

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)*

16 09 2024

Dall'aula scolastica alla governance

1. *UNESCO: Quadri di competenza in materia di IA. Come supportare il processo decisionale umano (Gabriele BENASSI)*
2. *Demotivazione e abbandono scolastico. La grande sfida della scuola e della comunità (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *Paradigmi educativi e società attuale. La scuola come antidoto alle fragilità e alle violenze (Laura DONÀ)*
4. *Leadership, potere e cambiamenti sociali. Come far funzionare la scuola (Mariella SPINOSI)*

23 09 2024

Riflessione e buone intenzioni per la scuola che riparte

1. *Inaugurazione dell'anno scolastico. Il discorso del Presidente della Repubblica (Vittorio DELLE DONNE)*
2. *Rientro a scuola per gli studenti italiani. Riparte la lunga marcia, tra novità e sfide (Filomena NOCERA)*
3. *Educazione civica e identità nazionale. Una riflessione sul concetto di Patria (Luciano RONDANINI)*
4. *Esame di Stato, un monumento nazionale. Una disamina sul Baccalauréat in Francia (Mario G. DUTTO)*

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

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



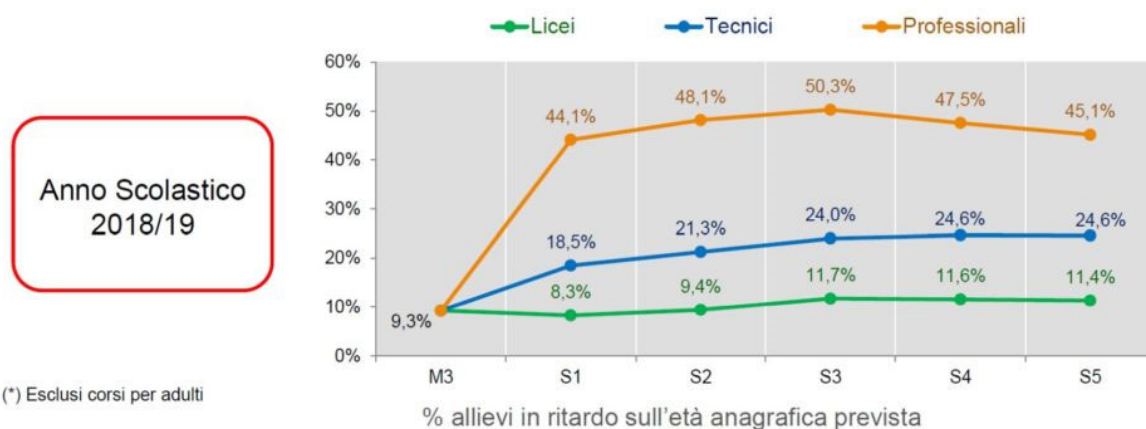
Anno Scolastico
2018/19

(*) Esclusi corsi per adulti

La dispersione nella scuola

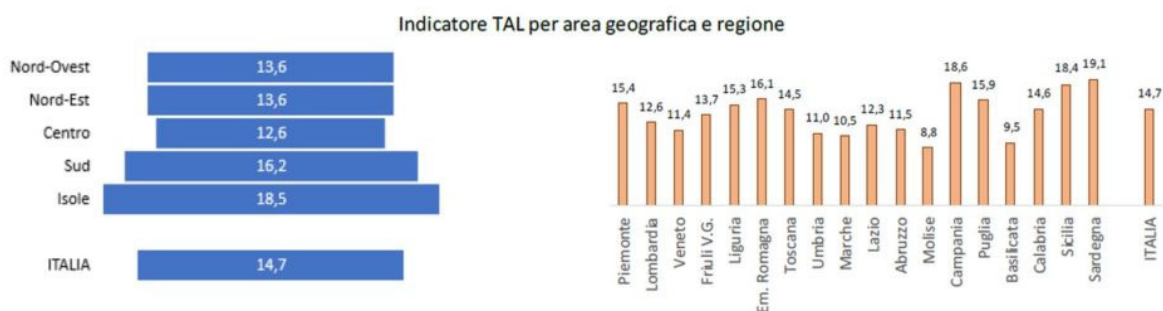


Scuole Secondarie di secondo grado Statali e Paritarie dell'Emilia-Romagna (*) Regolarità del percorso scolastico



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%)



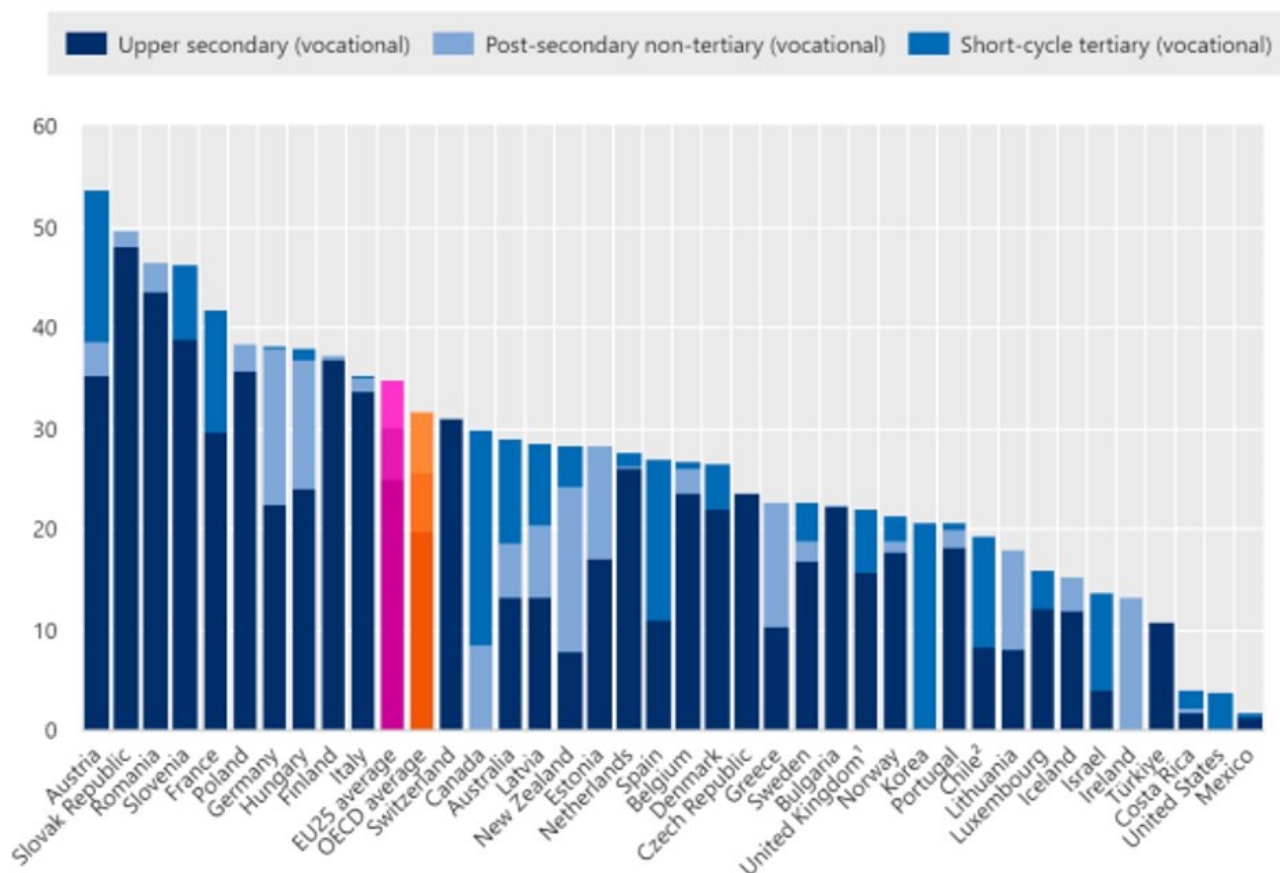
Fonte: Ministero Istruzione - DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Anagrafe Nazionale degli Studenti

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

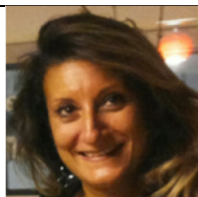
[2] Investimento 3.1: Nuove competenze e nuovi linguaggi.

[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 pazzeschi 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](#)

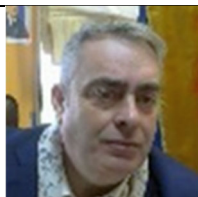
[6] Cfr. nella [pagina dedicata nel sito di INDIRE](#): "L'educazione in un'era di incertezza: memoria e speranza per il futuro. A Cipro il congresso ECER 2024".

[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.

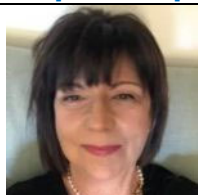
Scontro ideologico o differenti punti di vista?

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).

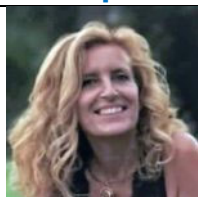
[3] Elena Mosa è ricercatrice INDIRE. Si occupa di innovazione scolastica e di alcune metodologie didattiche attive in relazione alla configurazione dell'ambiente di apprendimento e all'adozione di forme di flessibilità oraria.

[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 curricula 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.

16 09 2024

Dall'aula scolastica alla governance

1. UNESCO: Quadri di competenza in materia di IA. Come supportare il processo decisionale umano



Gabriele BENASSI

16/09/2024

L'intelligenza artificiale (IA) sta rapidamente ridefinendo il mondo moderno, influenzando ogni aspetto della nostra vita, dall'istruzione alla sanità, dal lavoro alle relazioni sociali. L'UNESCO, riconoscendo la necessità di preparare le nuove generazioni per questo cambiamento epocale, ha lanciato, in occasione della *Digital Learning Week 2024*[1] che si è svolta a Parigi dal 2 al 5 settembre, due nuovi quadri di competenze IA, uno per gli studenti e uno per gli insegnanti. Questi framework mirano a guidare i Paesi nel supportare studenti e insegnanti a comprendere il potenziale e i rischi dell'IA per poterla utilizzare in modo sicuro, etico e responsabile nell'istruzione e oltre[2].

I Framework fanno seguito al documento fondamentale, sempre di Unesco, "*Guidance for generative AI in education and research*" pubblicato il 7 Settembre 2023[3], sviluppandone molti dei contenuti e cercando di concretizzarli accompagnando i docenti nella progettazione didattica.

Il Ruolo dell'Istruzione nell'Era dell'IA

L'educazione svolge un ruolo cruciale nel garantire che l'IA non sia semplicemente uno strumento di progresso tecnologico, ma diventi un mezzo per promuovere valori umani come l'inclusione, la giustizia e la sostenibilità. L'UNESCO, nell'ambito dell'Agenda 2030 per l'educazione, pone l'accento sull'importanza dell'apprendimento permanente e dell'alfabetizzazione digitale, elementi chiave per far fronte alle trasformazioni tecnologiche. Il framework si basa su principi come il rispetto della dignità umana e l'uso inclusivo e sostenibile dell'IA, sottolineando come l'intelligenza artificiale debba essere al servizio dell'umanità, non il contrario.

Le quattro dimensioni del Framework dell'UNESCO

Il framework dell'UNESCO si struttura attorno a quattro dimensioni principali: mentalità incentrata sull'uomo, etica dell'IA, tecniche e applicazioni dell'IA e progettazione di sistemi IA.

Queste aree di competenza sono ulteriormente suddivise in tre livelli di progressione: *comprendere, applicare e creare*.

- **Mentalità incentrata sull'uomo.** Questo aspetto incoraggia gli studenti a sviluppare un approccio critico verso l'IA. Essi devono essere in grado di valutare non solo l'efficacia tecnica di un sistema IA, ma anche il suo impatto sull'umanità e sull'ambiente. Gli studenti sono invitati a riconoscere la responsabilità umana nella progettazione e nell'uso dell'IA, assicurando che l'*agentività umana*[4] non venga mai compromessa dalle macchine.
- **Etica dell'IA.** Gli studenti devono comprendere le implicazioni etiche legate all'uso dell'IA, come il rispetto della privacy, l'equità nell'accesso alle tecnologie e la non discriminazione. Un aspetto cruciale è lo sviluppo di competenze per rilevare e prevenire i bias incorporati negli algoritmi e nelle applicazioni IA, garantendo che le tecnologie siano utili a tutti i membri della società in modo equo.
- **Tecniche e Applicazioni dell'IA.** Con questo aspetto si intende sviluppare negli studenti una solida comprensione dei fondamenti tecnici dell'IA, inclusi i concetti chiave come: algoritmi, apprendimento automatico e uso dei dati per addestrare i sistemi IA. La conoscenza pratica acquisita a questo livello permette agli studenti di applicare l'IA a problemi reali, sviluppando soluzioni innovative e sostenibili.

