

Temi commentati da Scuola 7

SETTEMBRE 2024

02 09 2024

Nuove mosse per una scuola che vuole migliorare

1. *Filiera tecnologico professionale. Opportunità e scenari di applicazione (Stefano VERSARI)*
2. *Al via la formazione volontaria incentivata (FOVI). Promuovere la crescita professionale e rafforzare il sistema scolastico (Filomena NOCERA)*
3. *ECER, congresso europeo di ricerca educativa, 2024. L'Educazione in un'era di incertezza: memoria e speranza per il futuro (Rosa SECCIA)*
4. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. CSPI: osservazioni critiche e richieste di modifiche (Domenico CICCONE)*

09 09 2024

Le tecnologie al servizio della qualità

1. *Governare la scuola con l'intelligenza artificiale. La nuova linea di confine: tra preoccupazioni e opportunità (Mariella SPINOSI)*
2. *Tecnologie digitali: verso una scuola più equa. Un confronto tra indagini TES e indicazioni UNESCO (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *Spazi educativi innovativi. Come costruire gli ambienti di apprendimento (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*
4. *Nuova composizione del CSPI: DM 178/2024. Storia, funzioni, compiti e responsabilità (Maria Teresa STANCARONE)*

Settembre 2024

Nuove mosse per una scuola che vuole migliorare

1. Filiera tecnologico professionale. Opportunità e scenari di applicazione



Stefano VERSARI

01/09/2024

In questo breve articolo non vengono presi in esame, per ragioni di spazio, pronunciamenti favorevoli, critici o contrari, delle diverse forze politiche e sociali, relativamente all'istituzione della filiera tecnologico-professionale [1].

Tre sono gli obiettivi su cui si intende riflettere: le condizioni di contesto; le innovazioni normative del cosiddetto 4+2; il mutamento di paradigma e le piste operative

Condizioni di contesto

Si prendono in esame tre condizioni di contesto che evidenziano la necessità di intervenire sull'istruzione secondaria e terziaria VET (*vocational education and training*): il drastico innalzamento della dispersione scolastica in coincidenza con i percorsi secondari di secondo grado (dati Emilia-Romagna); il tasso di abbandono longitudinale e l'incidenza per cittadinanza (dati nazionali); il basso livello di VET secondaria e terziaria professionalizzante e di VET terziaria professionalizzante in Italia, rispetto agli altri Paesi europei e ai *target* UE[2].

Inizio della dispersione in Emilia-Romagna



Ministero dell'Istruzione
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Anno Scolastico
2018/19

Scuole Statali e Paritarie dell'Emilia-Romagna (*)
Regolarità del percorso scolastico

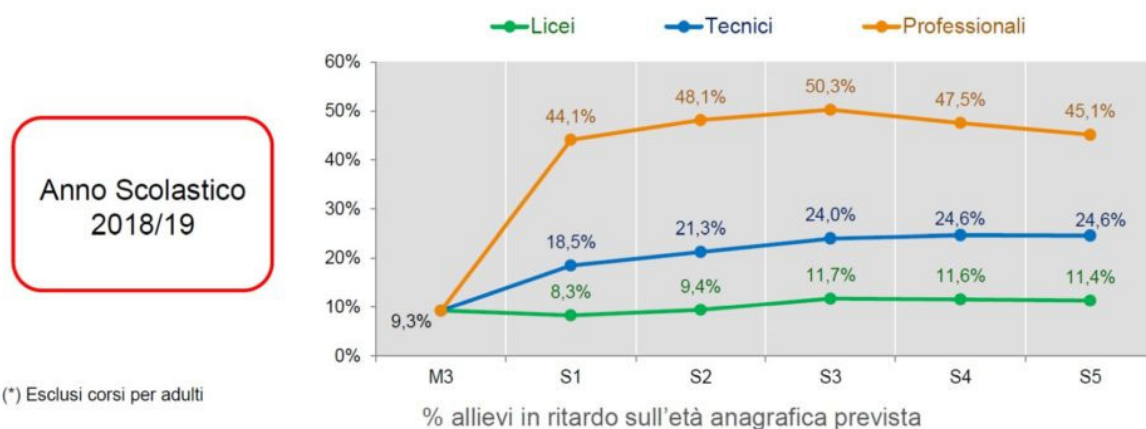


(*) Esclusi corsi per adulti

La dispersione nella scuola

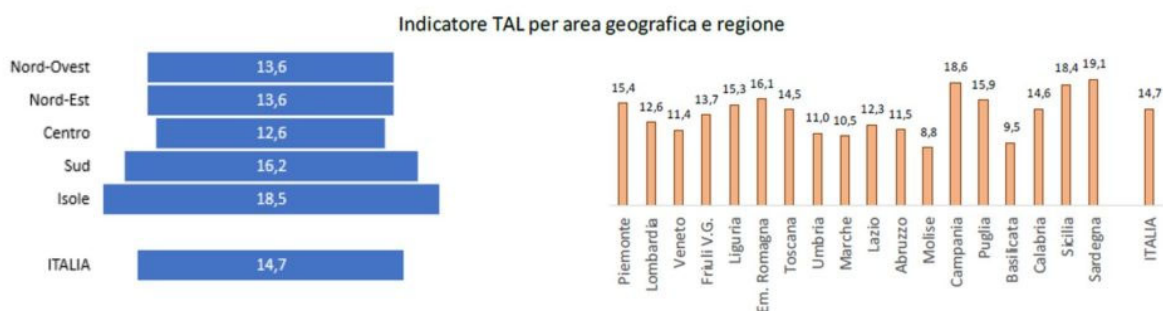


Scuole Secondarie di secondo grado Statali e Paritarie dell'Emilia-Romagna (*) Regolarità del percorso scolastico



Tasso di abbandono dopo la scuola secondaria di I grado

(TAL – tasso abbandono longitudinale – studenti diplomati nella scuola sec di I grado nell'a.s. 2014/2015, che entro il 2021/2022 sono usciti dal sistema scolastico e formativo senza conseguire diploma di scuola secondaria di II grado, né attestato di qualifica professionale o diploma professionale di tecnico, né sono approdati ai percorsi IeFP regionali o in sussidiarietà – ER 16,1%)



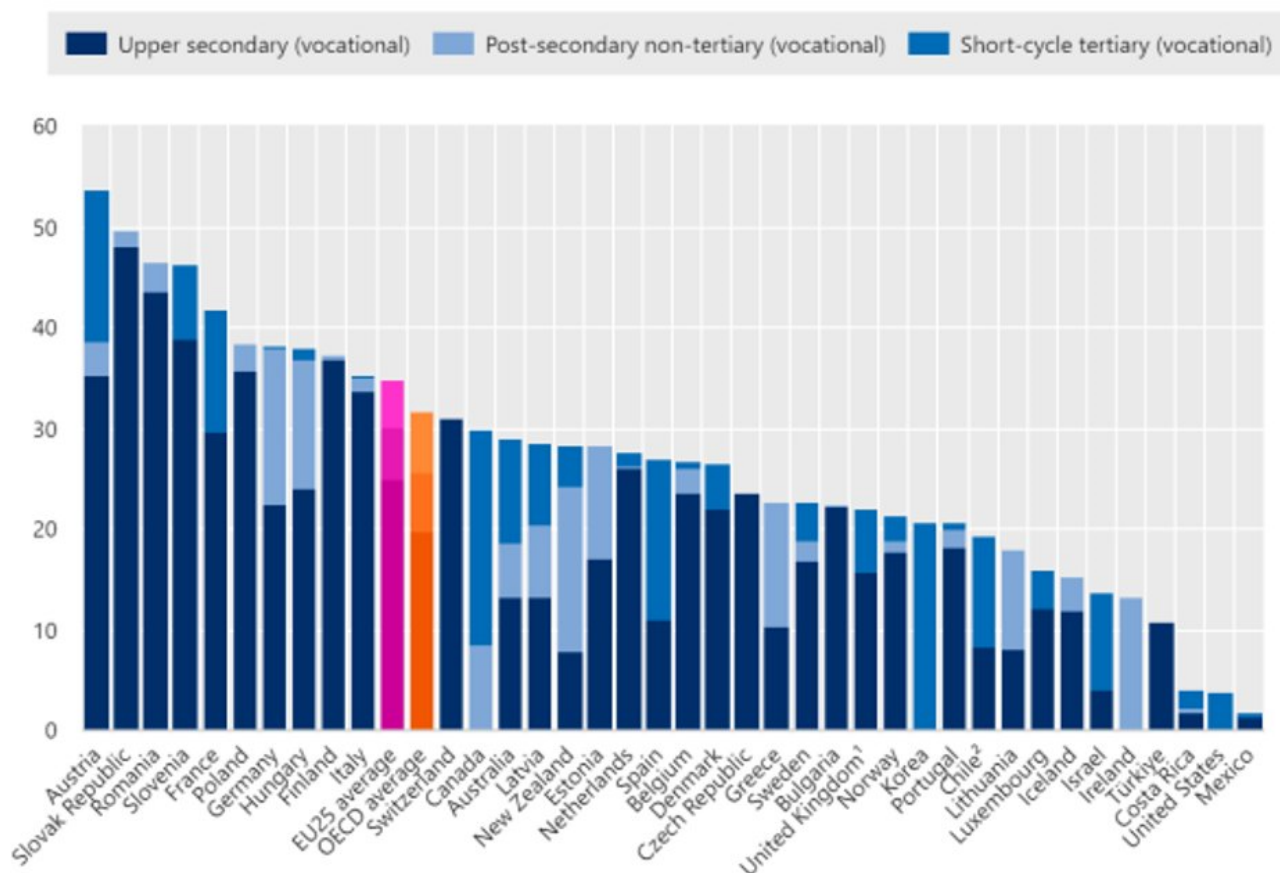
Fonte: Ministero Istruzione - DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Anagrafe Nazionale degli Studenti

Per quel che riguarda il genere degli alunni, l'abbandono longitudinale registrato dagli alunni a livello nazionale, prossimo al 17,2%, risulta più elevato rispetto a quello registrato dalle alunne, pari al 12%. Per cittadinanza viene quantificato un tasso di abbandono nettamente più elevato per gli alunni stranieri rispetto a quello riportato dagli alunni italiani: 13,9% contro il 12,9%.

Diplomati VET (vocational education and training) tra i 25 e i 34 anni

Nell'immagine successiva è rappresentata la percentuale di giovani tra i 25 e i 34 anni con livello massimo di studio nell'istruzione VET (istruzione secondaria superiore, oppure post secondaria non terziaria IFTS, oppure terziaria breve ITS Academy). La media OECD di giovani con massimo livello VET IFTS + ITS è quasi il 10%. In Italia è invece l'1%[3]: una differenza di un ordine di grandezza in meno!

Massimo livello di studio VET dei giovani tra i 25 e i 34 (OECD 2023)



La normativa

La legge 8 agosto 2024, n. 121 (d'ora in poi legge[4]) istituisce la filiera formativa tecnologico professionale. È stata preceduta da alcuni atti formali. Il Disegno di legge (DDL):

- è stato presentato dal ministro Valditara il 27 ottobre 2023;
- è stato approvato in prima lettura dal Senato il 31 gennaio 2024;
- l'approvazione definitiva alla Camera risale al 31 luglio 2024.

Il comma 1 dell'articolo 1 della legge definisce il fine e la composizione della filiera tecnologico-professionale.

"Al fine di rispondere alle esigenze educative, culturali e professionali delle giovani generazioni e alle esigenze del settore produttivo nazionale secondo gli obiettivi del Piano nazionale "Industria 4.0", è istituita, a decorrere dall'anno scolastico e formativo 2024/2025, la filiera formativa tecnologico-professionale".

Tale filiera è costituita

- dai percorsi sperimentali quadriennali secondari tecnici e professionali;
- dai percorsi di istruzione e formazione professionale regionali (IeFP);
- dai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS);
- dai percorsi formativi terziari degli Istituti tecnologici superiori (ITS Academy).

Le sperimentazioni

Nell'ambito della filiera tecnologico-professionale sono attivati percorsi quadriennali sperimentali di istruzione secondaria di secondo grado (è quanto previsto dal comma 2 dell'articolo 1) con lo scopo di assicurare agli studenti il conseguimento delle competenze di cui al profilo educativo, culturale e professionale dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado, nonché delle conoscenze e delle abilità previste dall'indirizzo di studi di riferimento. Restano ferme le disposizioni vigenti in materia di esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione e di rilascio dei titoli di studio finali.

Il comma 6 dell'articolo 1 indica le modalità di realizzazione delle sperimentazioni:

- a) adeguamento e ampliamento dell'offerta formativa, con particolare riferimento alle competenze linguistiche e logico-matematiche e alle discipline di base, ai nuovi percorsi sperimentali, funzionali alle esigenze specifiche dei territori, anche attraverso accordi di partenariato (per l'attuazione PCTO, comma 7, lettera b), nei limiti della quota di flessibilità didattica e organizzativa dei soggetti partecipanti alla filiera;
- b) promozione dei passaggi fra percorsi diversi, anche attraverso l'orientamento individualizzato di studentesse e studenti (*personalizzazione*);
- c) quadriennalità del percorso di istruzione secondaria di secondo grado;
- d) flessibilità didattica e organizzativa, didattica laboratoriale, adozione di metodologie innovative, utilizzo in rete di tutte le risorse professionali, logistiche e strumentali disponibili;
- e) stipula di contratti di prestazione d'opera per attività di insegnamento e di formazione nonché di addestramento nell'ambito delle attività laboratoriali e dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), con soggetti del sistema delle imprese e delle professioni;
- f) certificazione delle competenze trasversali e tecniche, al fine di orientare gli studenti nei percorsi sperimentali e di favorire il loro inserimento in contesti lavorativi

Il comma 7 dello stesso articolo prevede anche la possibilità di introduzione nelle sperimentazioni quadriennali di attività formative programmate in lingua straniera veicolare (CLIL) e di compresenze con il conversatore di lingua straniera; accordi di partenariato per l'attuazione dei PCTO; nonché valorizzazione delle opere dell'ingegno realizzate all'interno dei percorsi formativi.

