporto aggiuntivo – mai sostitutivo – nello studio, che lo renda più stimolante senza tuttavia sacrificare altre abilità, come quelle sociali, che solo nei contesti relazionali reali hanno la possibilità di prendere forma e svilupparsi correttamente.

Sulla necessità di educare all'uso dell'IA

L'utilizzo dell'intelligenza artificiale nei contesti didattici non riguarda solo gli studenti, ma una platea di soggetti ben più estesa: invero, tocca anche i docenti, il personale amministrativo, i dirigenti scolastici e le famiglie. Naturalmente, affinché le nuove generazioni utilizzino in maniera consapevole tali strumenti, è essenziale che la cultura dell'intelligenza artificiale si diffonda ad ogni livello del sistema scuola. A tale scopo, la Commissione Europea ha elaborato Linee guida etiche per l'uso dell'intelligenza artificiale nella didattica [1], rimarcando l'importanza della formazione e della consapevolezza tanto per gli educatori quanto per i discenti. Del medesimo avviso è anche il Garante per la protezione dei dati personali italiano [2], il quale sostiene l'importanza di garantire l'autodeterminazione degli studenti e dei genitori quando si parla di IA nelle scuole. A tal fine, è necessario assicurare che tutti gli attori che utilizzano l'intelligenza artificiale in ambito scolastico ne comprendano a pieno il senso e il funzionamento secondo il modello dell'*explainability*, che si fonda sul principio secondo cui la *spiegabilità* dei passaggi seguiti accresce la fiducia dell'utente nei prodotti dell'IA. Il confine tra potenzialità e limiti dei sistemi basati sull'intelligenza artificiale resta, tuttavia, flebile: è proprio per questo che l'effettiva autodeterminazione degli utenti è l'unica via per tracciare quella linea di demarcazione necessaria ad arginare, per quanto possibile, i pericoli insiti nell'impiego di siffatti strumenti. In conclusione, è possibile affermare che l'intelligenza artificiale applicata alla didattica ha tutto il potenziale per sovvertire i tradizionali metodi di insegnamento e di apprendimento, ma, affinché la rivoluzione digitale non prenda direzioni poco auspicabili, è necessaria una collettiva presa di coscienza delle distorsioni che un uso indiscriminato di tali sistemi può generare.

[1] [Commissione europea](#), Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Orientamenti etici per gli educatori sull'uso dell'intelligenza artificiale (IA) e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2022.

[2] [Intervista a Guido Scorza](#), Componente del Garante per la protezione dei dati personali (di Chiara Barison, *Il Corriere della Sera*, 7 novembre 2023).

1. Dove sono i dinosauri?. Suggerimenti (non richiesti) per le nuove Indicazioni nazionali



Paolo MAZZOLI

26/05/2024

La sola notizia del proposito di revisione delle *Indicazioni nazionali* ha scatenato molteplici discussioni, prima ancora che alcun atto formale sia stato ufficializzato e in assenza di informazioni praticamente su tutto.

Non sappiamo se la commissione che avrebbe nominato il Ministro sia effettivamente composta dai nove pedagogisti indicati nelle indiscrezioni della stampa e solo da loro. Non sappiamo quale mandato abbiano avuto, a parte il fatto che dovrà occuparsi delle Indicazioni del primo e del secondo ciclo, comprese le Linee guida per i tecnici e i professionali, un'impresa ciclopica. Non sappiamo se vi saranno sotto-commissioni e da chi sarebbero costituite. Soprattutto, non si ha idea di quali parti dei testi attualmente in vigore verrebbero revisionati o riscritti né se è prevista la collaborazione delle società scientifiche e delle associazioni professionali. Nulla.

Discutere sul nulla

Non c'è cosa più inutile, e avvilente, che discutere sul nulla. Purtroppo, i commenti e le prese di posizione sul proposito di revisione delle *Indicazioni nazionali* da parte del Ministro Valditara, così come le stesse repliche del Ministro, ne sono un esempio.

Eppure, su questa totale mancanza di informazioni attendibili, si è costruito un botta e risposta sui principi e i valori che dovranno caratterizzare le nuove Indicazioni: ci vuole più o meno identità nazionale; più o meno contenuti disciplinari; più o meno inclusione scolastica, ecc.

Il Ministro ha detto che occorre rafforzare l'insegnamento di arte e musica e che è assurdo che gli alunni di terza primaria studino i dinosauri (dove sono i dinosauri nelle attuali Indicazioni nazionali?). La Sottosegretaria Paola Frassinetti ha detto che non verranno toccate le materie scientifiche (perché?).

Alcuni storici reclamano la presenza di esperti di storia. E perché solo gli storici? Ecco allora che l'associazione di ricerca in didattica della matematica ha fatto la stessa richiesta e, poco dopo, si sono mossi gli esperti di didattica della lingua.

E, per completare la panoramica, i sindacati e il Ministro si sono accusati reciprocamente di avere una "visione proprietaria" della scuola.

Qualche considerazione di carattere generale

Accanto a queste prese di posizione sono uscite alcune considerazioni più distese e generali. Ne cito due: il lungo post di Franco Lorenzoni "*Giù le mani dalle Indicazioni nazionali*" e l'intervista di Reginaldo Palermo a Italo Fiorin per la Tecnica della Scuola intitolata: "*Indicazioni nazionali: Valditara vuole cambiarle, forse in nome della identità italiana*".

Sia Lorenzoni che Fiorin si concentrano sul rischio di intaccare, se non stravolgere, l'impianto ideale e valoriale delle Indicazioni nazionali basato su principi della nostra Costituzione e su idee ritenute fondanti quali: intercultura, inclusione, persona, cittadinanza, comunità, mondialità.

È evidente che queste osservazioni sono molto rilevanti anche perché fanno capire quanto le Indicazioni nazionali, così come i vecchi programmi scolastici, siano documenti "calati nella storia", espressione della cultura e dei valori prevalenti del periodo nel quale vengono emanate.

Da questo punto di vista è utile ricordare come, ad esempio, i programmi della scuola elementare del 1955 erano imperniati su un'idea del bambino "tutto intuizione, fantasia, sentimento" e sul principio che a "fondamento e coronamento" dei programmi doveva esserci "l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica"[1]. Dopo trent'anni queste due concezioni, del bambino e del ruolo della scuola, subiscono una trasformazione radicale con

i programmi del 1985, pur emanati da una ministra democristiana, fondati sull'idea del "bambino della ragione" e sul pluralismo culturale. Fa quasi impressione oggi, nella sua radicale laicità, rileggere come veniva risolto in quel documento il rapporto tra scuola e religione "la scuola statale non ha un proprio credo da proporre né un agnosticismo da privilegiare" [2].

Un delicatissimo dispositivo culturale e normativo

Ma le Indicazioni nazionali non solo soltanto un documento di orientamento ideale e valoriale. Esse costituiscono infatti un delicatissimo e dettagliato insieme di criteri pedagogici, finalità e obiettivi per garantire l'uniformità del servizio scolastico nel nuovo (si fa per dire) contesto dell'autonomia scolastica.

Non dimentichiamo che il compito assegnato dalla legge alle Indicazioni nazionali è proprio quello di definire gli "obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" [3].

Si potrebbe essere tentati di distinguere il contenuto delle indicazioni nazionali in due dimensioni separate: la dimensione culturale generale, sviluppata principalmente nella premessa (intitolata "Cultura, scuola, persona") e quella tecnico-operativa, articolata nella sezione con i campi di esperienza della scuola dell'infanzia e in quella con i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento per ciascuna disciplina della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Credo però che questa distinzione sarebbe molto fuorviante, se non altro perché anche la descrizione dei traguardi e degli obiettivi è intrisa di scelte culturali precise.