- *Progettazione di Sistemi IA.* Per gli studenti più avanzati, il framework offre la possibilità di esplorare la progettazione e lo sviluppo di sistemi IA. Questo livello incoraggia la creatività e l'innovazione, consentendo loro di diventare non solo utilizzatori, ma co-creatori di tecnologie IA.

Progressione dei Livelli di Competenza

Il framework dell'UNESCO articola le competenze in tre livelli di progressione:

- *Capire.* Al livello iniziale, gli studenti sviluppano una comprensione di base dei concetti chiave dell'IA, inclusi i principi etici e le implicazioni sociali. Questo livello pone le basi per un approccio critico, stimolando gli studenti a interrogarsi su quando e come utilizzare l'IA.
- *Applicare.* A un livello intermedio, gli allievi apprendono come utilizzare l'IA in modo pratico e responsabile. Vengono incoraggiati a applicare le loro conoscenze a scenari reali, affrontando problemi complessi con l'ausilio di IA e sviluppando soluzioni innovative.
- *Creare.* A livello più avanzato, gli studenti diventano veri e propri creatori di sistemi IA. Viene data loro l'opportunità di progettare nuove applicazioni, sempre tenendo in considerazione l'impatto etico e sociale delle diverse soluzioni.

Innovazioni e impatto ambientale

Uno degli aspetti fondamentali del framework dell'UNESCO riguarda la sostenibilità ambientale, poiché l'intelligenza artificiale (IA), pur offrendo soluzioni innovative a problemi globali come il cambiamento climatico, può avere tuttavia un impatto ambientale significativo. Non bisogna, infatti, dimenticare che per addestrare modelli IA, soprattutto se avanzati, occorre una grande quantità di potenza di calcolo, che a sua volta consuma enormi quantità di energia e genera elevate emissioni di carbonio. Servono tante risorse naturali per alimentare i *Data center*, per produrre dispositivi digitali, per far funzionare continuamente le infrastrutture di rete.

L'UNESCO sottolinea che gli studenti devono essere educati su questo fronte fin dalle prime fasi della formazione. Soprattutto devono essere sensibilizzati ad agire per la sostenibilità; devono capire quanto consumo di energia occorre per addestrare o implementare un qualsiasi modello di intelligenza artificiale, e devono, quindi, imparare a ridurre al minimo le emissioni di carbonio. Sono competenze rispettose dell'ambiente quelle che permettono di progettare soluzioni efficienti dal punto di vista del risparmio energetico, e soprattutto quelle che consentono di utilizzare fonti di energia rinnovabile.

In particolare, il framework incoraggia l'apprendimento basato su progetti in cui gli studenti possano applicare le loro competenze per affrontare sfide reali legate all'impatto ambientale dell'IA. Si tratta di puntare verso un approccio che solleciti ulteriormente soluzioni ancora più innovative e creative. Per esempio, sviluppare algoritmi più efficienti che riducano contestualmente il numero di calcoli necessari o che ottimizzino l'uso dei dati.

Inclusività e accesso equo alle tecnologie IA

L'inclusività rappresenta un altro pilastro centrale del framework dell'UNESCO. L'IA non deve solo essere tecnicamente avanzata, ma anche equamente accessibile per tutti, indipendentemente dalle condizioni socioeconomiche, dal background culturale o dalle eventuali disabilità. In un contesto globale caratterizzato da disuguaglianze tecnologiche, il pericolo che l'IA diventi un fattore di esclusione per alcune fasce della popolazione è reale. Il divario tecnologico può creare nuove e più pericolose forme di marginalizzazione[5].

Per questo, l'UNESCO promuove un'alfabetizzazione digitale universale che permetta a tutti gli studenti di accedere ai diversi strumenti tecnologici e di acquisire, conseguentemente, le necessarie competenze. Tale obiettivo implica, da un lato, la distribuzione diffusa di tecnologie e infrastrutture, dall'altro, la formazione continua e capillare. È fondamentale che le scuole, i governi e le istituzioni si impegnino a garantire che nessuno studente venga lasciato indietro a causa della mancanza di risorse tecnologiche.

Si tratta di una sfida importante, specialmente se pensiamo alle minoranze linguistiche e culturali e alle persone con disabilità: questi gruppi, storicamente marginali, devono ritornare ad acquisire un posto centrale nelle scelte politiche e organizzative se vogliamo realizzare un'inclusività vera, ma non solo a parole. Attraverso l'intelligenza artificiale si possono costruire strumenti sempre più personalizzati per facilitare, per esempio, l'accesso alle risorse educative degli studenti con disabilità visive, uditive. Inoltre, si possono creare sistemi avanzati che supportano ulteriormente

l'apprendimento nelle lingue, considerando che oggi gli allievi provengono da contesti culturali molto diversi.

C'è però un rischio che bisogna tenere sempre sotto controllo, che alcuni dati (erronei, o inseriti erroneamente) utilizzati per addestrare gli algoritmi possano creare esiti non veritieri o anche dannosi. Sono i cosiddetti "bias" cognitivi, cioè veri e propri errori che anche nella vita di tutti i giorni possono derivare da percezioni errate, da pregiudizi, da ideologie. Sono errori che possono impattare pesantemente nella vita di tutti i giorni e, nella scuola, nella vita degli studenti.

Progettazione Inclusiva dell'IA

Il framework spinge gli studenti a considerare l'inclusività come un valore intrinseco nella progettazione dei sistemi IA. Ciò significa che devono imparare a identificare e prevenire i bias nei dati, a sviluppare algoritmi che non perpetuino discriminazioni, e a garantire che i sistemi IA siano utilizzabili da persone con capacità diverse. Per esempio, nella progettazione di un'applicazione IA per l'educazione, devono essere considerati vari fattori, tra cui:

- l'accessibilità del software per persone con disabilità;
- la disponibilità dell'interfaccia in più lingue;
- la capacità del sistema di adattarsi alle esigenze educative di studenti provenienti da contesti culturali e socioeconomici diversi.

Per affrontare questi problemi, il framework promuove l'uso di dati rappresentativi e di algoritmi che tengano conto della diversità umana. Questo implica un'attenzione particolare alla selezione dei dati utilizzati per addestrare i sistemi IA, per garantire che non siano presenti pregiudizi basati su genere, etnia, status economico o altre caratteristiche. Inoltre, il framework incoraggia lo sviluppo di sistemi IA che siano inclusivi fin dalla fase di progettazione, attraverso metodologie che garantiscano che le tecnologie non escludano nessun gruppo o individuo.

In definitiva, il framework dell'UNESCO non si limita a fornire una guida tecnica per l'insegnamento dell'IA, ma mira a formare cittadini consapevoli e responsabili, che possano utilizzare l'IA non solo per migliorare la propria vita, ma anche per contribuire a una società più giusta, inclusiva e sostenibile.

[1] [Digital Learning Week 2024](#). La seconda edizione della "Settimana dell'apprendimento digitale" si è svolta dal 2 al 5 settembre 2024 presso la sede dell'UNESCO a Parigi. *La Digital Learning Week* è l'evento annuale di punta dell'UNESCO sull'apprendimento digitale e la trasformazione dell'istruzione. Lanciato nel 2023, basandosi sulle fondamenta della *Mobile Learning Week* dell'UNESCO dell'ultimo decennio, l'evento mira a convocare la comunità di leader dell'istruzione digitale, decisori politici, ricercatori e professionisti di varie organizzazioni, tra cui agenzie delle Nazioni Unite, governi, ONG e il settore privato, per orientare la tecnologia per l'istruzione. La Settimana dell'apprendimento digitale dell'UNESCO rappresenta un'opportunità unica per partecipare a discussioni dinamiche e stimolanti, dialoghi e alla condivisione di idee innovative, nonché per promuovere una co-creazione significativa e sforzi collaborativi per far progredire la trasformazione digitale dell'istruzione e "reimmaginare insieme il nostro futuro".

[2] [What you need to know about UNESCO's new AI competency frameworks for students and teachers](#).

[3] Cfr., *Genai: intelligenza artificiale-generativa* in: [Scuola7-352](#), 1° ottobre 2023; *Una nuova frontiera per l'educazione* In: [Scuola7-393](#), 27 luglio 2024.

[4] Con il termine "agentività", che si fa risalire ad Albert Bandura ((human agency), si intende la capacità della persona di agire costruendo la propria identità, dando corpo al desiderio, plasmando la propria esistenza, tenendo contestualmente conto di tutti quei vincoli istituzionali ineliminabili che determinano di volta in volta il proprio margine di azione.

[5] Cfr., *Tecnologie digitali, verso una scuola più equa* in: [Scuola7-397](#), 8 settembre 2024.

2. Demotivazione e abbandono scolastico. La grande sfida della scuola e della comunità



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

16/09/2024

L'obiettivo a cui ogni scuola tende è sicuramente il successo formativo di tutti gli studenti, tuttavia non sempre e non tutti riescono a raggiungerlo. Ce lo testimoniano le rilevazioni internazionali OCSE e IEA quando evidenziano le cifre impietose di molti Paesi, nonostante i cospicui investimenti e nonostante lo sforzo di tanti bravi insegnanti e dirigenti e delle diverse compagini impegnate nel lavoro organizzativo e amministrativo.

Una delle cause principali è sicuramente ascrivibile alla demotivazione che spesso contribuisce ad aumentare la percentuale dei NEET (*Not in Education, Employment, or Training*).

Parliamo di un acronimo che si riferisce alla popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni non occupata e né inserita in un percorso di istruzione o di formazione. Ridurre la percentuale dei NEET costituisce una sfida significativa per la scuola. Avere una percentuale alta di NEET per qualsiasi Paese significa una grande perdita di capitale umano e costi sociali elevati, proprio per la loro esclusione dal mercato del lavoro e dai percorsi formativi.

Un problema che investe tutti i paesi

Questo fenomeno complesso influisce negativamente non solo sulla società, ma anche sul benessere psicologico dei giovani, spesso demotivati, apatici e senza prospettive future.

Non è facile esaminare le cause della demotivazione seppure tale analisi sia di grande importanza per trovare le strategie di contrasto e le possibili soluzioni. A livello europeo ci sono Paesi che riescono a mantenere tassi di abbandono scolastico relativamente bassi, mentre altri lottano costantemente per bloccare la dispersione e non sempre con esiti positivi.

Secondo i dati Eurostat, il tasso di abbandono scolastico nell'UE è stato del 9.5% nel 2023, con notevoli variazioni tra i Paesi membri. I tassi più bassi sono stati registrati in Croazia (2%), Grecia, Polonia e Irlanda, mentre i tassi più alti si sono osservati in Romania (16.6%) e Spagna (14%). Gli studenti hanno una probabilità maggiore di abbandonare precocemente gli studi rispetto alle studentesse, con una differenza media di 3.6 punti percentuali nell'UE. Paesi come Italia, Germania e Spagna mostrano le differenze più marcate tra i sessi. Il fenomeno della dispersione scolastica è legato anche alla situazione lavorativa dei giovani: nel 2023, il 47.4% degli *early leavers* (*giovani che abbandonano prematuramente*) era occupato, mentre il 30.5% non era impiegato ma cercava lavoro e il 22.1% non lavorava né cercava occupazione. Inoltre, l'analisi della dispersione per grado di urbanizzazione rivela che le città presentano tassi di abbandono inferiori rispetto alle aree rurali e ai sobborghi.

Le neuroscienze ci aiutano a capire

Le neuroscienze possono aiutare a comprendere il fenomeno, perché mostrano come il cervello reagisce ai vari stimoli e ai vari contesti educativi.

La dopamina, per esempio, che viene definita come un neurotrasmettitore del piacere, sembrerebbe giocare un ruolo cruciale nella motivazione: è la sostanza, infatti, che regala quella sensazione di benessere e che viene rilasciata come una sorta di ricompensa. Quando gli studenti non trovano gratificazione o riconoscimento, la loro motivazione può diminuire, con ricadute dannose sull'apprendimento. Quando gli studenti riescono a raggiungere gli obiettivi, i livelli di dopamina aumentano e conseguentemente anche la motivazione.

L'amigdala, che è un complesso nucleare situato nella parte dorsomediale del lobo temporale del cervello, si associa alle emozioni, è coinvolta nello stress e nell'ansia; attribuisce cioè significato emotivo a informazioni provenienti da stimoli esterni, come pensieri e ricordi. Situazioni di stress cronico o ansia non gestita possono interferire con le funzioni cognitive superiori, come l'attenzione e la memoria, riducendo conseguentemente sia la capacità di apprendere sia la motivazione.