Chi può accedere alla sperimentazione

Alle condizioni previste dalla legge, per gli studenti che provengono dagli istituti tecnici e da quelli professionali (statali e paritari) aderenti alla sperimentazione, è possibile sostenere l'esame di Stato con percorso quadriennale, poi accedere direttamente agli ITS Academy.

Gli studenti che invece provengono dai percorsi dell'IeFP (regionale), aderenti alla filiera tecnologico-professionale e con valutazione Invalsi, al conseguimento del diploma professionale quadriennale possono accedere direttamente agli ITS Academy, senza obbligo di sostenere esame di stato, oppure possono accedere direttamente all'esame di Stato (art. 1, commi 2, 4 e 5).

I Campus e le competenze regionali

I Campus sono reti che possono afferire ai poli tecnico-professionali, con finalità di integrazione dell'offerta formativa erogata. Per la loro realizzazione possono anche essere previsti interventi infrastrutturali. Sono istituiti previ accordi fra Regioni e Uffici scolastici regionali (art. 1 comma 3 e art. 4). Possono farne parte diverse istituzioni:

- istituti che erogano i percorsi sperimentali,
- altre istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado,
- istruzione e formazione professionale
- IFTS,
- ITS Academy,
- Università, (ecc.),

Le Regioni, quindi, oltre alle loro specifiche competenze, possono stipulare intese con gli Uffici scolastici regionali: per aderire alla filiera formativa tecnologico-professionale, assicurando la programmazione dei percorsi e definendone le modalità realizzative, ferme restando le competenze statali in materia di istruzione (art. 1 co 1); per integrare e ampliare l'offerta formativa dei percorsi sperimentali e dei percorsi di istruzione e formazione professionale (art. 1 co 3); infine, per istituire i Campus (art. 1 co 3). Partecipano inoltre con proprio rappresentante al Comitato di monitoraggio nazionale (art. 1 co 2).

I prossimi decreti

Per la piena attuazione della legge occorre, comunque, che siano emanati alcuni specifici decreti ministeriali. In particolar modo:

1. per l'istituzione di un sistema di valutazione dell'offerta formativa erogata dagli istituti regionali, basato sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti predisposte dall'INVALSI, di

concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, previa intesa in sede di Conferenza unificata (art. 1 co 4b);

2. per la definizione dei criteri di stipula degli accordi, le modalità di adesione alle reti (Campus), le relative modalità di monitoraggio e valutazione, l'individuazione del numero massimo di istituzioni coinvolte nella sperimentazione, raccordi con il sistema universitario (art. 1 co 8);

3. per l'istituzione del Comitato di monitoraggio nazionale per la filiera formativa tecnologico-professionale (art. 3);

4. per la definizione dei criteri di valutazione delle proposte progettuali per la realizzazione di interventi infrastrutturali relativi ai "campus" (art. 4).

Struttura tecnica di missione e comitato di monitoraggio

L'articolo 2 della legge prevede l'istituzione, presso il Ministero dell'istruzione e del merito, di una struttura tecnica di missione di livello dirigenziale generale, denominata «Struttura tecnica per la promozione della filiera formativa tecnologico-professionale», allo scopo di:

- a) promuovere sinergie tra la filiera formativa tecnologico-professionale e il settore imprenditoriale, industriale e scientifico-tecnologico;
- b) migliorare e ampliare la progettazione di percorsi didattici innovativi;
- c) favorire la progressiva adesione del sistema IeFP al sistema nazionale di valutazione INVALSI.

L'articolo 3 della legge prevede l'istituzione di un comitato di monitoraggio, presieduto dal coordinatore della Struttura tecnica, il quale può proporre l'aggiornamento dei profili di uscita e dei risultati di apprendimento dei percorsi sperimentali anche in relazione ai mutamenti del sistema delle imprese e in funzione delle esigenze specifiche dei territori.

Con l'articolo 4 viene istituito il «Fondo per la promozione dei campus» destinato alla progettazione di fattibilità tecnico-economica volta alla realizzazione degli interventi infrastrutturali. La dotazione per l'anno 2024 è di 10 milioni di euro, mentre per ciascuno degli anni successivi, 2025 e 2026, è di 5 milioni di euro.

Il cambio di paradigma

La filiera tecnologico-professionale era nei fatti pre-esistente alla legge, seppure frammentata. La legge 121/2024 tuttavia ne formalizza l'istituzione, dando origine ad un sistema scolastico e formativo integrato, secondario e terziario professionalizzante. Questo prefigura un cambio di paradigma, con precise caratteristiche:

- percorso integrato (non 4+2 ma 6);
- innalzamento competenze: non un anno in meno, ma un anno in più (da 5 a 6);
- promozione del talento di ciascuno;
- contrasto abbandoni e dispersione scolastica e formativa;
- più formazione post-secondaria non terziaria (IFTS) e terziaria (ITS Academy);
- continuità orizzontale (*Campus*) e verticale (ITS Academy).

Dallo storytelling del sistema integrato 0-6 si passa ad un nuovo storytelling: quello del sistema integrato 14-20.

Alcune piste per incominciare

La prima pista di lavoro è quella della comunità professionale: urge accrescere sia le proprie competenze disciplinari e per l'insegnamento, che le capacità di confronto. Ciò richiede una nuova postura riflessiva degli adulti educatori e la capacità di rispecchiamento attraverso l'osservazione e il rapporto empatico. Serve altresì il confronto e la socializzazione non solo dei migliori percorsi, ma anche dei problemi e delle preoccupazioni, degli orizzonti e delle prospettive. Il reciproco accompagnamento nella comunità di pratiche, *ad intra* e *ad extra* dei propri contesti formativi, permette di acquisire maggiori competenze professionali.

La seconda pista di lavoro è la formazione: per abilitare adeguatamente i docenti (sia dei percorsi secondari che di quelli terziari) nelle competenze necessarie per realizzare il sistema integrato 14-20. Percorsi formativi diffusi e di qualità, con tutoraggio e *feedback* costanti, sviluppando

la *peer education* fra i formatori. Questo consente la costruzione di comunità professionali competenti e coese, per rispondere alle sfide della realtà.

Una terza pista di lavoro concerne i “quarti anni” della sperimentazione. Si tratta di prestare particolare attenzione ad implementare:

- competenze disciplinari di base e trasversali;
- co-progettazione con l’ITS fin dal primo anno (dei 6 previsti) del curriculum dei quadriennali;
- realizzazione con l’ITS di co-insegnamenti di approfondimento orientativo, almeno dal terzo anno;
- attivazione di reti con le istituzioni aderenti (IeFP, IFTS, ITS).

Infine, ma non l’ultima pista, l’autovalutazione dei percorsi IeFP. Nell’attesa dei decreti applicativi e della progressiva adesione dell’IeFP alla valutazione Invalsi, si rende necessario l’avvio di una autovalutazione che sia “*rigorosa ma mite*”[5], approfondendo gli elementi già forniti dalla recente sperimentazione nazionale dei RAV per l’istruzione e la formazione professionale[6].

[1] Questo intervento è stato presentato al convegno organizzato da ITS Academy FITSTIC il 22 agosto 2024 al Meeting di Rimini.

[2] COUNCIL RECOMMENDATION of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020/C 417/01)
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01))

[3] Cfr OECD, [Education at a Glance 2023](#), Country note, Italy.

[4] <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2024;121>

[5] in analogia *allo zeroisei*, cfr. G. Cerini, *L’atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, 2021.

[6] <https://www.invalsiopen.it/rav-istruzione-formazione-professionale/>

2. Al via la formazione volontaria incentivata (FOVI). Promuovere la crescita professionale e rafforzare il sistema scolastico



Filomena NOCERA

01/09/2024

Con il Decreto del MIM n. 113 del 6 giugno 2024 sono state impartite disposizioni per il percorso iniziale del primo ciclo triennale della formazione continua di cui all'articolo 16-ter, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59.

La norma ha previsto, in sede di prima applicazione, di destinare il percorso iniziale del primo ciclo triennale della formazione continua ai docenti con incarichi di collaborazione a supporto del sistema organizzativo dell'istituzione scolastica e della dirigenza scolastica nell'anno scolastico 2023/2024. Sono, di fatto, i docenti impegnati in funzioni di supporto e di coordinamento didattico e organizzativo delle attività previste dal Piano triennale dell'offerta formativa delle istituzioni didattiche.

La formazione volontaria incentivata

Con la formazione triennale volontaria e incentivata, rivolta ai docenti già in ruolo, si intende promuovere la crescita professionale e rafforzare il sistema scolastico italiano.

La soluzione introdotta, infatti, si propone come sistema di formazione e aggiornamento permanente delle figure di sistema, teso a promuovere i processi di innovazione didattica e organizzativa della scuola, rafforzare l'autonomia scolastica e sostenere lo sviluppo delle figure professionali di supporto all'autonomia scolastica e al lavoro didattico e collegiale.

In questo modo, si punta a garantire lo sviluppo di professionalità e competenze sempre più solide per attività di progettazione, tutoraggio, accompagnamento e guida allo sviluppo delle potenzialità degli studenti e per azioni di collaborazione a supporto del sistema organizzativo dell'istituzione scolastica e della dirigenza scolastica.

I contenuti della FOVI

Il decreto, licenziato dal Ministro Valditara, fornisce le prime istruzioni in ordine al primo ciclo della FOVI: le attività formative si svolgono al di fuori dell'orario di insegnamento; sono erogate *online* e in modalità asincrona; sono affidate ad un soggetto attuatore incaricato mediante convenzione, in coerenza con gli obiettivi formativi definiti nella Direttiva del 23 dicembre 2023 della Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione.

I contenuti minimi della formazione si rinviengono nell'allegato B al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59:

- aggiornamento delle competenze negli ambiti della pedagogia e delle metodologie e tecnologie didattiche;
- contributo al miglioramento dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica presso cui il docente presta servizio;
- acquisizione dei seguenti contenuti specifici:
- approfondimento dei contenuti specifici della disciplina di insegnamento;
- strumenti e tecniche di progettazione-partecipazione a bandi nazionali ed europei;
- governance della scuola: teoria e pratica;
- leadership educativa;
- staff e figure di sistema: formazione tecnico-metodologica, socio-relazionale, strategica;
- inclusione scolastica nella classe con alunni disabili;
- continuità e strategie di orientamento formativo e lavorativo;
- potenziamento delle competenze in ordine alla valutazione degli alunni;
- profili applicativi del sistema nazionale di valutazione delle istituzioni scolastiche;
- tecniche della didattica digitale.

Come si svolgono le attività formative

Il percorso formativo ha la durata di 30 ore sia per i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, sia per i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Nell'ambito delle 30 ore rientrano 10 ore di attività che possono essere svolte anche autonomamente dai partecipanti alla formazione sulla base delle indicazioni e della documentazione scientifica messa a disposizione dal soggetto attuatore.

La partecipazione alle attività formative può essere retribuita con emolumenti a carico del fondo per il miglioramento dell'offerta formativa. A tal fine, la contrattazione d'istituto può prevedere compensi in misura forfetaria. In alternativa alla remunerazione a carico del fondo per il miglioramento dell'offerta formativa, ai docenti è riconosciuta la fruizione dei cinque giorni per la partecipazione a iniziative di formazione con esonero dal servizio.

Le iscrizioni al percorso si sono chiuse lo scorso 23 agosto e dal 28 agosto è attivo l'ambiente di formazione.

Connessioni produttive: tutte le strade portano al PNRR

Il percorso è erogato nell'ambito delle linee di investimento 2.1[1] e 3.1[2] della Missione 4, Componente 1[3], del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

In pratica, la FOVI si propone di contribuire al miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti attraverso l'introduzione di un sistema di formazione continua in servizio, e all'innalzamento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento potenziando la didattica digitale e diffondendo l'insegnamento delle discipline STEM e del multilinguismo, in coerenza con il quadro di riferimento europeo DigCompEdu.

La formazione volontaria in servizio incentivata rientra, dunque, a pieno titolo nelle misure che articolano la Missione 4 che mira a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, con un impatto diretto sulle nuove generazioni, fornendo al personale docente quel bagaglio di competenze ed abilità indispensabili per affrontare i processi di digitalizzazione e transizione ecologica.

Una formazione ciclica per la progressione di carriera dei docenti

La formazione volontaria incentivata che parte con il corrente anno scolastico realizza un modello di formazione ciclica che si sviluppa nell'arco di tre trienni per rafforzare e implementare conoscenze, abilità e competenze da mettere al servizio della comunità scolastica di appartenenza.

L'intento è quello di rafforzare il ruolo delle figure di sistema e di fornire un contributo decisivo al consolidamento del middle management che, di fatto, ha svolto un ruolo decisivo nello sviluppo didattico, culturale e organizzativo delle scuole.

Un ruolo cruciale sarà affidato ai Comitati per la valutazione dei docenti, chiamati, all'esito delle attività di formazione, a svolgere le verifiche intermedie annuali nonché le verifiche finali con particolare riferimento alle capacità dei docenti formandi di creare le condizioni per l'apprendimento degli studenti, alla condotta professionale, alla promozione dell'inclusione e delle esperienze extrascolastiche, secondo quanto disposto dal Decreto n. 260 del 13 dicembre 2023.

I docenti di ruolo che abbiano conseguito una valutazione positiva nel superamento dei tre percorsi consecutivi possono essere stabilmente incentivati secondo quanto prevede l'art. 16-ter al comma 4-bis del D.lgs 59/2017.

L'articolazione del percorso

I tre cicli triennali si articolano in percorsi annuali. Ciascun percorso si articolerà in tre fasi modulari[4]:

- *formazione auto-orientativa*: prende avvio da un bilancio delle competenze in ingresso finalizzato al potenziamento delle stesse;
- *monitoraggio formativo di natura laboratoriale*: si realizza in attività di progettazione, tutoraggio, accompagnamento e sperimentazione di nuove modalità didattiche;
- *restituzione degli esiti*: analisi della ricaduta della formazione delle fasi precedenti e compilazione critica dell'*E-portfolio* personale.