La necessità di guardare oltre i contenuti

Quando ad esempio leggiamo, nella sezione dedicata all'insegnamento dell'italiano, che "lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza" oppure, nella sezione sulle scienze, che "la ricerca sperimentale, individuale e di gruppo, rafforza nei ragazzi la fiducia nelle proprie capacità di pensiero, la disponibilità a dare e ricevere aiuto, l'imparare dagli errori propri e altrui, l'apertura ad opinioni diverse e la capacità di argomentare le proprie" è evidente che siamo di fronte a qualcosa di ben più ampio di una declinazione operativa dei contenuti da trattare a scuola.

Lo stesso ragionamento vale anche per i traguardi indicati per ogni disciplina, non tanto perché vi si possano scorgere esplicitamente aspetti etico-valoriali, quanto perché costituiscono nel loro insieme la declinazione operativa del "profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione". E quest'ultimo, a sua volta, tratteggia i connotati del cittadino attivo e partecipe con una finalità chiara e coerente: realizzare il dettato costituzionale che impegna lo Stato a "rimuovere gli ostacoli" che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione di tutti alla vita pubblica.

Dunque, al di là dell'inquadramento generale espresso nella premessa, anche le sezioni del testo destinate alle Finalità, al Profilo dello studente, ai Traguardi e agli Obiettivi delle discipline costituiscono un "oggetto normativo e culturale" tutt'altro che neutro.

Le Indicazioni nazionali non sono un testo "neutro"

Non sono neutre le scelte pedagogiche (basate sull'idea di ambiente di apprendimento) e articolate nei sei principi metodologici descritti nell'introduzione alla scuola primaria:

- 1) Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni;
- 2) Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità;
- 3) Favorire l'esplorazione e la scoperta;
- 4) Incoraggiare l'apprendimento collaborativo;
- 5) Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere;
- 6) Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.

Non sono neutre le brevi introduzioni alle discipline che definiscono la loro funzione formativa. Non sono neutri neanche gli obiettivi formativi dal momento che sottendono un modello di apprendimento nel quale alcune conoscenze e alcune abilità sono più importanti di altre.

Ad esempio in matematica diversi obiettivi di apprendimento riguardano la descrizione della realtà attraverso i numeri e la misura, mentre per il calcolo (che un tempo era la colonna portante della matematica scolastica) si sottolinea come sia più rilevante imparare a decidere quando convenga effettuare un calcolo a mente, o per scritto o, ancora, avvalendosi di una calcolatrice

o di un foglio di calcolo, piuttosto che imparare a eseguire calcoli manualmente e senza errori a prescindere dallo scopo del calcolo stesso.

E, se proprio vogliamo parlare della storia, non è neutro indicare come competenza storica privilegiata l'uso delle fonti e delle rappresentazioni temporali e geografiche in contrapposizione alla tradizione del racconto storico fondato su personaggi e fatti storici atomizzati (Muzio Scevola, la Caduta dell'impero romano, ecc.).

Arriverei a dire, ma so che molti la pensano in modo diverso, che se la premessa fosse oggetto di un documento separato, il testo delle Indicazioni manterrebbe la sua consistenza culturale e valoriale. Basti pensare al forte ancoraggio con la Costituzione italiana e la Raccomandazione europea sulle competenze-chiave per l'apprendimento permanente presente nel capitolo sulle finalità generali e alle introduzioni alla scuola dell'infanzia e alla scuola del primo ciclo.

Cosa abbiamo imparato finora?

Bene, potremmo chiuderla qui e rimandare ogni considerazione a quando si saprà qualcosa di preciso.

Credo tuttavia che queste prime polemiche che si sono sviluppate intorno all'ipotesi di revisione delle Indicazioni nazionali rendano necessaria una riflessione più approfondita sulla natura di una norma molto particolare, che ancora molti chiamano "programmi scolastici". E cioè tentare di rispondere alla domanda: cosa abbiamo imparato finora dalle Indicazioni nazionali?

Proverò allora a fare quello che i bravi giornalisti del Post chiamano un "ripassino", una sintesi per aiutare a inquadrare il contesto in cui si muove una tematica d'attualità. Per motivi di spazio mi limiterò a quello che è successo con le ultime Indicazioni nazionali destinate alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado.

Analizziamo l'iter che ha portato alle attuali Indicazioni del primo ciclo

Partiamo dal dato storico, e giuridico, più rilevante: le attuali Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione sono il risultato di un processo durato cinque anni: dal 2007 al 2012.

Il documento attualmente in vigore[4] ha infatti passato il vaglio di due commissioni di esperti, nominate dal Ministro Fioroni e dal Ministro Profumo. Il primo aveva elaborato un documento avente carattere sperimentale, le Indicazioni per il curriculum del 2007[5], il secondo, dopo un lungo periodo di "collaudo" del "decreto Fioroni" nelle scuole, emanò il documento definitivo "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" nel novembre del 2012 assumendo il documento precedente come documento di base. La supervisione di questo secondo testo fu affidata dal Ministro Profumo al Sottosegretario di Stato Marco Rossi-Doria.

Nel quinquennio 2007-2012 ha avuto un ruolo importante anche il Ministro Gelmini, che nel 2009 emanò il nuovo assetto ordinamentale della scuola dell'infanzia e del primo ciclo prevedendo "l'eventuale revisione delle Indicazioni nazionali" [6] e, nell'autunno del 2011, dispose la realizzazione di un monitoraggio nazionale sulle Indicazioni sperimentali del 2007 al quale parteciparono quasi diecimila scuole statali e paritarie [7].

La necessità di tempi distesi e di confronto

Si è dunque trattato di un vero e proprio processo evolutivo, analogo ai processi evolutivi naturali, nel quale un sistema si perfeziona nel tempo abbandonando tutto ciò che non serve e rafforzando le parti che hanno funzionato meglio.

In questo modo il testo attuale è stato condiviso con decine di società scientifiche e associazioni professionali ed è stato sottoposto a una consultazione nazionale che si è svolta nei mesi di giugno e luglio del 2012 cui hanno partecipato circa cinquemila istituzioni scolastiche[8]. La consultazione poneva venticinque domande precise, riferite ai punti più controversi del testo e produsse alcune importanti modifiche nel documento finale.

Successivamente all'emanazione delle Indicazioni nazionali del 2012 si sono svolti innumerevoli seminari formativi in quasi tutte le scuole pubbliche italiane anche grazie al coordinamento di un Comitato scientifico nazionale istituito allo scopo di "indirizzare, sostenere e valorizzare le iniziative di formazione e ricerca per aumentare l'efficacia dell'insegnamento in coerenza con le finalità e i traguardi previsti nelle Indicazioni nazionali 2012".

Il Comitato, presieduto dal prof. Italo Fiorin, ha operato per sei anni concludendo il suo mandato con un documento intitolato "Indicazioni nazionali e nuovi scenari"[9] pubblicato dal Ministero nel febbraio del 2018.

I punti di forza delle Indicazioni nazionali 2012

Questa sintesi storica è utile per mettere a fuoco tre aspetti delle Indicazioni nazionali attualmente in vigore:

- la forte continuità del percorso che ha portato all'attuale formulazione
- la larghissima partecipazione di soggetti istituzionali e non
- la meticolosità con la quale si sono calibrate le prescrizioni normative contenute nel documento.