Il cervello umano è altamente plastico, soprattutto durante l'infanzia e l'adolescenza. Ambienti stimolanti e positivi possono promuovere la crescita neurale e migliorare la motivazione e l'apprendimento. Al contrario, ambienti negativi possono limitare la plasticità e compromettere lo sviluppo cognitivo. La corteccia prefrontale è responsabile delle funzioni esecutive, come la pianificazione, l'organizzazione e il controllo degli impulsi. Difficoltà in queste aree possono provocare atteggiamenti passivi e compromettere la stessa capacità di eseguire i compiti scolastici.

Dispersione Scolastica, tra abbandoni e resistenza passiva

La demotivazione sembra essere la cifra distintiva dei NEET. Anche se le neuroscienze ci aiutano a capire alcune cause di origine cognitiva, bisognerebbe tuttavia indagare più in profondità per cercare di arginare il fenomeno con maggiore efficacia e celerità. Sicuramente non guastano i supporti psicologici che a scuola generalmente si mettono in atto come gli sportelli, le azioni di mentoring e programmi di orientamento, ma per reintegrare questi giovani nel sistema educativo o nel mercato del lavoro, forse, occorrono interventi di politiche sociali più articolate e con maggiori investimenti.

Come è noto, quando parliamo di dispersione ci riferiamo a quella esplicita, ma ancor più a quella implicita. La prima riguarda l'abbandono vero e proprio del percorso scolastico, cioè agli studenti, che smettono di frequentare la scuola prima di completare il ciclo di studi. Essendo una forma di dispersione visibile e facilmente quantificabile, permette di intervenire direttamente sugli studenti coinvolti. La dispersione implicita, invece, riguarda gli studenti che, pur frequentando la scuola e pur conseguendo un diploma, non raggiungono le competenze minime richieste e, pertanto, risultano comunque inadatti sia al mondo del lavoro sia al proseguimento di studi superiori, rimanendo di fatto esclusi dalla società. È una forma di dispersione più subdola e più difficile da individuare.

Purtroppo gli studenti che affrontano le attività scolastiche dedicandovi il minimo sforzo necessario, tendono ad aumentare. Sono studenti che partecipano alle lezioni senza interesse, che svolgono i compiti al minimo delle proprie capacità, che non intervengono mai e non rispondono ad alcun tipo di sollecitazione, che si sottraggono quando devono lavorare nei gruppi di studio, che evitano le attività extracurricolari.

Soldiering, quando il problema sta dentro le scuole

Questa forma di resistenza passiva, viene chiamata con il termine *soldiering*: è una parola inglese che letteralmente significa "saldatura", ma che veniva usato nel gergo operaio americano dei primi del 900 per indicare un comportamento elusivo: "battere il passo", "tirlarla per le lunghe", "andare a rilento" ossia quel modo di operare per cercare di dilatare il tempo di lavoro di una data mansione. Con il termine *soldiering*, in ambito scolastico, si indica la manifestazione della demotivazione.

Le ragioni che sottendono questo fenomeno possono essere molteplici e complesse, spesso derivano da una combinazione di fattori individuali, familiari e scolastici. Una delle cause potrebbe risiedere, infatti, anche nello stesso ambiente scolastico, quando è poco stimolante e incapace di coinvolgere gli studenti e di sollecitarli adeguatamente. Le lezioni monotone e poco interattive, la mancanza di feedback positivo, il mancato riconoscimento degli sforzi, sono situazioni che possono contribuire significativamente a consolidare il disinteresse. Ma anche un carico eccessivo di lavoro, insieme a elevate aspettative da parte di insegnanti e genitori possono portare gli studenti a sentirsi sopraffatti. Il *soldiering* potrebbe costituire perfino un meccanismo di difesa per ridurre il livello di stress e di ansia. Gli studenti che non sono in grado di prendere decisioni autonome sul proprio percorso di apprendimento possono sentirsi distanti da ciò che viene proposto in classe e, quindi, inadeguati ad affrontare il percorso educativo. La mancanza di coinvolgimento personale e di responsabilità può ridurre la loro motivazione intrinseca. Il sentirsi esclusi o non supportati, ma anche le relazioni difficili con insegnanti o compagni di classe possono creare un ambiente negativo che scoraggia l'impegno attivo e fa aumentare il disinteresse e la passività.

Soldiering, il potere delle scuole

Non è facile, comunque, per i docenti che hanno in classe studenti demotivati, riuscire a coinvolgerli. Affrontare il fenomeno del *Soldiering* richiede un approccio multifattoriale che coinvolga tutto l'ambiente scolastico e oltre. Sicuramente ci deve essere un impegno maggiore

nel creare un contesto di apprendimento stimolante; vanno, per esempio, utilizzati metodi didattici interattivi e coinvolgenti; le attività di gruppo potrebbero aiutare a motivare maggiormente, ma bisogna sapere bene come organizzarle e gestirle; potrebbe altresì aiutare lo studente demotivato l'attenzione del docente a cogliere, ad incoraggiare e a premiare ogni suo minimo tentativo. Ciò che fa la differenza è la capacità di creare un ambiente di classe inclusivo dove ognuno si senta rispettato e ascoltato; è il modo migliore per aiutare gli studenti a prendere decisioni autonome, ad acquisire, quindi, le competenze che servono.

Ma anche gli insegnanti devono essere supportati attraverso assistenza e consulenza pedagogica e psicologica. Non è sempre facile adattare i metodi di insegnamento alle esigenze specifiche di ciascuno sapendo utilizzare in maniera proficua tecniche didattiche innovative e coinvolgenti.

La scuola è consapevole di quanto siano determinanti le proprie risorse per affrontare il problema, ma sa anche che sarebbero pressoché ininfluenti senza l'aiuto delle famiglie, del territorio e delle altre istituzioni.

La demotivazione può avere cause diverse

Abbiamo detto che alla base della demotivazione ci possono essere ragioni di varia natura e diverse da individuo a individuo. Molto spesso influiscono anche le situazioni domestiche. Per esempio se una famiglia attraversa periodi di difficoltà economica, lo studente può sentirsi obbligato a lavorare per sostenerla, riducendo in tal modo tempo e energie da dedicare allo studio. Oppure possono essere i conflitti familiari e un ambiente domestico stressante ad ostacolare la concentrazione e la motivazione nello studio. La situazione può essere, poi esacerbata anche dalla mancanza di attenzione che si riceve a scuola.

Sono situazioni che possono causare problemi di natura relazionale, proprio per via del sentimento di solitudine e di inadeguatezza. Da qui è facile sentirsi esclusi e, nel peggiore dei casi, diventare vittime dei tanti fenomeni di bullismo. Non a caso, sono proprio queste le caratteristiche delle vittime del bullismo: insicurezza, disagio, bassa autostima, incapacità di difendersi.

Un altro fattore che può portare alla demotivazione potrebbe essere l'ansia, spesso accompagnata dalla depressione. Per gli allievi che soffrono di questi disturbi diventa impossibile qualsiasi forma di concentrazione, tanto meno partecipare attivamente alla vita scolastica e mantenere un atteggiamento positivo verso lo studio.

C'è ancora, specialmente per gli studenti delle classi superiori, una forma di demotivazione che potrebbe nascere dalla percezione di non avere prospettive per il futuro. Quando non è chiaro il percorso verso una carriera gratificante né si intravedono opportunità concrete per una buona realizzazione nel mondo del lavoro, la strada della demotivazione è quella più facile da percorrere.

In sintesi

La demotivazione degli studenti è un problema complesso che richiede un approccio integrato e multifattoriale. Le cause sono varie e spesso interconnesse, le soluzioni devono coinvolgere tutti gli attori del sistema educativo. Le neuroscienze offrono una comprensione più profonda dei meccanismi alla base della motivazione e della demotivazione, suggerendo interventi mirati per promuovere un ambiente di apprendimento positivo e stimolante. A livello europeo, il fenomeno è particolarmente preoccupante in alcuni Paesi, ma l'UE e gli Stati membri stanno cercando di implementare strategie efficaci per affrontare la questione. Solo attraverso un impegno collettivo e continuativo sarà possibile ridurre la dispersione scolastica, il numero di NEET, e garantire a tutti gli studenti un futuro migliore.

Alcune fonti

- United Way Worldwide. [Combattere l'abbandono scolastico in Europa](#).
- Eurostat. [Early Leavers from Education and Training](#).
- Eurydice. [Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures](#).
- Frontiers. [The psychological and cognitive factors causing college students' demotivation to learn English in China](#).
- Carnegie Mellon University. [Eccellenza nell'insegnamento e innovazione educativa](#) – Eberly Center.

3. Paradigmi educativi e società attuale. La scuola come antidoto alle fragilità e alle violenze



Laura DONÀ

16/09/2024

Settembre è il mese della ripresa delle scuole e come sempre è anche un tempo per le riflessioni, per riformulare buoni propositi, per riprogettare attività di vario genere, a livello personale, professionale, istituzionale. Anche il Ministero dell'istruzione e del merito, gli Uffici scolastici regionali, gli ambiti territoriali e le istituzioni scolastiche si preparano al nuovo anno.

Ogni volta che la scuola riparte, dirigenti, docenti e tutti coloro che direttamente o indirettamente sono coinvolti nei processi educativi, si interrogano sui propri compiti e sulle proprie responsabilità, riprendendo quel *fil rouge* momentaneamente accantonato nel periodo delle vacanze estive.

I fatti di cronaca

In questa fase di riavvio delle attività, non possono passare inosservati i fatti di cronaca, che coinvolgono con regolare persistenza giovani in età scolare, protagonisti di fatti efferati, di violenze nei confronti di genitori e fratelli (fino alle estreme conseguenze), di liti tra pari con uso di armi micidiali, di rese dei conti, di violenti riti di iniziazione, di baby gang contro coetanei e coetanee...

Siamo in una fase difficile della nostra società, siamo nel mezzo di guerre tra popoli: Russia-Ucraina, Israeliani-Palestinesi, giusto per citare quelle a noi più vicine.

Sono oramai da molti anni che, da più parti, si denunciano tali situazioni, ma non si avverte alcuna soluzione; il rischio che stiamo correndo è quello di abituarci a percepire la violenza come condizione di vita naturale, come la via ordinaria per risolvere non solo i conflitti profondi, ma anche le semplici situazioni critiche che hanno sempre caratterizzato la vita di tutti i giorni.

Questo scenario porta la scuola a riflettere se ci sono collegamenti tra ciò che si insegna dentro le aule e ciò che accade fuori. Il timore è quello di non riuscire a frenare questi comportamenti, a non influire sulle profonde criticità di molti studenti, a non essere capaci di prevedere e riorientare nei giusti binari.

Se alle istituzioni scolastiche non può essere addebitata alcuna responsabilità, se non quella di svolgere il proprio mandato con competenza e attenzione educativa, allora perché non si riesce ad essere più incisivi? Qual è il vero "core curriculum" della scuola, quali sono i paradigmi di riferimento?

I paradigmi educativi

Siamo consapevoli che i paradigmi educativi non si fermano in classe e nei "recinti scolastici", ma seguono gli studenti a casa, dove, in genere, praticano ciò che hanno imparato a scuola. I modelli scolastici, influiscono sulle loro azioni: gli alunni vanno a scuola per ascoltare, per vedere e per provare ad imitare. Ciò che accade a scuola diventa la lente attraverso cui gli studenti vedono e percepiscono il loro ambiente. Contestualmente, è il comportamento degli studenti, a partire dalla più tenera età, che aiuta l'adulto (educatore, docente) a riorientare le proprie condotte educative proprio per esercitare una influenza più efficace su di loro. Ma se la società è intrisa di violenza, a cominciare dal linguaggio della politica, della musica trap, dei videogiochi, come fa la scuola da sola, a porvi rimedio? Sicuramente non bastano le lezioni di educazione civica, anche se rinnovate attraverso nuove Linee guida.

La scuola fa la sua parte attraverso il processo di insegnamento-apprendimento calibrato sulla cultura, sulla didattica e sulla relazione. Tali ambiti si possono leggere anche come elementi di un paradigma che soggiace alla professionalità docente e dirigente. Sono indicatori indiretti del buon funzionamento della scuola e sono la garanzia per i soggetti più fragili. Certamente attraverso tali paradigmi la scuola può creare un ambiente aperto e inclusivo dove gli studenti possono trarre stimoli dal contatto con gli altri e possono trovare le loro coordinate per crescere

e orientarsi. Resta il fatto che la scuola non può risolvere i problemi da sola ma ha bisogno che tutta la società, nelle diverse sue articolazioni, si assuma la propria responsabilità.