Alla base del modello c'è la responsabilità del docente in formazione che, al fine di contribuire concretamente all'innalzamento della qualità del servizio erogato, sceglie i percorsi in coerenza con i propri bisogni formativi e con le necessità della comunità di appartenenza al fine di sostenere fattivamente il superamento delle criticità rilevate e lo sviluppo dell'intero sistema.

L'ambiente di formazione on line: il ruolo di INDIRE

Il percorso è erogato attraverso la piattaforma "Scuola Futura" del PNRR ed è gestito da Indire cui è stato affidato il compito di guidare i 31.000 docenti che, in prima istanza, si è previsto di coinvolgere.

La prima attività cui sono chiamati i docenti in formazione è la compilazione del bilancio delle competenze in ingresso che ha la funzione di sostenere l'autovalutazione del livello di padronanza iniziale in ordine all'area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali, all'area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola e del contesto sociale e all'area della formazione continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità.

I moduli

Intenso il programma di studio, articolato in nove moduli:

n. mod.	Titolo	Argomenti
1	<i>Innovazione, miglioramento e sistema scuola</i>	• La scuola come ecosistema. Livelli, connessioni e ruoli • Il progetto di scuola: dal micro al macro • Messa a sistema e radicamento dell'innovazione • Sostenere il cambiamento a scuola: modelli e strategie di miglioramento
2	<i>Pianificazione e gestione delle azioni di sistema</i>	• Il mentoring tra scuole: modelli e fattori abilitanti • Trasformazione tecnologica nelle scuole: benefici, esempi di successo e investimenti strategici • Implementazione e sostenibilità della tecnologia nella scuola • Il visiting nella scuola • Le opportunità di internazionalizzazione offerte da Erasmus+
3	<i>Competenze gestionali</i>	• La leadership condivisa come leva per l'innovazione • La scuola come organizzazione che apprende: favorire l'apprendimento continuo della comunità scolastica • Lavorare in team e costruire il clima positivo a scuola
4	<i>SNV e PTOF</i>	• Accompagnare il decision making: dall'autovalutazione al miglioramento • Costruire un team efficace: ruolo e funzioni delle figure di sistema nella scuola • Le scelte strategiche della scuola verso una progettazione unitaria • Verso una cultura della rendicontazione sociale: costruire fiducia e responsabilità nella comunità educante
5	<i>Conoscenza del quadro normativo</i>	• L'evoluzione del sistema normativo italiano
6	<i>Interventi per contestualizzare l'offerta formativa e le tipologie di rapporti con gli enti locali e [...] del territorio</i>	• Il contratto educativo sociale e le forme pattizie fra scuola e territorio • Rapporti scuola-famiglia e scuola-territorio: strategie e strumenti per lo stakeholder engagement
7	<i>Supporto didattico</i>	• Approcci e strumenti per la scuola estesa: spazi fisici, spazi virtuali, interprofessionalità • Architetture curriculari e forme organizzative per una scuola multigrade • Il «tempo» come dispositivo pedagogico. Mettere a sistema soluzioni di flessibilità oraria
8	<i>Personalizzazione dell'insegnamento</i>	• Tutor dell'orientamento e docenti orientatori • La valutazione come risorsa per lo sviluppo degli apprendimenti: strategie a supporto del cambiamento professionale
9	<i>Sviluppo personale</i>	• La formazione in servizio: le strategie di intervento per lo sviluppo professionale a scuola • Tutor per i docenti in anno di prova: coordinamento e accompagnamento

La cura dei contenuti affrontati all'interno della proposta didattica è affidata ai ricercatori di INDIRE, ad esperti impegnati nelle strutture centrali e periferiche del Ministero, a docenti universitari, a dirigenti scolastici e docenti.

Le professionalità nella scuola attuale

Il profondo rinnovamento che ha investito la scuola italiana con l'introduzione dell'autonomia scolastica e con l'attribuzione della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto ha reso sempre più attuale il tema del *middle management* scolastico come snodo cruciale per promuovere un modello di direzione e coordinamento delle scuole incentrato su una leadership sempre più diffusa e strutturata. La numerosità e la qualità dei compiti progressivamente attribuiti alla scuola, chiamata a soddisfare una molteplicità di bisogni di un'utenza eterogenea all'interno di una sempre crescente complessità organizzativa, ha reso sempre più accesa la discussione sulla materia. Per affrontarla sono stati adottati provvedimenti che sicuramente hanno contribuito a definire meglio le questioni di supporto all'autonomia, seppur non in maniera strutturale. Ci riferiamo, per esempio a:

- la possibilità riconosciuta al dirigente scolastico dall'art. 25 del D.lgs 165/2001 di avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti, riferibili a due unità di personale docente retribuiti, in sede di contrattazione d'istituto, con i finanziamenti a carico del fondo d'istituto[5];
- l'introduzione delle funzioni obiettivo, poi funzioni strumentali con il CCNL 2002-2005;
- la possibilità, riconosciuta al dirigente scolastico, ai sensi del comma 83 della Legge 107/2015 di poter disporre di uno staff sino al 10 per cento dei componenti il collegio docenti;
- l'introduzione di nuove figure di supporto a specifiche aree del piano triennale dell'offerta formativa, quali, per citare le più note, l'Animatore digitale e il Team per l'innovazione, il Referente per il contrasto al bullismo e al cyberbullismo, il Referente per l'educazione civica, cui vanno aggiunti il Referente per l'orientamento e i relativi Tutor.

FOVI: "fu vero middle management?"

Si tratta in tutti i casi di figure di sistema che, anche se nello sforzo corale operato quotidianamente, non riescono tuttavia a decollare verso una struttura di *middle management*. Sono, infatti, figure per lo più transitorie, non sono legate a specifiche responsabilità, sono individuate per lo svolgimento di compiti funzionali ad alleggerire le funzioni di direzione, gestione e coordinamento in capo al dirigente scolastico; sono scollate da una formazione strutturale oltre che da una selezione; non prefigurano alcuno sviluppo di carriera.

La FOVI, di cui si è fin qui discusso, introduce elementi di novità che lasciano ben sperare:

- innanzitutto l'idea che chi riveste incarichi e funzioni all'interno di una scuola debba strutturalmente formarsi per offrire un contributo sempre più informato e qualificato allo sviluppo del sistema;
- l'opportunità che le figure impegnate nella formazione siano oggetto di valutazione da parte del Comitato per la valutazione dei docenti, cui è attribuito un ruolo cruciale;
- ancora, la possibilità che dalla formazione ciclica, di per sé già incentivata nelle forme previste dal decreto, si possa poi accedere ad un incremento strutturale della retribuzione.

Restano però irrisolte alcune questioni quali, innanzitutto, la necessità di affrontare contrattualmente l'area del *middle management*, ma anche quella di definire un quadro organico di riferimento che delinei i profili professionali e le competenze necessarie per svolgere queste funzioni.

[1] Investimento 2.1: Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico

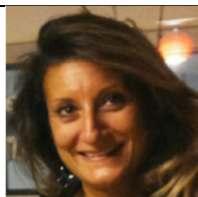
[2] Investimento 3.1: Nuove competenze e nuovi linguaggi.

[3] Missione 4: Istruzione e ricerca. Componente 1: Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università.

[4] Delibera del Comitato di indirizzo SAFI n.4 del 27 dicembre 2023 con allegate le Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023 – 2025.

[5] Art. 34 del CCNL 29 novembre 2007.

3. ECER, congresso europeo di ricerca educativa, 2024. L'Educazione in un'era di incertezza: memoria e speranza per il futuro



Rosa SECCIA

01/09/2024

Si è svolto a Nicosia dal 27 al 30 agosto scorso, ospitato dall'Università di Cipro, il 24° Congresso Europeo di Ricerca Educativa (ECER), preceduto (il 26 ed il 27 agosto) dalla Conferenza dei ricercatori emergenti (ERC). Il tema centrale scelto per l'edizione congressuale 2024 ha permesso a educatori e ricercatori provenienti da tutta Europa e non solo di approfondire gli innumerevoli cambiamenti in ambito sociale, politico ed economico che stanno incidendo sul panorama educativo attuale.

Che cos'è l'ECER e qual è la sua mission

La *Conferenza europea sulla ricerca educativa*, nota con l'acronimo ECER, è il luogo in cui viene favorito l'incontro ed il confronto tra ricercatori che provengono da un campo molto ampio di tradizioni accademiche e background culturali, per discutere e riflettere su una serie di temi attinenti alla ricerca educativa. Nel tempo, è cresciuta notevolmente, fino a diventare una delle conferenze annuali di ricerca educativa in Europa più seguite[1]. L'ECER è organizzato dall'EERA (*European Educational Research Association*) in collaborazione con università e associazioni di ricerca nazionali e regionali. Obiettivo prioritario della Conferenza è creare una piattaforma, in senso figurato, che sia inclusiva e che permetta di promuovere la ricerca educativa di alta qualità, attraverso il confronto ed il riconoscimento dei singoli contesti, ma in una prospettiva transnazionale, che valorizzi somiglianze e differenze sociali, culturali e politiche. L'approccio dell'ECER è caratterizzato da complessità, globalità e completezza in ordine a teorie, metodi, argomentazioni, risultati ed etica della ricerca. Ricercatori esperti ed emergenti hanno la possibilità di dialogare in maniera aperta e libera, discutendo sulle tematiche di volta in volta oggetto di riflessione in modo critico ed approfondito.

Intenti e attività dell'EERA

La ricerca a beneficio dell'istruzione e della società è lo scopo primario dell'*European Educational Research Association*, fondata nel 1994 e che ha festeggiato il trentennale proprio nel corso del recente evento congressuale. Le attività curate dall'associazione europea vertono non solo sulla conferenza annuale, ma riguardano anche scuole stagionali per ricercatori emergenti e una serie di pubblicazioni, con l'intento di:

- favorire a tutto campo la ricerca educativa prioritariamente in Europa, ma con uno sguardo largo nel mondo;
- incoraggiare la cooperazione tra associazioni di ricercatori in campo educativo;
- migliorare la comunicazione tra ricercatori educativi europei e organizzazioni governative internazionali come l'UE, il Consiglio d'Europa, l'OCSE e l'UNESCO;
- offrire una consulenza indipendente sulla ricerca educativa a professionisti, decisori politici e amministratori di tutta Europa.

Attualmente sono oltre 40 le associazioni nazionali e regionali di ricerca educativa aderenti all'EERA e provengono da tutte le parti del continente europeo. Un Consiglio ed un Comitato esecutivo governano l'associazione, che è stata costituita come organizzazione non-profit di diritto britannico, con sede in Scozia, dal 1994 al 2008. Dall'anno 2008 l'EERA ha sede a Berlino ed è costituita come organizzazione non-profit di diritto tedesco.

Le reti tematiche dell'EERA

Il lavoro accademico dell'associazione è organizzato in *reti tematiche* e, ad oggi, risultano attive ben 34 reti, tutte particolarmente interessanti e che riguardano il panorama complessivo della

ricerca educativa[2]. Solo a titolo esemplificativo se ne menzionano alcune relative a temi che potrebbero alimentare riflessioni già in atto, a vari livelli, anche nel nostro Paese:

Rete tematica	Parola chiave
Formazione e istruzione professionale (VETNET)	Apprendimento professionale, sviluppo professionale; sviluppo della leadership; comunità di apprendimento professionale; tutoraggio e coaching; ricerca professionale; modelli, politiche e pratiche; valutazione e impatto.
Bambini e giovani a rischio e istruzione urbana	Istruzione urbana; bambini, giovani e scuole a rischio; prevenzione dell'abbandono scolastico e miglioramento dei risultati per bambini e giovani; collaborazione interprofessionale; partnership nell'istruzione; politiche efficaci per l'istruzione e i giovani.
Apprendimento aperto: media, ambienti e culture	Educazione ai media, apprendimento aperto, culture dei media, media convergenti, multimodalità nell'insegnamento, formazione a distanza.
Giustizia sociale ed educazione interculturale	Giustizia sociale; educazione interculturale; sviluppo dell'identità; (im)migrazione; relazioni di potere; voci delle minoranze e delle persone emarginate; ricerca educativa contestualizzata; lingua e cultura.
Valutazione, verifica, test e misurazione	Valutazione; verifica; misurazione; monitoraggio del sistema; qualità della valutazione; impatto su politiche e pratiche.
Ricerca sulla formazione degli insegnanti	Formazione iniziale degli insegnanti; sviluppo professionale; inserimento degli insegnanti; qualificazione degli insegnanti; approcci pedagogici; identità degli insegnanti formatori; sviluppo delle capacità di ricerca.
Miglioramento dell'istruzione e garanzia della qualità	Approcci alla qualità; modelli di qualità; miglioramento educativo; predittori di qualità; indicatori di qualità; certificazione di qualità; impatto sulla qualità dell'istruzione; qualità dei sistemi educativi; qualità delle istituzioni o enti educativi; qualità dei processi educativi.
Comunità, famiglie e istruzione nella ricerca educativa	Istruzione rurale; istruzione urbana; istruzione basata sul territorio e consapevole del territorio; percorsi e transizioni educative; legami scuola-famiglia-comunità; coinvolgimento dei genitori e della famiglia nelle scuole.
Le TIC nell'istruzione e nella formazione	Istruzione basata sulle TIC; apprendimento e formazione; insegnamento basato sulle TIC; innovazione basata sulle TIC; valutazione basata sulle TIC; ricerca valutativa.
Ricerca in ambienti di apprendimento interculturale innovativi	Strategie innovative per l'insegnamento interculturale e il suo apprendimento; discorsi interculturali e ruolo dell'educazione inclusiva e interculturale; identità locali e cittadinanza europea.
Leadership educativa	Leadership educativa; preside; leadership; governance; governare; gestione e leadership di livello intermedio; sovrintendenza; gestione; amministrazione educativa; professionalizzazione; leadership di sistema; amministrazione; preparazione alla leadership; leadership degli insegnanti; leadership in relazione all'efficacia; responsabilità; autonomia e salute.
Ricerca sull'educazione ambientale e sulla sostenibilità, ESER	Educazione ambientale e alla sostenibilità, educazione ambientale, educazione allo sviluppo sostenibile, educazione globale, educazione all'aria aperta e questioni socio-scientifiche nell'educazione scientifica, politica educativa, sviluppo istituzionale e curricolare, pratica pedagogica, sviluppo professionale e responsabilizzazione degli studenti.
Formazione organizzativa	Ricerca educativa sulle organizzazioni, apprendimento organizzativo, gestione educativa, gestione della conoscenza, cultura organizzativa, cultura dell'apprendimento.
Ricerca sull'educazione alla cittadinanza	Educazione civica e alla cittadinanza; educazione alla cittadinanza democratica; educazione civica; educazione politica; educazione alla cittadinanza globale; cittadinanza digitale.