Tutti e tre questi aspetti hanno contribuito a far emergere nel tempo alcuni importanti punti di forza che, in modo bipartisan, molti hanno riconosciuto. Cito solo i quattro più significativi:

- il richiamo, esplicito e fondante, alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente stabilite dal Parlamento e dal Consiglio europeo;
- la formulazione sintetica del profilo delle competenze assunta come obiettivo generale dell'intero sistema scolastico pubblico;
- la definizione di traguardi prescrittivi come riferimento ineludibile per la costruzione di prove nazionali standardizzate (prove Invalsi);
- l'esplicitazione di nuclei tematici e obiettivi di apprendimento non prescrittivi ma ampiamente validati dalla comunità accademica e scolastica.

A questi punti di forza vorrei aggiungere uno che solo apparentemente può sembrare secondario: la brevità complessiva e la cura linguistica del testo.

La sintesi a garanzia dell'autonomia scolastica

Il testo delle Indicazioni nazionali del 2012, pur inglobando in un unico documento tre segmenti del sistema scolastico (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado) è contenuto in 75 pagine a stampa. Se si stampassero insieme i programmi scolastici pre-autonomia della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media con la stessa formattazione delle Indicazioni nazionali si otterrebbe un documento di 125 pagine.

La brevità del testo non è un elemento accessorio ma è invece un requisito indispensabile se vogliamo che le Indicazioni nazionali siano effettivamente tali, cioè un documento di indirizzo che stabilisce finalità e obiettivi delle scuole autonome e non un repertorio degli argomenti da trattare a scuola. Per ottenere questo risultato è stato necessario un controllo rigorosissimo della lunghezza delle diverse parti del documento. Nell'ultima stesura il nucleo redazionale dovette lavorare quasi esclusivamente per riequilibrare il testo tagliando drasticamente tutto ciò che poteva sbilanciarlo. Ma già durante la stesura delle Indicazioni del 2007 la brevità del testo fu assunta come vincolo invalicabile. A questo proposito si ricordano ancora le energiche esternazioni del Ministro Fioroni che si scagliava contro le bozze troppo lunghe e le continue richieste di integrazioni. In uno degli incontri tecnici pare che abbia detto: "ora il testo è perfetto, basterà ridurlo del 50 per cento".

Meglio un adeguamento continuo

Da quanto detto fin qui si potrebbe pensare che io consideri perfette, e quindi non migliorabili, le attuali Indicazioni nazionali. Non lo penso affatto, anche perché il testo in vigore è nato come "seconda versione" di un testo precedente e implicava esplicitamente il suo "adeguamento continuo"[10].

C'è sicuramente da lavorare, ad esempio, sulla definizione di standard d'apprendimento per ciascuna disciplina, fatta eccezione per l'inglese che li ha già (livelli A1 e A2 del Quadro di riferimento europeo) e su alcune regolazioni che si sono rese necessarie negli ultimi anni in larga misura già chiaramente indicate nel documento di fine mandato del Comitato scientifico nazionale.

Ma se invece si riparte daccapo, se ci si lascia prendere dalla voglia di rifondare, ribaltare, riscrivere... magari spinti dal fastidio per specifici aspetti (siano essi l'identità nazionale o alcune aree disciplinari) si rischia di ottenere un oggetto certamente nuovo ma squilibrato e ingestibile. Destinato a sua volta a essere azzerato dal prossimo Ministro.

[1] DPR n. 503 del 14 giugno 1955. Premessa.

- [2] DPR n. 104 del 12 febbraio 1985. Premessa.
- [3] DPR n. 175 dell'8 marzo 1999. Articolo 8.
- [4] [DM n. 254](#) del 16 novembre 2012.
- [5] [DM del 31 luglio 2007](#).
- [6] DPR n. 89 del 20 marzo 2009. Articolo 1, comma 4.
- [7] Nota del 4 novembre 2011, pochi giorni prima della caduta del Governo Berlusconi IV.
- [8] CM n. 49 del 31 maggio 2012.
- [9] [Indicazioni nazionali e nuovi scenari](#), 2018
- [10] Si veda in proposito la lettera di accompagnamento del Ministro Profumo alle Indicazioni nazionali del 2012.

2. Un capolavoro ... o un cimelio? Le Linee operative per la compilazione della Sezione 'Capolavoro'



Maurizio MURAGLIA

26/05/2024

Con nota [1] del 17 maggio scorso il Ministero ha emanato le *Linee operative per la compilazione della Sezione 'Capolavoro'* all'interno della piattaforma UNICA, predisposta a seguito dell'introduzione dell'E-Portfolio previsto dalle Linee Guida per l'Orientamento (DM 328/2022). Per la verità già da tempo le scuole si sono attivate per consentire agli studenti di individuare, tra i loro prodotti, del materiale rubricabile quale *capolavoro*, ed è di questi giorni la febbrile ricerca, tra i ragazzi, di qualcosa che abbia i caratteri dell'emblematicità.

Le Linee operative

Le *Linee operative*, è stato rilevato, giungono alquanto tardive, se si considera che mancano solo un paio di settimane al termine dell'anno scolastico e l'azione deve avvenire "entro il termine delle attività didattiche di ogni anno scolastico". Non pareva, a dire il vero, che gli studenti invocassero una simile misura per veder valorizzato il proprio lavoro scolastico. Quel che si può constatare invece è il diffondersi tra loro di una logica adempitiva, per la quale "siccome il tutor ci dice di farlo lo dobbiamo fare", che non sembra il miglior viatico per promuovere quanto enfaticamente il ministero auspica.

Ad ogni modo, è opportuno entrare nel merito pedagogico di questo dispositivo – appunto il capolavoro – che sta affaticando docenti e studenti. Esso si situa all'interno di una piattaforma con finalità autovalutative e autorientative, contenente altre informazioni relative al percorso formativo dello studente (da non confondere, sembrerebbe, col *Curriculum dello studente* che entra in gioco per l'esame conclusivo del secondo ciclo e confluisce nella piattaforma) e allo sviluppo delle competenze, su cui l'allievo stesso è chiamato a pronunciarsi.

Che cosa è il 'Capolavoro'

Il capolavoro è definito più volte quale "prodotto", che l'allievo deve sapere individuare *criticamente* all'interno del proprio lavoro scolastico ed extrascolastico, individuale ma anche cooperativo. In tale azione di individuazione ha un ruolo importante il tutor, che ha la funzione di "accompagnare" l'allievo in questo processo critico di ricerca.

È interessante notare che l'allievo assocerebbe al prodotto una o più competenze testimoniate (presumibilmente) dal prodotto stesso, attingendo alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dal Consiglio europeo nel 2018. L'opera caricata in piattaforma, in altri termini, ai suoi occhi costituirebbe la *prova* del possesso di questa o quella competenza. Ad ogni buon conto si resta perplessi da un lato dinanzi ad una *logica di prodotto* che valorizza l'esito constatabile, o punta dell'iceberg, di un percorso didattico, dall'altro – ancor più, forse – dinanzi all'affermazione alquanto enfatica che "quanto inserito in piattaforma sarà rappresentativo di se stessi". Da un'indagine informale risulta che i primi ad essere perplessi su tale "rappresentatività" del prodotto sono gli stessi studenti.

Una rondine fa primavera?