La cultura

Con il termine cultura si vuole intendere il bagaglio di conoscenze teoriche e sperimentate che chi insegna deve possedere.

L'insegnante è un professionista che deve mantenere un rapporto vivo e dinamico con tutte le dimensioni culturali (umanistiche, scientifiche, tecnologiche, artistiche). Deve aggiornare le sue conoscenze partecipando agli eventi culturali anche per testimoniare alle nuove generazioni il valore della conoscenza, il piacere del dubbio, il rigore dello studio e della interpretazione critica delle informazioni

Un insegnante è colto se è riconosciuto come persona ricca di umanità, se sa padroneggiare in maniera appropriata la lingua italiana nelle forme orali e scritte, se sa esprimersi correntemente in almeno una lingua comunitaria, se conosce l'evoluzione e le potenzialità delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Rispetto alle discipline di insegnamento, deve essere in grado di cogliere gli elementi essenziali, la loro evoluzione storica, le connessioni interdisciplinari, le chiavi interpretative. Deve anche saper padroneggiare i repertori, le riviste scientifiche, le risorse digitali per utilizzarle nella organizzazione del proprio insegnamento[1].

La didattica

La didattica rappresenta il saper insegnare, il saper progettare, il saper valutare, il sapersi relazionare con bambini, alunni e studenti. È una competenza che si costruisce con l'esperienza di insegnamento, soprattutto attraverso il contatto con le sezioni della scuola dell'infanzia, con le classi difficili, con i soggetti fragili e in difficoltà.

L'insegnante, per poter incidere in maniera significativa, deve essere in grado di pianificare e svolgere un insegnamento in modo strutturato, coerente con gli obiettivi e i contenuti dell'insegnamento di sua competenza. Deve saper applicare le conoscenze disciplinari, stabilendo vincoli con altre discipline, come pure proporre, svolgere e gestire le attività. Deve sapere utilizzare mediatori didattici per strutturare i contenuti e favorire il coinvolgimento degli studenti. Deve saper riconoscere i diversi bisogni degli studenti e adattare l'insegnamento e le attività in base alle loro differenze motivazionali, cognitive e metacognitive. Conseguentemente la formazione deve essere bene strutturata, continua e di tipo riflessivo.

Potremmo dire che maturare competenze didattiche per saperle gestire nelle attività educative e di insegnamento qualifica il docente come persona in grado di compiere le azioni giuste per avvicinare tutti i soggetti alla conoscenza e ai saperi utili per ogni progetto di vita personale e professionale.

Le stesse competenze dirigenziali non possono prescindere da tali saperi dovendo accompagnare i docenti nelle loro scelte progettuali, operative e valutative.

La relazione

Sapersi relazionare in modo positivo, incoraggiante e aperto al dialogo è una vera arte che necessita sia di una predisposizione al rapporto con bambini e ragazzi, sia anche di tecniche e di capacità riflessiva. Occorre un atteggiamento motivante, di ascolto attivo e ricerca continua delle modalità più idonee volte a fare emergere ciò che serve per facilitare l'apprendimento e la crescita.

Per gestire gruppi, sezioni numerose o classi difficili occorrono competenze di alto profilo. Sono tante e complesse le dinamiche che si manifestano normalmente nella vita delle classi tra gli studenti: competizione, rivalità, emozioni, affettività, complicità...

È proprio in questo ambito che si possono fornire gli 'anticorpi' necessari per evitare che alcuni problemi impediscano la costruzione di un clima favorevole e limitino il dialogo. È importante fare emergere attraverso una buona relazione le proprie debolezze e fragilità: il modo più efficace per acquisire coscienza e consapevolezza e per superarle. Attraverso il dialogo, in un contesto inclusivo ed affettivo, è anche possibile garantire la vicinanza psicologica dell'insegnante, come pure far crescere negli allievi un senso di fiducia e protezione, soprattutto quando ci si sente vittime di ingiustizie, soprusi, o derisioni.

L'attenzione alle relazioni costituisce una componente essenziale anche del profilo professionale del dirigente scolastico. Laddove c'è un clima tranquillo, orientato al compito e al rispetto di tutti,

risulta più agevole veicolare messaggi costruttivi ai docenti, al personale ATA e ai genitori, costruire contestualmente un dialogo autentico per il benessere di ognuno e per ottimizzare i processi di insegnamento e apprendimento.

La leva della formazione

Solo la formazione continua può alimentare professionalità ad alto profilo a livello culturale, didattico e relazionale. Oggi sappiamo che i processi formativi per essere efficaci devono essere molto articolati: percorsi di ricerca-azione, seminari immersivi, studio individuale e in gruppo, laboratori di esperienze, world caffè, webinar interattivi, ecc.

Resta tuttavia un problema la questione dell'obbligatorietà: se da un lato è indiscutibile che senza questa leva le professionalità, anche migliori, finiscono per affievolirsi, dall'altro il vincolo dell'obbligatorietà non sempre è sinonimo di risultati efficaci. Nei rinnovi contrattuali questo aspetto dovrebbe trovare ampia discussione e una soluzione sostenibile.

[1] Vedi "sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio" [Documenti di lavoro](#).

4. Leadership, potere e cambiamenti sociali. Come far funzionare la scuola



Mariella SPINOSI

16/09/2024

L'attuale vicenda che ha visto bloccata, almeno fino al mese di ottobre, l'assunzione di 519 dirigenti scolastici (quelli che hanno superato la procedura riservata) e il rallentamento dello stesso concorso ordinario ripropongono alcuni problemi mai risolti: le reggenze, la diversa distribuzione di tali figure nel Paese, lo stesso profilo professionale della dirigenza.

Se sul piano teorico si è propensi a condividere le indicazioni delle più accreditate scuole di pensiero, sul piano fattuale continua a prevalere, non sempre per scelte personali, un modello di dirigenza radicato nella cultura dell'adempimento. Noi siamo fermamente convinti che le azioni e le responsabilità del dirigente scolastico, seppure non incidano direttamente sui processi di apprendimento degli studenti, abbiano una importanza fondamentale per la qualità della scuola e che le reggenze e i ritardi nelle assunzioni costituiscano un grave danno per gli esiti formativi dei nostri studenti.

La responsabilità di prendere decisioni

In una situazione scolastica in continua emergenza, i dirigenti, sollecitati dai contesti sociali e istituzionali a dare risposte immediate, molto spesso si sentono costretti, proprio dall'urgenza, a prendere decisioni in maniera monocratica.

Prendere decisioni è una responsabilità che attiene a qualsiasi persona messa a capo di una organizzazione. Ma la scuola è una organizzazione particolare in cui non possono essere applicate le stesse regole. Chi la dirige ha sicuramente l'obiettivo di arrivare ad una sintesi, ma nel rispetto della collegialità e dei valori della comunità scolastica. Per fare scelte in tal senso, e portare sempre a buon fine i processi, bisogna avere una grande autorevolezza e una riconosciuta credibilità.

La buona conduzione

Ciò che si chiede al dirigente è, quindi, la capacità di coinvolgere e convincere le persone a credere nel progetto di scuola che si vuole realizzare affinché diano il massimo per attuarlo. Ma questo è possibile se le persone che fanno parte di una organizzazione sono messe nelle condizioni di condividere non solo gli obiettivi, ma anche i processi. È questo che distingue un *buon leader* da un semplice *capo ufficio*. La leadership è infatti definita come la capacità di una persona di guidare un gruppo di cui è responsabile, guadagnandosi la sua fiducia e raggiungendo gli obiettivi prefissati[1].

Un dirigente scolastico deve possedere, quindi, le qualità necessarie per garantire una buona conduzione, sia quando si ha bisogno di governare gruppi di lavoro, sia quando ci si rapporta alle singole persone. Le stesse norme di riferimento parlano di compiti di direzione, di gestione, di organizzazione e coordinamento di responsabilità nella gestione delle risorse finanziarie, strumentali, di responsabilità dei risultati del servizio, nonché di valorizzazione delle risorse umane (D.lgs. 165/2001, art. 25 e Legge 107/2015, art. 1, comma 88).

È pur vero che i gruppi possono governarsi anche in maniera autonoma, ma, in genere, l'autogoverno può funzionare solo in presenza di finalità specifiche e limitate nel tempo. Se gli obiettivi sono molto complessi e distribuiti su un asse temporale lungo, per ottenere risultati, come pure per superare difficoltà e conflitti, i gruppi hanno bisogno di un coordinatore che abbia capacità di leadership.

Quante sono le definizioni di leadership

Nell'Oxford Dictionary la leadership è definita "the action of leading a group of people", dove "to lead" significa condurre (dalla terminologia latina di *cum-ducere*), cioè portare con sé. Da qui emerge subito un primo concetto che implica la relazione con altri e le influenze di un soggetto sugli altri. Paul Hersey e Kenneth Blanchard, gli studiosi che hanno teorizzato per primi nel 1969

“il ciclo di vita della leadership”, ridenominato poi “Leadership situazionale”, hanno definito la leadership *“come il processo volto ad influenzare le attività di un individuo o di un gruppo che si impegna per il conseguimento di obiettivi comuni in una determinata situazione”*.

Ma quante definizioni di leadership esistono? Forse infinite, se già oltre trent’anni fa, nel 1993, in occasione di un convegno proprio sulla leadership, Joseph C. Rost (1931)[2] ne ha elencate 221 individuate in 587 pubblicazioni da lui esaminate. Ancor prima, nel 1974, Ralph Stogdill (1904-1978), pioniere degli studi sulla leadership, aveva affermato che esistono tante definizioni di leadership quante sono le persone che si sono occupate della materia e hanno tentato di definire il concetto. Gli studi sulla leadership, dunque, anche se con tutta probabilità sono i più copiosi nell’area del comportamento organizzativo, non hanno prodotto definizioni riconosciute ufficialmente, e neanche un catalogo circoscritto di descrizioni a carattere settoriale.

Leadership e potere: classificazioni

È abbastanza diffuso, comunque, il collegamento tra leadership e potere, inteso non necessariamente nel senso di coercizione (termine a cui comunemente il potere viene associato) ma, come abbiamo già detto, come capacità di influenzare un individuo o un gruppo attraverso il proprio potenziale. In altre parole, è la capacità di un attore sociale di determinare la condotta di un altro attore, in tal senso il potere assume la forma di *causazione sociale*[3]. Va, tuttavia, ricordato che secondo la teoria organizzativa le fonti del potere sono diverse. Alcuni autori hanno prodotto alcune classificazioni, come la seguente[4].

Coercitivo. È costruito sul timore: la mancata ottemperanza alle disposizioni del leader può comportare conseguenze sgradevoli. L’uso eccessivo di tale potere crea un clima lavorativo poco gradevole con la conseguenza che, in assenza del leader, le persone tenderanno a rilassarsi.

Legittimo. È basato sulla posizione formale che il leader ha all’interno dell’organizzazione: è la cosiddetta “autorità”. I subordinati riconoscono al leader il potere da cui deriva obbedienza e rispetto. Perché ci siano buoni risultati è necessario, però, che il leader dia prova di avere competenze reali, non basta la legittimazione formale.

Specialistico. Si fonda sul possesso da parte del leader di esperienza, di conoscenze e di competenze. Sono capacità che lo fanno ritenere in grado di agevolare le attività degli altri.

Premiante. È quella leadership che fonda il proprio potere prevalentemente nella capacità di offrire ricompense di varia natura, promozioni, gratificazioni, aumenti stipendiali.

Esemplare. È un potere che fa capo alla personalità del leader. È il carisma che riesce a trascinare ed influenzare. L’osservazione del comportamento del leader influenza il comportamento dei follower.

Informativo. La solidità della leadership trae consistenza dal possesso di informazioni considerate preziose e ottenibili solo dal leader.

Connettivo. Risiede nei contatti che il leader ha sia all’interno sia all’esterno dell’organizzazione. La parola “potere” ha, quindi, accezioni assai diverse. In sintesi: ha potere quel soggetto che riesce a determinare un comportamento su un altro soggetto. Il potere, comunque, non è mai assoluto perché un leader può chiedere ed ottenere risposte in relazione alla propria sfera di azione e non oltre. La “sfera di potere” costituisce, infatti, il confine entro cui è possibile esercitare l’azione.

Quali sono le funzioni del leader

In qualsiasi organizzazione la leadership implica diverse funzioni che secondo Wagner e Hollenbeck[5] possono essere così riassunte:

- *generare e mantenere* il livello di impegno e di tensione richiesto ai singoli individui che compongono un gruppo;
- *direzionare* lo sforzo del gruppo lungo prospettive che promuovono la sopravvivenza del gruppo e il raggiungimento degli obiettivi;
- *gestire* i compiti del gruppo e le dinamiche relazionali;
- *facilitare e mantenere* l’appartenenza al gruppo, tenendo uniti gli individui, centrandoli sul compito e sugli obiettivi e soddisfacendo i bisogni dei membri del gruppo.