Il tema dell'ECER 2024

L'ECER si è da sempre caratterizzato per essere all'avanguardia nella promozione di sviluppi significativi nella ricerca e nella pratica educativa non solo in Europa, ma anche a livello globale. L'impegno che viene profuso nella ricerca educativa di alta qualità ha insite speranza e resilienza perché l'obiettivo principale è quello di contribuire al miglioramento della società stessa in senso ampio. In ragione di ciò, la scelta del tema per l'edizione 2024 – dedicata a *"L'istruzione nell'epoca dell'incertezza: memoria e speranza per il futuro"* – si fonda sulla consapevolezza che educatori e ricercatori educativi sono chiamati ad essere in prima linea oggi più che mai, per contribuire a dare risposte adeguate ai repentini cambiamenti sociali. D'altra parte, gli ultimi anni hanno messo a dura prova i sistemi educativi sia europei, sia del resto del mondo. Crisi economiche, pandemia, migrazioni di massa ed eventi bellici in atto rappresentano sfide complesse che impattano a livello globale e, dunque, anche in Europa. Sono sfide che fanno risentire il peso della loro complessità, mettendo in discussione non solo ciò che fanno i ricercatori e i professionisti dell'educazione, ma anche il loro ruolo. Per trovare nuove e più efficaci risposte, l'ECER 2024 ha focalizzato la sua attenzione sul momento storico attuale, con l'intento di proseguire attraverso la promozione di una ricerca educativa finalizzata ad un processo continuo di miglioramento. Tale processo, partendo dalle conquiste del passato,

procede verso un'esplorazione mirata nel presente e si proietta in un futuro su cui provare ad incidere. Da questo punto di vista, anche la scelta dell'isola di Cipro, quale luogo dove realizzare la conferenza ha un suo perché. Così si legge, infatti, nella presentazione dell'edizione ECER di quest'anno nel sito dell'EERA: *"L'isola offre siti archeologici risalenti a decine di migliaia di anni fa, ha una storia affascinante e ci offre l'opportunità di riflettere sulle nostre realtà attuali rispetto a un più ampio contesto sociale e storico. Questa opportunità di fare un passo indietro, riflettere e sfidare noi stessi ad andare oltre le preoccupazioni del momento e considerare le tendenze, le speranze e le possibilità più ampie è al centro del nostro tema"*[3].

Una Conferenza con un nutrito programma

Anche per l'ECER 2024 è stato previsto un programma particolarmente articolato. Le varie sessioni hanno offerto l'opportunità di scandagliare le principali problematiche, tra tendenze, successi e sfide caratterizzanti la ricerca educativa degli ultimi decenni, con l'intento di una loro approfondita disamina atta a individuare possibili risposte alle molteplici esigenze di oggi e di domani. Sono stati ospitati cinque relatori principali[4], che – oltre a presentare una specifica relazione su nuclei tematici cruciali e rappresentativa delle loro ricerche e delle loro intuizioni – hanno animato un panel, attraverso il quale hanno discusso tra loro e dialogato con il pubblico. Si sono susseguite attività diversificate (tra simposi, tavole rotonde, workshop e seminari), tutte di notevole spessore.

Il simposio su *"Apprendimento e sviluppo dei professionisti dell'istruzione: verso una prospettiva eco logica"*, ad esempio, ha esaminato la diffusa situazione di complessità e di incertezza dei contesti scolastici, i diversi tipi di professionalità (dirigenti scolastici e docenti nei diversi gradi di scuola), ma anche le prospettive del loro sviluppo professionale in un momento storico di grandi cambiamenti (sviluppi tecnologici e intelligenza artificiale) e di notevole instabilità (anche in termini di finanziamenti).

È stato trattato anche un tema di particolare attualità, quello del rapporto tra istruzione e conflitti bellici[5]. È emerso che bisogna prendere atto che non esistono modelli di istruzione che possano gestire le sfide pedagogiche in situazioni di particolare incertezza, come quella generata da una guerra. L'unico assunto è che il processo di istruzione non può interrompersi, anche se non si può prevedere quanto dureranno i conflitti. Resta il fatto che i tanti bambini, che vivono nelle zone di guerra, diventano adulti molto più in fretta. In merito, sono stati analizzati casi di studio sulla scuola in Afghanistan, Armenia, Ucraina, Iraq e della situazione post-migrazione in Polonia.

La partecipazione di INDIRE e CNR-IRPPS

Da anni l'ECER accoglie contributi del gruppo di ricerca dell'INDIRE. Anche quest'anno, pertanto, non è mancata la presenza di ricercatrici dell'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa[6], in considerazione di quanto posto in essere rispetto ai processi, agli strumenti, alle nuove visioni di scuola, per promuovere e supportare l'innovazione della didattica e del Sistema educativo di istruzione e di formazione nel suo complesso. L'intervento delle ricercatrici di INDIRE, Giuseppina Rita Jose Mangione e Giuseppina Cannella, a Nicosia, si è svolto nell'ambito del Network 14, in rappresentanza dei gruppi di ricerca che si occupano delle forme di *"scuola estesa e di prossimità"* e sugli *"strumenti pattizi che interpretano la pedagogia del contratto e il tema del contratto educativo sociale"*[7]. Inoltre, hanno presentato, in collaborazione con il CNR-IRPPS (Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali), un percorso di ricerca che mira a comprendere come sostenere in Italia uno degli scenari di futuro dell'OECD (*La scuola come Learning hub*), in una più ampia prospettiva che parta dalla sociologia dei "futuri" di scuola.

In rappresentanza del CNR-IRPPS, è intervenuto Paolo Landri nell'ambito di *"EERJ Moot. L'era del Teacherbot: l'intelligenza artificiale come nuova disruption educativa"*. Il tema della discussione si è incentrato sull'accelerato dinamismo che sta caratterizzando oggi l'insegnamento, anche alla luce del successo dell'intelligenza artificiale generativa, che sta dando un nuovo impulso alla professione docente.

L'investimento sui ricercatori educativi emergenti

L'EERA (*European Educational Research Association*) offre occasioni di crescita e sviluppo professionale a tutti coloro i quali, entro cinque anni dal completamento di un dottorato di ricerca o durante gli studi di dottorato o di master o di ricerca, siano disponibili a:

- incrementare le esperienze di formazione alla ricerca e di sviluppo professionale a livello internazionale;
- confrontarsi su esperienze e idee concernenti la ricerca e la formazione alla ricerca;
- lavorare allo sviluppo di progetti di ricerca in collaborazione con ricercatori di diversi paesi;
- partecipare attivamente alla comunità di ricerca europea per ricercatori emergenti[8].

Ai ricercatori emergenti, pertanto, è data l'opportunità di partecipare all'*Emerging Researchers' Conference* (ERC), che precede l'ECER e viene organizzata dall'*Emerging Researchers' Group* dell'EERA. L'ERC permette, difatti, di impegnarsi nella ricerca educativa a livello mondiale e prevede attività e workshop esclusivamente dedicati ai ricercatori emergenti, a cui sono offerte anche una serie di premialità (borse di studio, premio per il miglior articolo e per il miglior poster), oltre che occasioni di networking e di possibili connessioni globali, con confronti, scambi e condivisione di esperienze e intuizioni su temi di particolare interesse.

Il prossimo ECER già in cantiere

L'ECER è già proiettato nella realizzazione delle prossime conferenze: nel 2025 si svolgerà a Belgrado, in Serbia, e nel 2026 a Tampere, in Finlandia. Anche sulla scia della tematica affrontata nell'edizione di quest'anno, il tema per la conferenza di Belgrado verterà su *"Tracciare la strada da seguire: istruzione, ricerca, potenzialità e prospettive"*. L'idea di fondo è rendere l'ECER 2025 un meeting grazie al quale, con spirito collaborativo, si riescano a individuare le prospettive attraverso cui l'istruzione possa promuovere efficacemente il potenziale e il benessere di ogni individuo, caratterizzandosi ulteriormente come un'istituzione sociale capace di creare comunità nel rispetto delle differenze. D'altra parte, è nella natura dell'ECER accogliere favorevolmente proposte che favoriscano uno sguardo in avanti con speranza rispetto ad un futuro ignoto, *"esplorando il modo in cui i nostri sforzi passati, le realtà attuali e le speranze future influiscono sull'istruzione, la scuola e la ricerca educativa in Europa e oltre"*[9].

[1] Le conferenze si sono susseguite annualmente dal 2000 ad oggi. In precedenza, dal 1992 al 1999, sono state realizzati sei eventi, con una periodicità annuale dal 1995 al 1999. Il Congresso ECER dello scorso anno, realizzato a Glasgow è risultato il più grande ECER fino ad oggi: con oltre 3200 partecipanti, provenienti da 76 paesi; con circa 2770 presentazioni, tra cui circa 500 contributi presentati in 160 simposi, che si sono tenuti in 1095 sessioni. La pandemia ha reso impossibile realizzare l'ECER 2020, previsto proprio a Glasgow, mentre l'ECER 2021 si è svolto online, con punto di riferimento Ginevra.

[2] Varrebbe la pena menzionare e analizzare nel dettaglio ogni rete tematica per la loro singola valenza, ma per economicità si rimanda alla consultazione dell'elenco direttamente alla pagina dedicata del sito dell'[EERA](#).

[3] Cfr. *Theme: Education in an Age of Uncertainty: memory and hope for the future* [EERA – Conference ECER 2024](#).

[4] I principali relatori dovevano essere inizialmente sei, ma vi è stata una defezione. I cinque relatori presenti sono di seguito riportati, con l'indicazione del focus trattato: Andreas Demetriou, dell'Università di Cipro (*Educare la mente in via di sviluppo in tempi incerti e instabili: le nostre scuole possono farcela?*); Susana Padeliadu, dell'Università Aristotele di Salonicco (*Educazione inclusiva e identificazione precoce della disabilità: il caso della dislessia*); Marianna Papastephanou, dell'Università di Cipro (*L'istruzione, l'era dell'incertezza e la politica di tali metafore temporali*); Antoni Verger, dell'Università Autonoma di Barcellona (*Riforma dell'istruzione in tempi di movimento e crescita politica: svelare le micro-fondamenta del cambiamento politico*); Michalinos Zembylas, dell'Università Aperta di Cipro (*Educare all'anti-complicità nell'era delle crisi globali: una risposta affettiva alla violenza politica*).

[5] Per saperne di più vedi la *"Ricerca sull'istruzione nell'incertezza: gestire l'istruzione attraverso la guerra e il conflitto"* in [EERA – Conference ECER 2024/Programma](#)

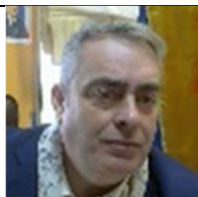
[6] Cfr. nella [pagina dedicata nel sito di INDIRE](#): *"L'educazione in un'era di incertezza: memoria e speranza per il futuro. A Cipro il congresso ECER 2024"*.

[7] Idem

[8] Cfr. [Definizione di ricercatore emergente](#)

[9] Cfr. [ECER 2024 Nicosia](#)

4. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. CSPI: osservazioni critiche e richieste di modifiche



Domenico CICCONE

01/09/2024

A seguito delle dichiarazioni del Ministro, tutti avevamo inteso che alle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, emanate con DM n. 35 del 22 giugno 2020, sarebbero state apportate profonde revisioni. Infatti, con una tempistica, inusuale per il periodo agostano, un nuovo documento è stato inviato al CSPI per il dovuto parere, obbligatorio anche se non vincolante. Dall'organo di garanzia il documento ha ricevuto una serie di rilievi, puntuali e articolati tanto da minarne lo stesso assetto costitutivo.

Costituzione ed educazione finanziaria

Innanzitutto il CSPI non ravvisa il motivo del perché si debba cambiare le Linee guida vigenti e ben funzionanti, né tanto meno le ragioni dell'urgenza, considerando che tutte le scuole da alcuni anni sono impegnate in numerose sperimentazioni e attività di formazione sui contenuti della legge 92/2019 e delle relative Linee guida veicolate dal DM 35/2020. Si sarebbe potuto procedere semplicemente ad apportare alcune integrazioni o piccole modifiche sulla stregua dei cambiamenti normativi finora intercorsi.

Una sottolineatura di non poco conto è quella che riguarda la Carta costituzionale: manca un riferimento alla relazione sociale tra individuo e collettività. Sembra invece prevalere un approccio fortemente individualista. È, alla stessa maniera, assai critico anche il rilievo sull'educazione finanziaria. Tradizionalmente, tale educazione si riferisce a finalità di carattere collettivo, invece, le nuove Linee guida sembrano ricondurla a mero strumento di valorizzazione e tutela del patrimonio privato. L'educazione finanziaria dovrebbe incrementare conoscenze e competenze di cittadinanza economica intesa come funzionale allo sviluppo e al benessere della collettività.

Discriminazione e diversità

La mancanza nel documento di riferimenti espliciti all'educazione "contro ogni forma di discriminazione e violenza di genere" appare oltremodo significativa, considerando che nel nostro Paese fatti ed eventi riferiti a tale forma di ingiustizia sociale sono diventati numerosi e insopportabili.

Le nuove Linee guida, inoltre, non sembrano sufficientemente attente alle questioni che riguardano la diversità, l'inclusione e la lotta alle discriminazioni; sono valori fondamentali della Costituzione italiana.