Ed è proprio il caso di sviluppare questo aspetto, che percorre un po' tutto il testo. L'allievo è chiamato a considerare un prodotto il top del suo lavoro, la *prova* del raggiungimento di determinate competenze, come se da quella realizzazione non si potesse più tornare indietro, perché da essa si evincerebbe in modo inequivocabile il talento del discente, che può sempre tornare alla *repository*, negli anni, per vedere che meraviglie è stato in grado di compiere. Ma la scuola reale non funziona così, e la coglie bene un dispositivo ministeriale di alcuni anni fa, di cui qui riporto uno stralcio: "Non è possibile decidere se uno studente possiede o meno una competenza sulla base di una sola prestazione. Per poterne cogliere la presenza, non solo

genericamente, bensì anche specificatamente e qualitativamente, si deve poter disporre di una famiglia o insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari” [2].

A questo esempio può aggiungersene un altro, che riguarda la certificazione delle competenze nel primo ciclo: “Per verificare il possesso di una competenza è necessario fare ricorso ad osservazioni sistematiche che permettono agli insegnanti di rilevare il *processo* (n.d.r.: il corsivo è dell’autore), ossia le operazioni che compie l’alunno per interpretare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, sussidi vari) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell’insegnante e dei compagni)” [3].

Questi due stralci normativi attirano l’attenzione sulla logica processuale e contestuale che presiede al graduale – ma non lineare, né progressivo, bensì carsico e non senza battute d’arresto – sviluppo di competenze, di difficile traguardabilità e soprattutto di difficile decidibilità di fronte ad una realizzazione di qualsiasi genere, come se una rondine potesse testimoniare l’arrivo della primavera [4].

Il rischio di ricaduta sulla didattica

Per quanto si insista sul lavoro “critico” che dovrebbe fare lo studente per riconoscere il proprio capolavoro, è difficile non riconoscere il peso che su tale azione di riconoscimento esercita la valutazione numerica (e quindi non adatta alle competenze) assegnata dai docenti. È esperienza di questi giorni che i ragazzi vadano in cerca di quei docenti con cui hanno realizzato un elaborato o un artefatto valutato con “nove” o “dieci” per poterlo caricare a mo’ di *exemplum* della propria bravura.

Per quanto le *Linee* di cui ci stiamo occupando precisino sia che “*la scelta del capolavoro non è un’azione che preveda una valutazione esterna*” sia che “*il capolavoro non è oggetto del colloquio di esame di stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*” (e a questo punto bisognerebbe chiedere al legislatore: e perché no, se rappresenta prova tangibile del raggiungimento di competenze?), è difficile sfuggire alla sensazione che tutto ciò possa retroagire sulla postura didattica dei docenti e degli studenti, che saranno sempre più frequentemente protesi a creare “produzioni” confermatrici dell’alto livello raggiunto dagli apprendimenti, per aver “qualcosa da caricare” prima della fine dell’anno.

Tra enfasi e competizione individuale

Un’altra sensazione cui è difficile sfuggire è quella dell’individualismo sostanziale di queste pratiche, che conservano, sotto l’enfasi rivolta alla riflessione, autovalutazione e autorientamento, uno spirito competitivo, orientato al riconoscimento del talento speciale, del *coup de théâtre* che squarcia la quotidianità scolastica e chiama agli applausi. Ma la scuola ha bisogno di queste posture? L’*équipe* dei docenti di una classe non è in grado, nel corso del quotidiano fare scuola, di *ragionare* con l’allievo su quanto egli va sperando di se stesso in termini di processi e di prodotti? Non è in assoluto criticabile l’istanza di una capacità riflessiva e metacognitiva degli allievi, ma siamo certi che la risposta a quest’istanza autonarrativa sia la ricerca di un “capolavoro”?

Non sono ignoti ai docenti dispositivi pedagogici quali autobiografie cognitive o diari di bordo, che peraltro le stesse norme ministeriali raccomandano in ordine allo sviluppo di competenze. Ma si tratta di strumenti alieni dall’idea di prestazione e di prodotto. Si tratta di *strumenti processuali*, che fanno parte di una ricerca condivisa con compagni e docenti, discussa insieme. Si tratta del *work in progress* che non si cristallizza in un’opera esemplare o emblematica di chissà che, men che meno di qualcosa che ambisce ad essere caricata e cristallizzata come cimelio per sé stessi – come insiste il Ministero -, per la consapevolezza (o contemplazione) della propria bravura.

La complessità del processo di acquisizione della competenza

È questo infatti alla fine il tema in gioco: la bravura. Un dispositivo di questo genere va in cerca della bravura. Platee enormi di studenti non producono alcun capolavoro, e se lo producono spesso non trovano docenti disposti a ritenere che “quella cosa lì” realizzata a scuola sia un capolavoro, meritevole di essere fissato in una piattaforma così come è stato prodotto dall’allievo; oppure devono tirarlo fuori da esperienze compiute *al di fuori della scuola*, come autorizza la norma, con pericolosa deresponsabilizzazione del curriculum.

Non sembra difficile immaginare, a questo punto, una corsa a caricare prodotti straordinari, o resi tali da opportuni aggiustamenti.

Per tutte queste ragioni, si è del parere che un dispositivo del genere, nonché non configurarsi quale risposta ad un bisogno sentito dalle scuole e dai docenti, rischia di creare una "sindrome da capolavoro" che non giova alla qualità dei processi valutativi e orientativi, ammesso che si tratti di processi distinti. La realtà della scuola e degli studenti viaggia su una lunghezza d'onda ben diversa, che è fatta di tanti episodi didattici, di tanti processi e di tanti prodotti, che rappresentano una storia complessa, raccontabile nelle sue luci e nelle sue ombre, di difficile rappresentabilità linguistica e a maggior ragione di difficilissima condensabilità in un prodotto che abbia l'ambizione un po' patetica di costituire, come si legge testualmente, "un 'obiettivo' raggiunto in quell'anno della sua vita e che rimarrà nella piattaforma per lui e per i docenti quale considerazione e tappa del proprio percorso anche nella prospettiva futura".

La scuola reale sta al di qua dell'enfasi futurologica, perché molto più spesso lavora sul quotidiano degli infiniti "*Nino, la cui bravura si vede dal coraggio, dall'altruismo e dalla fantasia*" [5]. Anche se nessun prodotto potrà testimoniarlo in modo inoppugnabile.

[1] Nota n. 1616 del 17 maggio 2024 – *E-Portfolio. Linee operative per la compilazione della Sezione 'Capolavoro'*

[2] DPR n. 87 del 15 marzo 2010 – *Linee Guida Istituti Tecnici*.

[3] *Linee Guida* allegate alla CM n.3 del 13 febbraio 2015, *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*.

[4] Si pensi alla sapiente formulazione, contenuta nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo* (DM 254/2012), di *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*, che pone l'accento sulla provvisorietà e la processualità della maturazione di competenza in età evolutiva.

[5] Brano di F. De Gregori, *La leva calcistica della classe '68*, RCA, 1982.

3. Dove va la dirigenza scolastica? Il necessario equilibrio tra competenze amministrative e leadership educativa



Domenico CICCONE

26/05/2024

In una stagione caratterizzata da due importanti tornate concorsuali per il reclutamento di Dirigenti scolastici, inevitabilmente si riaccende il dibattito sulla figura apicale del settore scolastico.

Preside, Capo d'istituto, Direttore, Rettore, queste denominazioni, talvolta utilizzate con toni nostalgici, nascondono spesso il rimpianto di un modello di leadership (quello del *preside* custode dei valori della scuola centralista) che piaceva praticamente a tutti e serbava una quantità di competenze implicite che l'interlocutore dava per scontate.