Il leader è quindi un promotore, un attivatore, un gestore orientato al compito e agli obiettivi, ma è anche un portatore di valori, un punto di riferimento per le tensioni emotive e per i conflitti che inevitabilmente accompagnano qualsiasi attività organizzativa. Il leader è chiamato spesso a semplificare, a rendere leggibili i processi complessi, ad esplicitare le analisi e ad indirizzare verso sintesi che permettono di raggiungere più facilmente gli obiettivi.

È un ruolo professionale cruciale da cui dipendono le sorti di più soggetti e la stessa evoluzione della convivenza interumana. Ma le variabili per il successo di un percorso non risiedono solo nelle capacità, nei comportamenti e negli stili del leader, molto deriva anche dalle caratteristiche del gruppo e in particolare dalla situazione, dal contesto, dalla natura del compito, non meno dalle risorse disponibili.

Leader e società

Il concetto di leadership ha avuto, a partire dalle origini, una sua evoluzione strettamente collegata con l'evoluzione della società. A titolo esemplificativo e molto approssimativo, possiamo rappresentare un secolo di storia attraverso uno schema, che va letto, però, solo a titolo orientativo.

Evoluzione del concetto di leadership: uno schema a grandi linee

Decennio	Caratteristiche
1920	Il ruolo principale del leader è quello di esigere obbedienza, rispetto e lealtà nei subordinati.
1930	La leadership è intesa come processo per organizzare le persone verso un obiettivo comune.
1940	La leadership è vista come l'abilità di persuadere, al di là di quanto permesso dal potere e dal ruolo.
1950	Il leader inizia a prestare attenzione al ruolo del gruppo in quanto si rende conto che è proprio il gruppo a conferirgli autorità.
1960	La leadership diventa la capacità di influenzare il gruppo verso una meta condivisa.
1970	Il leader incomincia a capire che l'influenza non è sempre esercitata alla stessa maniera su ogni persona.
1980	La leadership diventa la capacità di ispirare gli altri per portarli ad agire.
1990	L'enfasi cade sull'interazione tra il leader e i collaboratori che vogliono cambiare qualcosa perché ci sono interessi comuni.
Dal 2000 in poi	Si approfondisce la leadership che si esercita nelle scuole e nelle comunità. Assumono rilevanza le teorie di leadership comunitaria, si parla di leadership distribuita, di leadership culturale e morale, di leadership educativa e per l'apprendimento.

In tale iter storico, l'attenzione è transitata dalle qualità del leader, più o meno innate, alla sua capacità di costruire processi, all'attenzione ai contesti e soprattutto alle esigenze e competenze delle persone che fanno parte dell'organizzazione. Si è passati, quindi, da una visione 'leader-centrica' ad una visione basata sull'interazione leader-gruppo.

Ma in questi lunghi decenni sono emerse alcune importanti considerazioni, tra cui:

- la leadership non è più un'esclusività della persona che comanda;
- la leadership deve facilitare le migliori prestazioni di tutti;
- la leadership e il management non sono la stessa cosa;
- la leadership ha anche un aspetto empatico e umanistico;
- i leader devono integrare diverse qualità, competenze e conoscenze;
- un buon leader deve saper anticipare il futuro e implementare il cambiamento[6].

Un libro per chi vuole approfondire

La seconda parte del libro "Pensiero organizzativo e modelli di leadership"[7] è dedicata ad una ricognizione dei modelli di leadership: dalle teorie universalistiche e carismatiche alle teorie comportamentali, dagli approcci situazionali alle teorie dello scambio e alla leadership trasformazionale. Una particolare attenzione è dedicata alla leadership educativa (leadership emotiva, leadership comunitaria, leadership per l'apprendimento e leadership distribuita).

È una ricognizione che riteniamo particolarmente utile non solo per i dirigenti scolastici, ma anche per coloro che ricoprono nella scuola particolari posizioni organizzative (middle management, figure di sistema, referenti e responsabili).

[1] È una definizione generica rinvenibile in molte trattazioni sulla materia.

[2] Si ricorda Rost Joseph C. (1991), *Leadership for the Twenty-First Century*, Praeger Pub Text.

[3] In sociologia il termine causazione sta ad indicare il processo per il quale un cambiamento da un ipotetico stato iniziale di equilibrio provoca cambiamenti complementari, i quali spingono il sistema nella stessa direzione del cambiamento primario (Treccani.it).

[4] Vedi Decastri M., Lilov Z.A. (2011), *Leadership. Dalla letteratura alla teoria manageriale*, Guerini e associati, Milano, pp. 142.

[5] Wagner J.A., Hollenbeck J.R. (1992), *Management of Organizational Behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), in Decastri M., Lilov Z.A., cit. p. 483.

[6] Cfr. anche "Cos'è la leadership? Storia, teorie e modelli" in: studiosanavio.net.

[7] Spinosi N. (2024), [Pensiero organizzativo e modelli di leadership](#), Tecnodid, Napoli.

23 09 2024

Riflessione e buone intenzioni per la scuola che riparte

1. Inaugurazione dell'anno scolastico. Il discorso del Presidente della Repubblica



Vittorio DELLE DONNE

22/09/2024

Il 18 settembre del 1988, 384 Rettori provenienti da Università di tutta Europa si riunirono per firmare con un rito solenne la *Magna Charta Universitatum Europaeorum*. Il documento (oggetto di successive modifiche e attualmente sottoscritto da quasi 900 Atenei di tutto il mondo) rivendica per le istituzioni universitarie il compito di trasmettere le conoscenze alle nuove generazioni, nella consapevolezza che da esse dipende l'avvenire culturale, sociale ed economico dell'intera società e che l'università deve assicurare alle generazioni future un'educazione e una formazione che consenta di contribuire al rispetto dei grandi equilibri dell'ambiente naturale e della vita.

La Magna Charta Universitatum Europaeum

Tra i principi fondamentali la Charta proclama il dialogo permanente e il rifiuto dell'intolleranza: condizioni di base che consentono all'Università di divenire il luogo privilegiato dell'incontro fra professori e studenti: i primi con il compito di trasmettere il sapere e i mezzi per farlo progredire attraverso la ricerca e l'innovazione; gli studenti con la responsabilità e il diritto di arricchirsene. In occasione delle celebrazioni organizzate dall'Università di Bologna per festeggiare il 25° anniversario del documento, il 20 settembre 2013 Umberto Eco tenne nell'Aula Magna *Santa Lucia* un discorso di commemorazione dell'evento, in cui sottolineava la rilevanza della funzione che le istituzioni di formazione tradizionali continuano a svolgere contro coloro che profetizzavano come imminente il momento in cui il web avrebbe soppiantato le università. Storicamente crogiuolo di un'identità internazionale, e artefici dei capitoli più creativi della cultura occidentale, gli Atenei restano, nel vorticoso tumultuare del mondo odierno, fra i pochi luoghi in cui il silenzio rende possibile un confronto razionale fra diverse visioni del mondo, la ricerca di idee migliori per un mondo migliore, il rafforzamento e la difesa di valori fondativi universali, l'inventariazione, conservazione e filtraggio delle memorie comuni. Ma soprattutto, concludeva Eco, in un mondo che diventa sempre più virtuale, *"le università sono fra i pochi luoghi in cui le persone si incontrano ancora faccia a faccia, in cui giovani e studiosi possono capire quanto il progresso del sapere abbia bisogno di identità umane reali, e non virtuali."*

Il discorso di Cagliari

Delle parole finali della memorabile *lectio magistralis* di Umberto Eco, è partito il nostro Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, citandole letteralmente, nel discorso con cui lo scorso 16 settembre ha ufficialmente inaugurato l'anno scolastico 2024/2025 a Cagliari, presso il *Convitto nazionale Vittorio Emanuele II*.

Gli interventi pubblici del Presidente della Repubblica sono sempre di alto spessore morale e politico. Anche in questa occasione, il suo saluto ha toccato temi di grande rilevanza per l'istruzione e la società italiana, ha richiamato alcuni valori fondanti della nostra Carta Costituzionale (libertà, democrazia, uguaglianza e solidarietà, innanzitutto), passando in rassegna i motivi per cui la funzione della scuola sia oggi più che mai rilevante: è *"Un organismo che vive nella società e concorre al suo progresso"*.

Mattarella nel suo *cursus honorum* vanta anche una breve ma significativa esperienza da ministro della Pubblica Istruzione. A lui si attribuisce il merito della legge 5 giugno 1990, n. 148, che dava l'addio alla figura del maestro unico nella scuola primaria avviando una delle più profonde trasformazioni che la scuola italiana abbia mai conosciuto. È grazie a lui che nel 1990 fu realizzata la prima conferenza nazionale della scuola.

Nel suo discorso a Cagliari ha ribadito che *«l'impegno educativo rappresenta un pilastro fondamentale della vita della Repubblica»*: per le conoscenze che trasmette e per i valori preziosi (fiducia, responsabilità, dialogo, accoglienza, rispetto) che preparano *«a essere cittadini consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri»*.

Le nuove tecnologie

Il Capo dello Stato ha anche sottolineato che l'impetuoso cambiamento globale che ci costringe di continuo ed in ogni ambito ad aggiornare le nostre conoscenze e le nostre competenze, non deve incutere paura; alla scuola tocca il compito di inserirsi efficacemente nell'innovazione e nel cambiamento rendendo i ragazzi partecipi e protagonisti.

Le tecnologie digitali, e in particolare lo *smartphone*, non devono infatti creare una barriera di incomunicabilità intergenerazionale, né devono portare i ragazzi a rinchiudersi solipsisticamente in un mondo dominato dalla tecnologia in cui talvolta rischiano di trovarsi prigionieri.

Libero da ogni preconconcetto antimodernista e misoneista, ma anche estraneo a tentazioni proibizioniste, il Presidente della Repubblica ha evidenziato che *«il nodo della questione non riguarda le nuove scoperte e le nuove intuizioni, ma l'uso – benefico o fraudolento – che se ne intende fare»* e ha affidato al sistema educativo il compito di aiutare a governare gli inarrestabili processi di cambiamento e di orientarli al bene comune.

Sembra qui trasparire forse una un'implicita presa di distanza dalla circolare 11 luglio 2024, prot. n. 5274, con cui il MIM ha disposto il divieto di utilizzo in classe del telefono cellulare, anche a fini educativi e didattici, per tutti gli alunni dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di primo grado, fatti salvi i casi in cui sia previsto dal PEI o dal PdP.

L'azione di contrasto al bullismo e al cyberbullismo

All'interno della cerimonia inaugurale, vi è stata anche la presentazione del film *"Il ragazzo dai pantaloni rosa"*, ispirato alla storia vera del quindicenne Andrea Spezzacatena. Il 20 novembre del 2012 Andrea si tolse la vita dopo aver subito numerosi atti di bullismo e *cyberbullismo* da parte dei compagni di scuola. Ha fatto seguito un dialogo tra la madre del ragazzo, Teresa Manes, e il giovane attore che impersona la figura del figlio.

Il Presidente ne ha tratto spunto per ricordare che, purtroppo, nonostante i tanti sforzi (si veda da ultima la legge 17 maggio 2024, n. 70, contenenti "Disposizioni e delega al Governo in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del *cyberbullismo*"), bullismo e *cyberbullismo* sono tuttora diffusi tra i nostri giovani. L'invito è stato quello non solo di rinnovare tutte le azioni volte a reprimerle, ma anzitutto di impegnarsi sul fronte della prevenzione *«incidendo sulle cause profonde – frustrazione, mancanza di modelli positivi, paura del futuro – che provocano momenti così gravi e inaccettabili»*.

Il disagio giovanile

Il Presidente ha, quindi, allargato lo sguardo per abbracciare il vasto tema del disagio giovanile, che ha definito *«una grande e urgente questione nazionale»*. Per contrastarlo – ha ammonito – sono necessari un grande impegno e l'utilizzo di tutti i mezzi a disposizione, senza cedimenti a diseducativi atteggiamenti lassisti e indulgenti.

Anche in questo caso, prendendo le distanze da un inutile sfoggio muscolare, Mattarella ha però esortato a non illudersi che la questione si possa risolvere in *«un'ottica esclusivamente securitaria»*: bisogna infatti *«rompere il muro delle solitudini e del silenzio. Andare incontro. Ascoltare. Offrire possibilità. Costruire occasioni di dialogo, di socialità, di crescita insieme. Senza dialogo, senza umanità, senza empatia, non ci sarà progresso tecnologico che possa esaudire il desiderio di una vita piena, ricca di relazioni, di affetti, di emozioni, di soddisfazioni»*.