Il CSPI ravvisa, quindi, nel documento una visione fortemente personalistica con la tendenza a privilegiare un approccio riferito al singolo rispetto ad un approccio più incentrato sulla dimensione sociale e collettiva, che è invece alla base della cittadinanza attiva.

Evidenzia altresì la scarsa attenzione alla dimensione storica: le nuove Linee guida non sembrano dare sufficiente spazio alla riflessione critica sulla storia, intesa come strumento per comprendere il presente e costruire il futuro.

Manca pure la cura verso l'idea di interdisciplinarietà: l'educazione civica è una disciplina trasversale che coinvolge diverse aree del sapere. Da qui la necessità di un approccio più integrato con altre conoscenze ed abilità relative alle competenze di cittadinanza.

Responsabilità ed etica pubblica

Il 28 agosto scorso il CSPI, oltre a sottolineare le criticità sugli aspetti i punti che abbiamo sinteticamente elencati, ha ritenuto di dover evidenziare la natura particolare dell'Educazione civica che non può essere considerata solo una disciplina poiché mediante apprendimenti formali,

non formali ed informali, permette di sviluppare la responsabilità e l'etica pubblica, fondate sui valori condivisi della Costituzione.

Quale percorso formativo fondamentale per contribuire alla crescita di cittadini consapevoli, responsabili e attivi l'Educazione Civica può contribuire a sviluppare nei giovani le competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita democratica, rispettando le leggi e i diritti altrui, e contribuendo al bene comune.

Nella piena consapevolezza dell'importanza degli apprendimenti nell'area delle competenze civiche e sociali il CSPI conclude dando un parere non favorevole: *"In relazione alle numerose e rilevanti criticità evidenziate e alle osservazioni formulate, il CSPI non può esprimere un parere favorevole sullo schema di decreto in oggetto e invita l'Amministrazione a rivederlo alla luce delle argomentazioni fin qui illustrate"*.

Completare l'attuazione della legge 92/2019

A dire il vero, in questi anni di vigenza della legge 92/2019, non tutte le indicazioni erano state attuate. Per esempio non era stata nominata la Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale (art. 5), in più occasioni sollecitata anche dall'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza; non era stato costituito l'Albo delle buone pratiche di Educazione civica (art. 9)[1]. L'articolo 10, inoltre, prevedeva la valorizzazione delle migliori esperienze in tema di Educazione civica: *"Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca indice annualmente, con proprio decreto, per ogni ordine e grado di istruzione, un concorso nazionale per la valorizzazione delle migliori esperienze in materia di educazione civica, al fine di promuoverne la diffusione nel sistema scolastico nazionale"*.

Nel corso della riunione del 28 agosto è apparso importante, ai membri del CSPI, sollecitare il Ministro affinché provveda ad attuare quanto già previsto dalla legge vigente a garanzia della piena realizzazione del dettato normativo.

Dall'Europa, esempi per riflettere

Nei Paesi nordici l'educazione civica è fortemente radicata nella cultura scolastica e si basa su un approccio partecipativo e orientato al *problem-solving*. Quasi tutti i paesi dell'Unione europea si riferiscono ai rispettivi dettati costituzionali o ad altri documenti specifici in materia di educazione (curriculum, leggi sull'educazione, altri documenti ufficiali) come fonti che esprimono nella maniera più adeguata il concetto di "cittadinanza responsabile".

Nella Repubblica ceca, per esempio, nella Costituzione si sottolinea la responsabilità dei cittadini verso gli altri individui e verso la comunità nel suo insieme. La Costituzione pone anche l'accento su valori come la dignità umana, la libertà, l'uguaglianza, il rispetto dei diritti umani, il rispetto dell'eredità naturale, culturale, materiale e spirituale, il rispetto della legge e delle autorità.

In Germania, il concetto di "cittadinanza responsabile" fa parte della Grundgesetz (legge fondamentale), il cui articolo 33 stabilisce: "Tutti i tedeschi hanno, in ciascun Land, gli stessi diritti e doveri civici".

In Scozia, la nozione di cittadini come "persone che convivono in una società" è dibattuta e trattata nel documento di consultazione *Education for citizenship in Scotland* pubblicato dal Learning and Teaching Scotland: "La cittadinanza implica il godimento dei diritti e l'esercizio dei doveri in diversi tipi di comunità. Questo concetto della cittadinanza ingloba la nozione specifica di partecipazione politica da parte dei membri di uno Stato democratico (...) La cittadinanza consiste nel prendere decisioni e fare scelte informate così come attivarsi individualmente e nel quadro dei processi collettivi."

In Spagna l'educazione alla cittadinanza mira a favorire lo sviluppo di persone libere, attraverso il rafforzamento dell'autostima e del senso di responsabilità, per formare cittadini dotati di propri criteri di giudizio, rispettosi, partecipativi e solidali, desiderosi di conoscere i propri diritti e di assumere i propri doveri in modo da poter esercitare la cittadinanza in modo efficace e responsabile».

In Francia: l'educazione civica è incentrata sui valori repubblicani e sulla promozione della cittadinanza attiva e i nostri cugini transalpini, insieme alla Lettonia, alla Polonia ed alla Svezia misurano le competenze di cittadinanza attraverso un vero e proprio esame mirato. A dire il vero, questo accertamento mediante un esame esiste anche in Italia: qualora si interpreti correttamente la struttura del colloquio all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione, si comprende agevolmente la natura strutturale dell'Educazione civica nel profilo di uscita del relativo grado di istruzione.

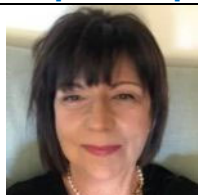
Scontro ideologico o differenti punti di vista?

Nell'espressione del parere, il CSPI ha marcato fortemente la mano: la drastica risoluzione, che consiglia una revisione del documento, respingendolo quasi nella sua totalità, non ammette alcun tipo di trattativa. Rischia quindi che possa essere considerato irricevibile da parte del Ministro.

Di fatto, le questioni che riguardano il mondo della scuola, nel nostro Paese, sembrano oramai scontare visioni del mondo diametralmente opposte, se non addirittura veri e propri scontri di civiltà. Le nuove Linee guida proposte dal Ministro sembrano veicolare un cambio di paradigma che, a quanto pare, è risultato sgradito al massimo organo collegiale della scuola italiana. Tale cambio di visione è, peraltro, percepibile in molti provvedimenti ministeriali; ma questi sono comunque espressione di una maggioranza di governo particolarmente interessata a sostenere le convinzioni del proprio elettorato.

Le questioni educative, tuttavia, dovrebbero essere sempre centrate sul dibattito aperto e costruttivo: la scuola è luogo di condivisione, di crescita comune per l'intera società. Le diversità di opinioni possono migliorare la crescita, ma gli scontri ideologici non porteranno molto lontano. L'educazione civica deve costituire un terreno fertile per il dialogo e per le riflessioni condivise; non serve a nulla alzare reciprocamente le mura a difesa delle proprie convinzioni. Con un ossimoro possiamo dire che rischiamo di veicolare una "Educazione civica poco educata".

[1] L'albo delle buone pratiche era previsto dall'articolo della legge 92/2019: "2. *Nell'Albo sono raccolte le buone pratiche adottate dalle istituzioni scolastiche nonché accordi e protocolli sottoscritti dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca per l'attuazione delle tematiche relative all'educazione civica e all'educazione alla cittadinanza digitale, al fine di condividere e diffondere soluzioni organizzative ed esperienze di eccellenza*".

1. Governare la scuola con l'intelligenza artificiale. La nuova linea di confine: tra preoccupazioni e opportunità**Mariella SPINOSI**

08/09/2024

Quale sarà la nuova linea di confine per la governance della scuola con l'intelligenza artificiale (IA)? La maggiore preoccupazione di oggi è quella che l'IA possa togliere sia ai dirigenti sia ai docenti la piena capacità di esercitare bene il potere di direzione e il potere di influenza che, secondo Kenneth Leithwood[1], costituiscono le due funzioni fondamentali della leadership.

Tali poteri, per le persone di scuola, si traducono nella capacità e nella responsabilità di condurre gli studenti verso scelte efficaci, verso il miglioramento continuo delle proprie competenze, verso il successo formativo. Paolo Crepet ci ricorda tuttavia, in maniera quasi ossessiva, che la scuola oggi non viene vissuta dagli studenti come luogo in cui si impara e ci si diverte, ma solo come contesto «che si subisce». Da qui le sue *ricette*, che non sempre però tengono conto della complessità con cui bisogna costantemente rapportarsi per avere qualche garanzia di successo.

Preoccupazione o fiducia?

Accanto ad una inquietudine assai diffusa che vede il futuro, nonostante i tanti progressi materiali, come un periodo oscuro, c'è anche la speranza che sia proprio l'IA lo strumento più efficace per migliorare la qualità degli apprendimenti e soprattutto per ridare alla nostra scuola la credibilità e l'attrattività che sembra aver perso.

Umberto Eco, in un saggio pubblicato sessanta anni fa (1964)[2], analizzando le risposte degli intellettuali di fronte all'evoluzione dei mezzi di comunicazione di massa parlava di *apocalittici* e di *integrati*. Nella prima categoria inseriva i critici aristocratici che vedevano nella cultura di massa solo aspetti negativi, nella seconda inseriva invece coloro che avevano una visione ingenuamente ottimistica.

Eco cercava di creare positività intorno al termine "cultura di massa", spesso usato con una accezione negativa. Metteva in evidenza che non si poteva fare a meno dei media se si voleva vivere nella società contemporanea. Negli anni Sessanta si stava avviando la terza rivoluzione industriale che stava incidendo profondamente sulla cultura e sulla società. L'industria culturale – diceva Eco – di per sé non è negativa, ma lo è il consumismo, che vede il libro come oggetto di merce: quando però esso veicola dei valori diviene strumento efficace per la sua diffusione.

Siamo dell'avviso che, fatti i debiti mutamenti, lo stesso ragionamento possiamo farlo oggi per l'avvento dell'Intelligenza artificiale.

Rischi o opportunità?

C'è una ulteriore preoccupazione che impatta notevolmente sulla vita materiale di molte categorie di lavoratori: si parla di rischio di contaminazione o anche di sostituzione. Possono i docenti e i dirigenti scolastici essere contaminati dalle scelte provenienti dalla massa dei dati che solo l'IA è in grado di elaborare? Possono, addirittura, essere sostituiti da robot umanoidi di nuova generazione?

Su questo tema possono essere utili le informazioni del Forum PA (FPA), cioè della società di servizi che accompagna amministrazioni e aziende interessate ai processi di cambiamento e innovazione.

Ogni anno l'FPA realizza una ricerca. La più recente è quella presentata a Roma a Palazzo dei Congressi nel maggio scorso[3]. Alcuni dati:

- tutto il settore pubblico è fortemente influenzato dall'adozione dell'IA, con circa il 57% dei dipendenti (1,8 milioni di lavoratori coinvolti);
- di questi, il 12% (pari a circa 218 mila persone) rischia di essere sostituito;

- un ulteriore 8% dei lavoratori (circa 154 mila dipendenti), tra cui molti del settore sanitario e diplomatico, si trova in una situazione incerta tra possibili sinergie e rischi di sostituzione.

La ricerca evidenzia, tuttavia, che tra i dipendenti pubblici altamente esposti l'80% potrebbe integrare l'intelligenza artificiale nel proprio lavoro, migliorando notevolmente le proprie prestazioni. Circa 1,5 milioni di lavoratori con ruoli di leadership e gestione, tra questi i dirigenti scolastici e anche i DSGA, potrebbe operare in modo complementare con le nuove tecnologie, a patto che riceva una formazione adeguata e lavori in un contesto organizzativo favorevole. Le professioni ad alta specializzazione, secondo la ricerca dell'FPA, hanno, quindi, un forte potenziale di collaborazione e, conseguentemente, una propensione ad acquisire molti vantaggi dall'IA.

Come riqualificare i ruoli

Sono le professioni poco specializzate e routinarie le più vulnerabili a incorrere nel rischio di sostituzione. Per mitigare tale rischio la ricerca FPA suggerisce di riconsiderare i ruoli e di riqualificarli. Carlo Mochi Sismondi, presidente del Forum, dice che tutta la pubblica amministrazione deve comunque rivedere le modalità fin qui utilizzate per la formazione.

La pubblica amministrazione è chiamata ad una riforma strutturale; i processi di formazione devono essere orientati allo sviluppo di competenze come:

- creatività
- adattabilità
- pensiero critico e laterale
- soft skill.

Sono queste le competenze che possono qualificare il lavoro liberato da mansioni ripetitive e routinarie. Se un dirigente scolastico non deve utilizzare la maggior parte del suo tempo per gli adempimenti burocratici che, oltre ad essere noiosi, sono pure lunghi e faticosi, può usare il tempo "liberato", ad esempio, per curare meglio le relazioni, per osservare le dinamiche nei contesti lavorativi, per intervenire in maniera più tempestiva nei processi in atto.

Dalla logica burocratica alla cultura del risultato

Il percorso disegnato dalla ricerca del ForumPA è molto chiaro. Attualmente, però, mancano ancora le condizioni per essere attuato. C'è alla base la questione dei "tempi".

Il Ministero ha sempre riversato sui dirigenti ripetute sollecitazioni che non tengono quasi mai in debito conto i tempi delle scuole.

I tempi delle scuole sono quelli che derivano dalle esigenze degli studenti, delle famiglie, dei docenti e di tutto il personale. Sono tempi che intrecciano abitudini, comportamenti, impegni molto diversi tra loro. Sono tempi assai complessi che molto spesso vanno in rotta di collisione con quelli imposti dagli adempimenti istituzionali o dalle esigenze della politica. Ed è sempre molto difficile riuscire a portare tutto a sintesi.

Al dirigente si chiede di rispondere alle esigenze della società, sempre più turbolenta, con le sue fragilità e con le sue disuguaglianze che, malgrado i tanti programmi di intervento, aumentano giorno dopo giorno.