Le attuali considerazioni, all'indomani dello svolgimento delle prove scritte del concorso riservato (D.M. n. 107 dell'8 giugno 2023) e delle prove preselettive del concorso ordinario, (D.D.G. n. 2788 del 18 dicembre 2023) si aggiungono ad un dibattito che, fuori di dubbio, è stato sempre vivo e articolato lungo il quarto di secolo che ormai accompagna la figura del Dirigente delle scuole autonome.

Quale leadership per la dirigenza scolastica

L'esigenza di continuare il dibattito sulla figura dirigenziale è evidente in molti contesti. Tuttavia, appare opportuno sgomberare il campo da semplici conclusioni che sembrerebbero facilmente deducibili ascoltando il percepito dei partecipanti al concorso relativamente alla qualità delle prove ed alla loro inclinazione verso l'uno o l'altro modello di leadership scolastica.

Insomma, non si può definire in maniera univoca quale modello di dirigente scolastico, tra gli innumerevoli disponibili nel variegato "minestrone" delle definizioni che si possono trovare sugli scaffali delle librerie, quello che ha in mente chi prepara le prove di un concorso.

L'unico dato disponibile è che la complessità della professione postuli la necessità di procedure di reclutamento in grado di selezionare con efficacia delle professionalità tanto articolate.

Procedure di reclutamento sempre diverse tra loro

Il primo aspetto che emerge è dato dalla diversità, talvolta marcata, delle procedure per il reclutamento dei dirigenti scolastici. Nel corso del quarto di secolo nel quale si è svolta la storia della dirigenza scolastica non vi sono mai state due procedure identiche per la selezione dei neo assunti. Ci sono stati concorsi per i quali è stato necessario cambiare, *ope legis*, il regolamento poiché si rischiava che la complessità della procedura si trasformasse in inutili lungaggini, nel mentre le scuole restavano senza dirigente scolastico titolare. Altre procedure, al contrario, sebbene riservate e finalizzate a "sanatorie" di precedenti procedure, sono apparse eccessivamente rapide e inconsistenti in termini di selezione per competenze.

Con un quadro normativo che regola la professione sostanzialmente invariato, (D.Lgs. 165/01 e CCNL di area, praticamente identici nella sostanza) non si comprende il perché non si possa giungere alla definizione di una procedura concorsuale definita, solida e duratura che consenta, a coloro che aspirano alla professione di dirigente scolastico, la costruzione di specifiche competenze lungo un percorso di arricchimento della funzione docente altrettanto definito, solido e duraturo.

Centratura sul compito

Le varie definizioni che, in letteratura e pubblicistica, si avvicendano sulla figura e sui compiti del dirigente scolastico discettano spesso sulla contrapposizione di due idee: l'una, aspramente criticata, che vede il dirigente scolastico centrato sugli aspetti amministrativi e burocratici e, perciò, lontano dalle esigenze di studenti, famiglie e personale della scuola; l'altra, più gradita, centrata sull'apprendimento, sulla costruzione di comunità educanti, sulla creazione di scenari,

di visioni e di orizzonti educativi proiettati oltre l'immaginabile, con le necessarie ripercussioni sui processi della scuola, progettazione e realizzazione delle attività, valutazione, orientamento. In verità una professione così complessa ed ancorata a un profilo plurimo di competenze, come quella del dirigente scolastico, non può prescindere dall'essere sintesi di capacità, modelli e idee, al punto da richiedere continui e ricorrenti "cambi di marcia" pur di svolgere pienamente il proprio incarico, da sempre riconducibile ad un macro compito: la garanzia del successo formativo per ognuno degli studenti che frequentano la scuola che si dirige.

Le competenze amministrative che attengono al funzionamento degli uffici ed alla loro organizzazione – spesso definite come "burocratiche" – sono storicamente incardinate sul profilo del dirigente pubblico e, quindi, del dirigente scolastico dalle norme vigenti. È difficile comprendere l'atteggiamento di chi non solo le intende come minori o deleterie per una professionalità vincente ma vorrebbe perfino cancellarle dal catalogo delle funzioni del dirigente scolastico che sarebbe danneggiato negli scopi e nelle finalità della professione, da una serie di inaccettabili "molestie burocratiche".

Una stagione molto calda

L'attuale intensificarsi del dibattito sulla professione e sulle gravose incombenze amministrative e burocratiche è motivato da una serie di congiunture che si sono verificate ultimamente e che effettivamente hanno aumentato non poco il carico di lavoro dei dirigenti scolastici sia in termini di tempo sia in termini di intensità.

Il PNRR, ad esempio, con un numero di azioni ormai davvero insostenibili: finanziamenti, gestioni, monitoraggi e controlli che mettono a dura prova la pazienza e la resilienza dei partecipanti.

Il nuovo codice dei contratti pubblici, che ha rinforzato la figura del dirigente RUP consentendo acquisti diretti fino a 140.000 euro ma aumentando le responsabilità connesse alla gestione della rotazione dei fornitori e alle verifiche dei requisiti.

Il nuovo portale Consip per gli acquisti sul MEPA che, intendendo semplificare le procedure le ha, di fatto, rese molto più complicate, mettendo in crisi le segreterie e richiedendo sempre la gestione on line delle attività negoziali da parte del dirigente con il proprio accesso SPID o CIE.

La gestione amministrativa

Probabilmente alcune delle considerazioni che portano a considerare il dirigente scolastico *schacciato* dai compiti amministrativi associato ad un'idea negativa di professionalità, non considerano che anche in questo caso il dirigente scolastico è chiamato a presidiare processi bifasici o pluri-fasici, caratterizzati da fasi propedeutiche ed alternate nelle quali devono essere utilizzate competenze multiple, proprie del profilo professionale del capo di istituto e caratterizzate dallo specifico ruolo.

Quando si pensa ad un accordo di rete, ad esempio, è chiaro che lo scopo e gli effetti della rete sono al centro dell'attenzione e della riflessione del dirigente scolastico. Tuttavia anche la procedura di definizione dell'accordo, comune e correntemente realizzata nella maggior parte delle scuole, contempla vari passaggi di ordine amministrativo e burocratico che non possono essere in alcun modo evitati o aggirati a pena di ulteriori complicazioni, piuttosto moleste, quando si affronta la successiva fase della rendicontazione.

Conoscere, riconoscere, valorizzare

In buona sostanza le azioni dei dirigenti scolastici possono essere ispirate e conseguentemente curvate in maniera personale e secondo modelli di costruzione della professionalità assolutamente peculiari, non senza assumere però la vera e unica responsabilità, centrata, come acclarato, sul successo formativo degli studenti.

Una leadership fondata sull'apprendimento inclusivo deve necessariamente essere portatrice di una professionalità composita, non riconducibile ad un assetto di competenze che non sia pluriforme e flessibile, duttile e disposto alla complessità, sfondo integratore da trasformare in costante risorsa.

A fronte di una scuola nella quale la diversità determina una pluralità estrema di bisogni educativi, la presa in carico di variabili finora inesplorate, che attengono alle necessità di ogni studente, alle sue fragilità, alle sue potenzialità ed alle sue ambizioni, sogni e aspettative, determina ulteriore carico di compiti complessi, spesso consistenti in azioni di ascolto, di moral suasion, di sostegno e di supporto ad ogni livello di relazione.

L'azione dirigenziale per una scuola inclusiva

La necessità di garantire una scuola inclusiva, nella moderna visione, deve affrancare il concetto di inclusione dalla necessità di corrispondere solo a situazioni di bisogni educativi speciali. Occorre, invece, mirare decisamente, nelle azioni di un dirigente scolastico, verso una produttiva convivenza delle differenze e delle diversità, un effetto di interscambio e di interrelazione nei contesti accoglienti, una costruzione di contesti socio-culturali, relazionali, fisici, strutturali in grado di riconoscere i diritti-doveri di cittadinanza e la partecipazione scolastica e sociale di ogni persona.