A scuola di convivenza

La necessità del senso della comunità è uno dei punti fermi della concezione politica del Presidente Mattarella, che spesso nei suoi atti di indirizzo pubblici rinvia ai principi del solidarismo proposti dalla nostra Costituzione, quali elementi orientanti nelle scelte politiche e sociali da compiere. Come ebbe a dire nel discorso di fine anno del 2018, sentirsi 'comunità' significa condividere valori, prospettive, diritti e doveri; 'pensarsi' dentro un futuro comune, da costruire insieme; assumersi responsabilità; essere rispettosi degli altri; essere consapevoli degli elementi che ci uniscono e, nel battersi per le proprie idee, rifiutare l'astio, l'insulto, l'intolleranza, che creano ostilità e timore.

Diversamente dall'individuo, monade tra le monadi, isolata e indipendente, la persona, per il cui pieno sviluppo l'art. 3 della Costituzione impone alla Repubblica la rimozione di tutti gli ostacoli di ordine economico e sociale, non può trovare compimento solo in se stessa, ma si caratterizza per il suo essere «con» e «per» gli altri.

Anche per questo aspetto, il sistema educativo ha un compito fondamentale. La scuola, in cui si apprendono valori preziosi quali la fiducia, la responsabilità, il dialogo, l'accoglienza, il rispetto, sviluppa infatti il senso di comunità e fa sperimentare la convivenza.

A scuola di inclusione

La scuola è per tutti e di tutti, ma perché essa sia tale, non va mai abbandonata la costante opera di rimozione degli ostacoli, di natura economica, sociale e culturale, che impediscono ai giovani di frequentarla o di sfruttare pienamente le opportunità che essa offre. Le azioni per il contenimento e il contrasto della dispersione scolastica, già intraprese da molti anni, devono continuare incessanti, nonostante le difficoltà.

La lotta per l'integrazione riguarda vari e diversi fronti: l'inclusione dei portatori di disabilità, l'integrazione degli immigrati, l'abbattimento dei divari territoriali, il superamento degli stereotipi di genere, la coesione territoriale.

La scuola va però dotata delle strutture necessarie, che dovrebbero comprendere, oltre agli strumenti della didattica classica, anche spazi attrezzati per avvicinarsi alla musica, alle arti, allo sport. I fondi europei del PNRR, ha ricordato il Capo dello Stato, che «*già ci aiutano a incrementare la sicurezza degli edifici scolastici*», rappresentano un'occasione che va utilizzata al meglio, soprattutto per quelle istituzioni scolastiche che sono ancora prive di queste opportunità e per le situazioni di particolare fragilità.

Gli stipendi degli insegnanti non sono «all'altezza»

Lo scorso 10 settembre, a Parigi, l'OCSE ha presentato alla stampa i dati raccolti per il suo rapporto annuale sui sistemi educativi dei 38 Paesi membri nel mondo.

L'Italia è sotto la media dei paesi Ocse per la spesa pubblica destinata all'istruzione (4%) rispetto al 4,9% della media Ocse e i salari degli insegnanti sono significativamente inferiori a gran parte degli altri Paesi. Inoltre, i loro stipendi appaiono inferiori a quelli degli altri lavoratori con pari livello di istruzione.

Qui di seguito riportiamo la Figura D3.3 del Rapporto OCSE 2024, *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*[1], che analizza, insieme ad altri indicatori dei sistemi di istruzione, anche la situazione stipendiali dei docenti della scuola secondaria inferiore nelle diverse fasi della loro carriera e i guadagni dei lavoratori con un livello di istruzione simile (2023).

Figura D3.3. Lower secondary teachers' statutory salaries at different stages of their career relative to earnings of similarly educated workers (2023)

Ratio of salaries of teachers with the most prevalent qualification at the time of entry in public institutions relative to the earnings of full-time, full-year workers aged 25-64 with similar educational attainment.



Nota

Il numero tra parentesi quadre si riferisce al numero medio di anni necessari per passare dallo stipendio iniziale al livello più alto della scala salariale.

1. Combinazione di diverse scale salariali per lo stesso requisito di qualificazione ISCED.
2. Media ponderata degli stipendi statutarli nelle diverse entità subnazionali.
3. Lo stipendio iniziale è relativo ai guadagni dei lavoratori che hanno conseguito una laurea triennale o equivalente (ISCED 6). Gli stipendi dopo 15 anni di esperienza e al vertice della scala salariale sono relativi ai guadagni dei lavoratori con una laurea magistrale o equivalente (ISCED 7) o un titolo superiore.
4. Nella pratica, molti insegnanti conseguono titoli di studio universitari più elevati durante il loro servizio e vengono inseriti in una fascia di stipendio più elevata.

I Paesi e gli altri partecipanti sono classificati in ordine decrescente in base agli stipendi iniziali relativi.

La disparità, immediatamente segnalata da alcune forze politiche, non poteva non trovare riflesso nelle parole di Mattarella che, nel sottolineare come le retribuzioni degli insegnanti non siano spesso all'altezza di altri Paesi europei, ha indicato nel divario retributivo uno tra i problemi ancora irrisolti della scuola italiana da affrontare concretamente: i docenti *«hanno e devono sempre avere la consapevolezza e l'orgoglio di ricoprire un ruolo prezioso per la nostra società: quello di formare ed educare i cittadini che crescono. Dalla loro opera, spesso silenziosa e non conosciuta, dipende in gran parte il futuro della nostra Italia»*.

Il "patto educativo" tra scuola e famiglie

La scuola *«non è una bolla, un recinto, un mondo a parte»*, bensì *«un organismo che vive nella società e concorre al suo progresso»*. Eppure, ha concluso il Presidente della Repubblica, *«la scuola può molto, ma non può tutto»*.

Per tale motivo, il patto educativo tra famiglie e insegnanti, che spesso appare incrinato (è significativo che la Legge 4 marzo 2024, n. 25, abbia introdotto nel nostro sistema penale alcune disposizioni specificamente finalizzate a contrastare il crescente fenomeno degli atti di aggressione nei confronti del personale della scuola), va rinsaldato, se non rifondato: c'è bisogno della partecipazione vivace, attiva e positiva, delle famiglie. E della pazienza e fiducia di tutti.

Il monito del Capo dello Stato è rivolto però soprattutto ai genitori che sono chiamati a seguire il processo di crescita dei propri figli stando tuttavia attenti a non trasferire le loro ansie di successo sui ragazzi. *«Devono vedere nei docenti non una controparte ma interlocutori che aiutano nella formazione, evitando di trasmettere ai ragazzi un senso di indifferenza o addirittura di superiorità rispetto alle regole che ne distruggerebbe il futuro. Qualche insuccesso, i richiami aiutano a crescere. Non si dà una mano ai ragazzi se si imposta una dinamica di scontro con la scuola o di sfrenata competizione tra gli stessi studenti»*.

[1] L'annuale [Education at a Glance](#) dell'OCSE esamina chi partecipa all'istruzione, quanto viene speso, come funzionano i sistemi educativi e i risultati ottenuti. Quest'ultimo include indicatori su un'ampia gamma di risultati, dai confronti delle prestazioni degli studenti in aree tematiche chiave all'impatto dell'istruzione sui guadagni e sulle possibilità di impiego degli adulti.

2. Rientro a scuola per gli studenti italiani. Riparte la lunga marcia, tra novità e sfide



Filomena NOCERA

22/09/2024

Con la cerimonia di inaugurazione, svoltasi a Cagliari lo scorso 16 settembre, si possono considerare ufficialmente aperte le danze del nuovo anno scolastico 2024/2025.

Tradotto in cifre, questo vuol dire che, da qualche settimana a questa parte, hanno riaperto i cancelli circa 7.500 istituzioni scolastiche autonome, per un totale di quasi 60 mila punti di erogazione del servizio; sono tornati tra i banchi poco più di 7 milioni di studenti, grazie al lavoro di squadra di più di un milione di operatori del mondo della scuola[1], tra dirigenti scolastici, docenti e personale ATA.

Le raccomandazioni del Presidente della Repubblica

È intervenuto alla cerimonia, trasmessa in diretta sulla prima rete, il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella che, con un accorato discorso rivolto ai giovani e a chiunque entri in contatto con loro, ha tracciato le coordinate di quella fucina chiamata scuola, delineando le direttrici dell'impegno di cui deve farsi promotrice: fiducia, responsabilità, dialogo, accoglienza e rispetto, quali valori fondanti da interpretare e proporre per educare ciascuno ad essere cittadino consapevole dei propri diritti e dei propri doveri, per sviluppare il senso di comunità e far sperimentare la convivenza. Una tensione, quella che si legge tra le righe del discorso pronunciato dal nostro Presidente nel corso della cerimonia, volta a preparare la generazione di giovani e giovanissimi studenti che abita le nostre scuole, a vivere questo tempo, non lasciandosi condurre alla deriva: "La scuola non è una bolla, un recinto, un mondo a parte. Ma un organismo che vive nella società e concorre al suo progresso. Siamo immersi in un cambiamento impetuoso a livello globale. Che ci costringe, di continuo e in ogni ambito, a fare i conti con nuove e sorprendenti realtà. La scuola non può restare ferma ma si deve inserire efficacemente nell'innovazione e nel cambiamento, così da contribuirvi, rendendo i ragazzi e le ragazze protagonisti di questo cambiamento. Il futuro non deve incutere paura. I nuovi orizzonti sono essi stessi frutto dell'ingegno e dell'opera umana. Il nodo della questione non riguarda le nuove scoperte e le nuove intuizioni, ma l'uso – benefico o fraudolento – che se ne intende fare. I processi di conoscenza e di nuove opportunità non si arrestano, ma bisogna governarli e orientarli al bene comune"[2].

Si può provare a ripartire da questa raccomandazione per ritrovare il senso del nostro agire, tra le novità che ci attendono già dalla prima campanella e le sfide, vecchie e nuove, pronte a ricordarci la complessità del fare scuola.

Summer learning loss

Numerose esperienze di ricerca si sono concentrate negli ultimi anni sul tema del *learning loss*, in concomitanza con il *lockdown* dovuto all'emergenza pandemica, nel tentativo di misurare l'impatto della chiusura delle scuole e dell'interruzione della normale frequenza scolastica sugli apprendimenti di studentesse e studenti[3].

Di fatto, il tema era già stato oggetto di attenzione in diverse realtà geografiche, soprattutto anglosassoni, e noto come *summer learning loss*[4], dal momento che, ben prima della pandemia, si era posta l'attenzione sulle conseguenze della pausa estiva sulla progressione e tenuta degli apprendimenti, in particolare in quei paesi, come il Canada e gli Stati Uniti in cui si registrava un'interruzione sufficientemente ampia da consentire una stima degli effetti.

Ed è al *summer learning loss* che qui si intende fare riferimento, considerando l'ampiezza della pausa estiva per i nostri studenti italiani, da sovrapporre ai dati sulla povertà educativa di cui disponiamo[5].

Learning loss e povertà educative

Va detto, infatti, che la situazione di bambini e adolescenti in povertà in Italia è in netto peggioramento: nel 2022 si trovavano in condizione di povertà assoluta il 13,4% dei minori. A questo dato va aggiunto il 23,5% in povertà relativa. In cifre, si tratta di quasi 3 milioni e mezzo di minori che vivono una condizione di povertà, con sacche preoccupanti che si concentrano nel Mezzogiorno e interessano, in generale, gli stranieri.

La povertà assoluta classifica le famiglie in base alla capacità di acquisire determinati beni e servizi, mentre la misura di povertà relativa è legata alla disuguaglianza nella distribuzione della spesa per consumi. Ben si comprende, allora, come la pausa estiva, che per i più dura circa tre mesi, con la relativa chiusura dei cosiddetti "rubinetti" delle risorse messe a disposizione dalla scuola, in termini di esperienze e opportunità, possa incidere notevolmente sugli studenti che provengono da contesti svantaggiati. La lunga pausa estiva non solo incide sull'apprendimento permanente, ma anche sulla prosecuzione degli apprendimenti al rientro, proprio perché viene a mancare l'offerta dei servizi educativi che compensano le disparità di partenza; si interrompe quel lavoro delle scuole volto a rimuovere gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona umana, come detta la nostra Costituzione.