Dal presidente dell'FPA proviene un buon suggerimento a livello organizzativo, anche se di non immediata attuazione: bisogna abbandonare la logica gerarchica e burocratica e introdurre la flessibilità necessaria per gestire il cambiamento. I dirigenti sono, quindi, chiamati a separarsi dalla cultura dell'adempimento per abbracciare la cultura degli obiettivi e dei risultati.

Il dirigente scolastico sa bene, tuttavia, che la cultura dell'adempimento, ben radicata nella logica burocratica di origine weberiana, non è una scelta autonoma: è dettata dalle procedure, spesso farraginose, imposte dalla stessa logica degli obiettivi. Pensiamo al PNRR. È qui che dall'intelligenza artificiale ci aspettiamo un valido aiuto.

La difficile transizione

In questa fase di transizione, conosciamo le vecchie regole, siamo anche consapevoli che non rispondono più alle nuove esigenze, sappiamo pure che bisogna modificarle, ma sul come cambiarle ci sono ancora molti dubbi. Ogni dirigente, in base alle sue competenze, al suo carattere e soprattutto al tipo di contesto su cui è chiamato ad operare, ha elaborato un proprio modo di condurre l'istituzione scolastica e ha adottato un proprio modello di leadership. Non sempre, comunque, riesce ad essere coerente con le scelte fatte perché è costantemente messo

alla prova sia dall'urgenza degli input ministeriali sia dalle richieste sociali che gli impongono decisioni immediate. La velocità con cui è chiamato ad agire non sempre gli permette di condividere le decisioni con la comunità professionale. Il rischio che corre costantemente è quello di non essere compreso o quello di creare, suo malgrado, un clima di diffidenza.

Gli esperti di leadership hanno sempre suggerito una serie di comportamenti professionali adeguati alle diverse situazioni organizzative adottate all'interno delle istituzioni scolastiche. Viene però da chiedersi se tali indicazioni, elaborate in epoche con caratteristiche diverse da quelle attuali, siano ancora efficaci. Forse bisognerebbe trovare nuove teorie e nuovi modelli più adatti in questa fase di transizione[4].

Di fatto, il problema non è semplice e neanche di immediata soluzione. Le teorie si costruiscono a partire dai processi di astrazione e sulla base di ripetute esperienze, devono essere messe alla prova attraverso tanti controlli anche procedurali, hanno bisogno di tempi propri e di contro prove.

Dobbiamo, quindi, essere molto attenti ad abbracciare le novità del momento perché potrebbero dimostrarsi inadatte proprio a causa di un percorso di ricerca troppo accelerato.

Ritornare ad essere artigiani

La diffidenza nei confronti dell'IA nasce pure da una paura primitiva nei confronti di tutto ciò che non si conosce. In realtà le figure professionali che padroneggiano l'IA sono gli sviluppatori. È grazie alle loro competenze specifiche che sono stati costruiti gli assistenti virtuali, i computer avanzati, i robot, le automazioni industriali e tutte le specifiche applicazioni che includono i sistemi di elaborazione del linguaggio naturale, di riconoscimento vocale e di visione artificiale. Sono competenze molto raffinate e ignote alla maggior parte dei lavoratori. Ma oggi non c'è una sola persona che possa fare a meno dei tanti prodotti scaturiti dall'IA, anche se non tutti ne hanno piena consapevolezza.

Per superare la paura ancestrale che l'IA possa sfuggire al controllo dell'umanità è importante che ci sia un progetto diffuso di alfabetizzazione che aiuti tutti non solo a capire la grammatica, la morfologia e la sintassi dell'intelligenza artificiale, ma soprattutto a comprendere che l'intelligenza artificiale non fa scelte se non gli si chiede di farle, non ha etica se non quella decisa dagli sviluppatori, non ha padroni se non ci sono persone o poteri che se ne appropriano.

L'intelligenza artificiale ci fornisce tanti dati, ma dobbiamo essere noi a scegliere come utilizzarli partendo dagli obiettivi che abbiamo stabilito. Se possiamo fruire di un maggior numero di informazioni abbiamo la possibilità di fare più previsioni e, conseguentemente, scelte più mirate che possono garantire un maggiore successo delle azioni professionali.

Dobbiamo essere noi a gestire la nuova linea di confine e ridiventare protagonisti e artigiani all'interno dei compiti e delle funzioni che ci sono state assegnate e di cui abbiamo piena responsabilità.

[1] Kenneth Leithwood è un ricercatore presso l'Istituto Ontario di Toronto. Noto per i suoi studi sulla leadership per l'apprendimento. Vedi: *Leadership educativa e apprendimento degli studenti. Implicazioni per le politiche e per le pratiche formative*, Anicia, Roma, 2022.

[2] U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Prima edizione Bompiani, Milano, 1964.

[3] [Forum PA 2024](#), Per una PA a colori, *Persone e organizzazioni nella rivoluzione dell'IA*, 21 – 23 Maggio 2024.

[4] Per un approfondimento sul tema, vedi: Mariella Spinosi, [Pensiero organizzativo e modelli di leadership. Come condurre le organizzazioni complesse con particolare riferimento alle organizzazioni scolastiche](#), Edizione TECNODID, luglio 2024.

2. Tecnologie digitali: verso una scuola più equa. Un confronto tra indagini TES e indicazioni UNESCO



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

08/09/2024

In un contesto educativo sempre più dominato dal digitale, emerge una dicotomia tra l'adozione delle tecnologie moderne nella didattica e un ritorno a strumenti tradizionali come la penna, il quaderno e il diario. Da un lato, il digitale è enfatizzato per le sue potenzialità di rendere l'apprendimento più personalizzato, interattivo e accessibile; dall'altro, l'uso eccessivo della tecnologia potrebbe creare dissonanze tali da spingere alcuni esperti a rivalutare l'importanza dei metodi didattici tradizionali. Queste posizioni, pur divergenti, possono essere considerate complementari se si parte dal presupposto che la tecnologia è uno strumento e, come tutti gli altri, deve essere utilizzato in modo consapevole e calibrato.

Il rischio delle disparità di accesso e di utilizzo

Tuttavia, è fondamentale tenere conto dei cambiamenti cognitivi indotti dalla portabilità e dalla pervasività di certi dispositivi che possono influenzare profondamente il modo in cui gli studenti apprendono e interagiscono con il sapere.

L'integrazione delle tecnologie digitali nell'istruzione rappresenta una delle trasformazioni più significative del nostro tempo. Strumenti avanzati come il metaverso, la realtà aumentata, i dispositivi immersivi, le piattaforme digitali, soprattutto l'intelligenza artificiale (IA), stanno ridisegnando l'ambiente educativo, offrendo nuove opportunità per l'apprendimento personalizzato e interattivo. Tali innovazioni sollevano anche importanti questioni riguardanti l'equità di accesso, la sicurezza dei dati e le stesse regole da adottare nelle scuole.

In questo contesto, il *Times Education Supplement* (TES), una rivista settimanale britannica destinata ai professionisti dell'istruzione[1], ha condotto un'indagine approfondita sulle potenzialità e criticità delle tecnologie digitali nella didattica esplorando tematiche diverse tra cui il *Digital Access Divide* (la disparità nell'accesso alle tecnologie tra studenti) e il *Digital Design Divide* (la capacità degli insegnanti di utilizzare efficacemente gli strumenti tecnologici).

Sono tematiche che si intersecano con le raccomandazioni dell'UNESCO e del quadro europeo DigCompEdu 2.0, che enfatizzano entrambe l'importanza di una formazione continua per i docenti e lo sviluppo di politiche che garantiscano un accesso equo alle risorse digitali.

Rapporti TES e UNESCO

Nell'ultimo rapporto pubblicato dal *Times Education Supplement* (TES) sono stati presentati i risultati di una ricerca condotta nelle scuole internazionali, note per essere all'avanguardia nell'uso delle metodologie didattiche. Il rapporto ha messo in luce una crescente preoccupazione tra i docenti riguardo al deterioramento delle condizioni in cui operano. In particolare, gli insegnanti hanno denunciato un inasprimento delle dinamiche e del clima all'interno delle classi tanto da rendere più difficili la gestione e il controllo.

Tale peggioramento è attribuito a vari fattori: oltre all'incremento delle aspettative e delle pressioni su insegnanti e studenti, è risultato rilevante l'introduzione massiccia di tecnologie digitali. Gli insegnanti hanno messo in evidenza la necessità di una maggiore protezione e un maggiore supporto per il loro lavoro, oltre alla necessità di misure volte a migliorare le condizioni di lavoro e a salvaguardare il benessere psicofisico degli educatori.

Anche L'UNESCO[2], nel documento *Global Education Monitoring, Report 2023*, sottolinea i rischi legati all'uso non regolamentato della tecnologia, raccomandando politiche che tutelino la sicurezza e la privacy degli studenti e promuovano un utilizzo equilibrato delle risorse digitali.

Da questi rapporti emerge, quindi, che l'integrazione delle tecnologie digitali nell'istruzione deve essere gestita con attenzione, attraverso un utilizzo consapevole e regolamentato, per garantire che tutti gli studenti possano beneficiare delle opportunità offerte dal digitale in un ambiente

educativo sicuro e inclusivo: la tecnologia deve diventare un vero supporto e non un ostacolo all'apprendimento.

Digital Access Divide e Digital Design Divide

Prima di entrare nel merito degli specifici dispositivi utilizzati nelle scuole, va detto che i due rapporti concordano su due rischi fondamentali che possono mettere in crisi l'equità e conseguentemente lo sviluppo stesso della qualità dell'apprendimento.

Il primo è la disparità nell'accesso alle tecnologie digitali tra gli studenti (*Digital Access Divide*) ed è uno dei temi su cui TES e UNESCO hanno posto una attenzione primaria. Il problema principale è che molti studenti, soprattutto quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, non hanno accesso costante né alla connessione né ai dispositivi tecnologici. Da questa disuguaglianza, destinata ad influenzare negativamente le opportunità di apprendimento, è emersa la necessità di intervenire in maniera sistematica sulle infrastrutture.

Il secondo rischio risiede nelle difficoltà che molti insegnanti hanno ad utilizzare efficacemente il digitale (*Digital Design Divide*). TES ha evidenziato che l'esigenza primaria è quella di formarli adeguatamente prima ancora di fornire loro strumenti che poi non sono in grado di usare. È una proposta che si allinea strettamente sia con il quadro DigCompEdu 2.0, che stabilisce le competenze digitali necessarie per gli educatori nel contesto europeo, sia con il Report dell'UNESCO.

Analizziamo in maniera più articolata le indicazioni dei due rapporti (TES e UNESCO) su alcune tecnologie digitali che le scuole stanno utilizzando abbastanza diffusamente.

Monitor Smart Touch e Dispositivi interattivi

I Monitor smart touch e altri dispositivi interattivi sono diventati parte integrante dell'ambiente educativo moderno. Questi strumenti consentono un'interazione più dinamica tra insegnanti e studenti, facilitando lezioni interattive e l'uso di applicazioni educative avanzate. Le ricerche della TES mettono in evidenza come questi strumenti possano migliorare l'apprendimento, rendendo le lezioni più coinvolgenti e partecipative.

Tuttavia, l'UNESCO sottolinea che l'efficacia di questi dispositivi dipende dall'accessibilità e dalla formazione degli insegnanti. L'organizzazione raccomanda che l'introduzione di tali strumenti nelle scuole sia accompagnata da programmi di formazione per gli educatori e da misure che garantiscano un accesso equo per tutti gli studenti.

Intelligenza Artificiale e Learning Machines

L'intelligenza artificiale (IA) e le Learning machines rappresentano potenti innovazioni. Secondo il rapporto TES, attraverso i tanti dati che l'IA mette a disposizione le scuole sono facilitate nel creare percorsi educativi su misura per gli studenti. Le Learning machines, inoltre, possono automatizzare compiti come la valutazione e la gestione amministrativa, liberando tempo prezioso per gli insegnanti e il personale scolastico.

Di diverso parere è invece l'UNESCO che sottolinea le preoccupazioni sui potenziali rischi. In particolare c'è il rischio per la privacy dei dati, ma soprattutto per le possibili distorsioni che possono verificarsi (*bias algoritmici*) durante la progettazione, lo sviluppo o l'addestramento dell'IA. Tali distorsioni possono influenzare negativamente il funzionamento degli algoritmi, con risultati ingiusti, discriminatori o, semplicemente, non accurati. L'organizzazione, quindi, raccomanda una regolamentazione rigorosa e una maggiore trasparenza nell'uso di queste tecnologie per garantire che siano utilizzate in modo equo e responsabile.

Metaverso e Realtà immersive

Il potenziale educativo del metaverso e delle tecnologie immersive, come la realtà aumentata (AR), la realtà virtuale (VR) e gli ologrammi, permette agli studenti di esplorare ambienti tridimensionali e di partecipare a esperienze di apprendimento altamente interattive. Ad esempio, attraverso i visori VR e gli Hololens, gli studenti possono "visitare" antiche civiltà, esplorare il corpo umano in 3D o simulare scenari scientifici complessi.

Le tecnologie olografiche, che creano immagini tridimensionali visibili da qualsiasi angolazione senza l'uso di occhiali speciali, stanno già trovando applicazioni in ambito educativo. Queste tecnologie possono essere utilizzate per creare esperienze di apprendimento altamente immersive, come la visualizzazione olografica di modelli scientifici complessi, o la simulazione di eventi storici. TES sottolinea che l'uso delle tecnologie olografiche, se usate correttamente, può

arricchire notevolmente l'apprendimento, offrendo una comprensione più profonda attraverso l'interazione diretta con rappresentazioni tridimensionali.

Tuttavia, l'UNESCO pur riconoscendo il potenziale di queste tecnologie per arricchire l'esperienza educativa, sottolinea sempre la questione dell'equità: è necessario garantire che l'accesso a queste risorse sia uguale per tutti. Inoltre mette anche in evidenza l'importanza che l'uso di queste tecnologie sia sempre accompagnato da una riflessione critica sugli impatti sociali ed etici, e da misure che garantiscono a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro risorse economiche, di poterne beneficiare.