Qualora le azioni volte alla costruzione di una comunità educante, mirata all'inclusione come diritto di ogni cittadino di vivere attivamente in una società pacifica, risultassero inconciliabili o perfino ostacolate dalle normali incombenze di ordine amministrativo/burocratico che un dirigente scolastico deve presidiare, questo sarebbe un preoccupante segnale di debolezza professionale. La maggior parte di esse deriva, infatti, dalla condizione di rappresentante legale dell'istituzione scolastica; secondo la vigente normativa questa prerogativa sorregge e mantiene oneri e responsabilità dei dirigenti scolastici.

Le fantasiose ipotesi di attribuzione di responsabilità diffuse tra i vari soggetti che svolgono funzioni statutarie (DSGA) o attribuite (staff dirigenziale), restano tali se non interviene un apposito dettato normativo che crei un middle management indirizzato a compiti con rilevanza esterna e sostenuto da precise disposizioni di legge. Nel frattempo, il dirigente scolastico può utilizzare l'istituto della delega di funzioni che, laddove ispirato da un attento *intuitu personae* e sorretto da un costante controllo delle azioni intraprese dai destinatari della delega e dei relativi risultati, costituisce una possibile ed efficace modalità di gestione della complessità di cui ogni scuola è emblematica portatrice.

Il cruscotto di un'astronave

Realizzare un controllo continuo delle innumerevoli variabili presenti in una scuola appare un compito arduo come effettivamente è. Tuttavia, occorre saper selezionare le variabili che non devono sfuggire dal controllo da quelle che, invece, possono essere monitorate in maniera più blanda. Alzandosi dalla plancia di una piccola imbarcazione da diporto e sedendosi al cockpit di un'astronave si potrebbe avere un'idea molto concreta tra il modello di professionalità del dirigente scolastico, percepito dagli stakeholder, e l'effettivo impegno in termini di controllo dei processi, in essere in qualsiasi scuola.

Le attività amministrative, non ultime quelle negoziali, con relativi obblighi di trasparenza e osservanza delle disposizioni anticorruzione, sono notoriamente un compito gravoso e impegnativo che deve essere finalmente percepito in maniera corretta da chi osserva la professione del dirigente scolastico dall'esterno.

Non infrequenti sono le espressioni di biasimo verso i dirigenti scolastici che sembrano "affogare nelle loro scartoffie" al punto da non riuscire a gestire processi importantissimi come l'ascolto e l'attenzione alle persone.

Eppure non è difficile comprendere che qualsiasi attività, azione, progetto, processo e monitoraggio che la scuola attiva, non può essere scisso da fasi indispensabili che fanno parte di procedimenti complessi ed articolati, seppure mirati esclusivamente al raggiungimento dell'obiettivo primario dell'autonomia della scuola: il successo formativo di tutti e di ciascuno.

4. Parliamo di orientamento con ChatGTP. Suggerimenti e idee per orientare efficacemente al futuro



Salvatore SORESI

26/05/2024

Da martedì 27 giugno è disponibile online il percorso di formazione "OrientaMenti"[1], destinato ai docenti iscritti alle attività formative interessati ad avviare nelle scuole, sulla falsariga delle Linee Guida di cui al DM n. 328 del 22/12/2022, iniziative di orientamento. Stando a quanto riportano i siti ministeriali si sarebbe già registrato "il pressoché totale coinvolgimento delle scuole relativamente all'ultimo triennio dell'istruzione secondaria superiore, superando abbondantemente l'obiettivo minimo che si era prefissato in 37.708 tutor e 2.753 docenti orientatori da avviare alla formazione, aggiungendo che questo risultato consentirà di avviare davvero il percorso virtuoso di personalizzazione della didattica e dell'orientamento, attraverso un supporto agli studenti e alle famiglie finalizzato a individuare e valorizzare i talenti di tutti i giovani, a operare scelte consapevoli e ponderate coerenti con le potenzialità degli studenti, mirando a ottenere la riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico".

Per superare i pregiudizi

A dir il vero, mi ha sorpreso molto questo successo in quanto, anche da una prima e superficiale lettura delle Linee guida, non mi era parso di intravedere particolari novità in grado di consentire il perseguimento di obiettivi così altisonanti come quelli su ricordati.

Ho provato, quindi, a contenere la mia tendenza ad essere piuttosto critico a proposito delle raccomandazioni che dal centro e con indicazioni *standardizzate* si propongono di *animare* le periferie e, in particolare, quelle che richiederebbero maggior rispetto delle loro specificità e delle loro capacità di personalizzare riflessioni e progettazioni. Ho chiesto di effettuare l'analisi delle nuove Linee guida per l'orientamento, al fine di contenere l'impatto dei miei *pre-giudizi*, a due "revisori a doppio cieco": al software *TalTac2* (Trattamento Automatico Lessicale e Testuale per l'Analisi del Contenuto), che è particolarmente indicato per analizzare database di parole e per indagarne anche le possibili relazioni che potrebbero sorgere ed essere interpretate, e a *ChatGTP*, che non gode certamente dei favori di molti studiosi e ministeriali che dichiarano di essere interessati alla buona scuola e al buon orientamento.

L'analisi di TalTac2 sulle Linee guida per l'orientamento...

TalTac2, dopo una serie di analisi e, in particolare, quelle suggerite da Kirilenko e Stepchenkova, (2012) ha messo in evidenza, innanzitutto, la presenza di tre temi principali:

- Il primo, il più gettonato, riunisce il 43% di quelli presenti nel testo ministeriale e si riferisce alle caratteristiche degli studenti che debbono essere attentamente valutate e certificate. Questo riferimento, oltre a rafforzare la visione individualistica dei temi della scelta e della progettazione professionale, indica anche la natura essenzialmente valutativa e certificativa privilegiata con il sistematico riferimento alle competenze (che vengono nominate una quarantina di volte), al talento, alle attitudini, alle inclinazioni e al merito.
- Il secondo tema (27%) riguarda le azioni di orientamento: qui a fare la parte del leone sono soprattutto i cosiddetti moduli di orientamento e l'E-portfolio. Mancano, purtroppo, esemplificazioni sufficienti a farci intendere il significato e il senso di queste espressioni dal momento che la letteratura internazionale è, al riguardo, sicuramente ricca ma molto variegata ed eterogenea.
- Il terzo 'tema' (24%) enfatizza invece il ruolo di presidio di raccordo, accesso e transizione nei confronti soprattutto della formazione professionale e dei mercati del lavoro che sembrano rimanere le finalità ultime di tutto il documento ai quali si dovrebbero adattare gli E-portfolio, la piattaforma digitale, i moduli curriculari e i laboratori di orientamento. Saremmo, in altre parole, in presenza di un testo

allineato con l'ottimizzazione dei modelli di business e del pensiero economico che, secondo molti, "sono le cause profonde delle minacce che ora dobbiamo affrontare (...) come rimuovere le barriere fisiche, amministrative e sociali che si frappongono all'autorealizzazione delle persone in modo che ogni individuo, compresi gli anziani e le donne, possa vivere una vita sicura e protetta, confortevole e sana e realizzare lo stile di vita desiderato" (Keidanren, 2016, pp. 10-12).