Cosa fare in attesa di interventi più radicali

Nell'attesa che si possano esplorare soluzioni idonee a rimodulare l'anno scolastico, rivedendo, per esempio, i tempi di interruzione e/o popolando il tempo della sospensione di esperienze extrascolastiche di carattere formativo istituzionalizzate, è importante tener conto che i nostri studenti continuano a subire molti svantaggi; pensiamo a quelli che non hanno vissuto un'estate esaltante, dal punto di vista di stimoli e di opportunità offerte in famiglia. Questo vuol dire maturare la convinzione di poter agire su svariati fronti:

- costruendo e/o aderendo a Patti educativi di comunità che possano cementare le alleanze a favore dei minori più fragili;
- agendo sulle famiglie e sulla costruzione di reti di supporto orizzontali;
- provando a cucire in modo sartoriale, nella collaborazione con il Terzo settore, una proposta integrativa, da poter vivere, dentro e fuori la scuola, per compensare il vuoto della lunga pausa estiva;
- offrendo, nell'immediato, un supporto specifico come forme di *tutoring* e *mentoring* o, comunque, di accompagnamento, anche tra pari, al percorso scolastico curricolare, laddove siano evidenti fragilità di tipo cognitivo, relazionale ed emotivo.

Si tratta di azioni che non solo possono sostenere un sereno rientro a scuola di ciascuno, ma rappresentare un serio investimento nelle misure di prevenzione e contrasto ai divari educativi e alla dispersione scolastica, sia essa esplicita o implicita[6]. Sono azioni necessarie proprio per quelle schiere di studenti già afflitti da marginalità e fragilità economica, sociale e culturale.

"Richiamo alle armi"?

Seppure manchi la *suspence* da romanzo poliziesco, anche in questo settembre ci sembra di trovarci di fronte alla cronaca di una morte annunciata: le notizie da prima pagina che vedono coinvolti ragazzi in età scolare dilagano, così come rimane sempre attuale l'emergenza educativa che pone sul banco degli imputati la scuola. Perché si sa che il dibattito pubblico e politico sulla scuola è prigioniero dei fatti di cronaca e i fatti di cronaca, in ambito scolastico o che vedono come protagonisti i più giovani, non scarseggiano mai.

E così, dovendo porre un argine alla crisi dei valori e dei modelli di comportamento dei giovani, alla progressiva diminuzione della cultura civica, al dilagante disamore verso le istituzioni e verso i beni pubblici, all'aggressività e alla violenza, perpetrate nel mondo reale e in quello virtuale, non può mancare una chiamata alle armi che, a suon di divieti e nuove indicazioni, orienti la scuola e l'aiuti a mantenere la barra dritta. Ma procediamo con ordine, rigorosamente cronologico.

Smartphone a scuola e registro elettronico

Mentre le aule si stavano ancora liberando del vociare dei nostri studenti, con propria nota il Ministero dell'Istruzione forniva disposizioni in merito all'uso degli smartphone e del registro elettronico nel primo ciclo di istruzione[7]. La circolare, non rappresenta affatto una novità, ponendosi, come è noto, nel solco della tradizione di quelle disposizioni diramate ciclicamente con lo scopo di contenere il fenomeno sempre più dilagante dell'uso improprio dei cellulari a

scuola[8]. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti[9] si era limitato ad una elencazione dei diritti e dei doveri degli allievi in ambito scolastico, che avrebbero trovato opportuna declinazione nei regolamenti delle singole istituzioni, chiamate a individuare nel dettaglio i comportamenti da considerare vere e proprie mancanze disciplinari. Ora, con le circolari citate si è voluta conferire maggiore evidenza al fenomeno, puntando, senza giri di parole, a vietare l'uso dei telefoni cellulari a scuola nel primo ciclo di istruzione, anche per scopi puramente didattici.

Le ragioni non sono ricondotte, almeno non esplicitamente, al processo di progressiva decadenza del rispetto delle regole, dell'altrui dignità e libertà, dentro e fuori la scuola, bensì alla correlazione negativa tra uso degli smartphone e livello degli apprendimenti degli studenti.

Le indicazioni dell'UNESCO 2023 e dell'OCSE-PISA 2022

Il Rapporto UNESCO 2023 che esplora il ruolo della tecnologia nell'istruzione, citato nella nota dello scorso luglio, mette in guardia sugli effetti del digitale: se è vero, infatti, che l'adozione della tecnologia ha comportato molti cambiamenti nel campo dell'istruzione, è però discutibile che la stessa abbia trasformato e potenziato l'apprendimento degli studenti. L'impatto positivo dipende, di fatto, non dal numero e dalla tipologia dei *device* a disposizione, ma dalla spinta pedagogica e dalla cornice didattica all'interno della quale vanno ad iscriversi strumentazioni e applicazioni. E mentre risulta sempre più complesso evidenziare gli effetti positivi delle numerose opportunità offerte dalla tecnologia – la personalizzazione dell'apprendimento, il coinvolgimento attivo e collaborativo, l'inclusione – appare evidente l'esposizione al rischio di distrazione e disimpegno[10]. Del resto, anche l'indagine PISA 2022 aveva posto l'attenzione sulla correlazione tra il modo con cui gli studenti approcciano strumenti e risorse digitali durante le lezioni e la misura con cui potrebbero disimpegnarsi, determinando caduta dell'attenzione e deconcentrazione. Gli studenti possono facilmente essere tentati dal fare più cose contemporaneamente, spostare la loro attenzione su altre informazioni o stimolazioni e utilizzare i *device* per attività che non hanno scopo didattico, con evidente ricaduta sulla qualità e quantità degli apprendimenti maturati[11].

Un dibattito ancora aperto

Non manca, poi, un riferimento agli effetti sullo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dell'uso prolungato dello smartphone. A casa come a scuola può incidere sull'aumento di tutte le forme di isolamento sociale volontario e di dipendenza dai *social* e, più in generale, sulla salute mentale dei più giovani.

Il dibattito, tuttavia, accanto a posizioni più radicali, che attribuiscono all'utilizzo degli smartphone e dei social media la causa del progressivo aumento dei livelli di depressione, ansia e autolesionismo tra gli adolescenti[12], vede anche l'affermarsi di riflessioni tutt'altro che definitive. È convinzione comune che l'uso regolare della tecnologia digitale sia dannoso per la salute mentale dei bambini, ma le prove su questo argomento non sono ben chiare. I risultati delle ricerche sono contrastanti, inclusi gli studi che mostrano i vantaggi dell'uso del digitale e l'impatto negativo dell'esclusione digitale dei bambini. Esistono altri rischi evidenti (anche per gli adulti) in termini di perdita di privacy, cyberbullismo e sfruttamento sessuale. È importante che vengano compiuti sforzi per fornire agli studenti le competenze necessarie perché possano affrontare questi rischi, per sostenerli e proteggerli, rispettando allo stesso tempo le loro capacità di sviluppo mentre si avviano verso l'età adulta[13].

Alla luce delle emergenze che si affacciano sulla scena educativa, viene richiesto alle scuole del primo ciclo di istruzione di assumere una regolamentazione più stringente in materia, salvaguardando l'utilizzo dei *device* incriminati all'interno dei percorsi personalizzati e inclusivi, e di rendere edotti gli studenti sul corretto utilizzo delle nuove tecnologie, come previsto dal DigComp 2.2, quadro delle competenze digitali per i cittadini[14].

Nuove linee guida per l'educazione civica

A distanza di poche settimane dal lancio dello stop ai cellulari in classe, il Ministro Valditara annunciava le Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, trasmesse nella stessa giornata al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), per il previsto parere, e pubblicate successivamente con D.M. n. 183 il 7 settembre 2024.

Le Nuove Linee guida sostituiscono integralmente le precedenti emanate con il D.M. n. 35 del 22 giugno 2020 e, a partire dall'anno scolastico in corso, terminata la fase sperimentale cos' come

era stata prevista dalla stessa legge 92/2019, i curricoli di educazione civica avranno traguardi e obiettivi di apprendimento definiti a livello nazionale e non più a livello del singolo istituto. Restano (quasi) fermi i tre gli assi attorno a cui ruoterà l'insegnamento, vale a dire, lo studio della Costituzione, lo sviluppo economico e la sostenibilità, la cittadinanza digitale, come ferma resta soprattutto la centralità della persona umana, dei valori di solidarietà, di libertà, di eguaglianza nel godimento dei diritti inviolabili e nell'adempimento dei doveri inderogabili[15]. È confermata, altresì, la prospettiva trasversale dell'insegnamento di educazione civica, i cui nuclei fondanti sono già presenti nei curricoli di istituto. Lo sforzo cui sono chiamate le comunità professionali rimane quello di rendere esplicite le connessioni tra i saperi. Ogni sapere potrà orientare azioni finalizzate all'esercizio di diritti e doveri, alla tutela del bene comune, dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità e ciò consente agli allievi, grazie ad adeguati approcci metodologici, di sperimentare e sviluppare in modo autentico la partecipazione, le competenze civiche, la cittadinanza attiva.

Gli ambiti da privilegiare

Le nuove Linee guida sottolineano la particolare attenzione da riconoscere ad alcuni ambiti, sulla scorta dei richiami della normativa nazionale: la tutela dell'ambiente[16], l'educazione stradale[17] e la promozione dell'educazione finanziaria[18]. Evidenziano, altresì, la necessità di cogliere le urgenze del nostro tempo quali, ad esempio, il bullismo e il cyberbullismo, la violenza di genere, la dipendenza dal digitale, l'uso di sostanze stupefacenti e i disturbi alimentari. Sono questioni cui conferire opportuno spazio, in coerenza con i curricoli d'istituto, elaborati sulla base delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, delle Linee Guida degli Istituti tecnici e professionali e delle Indicazioni per i Licei; naturalmente con l'opportuna gradualità connessa all'età degli allievi.

Per la scuola dell'infanzia, si prevede di avviare "iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza" cui possono concorrere tutti i campi di esperienza individuati dalle Indicazioni nazionali e che porteranno ogni bambino a sviluppare alcune competenze di cittadinanza che si manifestano in comportamenti etici e prosociali. Al fine di favorire l'unitarietà dei curricoli, a partire dalla scuola primaria, ciascuno dei nuclei è declinato in traguardi per lo sviluppo delle competenze[19] e obiettivi di apprendimento[20] riferiti ai vari gradi scolastici da conseguire entro il termine del secondo ciclo di istruzione. Gli obiettivi articolano le conoscenze e le abilità considerate funzionali allo sviluppo dei traguardi e delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente[21].

Stress da rientro a scuola

Il momento del rientro a scuola degli studenti sembrerebbe liberare i genitori dal completo carico dei propri figli. Ma, non è proprio così: le routine che scandiscono la vita scolastica dei nostri studenti non liberano le famiglie dalle loro responsabilità, neppure in parte, né da compiti e incombenze quotidiane.

Oltre al problema della ricaduta sul bilancio familiare delle spese sempre più onerose da affrontare in vista del rientro, a rendere la vita difficile ai genitori sono soprattutto gli aspetti organizzativi, legati alla conciliazione tra i tempi di lavoro e di vita, privata e familiare.

Si parla in questi casi di "stress da rientro a scuola" e l'ADN Kronos riferisce che, tra i ventisette Paesi europei, l'Italia è addirittura seconda[22].

Questo vuol dire che riagganciare le famiglie nella fase della ripresa può essere compito assai arduo, soprattutto perché nella fase di avvio dell'anno scolastico al possibile *burnout* genitoriale si sovrappone la necessità di riproporre tutte quelle disposizioni che regolano la vita della scuola.

Riagganciare le famiglie alle prese con la ripartenza

Senza voler appesantire la ripresa con un eccesso di informazioni e disposizioni, si rende necessario in questo primo periodo riconnettere innanzitutto la comunità educante intorno al Patto educativo di corresponsabilità[23], impegnando le famiglie a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell'azione educativa, assumendo, ciascuno per la propria parte, responsabilità e oneri.

Essenziale è anche la diffusione tra gli utenti del Regolamento d'Istituto che sintetizza i processi democratici interni alla scuola e rende praticabile il piano dell'offerta formativa del quale il regolamento costituisce norma e garanzia di attuazione.

Vitale, soprattutto in quei contesti dove la dispersione scolastica appare tutt'oggi un fenomeno allarmante, è rimarcare la responsabilità in capo ai genitori o tutori dell'adempimento dell'obbligo di istruzione.

I dirigenti scolastici operano, in tal senso, un puntuale controllo sulla frequenza scolastica, secondo quanto disposto con il Decreto-legge 15 settembre 2023 n. 123, convertito con modificazioni dalla legge n. 159 del 13 novembre 2023, che ha introdotto una significativa modifica dell'articolo 114 del Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione (D.lgs. 297/1994). Oltre a ciò, l'introduzione dell'articolo 570 ter del Codice penale prevede l'inasprimento delle sanzioni a carico dei genitori dei minori responsabili dell'adempimento dell'obbligo di istruzione che evadono o eludono tale obbligo.