Gamification e Sensori digitali nelle neuroscienze

La gamification, o altre tipologie di giochi analoghi, possono rendere l'apprendimento più coinvolgente, motivando gli studenti anche attraverso ricompense e classifiche. Tuttavia, TES avverte che la gamification deve essere utilizzata con cautela per evitare di trasformare l'apprendimento in una semplice competizione.

Un'innovazione emergente è l'uso di sensori digitali per le neuroscienze. Questi sensori possono monitorare le risposte fisiologiche degli studenti durante le lezioni, fornendo dati che possono essere utilizzati per personalizzare ulteriormente l'esperienza di apprendimento. Sebbene queste tecnologie siano promettenti, l'UNESCO esprime molte preoccupazioni sia riguardo alla privacy sia all'etica del monitoraggio continuo.

Piattaforme digitali per la Didattica online

Le piattaforme digitali sono diventate un elemento essenziale nell'ambito educativo, specialmente dopo la recente pandemia che ne ha accelerato l'adozione. Secondo il rapporto TES, le piattaforme offrono una flessibilità senza precedenti, permettendo agli studenti di utilizzare i materiali didattici e le lezioni da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. Questo modello di apprendimento ibrido non solo facilita l'accesso all'educazione, ma promuove anche un approccio personalizzato, facilitando anche i docenti nel predisporre i percorsi di studio individualizzati. Tuttavia, il *Digital Access Divide* rimane sempre la preoccupazione di fondo perché può ampliare ulteriormente le disparità educative.

Anche l'UNESCO riconosce l'importanza della didattica online, evidenziando sempre la questione dell'inclusione e dell'equità: le piattaforme digitali devono essere progettate per essere inclusive e accessibili a tutti, indipendentemente dalle risorse economiche e dalle competenze digitali degli studenti. Le politiche devono essere finalizzate in tal senso e devono porre l'accento sulla formazione degli insegnanti così come sugli studenti con bisogni educativi speciali. Avverte che ci possono essere anche rischi associati all'uso intensivo delle piattaforme digitali, come l'isolamento sociale e la perdita di interazioni umane dirette. Raccomanda, pertanto, che l'uso delle tecnologie digitali vada bilanciato con esperienze di apprendimento in presenza.

BYOD (Bring Your Own Device) e la necessità di regolamentazione nelle scuole

Il modello BYOD (*Bring Your Own Device*) è stato ampiamente adottato in molte scuole come strategia per integrare le tecnologie digitali in modo flessibile ed economico. Il rapporto TES evidenzia che il BYOD può facilitare l'accesso alle risorse digitali perché gli studenti utilizzano, durante le attività didattiche, dispositivi con cui hanno maggiore familiarità (smartphone, tablet e laptop); può rendere altresì l'apprendimento più personalizzato, perché gli studenti possono scegliere gli strumenti che meglio si adattano alle loro esigenze.

Tuttavia, TES ne sottolinea anche i limiti. Non tutti gli studenti hanno accesso a dispositivi di pari qualità o alle stesse risorse digitali. Inoltre, l'adozione del BYOD richiede che le istituzioni scolastiche sviluppino regolamenti chiari per garantire che tale uso non interferisca negativamente con l'apprendimento e che siano, nello stesso tempo, rispettate le norme sulla privacy e sulla sicurezza dei dati.

In risposta a queste sfide, anche l'UNESCO raccomanda che le scuole stabiliscano politiche chiare garantendo che le disuguaglianze siano minimizzate. Le scuole dovranno inoltre fornire un supporto tecnico adeguato per gestire l'eterogeneità dei dispositivi portati in classe dagli studenti, e assicurare che tutti possano accedere con le analoghe opportunità.

Convergenze e Divergenze tra TES e UNESCO

Sebbene TES e UNESCO condividano la visione che la tecnologia digitale possa potenziare l'istruzione, le loro raccomandazioni presentano una enfasi diversa.

- *Accesso ed Equità.* Anche se entrambe le organizzazioni riconoscono l'importanza di garantire un accesso equo alle tecnologie educative, evidenziando il rischio del *Digital Access Divide*, tuttavia, TES si concentra maggiormente sulla necessità di innovare e di adottare nuove tecnologie, proponendo strategie come il BYOD. L'UNESCO, pur supportando l'adozione tecnologica, pone un'enfasi maggiore sulla necessità di politiche che garantiscano un accesso universale e inclusivo e che, comunque, minimizzino le disuguaglianze esistenti.
- *Formazione degli Insegnanti.* Entrambe le organizzazioni concordano sull'importanza cruciale della formazione degli insegnanti per sfruttare al meglio le tecnologie digitali. Il quadro DigCompEdu 2.0, in particolare, si allinea con le raccomandazioni TES nel mettere in evidenza l'importanza per i docenti di acquisire competenze digitali avanzate. L'UNESCO, invece, punta sulla necessità di una formazione continua volta sia all'acquisizione di competenze tecniche, ma anche a prendere coscienza degli aspetti etici.
- *Regolamentazione e Sicurezza.* TES incoraggia un uso regolamentato ma flessibile della tecnologia nelle scuole, come per esempio per l'adozione del BYOD. L'UNESCO, invece, adotta un approccio più conservativo, raccomandando una regolamentazione rigorosa per proteggere gli studenti da potenziali rischi, come la distrazione, la dipendenza tecnologica e la violazione della privacy. L'organizzazione sottolinea la necessità di creare ambienti di apprendimento sicuri e disciplinati, dove la tecnologia venga utilizzata come uno strumento di supporto piuttosto che come un fine a sé.

Per concludere

In un panorama educativo in rapida evoluzione, la tecnologia digitale si erge come un faro di innovazione, capace di trasformare profondamente il modo in cui apprendiamo e insegniamo. Essa apre le porte a opportunità inimmaginabili, rendendo l'istruzione più accessibile, personalizzata e interattiva. Tuttavia, come ogni potente strumento, richiede una gestione saggia e attenta. Solo così i benefici della tecnologia possono essere equamente distribuiti e i rischi che essa comporta possono essere tenuti a bada.

Il *Times Education Supplement* ci guida lungo il sentiero dell'innovazione, esortandoci ad abbracciare le nuove tecnologie come l'intelligenza artificiale, il metaverso e il BYOD, ma ci ricorda anche l'importanza cruciale di politiche chiare e di una formazione continua per gli insegnanti. Dall'altra parte, l'UNESCO nel suo documento *Global Education Monitoring Report 2023*, con la sua visione prudente, richiama il vulnus dell'assenza di equità e il rischio della sicurezza.

Il futuro dell'istruzione digitale non è solo nelle mani di chi innova, ma anche di chi sa regolare, proteggere e guidare con saggezza. Sarà l'equilibrio tra la libera innovazione sfrenata e la regolamentazione lungimirante a determinare se le tecnologie digitali riusciranno davvero a creare un ambiente educativo sicuro, inclusivo e fiorente per tutti.

L'adozione di quadri come il DigCompEdu 2.0, e l'implementazione delle politiche raccomandate dall'UNESCO, saranno i pilastri su cui costruire una nuova era per la scuola. In questo viaggio, ogni passo compiuto con consapevolezza e passione ci avvicinerà a un sistema educativo che non solo risponde alle necessità del presente, ma che getta le fondamenta per un domani più giusto e luminoso per tutti.

[1] Il *Times Education Supplement* (TES) è stato fondato nel 1910 come supplemento al Times. È diventato successivamente una delle principali fonti di informazione per il settore educativo. TES offre una vasta gamma di contenuti, tra cui notizie, analisi, e risorse pratiche per educatori e amministratori scolastici. La piattaforma TES, con oltre 13 milioni di utenti registrati, è anche uno dei più grandi hub globali per lo scambio di materiali didattici e la formazione continua degli insegnanti. L'obiettivo di TES è supportare la comunità educativa fornendo strumenti e informazioni che aiutino a migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. La pubblicazione si distingue per la sua capacità di adattarsi ai cambiamenti nel settore educativo, offrendo contenuti rilevanti e aggiornati in risposta alle sfide contemporanee.

[2] L'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) è l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, la Comunicazione e l'Informazione. È stata fondata nel novembre del 1945 per contribuire alla pace e alla sicurezza mondiale attraverso la cooperazione internazionale nei settori di sua competenza. Promuove la conoscenza, la sua diffusione e il libero flusso di idee per favorire la comprensione reciproca. I suoi programmi contribuiscono al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile definiti nell'Agenda 2030 adottata dall'ONU nel 2015.

3. Spazi educativi innovativi. Come costruire gli ambienti di apprendimento



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

08/09/2024

Negli ultimi decenni la ricerca educativa si è occupata frequentemente del rapporto tra l'apprendimento e il contesto di apprendimento. Le stesse Indicazioni per il curricolo del 2012[1] dedicano a questo tema un paragrafo molto significativo che, anche alla luce delle più recenti innovazioni, costituisce un punto di riferimento ineludibile. Chi intende innovare la propria scuola attraverso una diversa organizzazione degli spazi, una diversa collocazione delle attrezzature e un diverso uso dei materiali didattici non può prescindere dai sei punti "suggeriti" nelle Indicazioni.

- *Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni*
- *Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità*
- *Favorire l'esplorazione e la scoperta*
- *Incoraggiare l'apprendimento collaborativo*
- *Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere*
- *Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio*

La scuola che vorrei: gli spazi educativi innovativi

L'innovazione a scuola passa necessariamente attraverso una diversa organizzazione degli spazi. Quando si parla di spazi educativi innovativi ci si riferisce ad ambienti progettati per favorire l'apprendimento creativo e collaborativo. Solitamente sono dotati di tecnologie avanzate, arredi flessibili e materiali didattici interattivi che permettono agli studenti di sperimentare e di lavorare insieme in modo più efficace. Tali spazi includono laboratori digitali, aule flessibili, *open space*, aree all'aperto, stanze dedicate alle idee e al movimento (*makerspace*), biblioteche digitali e aule virtuali. Sono spazi che integrano le tecnologie avanzate, i più moderni materiali educativi con le metodologie e con le didattiche innovative, offrendo un'esperienza di apprendimento più coinvolgente e stimolante.

Un ambiente così articolato favorisce, soprattutto, la personalizzazione dell'insegnamento in quanto aiuta il docente a capire meglio le esigenze specifiche degli studenti e ad orientarne le scelte: incoraggia, quindi, l'interazione e la partecipazione attiva.

La creazione di spazi educativi innovativi è fondamentale per preparare i giovani alle sfide del futuro e per promuovere l'acquisizione di competenze chiave come la creatività, la collaborazione, il problem solving, soprattutto la capacità di adattamento ai rapidi cambiamenti tecnologici e sociali.

Le caratteristiche degli spazi educativi innovativi

Sono trascorsi alcuni anni da quando l'allora Ministro del Dicastero dell'istruzione con il DM 762 del 22 novembre 2018 intese sollecitare la realizzazione di "ambienti di apprendimento innovativi", vale a dire di spazi di apprendimento attrezzati con risorse tecnologiche innovative, capaci di integrare nella didattica l'utilizzo delle tecnologie. Tali spazi si configuravano, nelle stesse indicazioni ministeriali, come ambienti smart per la didattica, come ecosistemi volti a rafforzare l'interazione tra studenti e docenti. Ci sono alcune caratteristiche che distinguono tali ambienti da quelli tradizionali.

- *Flessibilità*: perché progettati in modo da poter essere facilmente adattati per supportare diversi tipi di attività educative, permettendo agli studenti di scegliere lo scenario più adatto alle proprie esigenze di apprendimento.
- *Tecnologia d'avanguardia*: perché dotati di dispositivi e strumenti tecnologici avanzati, come tablet, lavagne interattive, stampanti 3D che favoriscono l'interazione e la sperimentazione da parte degli studenti.
- *Collaborazione*: perché pensati per promuovere attivamente la collaborazione tra studenti, per incoraggiare il lavoro di gruppo, la condivisione di idee e la costruzione di soluzioni innovative ai problemi.
- *Creatività*: perché concepiti con lo scopo di sviluppare la creatività e l'immaginazione degli studenti, offrendo opportunità per esplorare nuove idee, per sviluppare progetti originali e mettere in pratica le proprie capacità creative.
- *Multidisciplinarietà*: perché ideati per favorire l'integrazione di diverse discipline, incoraggiando gli studenti ad acquisire una visione olistica del sapere e a mettere in relazione concetti e idee provenienti da ambiti diversi.

Orientamento pedagogico dello spazio

Come si può esplicitare, quindi, un orientamento pedagogico dello spazio? Sicuramente attraverso una buona organizzazione degli spazi educativi, anche con l'obiettivo di favorire il benessere degli studenti, oltre che l'apprendimento. Per questo scopo, gli spazi fisici devono permettere sia ai bambini più piccoli sia ai giovani adolescenti di esplorare, sperimentare e interagire con il mondo circostante.

E, come abbiamo precedentemente sottolineato, bisogna tenere in debito conto la disposizione degli arredi, la scelta dei materiali, la creazione di zone specifiche per attività diverse. Né va sottovalutata l'importanza dell'illuminazione, della ventilazione e dell'acustica. Come è altrettanto importante curare gli accessi alle diverse tipologie di ambienti proprio per garantire un contesto inclusivo e accogliente.

Quando si parla di flessibilità, che costituisce uno dei criteri fondamentali per la qualità dell'ambiente, si intende tener conto delle diverse esigenze fisiche degli alunni che si diversificano in relazione alle loro caratteristiche e che si modificano progressivamente col passare degli anni. Ma non solo, un ambiente flessibile è quello che consente ai docenti di utilizzare quelle forme di mediazione didattica in sintonia con le esigenze di apprendimento degli studenti. Inoltre, non va dimenticata l'importanza del coinvolgimento degli alunni nel processo di progettazione del loro contesto di vita. È una modalità vincente per favorire il senso di appartenenza e la responsabilità verso l'ambiente scolastico.

Le ricerche dell'OCSE: Innovative Learning Environment (ILE)

Possiamo quindi parlare di ambiente innovativo come spazio in grado di evolversi e di adattarsi in relazione con il cambiamento delle pratiche educative. Lo possiamo sintetizzare con la sigla ILE, *Innovative Learning Environment*, cioè ambiente innovativo che sostiene l'insegnamento e l'apprendimento garantendo, agli studenti e agli insegnanti, tutte le condizioni che permettono di insegnare e di apprendere guardando il futuro.