A riconferma di quanto sopra, ho cercato anche la frequenza di comparsa di alcune espressioni che sono molto care a coloro che considerano l'orientamento essenzialmente in termini di dispositivo di prevenzione, di sviluppo sostenibile e giustizia sociale. Ecco con la frequenza con cui compaiono nelle linee guida: Progresso (0 volte); Crescita (0 volte); Pensiero critico o prospettico (0 volte); Partecipazione (0 volte); Innovazione (1 volta con riferimento all'introduzione del portfolio (!); Supporti (0 volte); Sviluppo sostenibile (0 volte); Giustizia sociale (0 volte); Soddisfazione personale (0 volte); Futuro (0 volte); Voci bibliografiche: 0; Richiami ad altri documenti burocratico/amministrativi: 24.

A differenza di ciò che ho già fatto in altre sedi (Soresi, 2023) in questa preferisco non aggiungere alcun commento!

... e l'analisi di ChatGPT

Come anticipato, mi sono rivolto anche a *ChatGPT*. Spero che questo non scandalizzi eccessivamente ed ulteriormente qualche purista dell'orientamento e del counseling psicologico, dal momento che le nuove tecnologie e l'intelligenza artificiale da tempo vengono utilizzate persino in contesti di psicoterapia. Tale utilizzo dimostra, infatti, uno stile colloquiale che si avvicina molto a quello auspicato da Rogers nella sua concezione della terapia centrata sul cliente (ad es. Ashmore, 1989; Woolgar, 1988) e, persino, nell'ambito della ricerca a proposito dello sviluppo del pensiero creativo (si vedano, ad es., Back e Puwar, 2012; Balmer, 2021; Woodward, 2019).

Di seguito vengono riportate le *reazioni* ad alcuni quesiti posti a *ChatGPT* a proposito dell'orientamento e, in particolare di quello che viene praticato nelle nostre scuole e dalle università: ho apportato solo piccole modifiche di tipo essenzialmente redazionale per eliminare, soprattutto, le ridondanze e per ridurre la lunghezza e pesantezza di quanto riportato.

ChatGPT si presenta

Interlocutore: *Ciao, per prima cosa mi presento: sono un anziano studioso di counseling e di orientamento scolastico e professionale che ha scritto tanti articoli e libri a proposito soprattutto del futuro dei giovani, delle loro scelte e progettazioni. Ancora però non sono soddisfatto per come stiano andando le cose in questo settore. Tu di cosa ti occupi?*

ChatGPT: *Ciao! È un piacere conoscerti. Sono ChatGPT, un modello di linguaggio sviluppato da OpenAI noto come GPT-3.5. La mia funzione principale è rispondere a domande, fornire informazioni e utilizzando il linguaggio naturale. Il mio funzionamento è basato su apprendimento automatico e intelligenza artificiale. Sono addestrato su una vasta quantità di testi provenienti da diverse fonti, che vanno da libri e articoli di notizie a pagine web e altro ancora. La mia abilità deriva dall'analisi del contesto, dalla comprensione del significato delle parole e delle frasi, e dalla capacità di generare testo in modo coerente. Mi sembra che il tuo lavoro sia molto importante (...) La guida dei giovani nelle loro scelte e progettazioni è un contributo significativo per il loro futuro. Se hai domande specifiche o hai bisogno di informazioni su un particolare argomento, sarò felice di aiutarti nel modo migliore possibile!*

I consigli di ChatGPT per un buon orientamento

Interlocutore: *Capisco. Nella mia professione molti dicono che bisogna essere neutrali e obiettivi e che bisogna seguire la retorica dell'obiettività scientifica, senza schierarsi né dalla parte delle persone né da quella dei mercati e delle scuole. Come posso superare questo dilemma?*

ChatGPT: *È comprensibile che tu voglia supportare le persone e sentire una connessione più profonda con il loro benessere. Tuttavia, la neutralità e l'obiettività sono importanti nella consulenza di carriera per garantire che le decisioni siano basate su dati e informazioni oggettive, riducendo al minimo il rischio di pregiudizi o favoritismi. Ecco alcuni suggerimenti su come navigare tra l'obiettività e il desiderio di sostenere le persone:*

- *Consapevolezza dei bias personali:* Riconoscere e comprendere i tuoi bias personali è il primo passo. Essere consapevoli dei propri pregiudizi aiuta a evitare che influenzino le tue decisioni e consigli.
- *Approccio basato sui fatti:* Assicurati di basare le tue raccomandazioni su dati concreti e informazioni oggettive. Cerca di raccogliere tutte le informazioni pertinenti e di considerare ogni situazione in modo equo.
- *Ascolto empatico:* Puoi essere neutrale e obiettivo senza perdere l'empatia. Ascolta attentamente le preoccupazioni delle persone, ma cerca di bilanciare il supporto emotivo con la razionalità nelle tue decisioni.
- *Chiarire ruoli e responsabilità:* Fai chiarezza sui confini del tuo ruolo e delle tue responsabilità come consulente di carriera. Questo ti aiuterà a mantenere una posizione professionale e a evitare conflitti di interesse.
- *Promuovere l'equità:* Lavora per promuovere l'equità nelle tue pratiche di consulenza. Garantisci che le opportunità e i consigli siano distribuiti in modo giusto, senza favoritismi.
- *Educazione continua:* Mantieniti aggiornato sulle ultime tendenze nel tuo campo e sii aperto a nuove prospettive. L'educazione continua può aiutarti a sviluppare una mentalità aperta e a comprendere meglio le sfide dei tuoi clienti.
- *Collaborazione con altre figure professionali:* Se possibile, collabora con altri professionisti, come psicologi o consulenti aziendali, per ottenere una prospettiva più completa su situazioni complesse.

Strategie per il benessere collettivo

Interlocutore: *Grazie, mi riconosco in ciò che dici. Cosa si potrebbe fare per non passare per neoliberisti?*

ChatGPT: Per evitare di essere associati al neoliberismo, è importante adottare approcci e pratiche che siano orientati verso il benessere individuale e collettivo, piuttosto che orientati esclusivamente al mercato e al profitto. Ecco alcune strategie:

- *Centrarsi sul benessere individuale:* Metti al centro del tuo lavoro il benessere e lo sviluppo personale degli individui. Concentrati sulle loro passioni, valori e obiettivi di vita, anziché esclusivamente sulle prospettive di carriera più lucrative.
- *Incoraggiare la riflessione critica:* Favorisci la riflessione critica nei tuoi utenti, aiutandoli a esplorare e comprendere in modo critico i contesti sociali ed economici in cui operano. Ciò potrebbe includere la discussione aperta sulle sfide associate al neoliberismo.
- *Sostenere scelte basate sui valori:* Promuovi decisioni di carriera che siano in linea con i valori personali degli individui, incoraggiandoli a cercare significato e soddisfazione nel loro lavoro.
- *Includere dimensioni sociali ed etiche:* Integra discussioni sulla responsabilità sociale delle imprese, etica professionale e impatto sociale nei tuoi colloqui di orientamento.
- *Promuovere la diversità e l'inclusione:* Sottolinea l'importanza della diversità e dell'inclusione nel contesto lavorativo. Aiuta gli individui a comprendere come contribuire a un ambiente di lavoro equo e inclusivo.
- *Fornire un supporto emotivo:* Riconosci e affronta gli aspetti emotivi e psicologici delle decisioni di carriera. Il supporto emotivo può contribuire a un approccio più equilibrato rispetto a una visione strettamente economica del lavoro.
- *Educarsi continuamente:* Mantieniti informato su nuove teorie, ricerche e pratiche che promuovono un approccio centrato sulle persone e sul benessere. L'educazione continua ti aiuterà a evitare di rimanere ancorato a concetti o pratiche obsolete.
- *Promuovere modelli alternativi di successo:* Sottolinea che il successo può essere definito in molteplici modi, oltre a una prospettiva puramente economica.
- *Coinvolgimento in dibattiti e advocacy:* Partecipa a dibattiti e iniziative che promuovono modelli di lavoro e di vita equi, sostenibili e socialmente responsabili. Contribuisci agli sforzi di advocacy per promuovere cambiamenti positivi nei contesti sociali ed economici.