Il termine, coniato dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) nel 2010, individua nella ricerca sull'apprendere la chiave per la trasformazione dell'istruzione nella direzione delle competenze per il 21° secolo definendo altresì sette principi chiave che connotano un vero ambiente di apprendimento innovativo;

1. *Learners at the centre*
2. *The social nature of learning*
3. *Emotions are integral to learning*
4. *Recognising individual differences*
5. *Stretching all students*
6. *Assessment for learning*
7. *Building horizontal connections*

Tali principi vengono definiti a partire da una ricerca di alcuni studiosi di spicco dell'OCSE provenienti dal Nord America e dall'Europa[2]. La ricerca partiva da alcuni interrogativi sulla natura dell'apprendimento e sulle diverse applicazioni educative:

- che cosa sappiamo di come le persone imparano?
- in che modo le motivazioni e le emozioni dei giovani influenzano il loro apprendimento?

- quali sono i vantaggi del lavoro di gruppo, delle valutazioni formative, delle applicazioni tecnologiche o dell'apprendimento basato su progetti e quando sono più efficaci?
- in che modo l'apprendimento è influenzato dal contesto familiare?

Il tema è stato poi sviluppato, negli anni subito a seguire, nell'ambito dell'Unione Europea dai rispettivi Paesi.

Le ricerche dell'INDIRE

Per l'Italia sono particolarmente significative le ricerche condotte dall'INDIRE. Per la collana "Quaderni di scuola" di *LetteraVentidue*. Sono disponibili gratuitamente online due pubblicazioni in merito, entrambe a cura di Elena Mosa[3]:

- *Architetture pedagogiche: oltre l'aula*
- *Documentare l'innovazione degli ambienti di apprendimento*.

Il primo Quaderno affronta il concetto di abitabilità delle scuole dove gli studenti e tutto il personale della scuola non vengono visti come fruitori passivi, ma diventano attori importanti nel costruire e nel vivere uno spazio sempre dinamico e in continuo cambiamento. Esplorando l'idea di una scuola come un luogo da abitare, attraverso il Manifesto 1+4 di INDIRE[4], il Quaderno presenta varie modalità di concepire l'aula anche oltre le sue tradizionali configurazioni materiali e concettuali in un'ottica di flessibilità e polifunzionalità[5].

Il secondo Quaderno "*Documentare l'innovazione degli ambienti di apprendimento*" presenta diverse modalità e declinazioni di documentazione, tutte funzionali a supportare i processi di innovazione e a creare un dialogo reciproco tra pedagogia e architettura. In particolare, individua le grammatiche idonee a far comprendere come il rapporto tra testo e immagine si esplica in un equilibrio che deve essere di volta in volta nuovamente negoziato[6].

Per concludere

Possiamo dire in estrema sintesi che un apprendimento significativo e autentico passa anche attraverso una diversa organizzazione degli spazi. Si devono, però, connotare come accoglienti, stimolanti, sicuri e rispettosi delle diversità e delle specificità di ciascuno.

Un apprendimento significativo e autentico può essere favorito se uno studente può fruire di strumenti semplici, di una vasta gamma di software, di contenuti sempre aggiornati, se può condividere agevolmente le informazioni, se è facilitato nell'esplorare diversi campi del sapere, ma anche se è stimolato nell'immaginazione e nella creatività.

[1] [Indicazioni nazionali](#) per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. "Scuola del primo ciclo. L'ambiente di apprendimento", pag. 26.

[2] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides *Educational Research and Innovation. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing (20 settembre 2010).

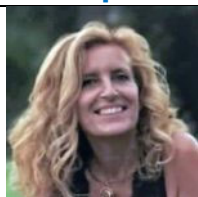
[3] Elena Mosa è ricercatrice INDIRE. Si occupa di innovazione scolastica e di alcune metodologie didattiche attive in relazione alla configurazione dell'ambiente di apprendimento e all'adozione di forme di flessibilità oraria.

[4] Vedi: [Il modello 1+4 spazi educativi](#).

[5] Vedi: [Architetture pedagogiche: oltre l'aula](#).

[6] Vedi: [Documentare l'innovazione degli ambienti di apprendimento](#).

4. Nuova composizione del CSPI: DM 178/2024. Storia, funzioni, compiti e responsabilità



Maria Teresa STANCARONE

08/09/2024

Con il Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 19 agosto 2024, n. 178 è stata formalizzata la nuova composizione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI). Analizziamone funzioni, compiti e composizione, anche alla luce delle novità legislative che negli ultimi anni ne hanno caratterizzato il funzionamento.

Funzioni del Consiglio

I compiti e le funzioni del CSPI sono definiti dall'articolo 2, comma 9 del Decreto Legislativo 30 giugno 1999, n. 233, con cui sono stati riformati gli organi collegiali territoriali della scuola, all'indomani del riconoscimento dell'autonomia scolastica, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

La finalità principale del Consiglio è garantire l'unitarietà del sistema nazionale dell'istruzione e offrire supporto tecnico-scientifico relativamente a istruzione universitaria, ordinamenti scolastici, programmi scolastici, organizzazione generale dell'istruzione scolastica e stato giuridico del personale.

L'attività del CSPI si esplica attraverso la formulazione di proposte e l'espressione di pareri, questi ultimi di carattere obbligatorio oppure facoltativi, ma in nessuno dei due casi vincolanti per le scelte del Ministero. Decorso, comunque, il termine fissato per l'espressione del parere del CSPI rispetto al momento della richiesta da parte del Ministro, si può prescindere dal parere stesso.

Materie e tipologie dei pareri

Oltre, quindi, ai pareri facoltativi che il Consiglio può decidere di esprimere su proposte di legge e in genere in materia legislativa e normativa attinente all'istruzione, come nel caso, ad esempio, del Parere autonomo espresso nell'adunanza del 18 gennaio 2018 dal CSPI in materia di orientamento scolastico, il Consiglio deve obbligatoriamente esprimersi su una precisa casistica elencata dall'articolo 2, comma 2 del Decreto Legislativo n. 233 del 1999.

I pareri da rendere obbligatoriamente vertono su:

- a) indirizzi in materia di definizione delle politiche del personale della scuola;
- b) direttive del Ministro in materia di valutazione del sistema dell'istruzione;
- c) obiettivi, indirizzi e standard del sistema di istruzione definiti a livello nazionale nonché quota nazionale dei curricoli dei diversi tipi e indirizzi di studio;
- d) organizzazione generale dell'istruzione.

Oltre alle materie richiamate, possono essere sottoposte al parere del CSPI anche quelle ulteriori che il Ministro decida di sottoporre alla sua analisi.

Infine, il Consiglio può anche promuovere indagini su settori specifici dell'istruzione al fine di relazionare al Ministro sullo stato di fatto delle questioni indagate, esercitando, così, la propria funzione di supporto tecnico-scientifico.

La componente elettiva

Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione dura in carica cinque anni ed è composto da 36 membri, di cui la metà di nomina elettiva e l'altra metà designati.

La componente elettiva è composta da:

– quindici eletti in rappresentanza del personale di ruolo e non di ruolo delle scuole statali, garantendo almeno una unità di personale per ciascun grado di istruzione, secondo la seguente proporzione:

- un componente per la scuola dell'infanzia;
- quattro componenti per la scuola primaria;

- quattro componenti per la scuola secondaria di primo grado;
- tre componenti per la scuola secondaria di secondo grado;
- due rappresentanti dei dirigenti scolastici;
- un rappresentante del personale A.T.A.
- un eletto dalle scuole di lingua tedesca;
- un eletto dalle scuole di lingua slovena;
- un eletto dalle scuole della Valle d'Aosta.

La componente designata

I diciotto componenti designati dal Ministro sono nominati come di seguito:

- quindici componenti sono individuati tra esponenti significativi del mondo della cultura, dell'arte, della scuola, dell'università, del lavoro, delle professioni e dell'industria, dell'associazionismo professionale assicurando il pluralismo culturale della componente designata. Di questi quindici componenti, tre sono esperti designati dalla Conferenza unificata Stato-Regioni, città e autonomie locali e tre sono esperti designati dal CNEL;
- ulteriori tre componenti designati sono nominati in rappresentanza delle scuole paritarie, tra quelli designati dalle rispettive associazioni.

Breve cronistoria

Il Ministero ha sempre fatto accompagnare la propria attività dall'azione consultiva di organi a questo preposti. Era già così con il *Consiglio superiore della pubblica istruzione*, composto da settanta membri e presieduto dallo stesso Ministro, a norma della Legge 30 dicembre 1947, n. 1477. All'epoca, il Consiglio operava diviso in tre Sezioni, la Prima per l'istruzione superiore, la Seconda per l'istruzione secondaria e la Terza per l'istruzione elementare.

Successivamente, nella stagione dei decreti delegati e della partecipazione delle diverse componenti, interne ed esterne, alla vita della scuola, con l'articolo 16 del Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, poi trasposto nell'articolo 23 del Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 Testo Unico in materia di istruzione, venne istituito il *Consiglio nazionale della pubblica istruzione*, composto da settantaquattro membri e presieduto, come il precedente, dall'allora Ministro per la pubblica istruzione.

A seguito del processo autonomistico nella pubblica amministrazione avviato con la legge Bassanini, la già richiamata legge 15 marzo 1997, n. 59, vennero riformati gli organi collegiali a livello centrale, regionale e locale, per garantire rappresentanza e partecipazione alle componenti della scuola e ai diversi soggetti interessati alla sua vita, alle sue attività e ai suoi risultati. In tale scenario, con il Decreto Legislativo 30 giugno 1999, n. 233 venne istituito il *Consiglio superiore della pubblica istruzione*.

... di proroga in proroga

Negli ultimi anni, gli eventi che hanno tristemente caratterizzato la storia mondiale, per via dell'emergenza pandemica, hanno interessato anche la composizione del CSPI. Attraverso diversi interventi legislativi, infatti, sono state prorogate le componenti, stante la difficoltà, legata alla necessità di contenere gli effetti dell'emergenza epidemiologica COVID-19, di organizzare regolarmente il rinnovo della componente elettiva.

Di seguito le proroghe intervenute:

- la prima proroga al 31 agosto 2021 della componente elettiva del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione è stata disposta con il decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41;
- successivamente, con il decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73, convertito con modificazioni dalla legge 23 luglio 2021, la proroga è stata spostata al 31 agosto 2022;
- il decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla legge 29 giugno 2022, n. 79, nell'ambito degli interventi legati al Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) ha prorogato la composizione della componente elettiva al 31 agosto 2023;
- infine il decreto-legge 29 dicembre 2022, n. 198, convertito con modificazioni dalla legge 24 febbraio 2023, n. 14, ha disposto la permanenza in carica dei componenti elettivi e non elettivi del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione sino al 31 agosto 2024.

A tale ultima proroga, ha fatto seguito il rinnovo delle componenti, designata ed elettiva, quest'ultima in seguito allo svolgimento delle elezioni lo scorso 7 maggio ai sensi dell'ordinanza del Ministro dell'istruzione e del merito 5 dicembre 2023, n. 234.

La compressione dei termini per l'espressione del parere

Negli anni, anche lo stesso funzionamento del CSPI è stato interessato dall'emergenza pandemica. Il Decreto legislativo n. 233 del 1999 fissava, infatti, il termine ordinario per l'espressione dei pareri in quarantacinque giorni dalla richiesta del Ministro. Inoltre aveva previsto che, per motivi di particolare urgenza, il Ministro potesse assegnare un termine ridotto, che comunque non poteva essere inferiore a quindici giorni.

In piena pandemia, con l'articolo 3 del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, lo stesso con cui era stata per la prima volta prorogata la validità dei componenti in carica, il termine per l'espressione del parere da parte del Consiglio è stato invece ridotto a sette giorni, nell'ambito delle misure urgenti introdotte per la tempestiva adozione dei provvedimenti del Ministero.

Per quanto fosse evidente la necessità di un'azione tempestiva nel periodo in cui era stato deliberato lo stato di emergenza, è innegabile che l'attività del CSPI si sia svolta in condizioni di estrema (forse eccessiva) compressione dei termini. L'analisi dei documenti e delle questioni sottoposte al suo vaglio, la ponderazione degli interessi in gioco, la formulazione di pareri, per la cui espressione è necessaria la negoziazione delle differenti istanze che naturalmente caratterizzano il CSPI, per la complessità e la numerosità della sua composizione, richiedono evidentemente tempi più distesi, senza i quali la funzione di supporto tecnico scientifico rischia di venire compromessa.

Il passaggio di testimone

Ciononostante il CSPI uscente ha sicuramente svolto con precisione e puntualità il proprio lavoro, non mancando di offrire spunti di riflessione all'attività del Ministero e, più in generale, alla riflessione comune sui temi dell'istruzione e sulle tante novità introdotte negli ultimi anni, non da ultimo sulle riforme legate al PNRR. Anche uno degli ultimi pareri, quello reso il 28 agosto scorso sullo schema di DM di adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica e relative linee guida in attuazione dell'art. 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92, ha offerto argomenti di grande interesse sia sui temi specifici dell'educazione civica sia sui principi stessi che regolano l'autonomia delle scuole.

Ora, con il Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 19 agosto 2024, n. 178, che a decorrere dal 1° settembre 2024 rinnova la componente elettiva e la componente non elettiva del Consiglio superiore della pubblica istruzione, i tempi per l'espletamento delle attività di competenza sono stati ampliati. Il decreto fissa, infatti, in venti giorni dalla richiesta il termine ordinario e in almeno dieci giorni, nei casi di particolare urgenza, il termine perché il CSPI esprima i pareri richiesti. Ed è proprio perché il CSPI entrante possa svolgere la propria funzione con efficacia e responsabilità, augurio che sicuramente formuliamo ai neo componenti, che la previsione di tempi più distesi per l'espressione dei pareri è una buona notizia. Speriamo che questo supporti e sostenga l'azione consultiva dell'organo per la qualità del nostro sistema di istruzione.