Come superare i possibili conflitti di interesse

Interlocutore: *Chi fa orientamento, le Università e i servizi che sono interessate al futuro della formazione e del lavoro, sono in un conclamato conflitto di interesse o possono dirsi obiettivi, neutrali, scientifici?*

ChatGPT: La questione del conflitto di interesse nell'orientamento universitario è complessa e può variare in base a diversi fattori. In generale, ci sono alcune considerazioni da tenere presenti:

- **Finanziamenti e Interessi Economici:** Se le università o i servizi di orientamento dipendessero pesantemente dai finanziamenti delle istituzioni o delle aziende, potrebbe esserci un rischio di conflitto di interesse. Ad esempio, se un'università riceve finanziamenti significativi da determinate aziende, potrebbe essere portata a promuovere i percorsi di studio correlati a quelle aziende, anche se non sono i più adatti agli interessi degli studenti.
- **Obiettività e Neutralità:** Gli orientatori dovrebbero mirare a fornire informazioni imparziali e oggettive agli studenti. Tuttavia, la realtà è complessa e può esserci una certa dipendenza dai legami dell'istituzione con altre organizzazioni. La presenza di un conflitto di interesse dipenderà dalla trasparenza e dalla gestione etica di tali relazioni.
- **Agende Istituzionali e Scientificità:** Le università possono avere proprie agenzie istituzionali, ma allo stesso tempo dovrebbero rispettare standard accademici e scientifici. La questione diventa critica quando le agenzie istituzionali entrano in conflitto con la ricerca e la formazione basate sulla qualità e sull'obiettività scientifica.
- **Interessi degli Studenti:** Gli studenti dovrebbero essere al centro dell'orientamento e della formazione. Qualsiasi aspetto che possa distorcere la priorità degli interessi degli studenti potrebbe essere considerato un potenziale conflitto di interesse.

Servono inclusione e giustizia sociale

Interlocutore: *Parlare di lotta alle disuguaglianze, di inclusione, di superamento del neoliberismo imperante, non può farci apparire visionari, indisciplinati, deliranti... quelli che escono dai deliri, dai confini?*

ChatGPT: Al contrario, molte di queste tematiche sono al centro dei dibattiti pubblici contemporanei e sono oggetto di riflessione da parte di accademici, esperti di politica ed economia, attivisti e molte persone consapevoli della complessità delle sfide sociali ed economiche. La lotta alle disuguaglianze e l'adozione di politiche inclusive sono obiettivi che molti settori della società sostengono, comprese organizzazioni non governative, istituzioni internazionali e diverse correnti di pensiero politico ed economico. Tuttavia, è importante presentare le vostre argomentazioni in modo chiaro, razionale e supportato da dati e evidenze. L'uso di argomentazioni basate sulla ricerca, sull'analisi critica e sulla consapevolezza delle sfide sociali può contribuire a far emergere il vostro approccio come costruttivo e informato, piuttosto che come visionario o delirante.

Essere innovativi e propositivi nella presentazione delle soluzioni può aiutare a dimostrare che le vostre idee sono concrete e praticabili. In conclusione, promuovere idee di inclusione e giustizia sociale non dovrebbe farvi apparire come visionari, ma come individui che riflettono su questioni importanti e cercano soluzioni per migliorare la società in modo sostenibile e equo.

Alcune riflessioni conclusive

A proposito delle Nuove Linee guida mi sembra di poter concludere, come farebbe Keidanren, (2016) che *"ci troveremmo in presenza di un testo che appare [...] strutturalmente allineato con l'ottimizzazione dei modelli di business e del pensiero economico (...)"* e non *"alla predisposizione di pari opportunità per tutt* e di condizioni ambientali in grado di consentire la realizzazione del potenziale di ogni individuo (...)* e *l'impiego delle tecnologie necessarie per rimuovere le barriere fisiche, amministrative e sociali che si frappongono all'autorealizzazione delle persone in modo che ogni individuo, compresi gli anziani e le donne possa vivere una vita sicura e protetta, confortevole e sana e realizzare lo stile di vita desiderato"* (Keidanren, 2016, pp. 10-12).

In definitiva siamo ancora molto lontani da quell'*Orientamento 5.0* che dovrà occuparsi dei processi di scelta e di progettazione di scenari formativi e lavorativi futuri insegnando come prendersi cura delle proprie aspirazioni e supportare con lungimiranza e generosità le possibili

fragilità che anche nei contesti sociali e naturali, presenti e futuri, potrebbero essere associate allo studio e al lavoro (Soresi e Nota, 2023).

A proposito dell'interazione con ChatGTP, sono rimasto sorpreso nel constatare che le sue reazioni, più che essere in linea con la circolare di cui sopra, sembrano propendere per un orientamento nuovo, maggiormente aggiornato da un punto di vista scientifico e certamente non *allineato* e *ossequioso* con quello proposto a livello ministeriale.

Per quanto concerne l'orientamento, in ogni caso, mi sembra di poter affermare che c'è più orientamento nelle parole di ChatGPT che in molte circolari ministeriali e progetti di orientamento di molte Scuole, Istituti di formazione e Università.

Bibliografia

Ashmore M., (1989) *The Reflexive Thesis: Wrihting Sociology of Scientific Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

Back L., Puwar N., (2012) *A manifesto for live methods: Provocations and capacities*. *The Sociological Review* 60(S1): 6–17. [Crossref](#). [ISI](#).

Balmer A., (2021) *Painting with data: Alternative aesthetics of qualitative research*. *The Sociological Review* 69(6): 1143–1161. [Crossref](#). [ISI](#).

Balmer A., (2023) *A Sociological Conversation with ChatGPT about AI Ethics, Affect and Reflexivity*, *Sociology*, 57, 5, 1249-1258.

Boy T., (1999) *Quelques éléments de reflexion sur le choix d'épreuves informatisée dans le domaine a l'orientation*. *L'orientation scolaire et profesionale*, 28 pp. 253-273.

Guichard J., Huteau M., (2001) *Psychologie de l'orientation*, Dunot, Paris.

Keidanren (Japan Business Federation) (2016) *Toward Realization of the New Economy and Society: Reform of the Economy and Society by the Deepening of 'Society 5.0'*. April 19.

Kirilenko A.P., Stepchenkova S., (2012) *Climate Change Discourse in Mass Media: Application of Computer-Assisted Content Analysis*, *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2 (2) (2012), pp. 178-191.

Soresi S., (2023) *A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove linee guida per l'orientamento*. *Nuova Secondaria*, 7, XL, pp. 170-177.

Soresi S., Nota L., (2023) *L'orientamento 5.0: ...quello che non si accontenta di valutare e profilare*. *Nuova Secondaria*, 4, XLI, pp. 134-146.

Woodward S., (2019) *Material Methods: Researching and Thinking with Things*. London: Sage.

Woolgar S., (1988) *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*. London: Sage.

[1] [ScuolaFutura](#). Formazione del personale scolastico