È necessario, dunque, che la scuola agisca su due piani che si integrano tra loro. Innanzitutto, deve azionare il curricolo esplicito, espressamente dichiarato e promosso in modo trasversale, attraverso i vari strumenti di cui dispone, regolamentari e formativi. Ma il suo impegno non può dirsi completo se non agisce anche sul curricolo implicito, cioè su quella parte sommersa dell'iceberg che non si lascia facilmente comprendere e interpretare, puntando sulla forza dell'ambiente di apprendimento come strumento di riflessione e come veicolo di attribuzione di senso.

[1] Il Portale unico dei dati della scuola, istituito formalmente con la Legge 107 del 2015, è lo strumento che il Ministero dell'Istruzione e del Merito mette a disposizione dei cittadini per dare concreta attuazione al principio della trasparenza, garantendo il libero accesso alle informazioni e ai dati della scuola. È raggiungibile al seguente indirizzo <https://dati.istruzione.it/opendata/>

[2] L'intervento integrale del Presidente Mattarella alla cerimonia di inaugurazione dell'anno scolastico 2024/2025 è disponibile al seguente link <https://www.quirinale.it/elementi/120294>

[3] In proposito, [Che cos'è il Learning Loss e perché è importante misurarlo](#), pubblicato il 19 febbraio 2021 su Invalsi Open

[4] La prima ricerca sulla perdita dell'apprendimento viene solitamente fatta risalire a più di 40 anni fa all'influente pubblicazione *Summer Learning and the Effects of Schooling* di Barbara Heyns nel 1978

[5] ["La povertà in Italia – Anno 2022"](#) Rapporto Istat pubblicato lo scorso ottobre 2023.

[6] R. Ricci, [La dispersione scolastica implicita](#), Invalsi open, 2019. Si parla di "dispersione esplicita" o manifesta, per indicare l'assoluta non scolarizzazione di un soggetto, l'abbandono, ossia l'interruzione del percorso di istruzione, la ripetenza, il ritardo o il rallentamento dovuti al ritiro dalla scuola per un determinato periodo di tempo, la frequenza a singhiozzo. Si utilizza invece l'espressione "dispersione implicita" o latente per riferirsi alla quota di studenti che conseguono il titolo previsto in esito ad un determinato percorso, ma non raggiungono i livelli minimi attesi di competenza.

[7] Nota MIM prot. n. 5274 del 7 luglio 2024 "Disposizioni in merito all'uso degli smartphone e del registro elettronico nel primo ciclo di istruzione – A.S: 2024-2025".

[8] Per citare le ultime indicazioni fornite in merito, basterà ricordare la nota MIM prot. n. 107190 del 19.12.2022 e linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti prot. n. 30 del 15 marzo 2007.

[9] D.P.R. n. 249/1998 modificato dal D.P.R. n. 235/2007.

[10] Rapporto UNESCO, 2023 – [Global education monitoring report 2023 – Technology in education: a tool on whose terms?](#)

[11] OECD – PISA 2022 [Results Learning During – and From – Disruption Volume II](#)

[12] J. Haidt, *La generazione ansiosa*, Rizzoli, 2024.

[13] UNICEF, 2024 – [Report: The State of Children in the European Union](#).

[14] Commissione europea, 2022 – [DigComp 2.2 Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini](#)

[15] Le linee guida di cui alla legge n. 92 del 2019 prevedevano come secondo nucleo di approfondimento "Lo sviluppo sostenibile". Le nuove Linee guida, proponendo la formulazione "Lo sviluppo economico e la sostenibilità" intendono mettere in risalto il rapporto tra crescita e tutela della sicurezza, della salute, della dignità e della qualità della vita delle persone, della natura e dell'ambiente.

[16] La Legge 17 maggio 2022, n. 60 prevede all'art. 9 la promozione, nelle scuole di ogni ordine e grado, di "attività volte a rendere gli alunni consapevoli dell'importanza della conservazione

dell'ambiente e, in particolare, del mare e delle acque interne, nonché delle corrette modalità di conferimento dei rifiuti, coordinando tali attività con le misure e le iniziative previste, con riferimento alle tematiche ambientali, nell'ambito della legge 20 agosto 2019, n. 92".

[17] Si fa riferimento al Disegno di legge recante "Interventi in materia di sicurezza del codice stradale e delega al Governo per la revisione del codice della strada, di cui al decreto legislativo 30 aprile 1992, n.285".

[18] Il Decreto-legge 23 dicembre 2016, n. 237, convertito, con modificazioni, nella legge 17 febbraio 2017, n. 15, all'articolo 24 bis ha fornito "Disposizioni generali concernenti l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale".

[19] D.M. n. 254/2012: "I traguardi per lo sviluppo delle competenze rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati".

[20] D.M. n. 254/2012: "Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando a un insegnamento ricco ed efficace".

[21] La Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), che ha aggiornato e integrato la Raccomandazione del 2006, delinea otto tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

[22] Demografica ADN Kronos, 18 settembre 2024, [Rientro a scuola: allarme burnout genitoriale, Italia seconda in Europa](#).

[23] D.P.R. n. 249/1998 (modificato dal D.P.R. n. 235/2007) Statuto delle studentesse e degli studenti.

3. Educazione civica e identità nazionale. Una riflessione sul concetto di Patria



Luciano RONDANINI

22/09/2024

Nelle Indicazioni Nazionali relative all'educazione civica, allegate al decreto ministeriale 7 settembre 2024, n. 183, si afferma che uno dei compiti della scuola è quello di promuovere la formazione di una comune identità italiana, inserita nel più ampio quadro dell'integrazione europea. Viene conseguentemente evidenziato il nesso esistente tra il senso civico e il sentimento di appartenenza alla Patria: un principio, si dice, espressamente richiamato nella Costituzione. A dire il vero, però, come vedremo, la parola "patria" nella Carta costituzionale è citata due sole volte!

L'identità: un'arma a doppio taglio

Nel paragrafo "*Principi a fondamento dell'educazione civica*" delle Linee guida, si sottolinea che l'appartenenza alla comunità nazionale, comunemente definita Patria, rafforza il legame tra il senso civico e la formazione della "coscienza di una comune identità italiana come parte della civiltà europea ed occidentale".

La parola identità, pur fondamentale sia per la crescita personale, sia per la costruzione di solidi legami sociali, se rapportata alla connotazione di una specifica realtà nazionale, ci porta su un terreno decisamente scivoloso. Sappiamo bene che, nel vecchio continente, i singoli Paesi hanno conosciuto vicende storiche molto differenti tra loro. Si pensi solo all'influenza esercitata dal protestantesimo nel Centro e Nord Europa e, al contrario, all'influsso che il cattolicesimo ha avuto nelle realtà mediterranee, soprattutto in Italia.

È però alquanto rischioso trasformare le diverse storie in altrettante "isole" identitarie. Infatti, il concetto di identità per sua natura tende a chiudere più che ad aprire, tanto che, se esasperato, porta anche a feroci conflitti.

Identità nazionale e nazionalismo

Infatti, il confine tra identità nazionale e nazionalismo è molto labile. Pensiamo alle terribili vicende che hanno insanguinato le repubbliche della ex-Iugoslavia e alla stessa guerra tra russi e ucraini, dopo l'invasione delle truppe di Mosca nel Paese confinante.

La logica imperialista di Putin è alimentata anche dalla concezione di una identità russa (*rusky mir*, mondo russo), un'ideologia che va oltre al patriottismo e al senso di isolamento di quello che un tempo era l'impero zarista.

Secondo questa visione politico-religiosa, tutti i popoli slavi devono far parte di un unico spazio identitario (la Madre Russia), che non può e non deve assolutamente integrarsi con l'Occidente. Non ci stupisce che il patriarca della chiesa ortodossa russa, Kirill, sia uno dei principali sostenitori di questa ideologia. Tale chiesa, infatti, è sempre stata dalla parte del potere politico, anche durante il dominio comunista.

La storia ci insegna che i nazionalismi, si pensi a quello fascista per restare in Italia, sono sempre un mix di politica, religione, interessi economici che sfociano in una logica di dominio e di sopraffazione difficilmente estirpabili.

Patria e Costituzione

Come abbiamo accennato, la parola "patria" nella nostra Costituzione compare due volte: nell'articolo 52 (*La difesa della patria è sacro dovere del cittadino*) e nell'articolo 59 nel quale si disciplina il potere del Presidente della Repubblica di nominare i senatori a vita per quei cittadini (cinque) che "*hanno illustrato la Patria per altissimi meriti nel campo sociale, scientifico, artistico e letterario*".

Se leggiamo la storia del nostro Paese alla luce dell'art. 52, come ha fatto don Lorenzo Milani nel 1965 nella Lettera di autodifesa ai giudici, le guerre italiane, dall'Unità d'Italia (1861) alla

seconda guerra mondiale, sono state tutte guerre di offesa verso altri popoli, mai di difesa della Patria.

Ha senso, dunque, legare l'educazione civica ad un concetto superato come quello di patria, in un mondo di globalizzazioni multiple e di identità plurali, come quello abitato dai nostri giovani? Pensiamo solo alle migliaia di ragazze/i italiane/i che vivono e lavorano in altri paesi europei e extraeuropei (quasi un milione), che hanno un'idea di cittadinanza in senso planetario, non certamente legata alle anguste frontiere degli stati nazionali.

L'identità nazionale

Ma, restando nel solco di quanto affermato nelle Linee guida, quali sono i principi dell'identità italiana, che *comunemente chiamiamo patria*?

Per rispondere a questa domanda solitamente ci rifacciamo alla tradizione giudaico-cristiana, in cui troviamo esaltati i valori dell'accoglienza, del rispetto, della prossimità, della carità come servizio, parola chiave dell'identità cristiana (*... Se anche parlassi le lingue degli uomini e degli angeli, ma non avessi la carità, sono come un bronzo che risuona o un cembalo che tintinna*, San Paolo, Lettera ai Corinzi).

Ma la cultura occidentale, a cui le Linee guida dell'educazione civica si richiamano, è stata fortemente segnata anche dalle idee della Rivoluzione francese, che costituisce la seconda fonte d'ispirazione della nostra civiltà giuridica: i principi di uguaglianza, di libertà, di giustizia sono le fondamenta della nostra stessa Costituzione.

I valori alla base della nostra identità nazionale risiedono, dunque, sia nella tradizione giudaico-cristiana sia in quelli della Rivoluzione francese.

Identità nazionale o universale?

A questo punto però sorge un dubbio. Non sono forse questi anche i principi che ritroviamo nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948? Sembrerebbe proprio di sì. Basta leggere i primi articoli:

- *Articolo 1. Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti.*
- *Articolo 2. Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.*
- *Articolo 3. Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona.*

L'identità italiana (e occidentale) si riconosce in questi principi, affermati peraltro alla fine di uno dei conflitti più devastanti che la storia del mondo ricordi. Si tratta, dunque, di una identità universale in cui tutti i paesi che hanno sottoscritto tale Dichiarazione si riconoscono.

L'identità nazionale e l'inclusione dei ragazzi non italiani

Nelle Linee guida il rafforzamento poi del concetto di comunità nazionale è riferito soprattutto all'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana. In questo senso, la scuola "costituzionale", si sottolinea, è la principale fonte dell'educazione alla cittadinanza, proprio perché essa "dà centralità alla persona dello studente". È in questa prospettiva, si afferma, che l'educazione civica deve contribuire ad una formazione volta a favorire l'inclusione degli alunni stranieri nella scuola italiana. L'insegnamento dell'educazione civica può supportare gli insegnanti nel lavoro dell'integrazione, producendo nei suoi esiti coesione civica e senso della comunità, evitando che anche in Italia si verifichino fenomeni di ghettizzazione urbana e sociale. È una affermazione che non possiamo che condividere. Ma ancora una volta i principi che danno forma alla nostra Carta costituzionale si richiamano alle dichiarazioni universali. Non sono ascrivibili ad una identità specifica di uno Stato. Ad esempio, il rispetto per la donna (art. 3: uguaglianza dei cittadini "senza distinzione di sesso"), che in certe comunità straniere è considerata subalterna al volere dell'uomo, è un principio cardine della Costituzione italiana, così come di tutte le Dichiarazioni degli organismi europei e internazionali.

Per concludere

A questo punto riesce difficile capire l'*ubi consistam* dell'identità nazionale della patria italiana. Viviamo in un'epoca in cui ciascuna parte del mondo fa sempre più parte del mondo. Avvertiamo tutti, in un momento di radicali stravolgimenti e di epocali cambiamenti, il bisogno di un

sentimento di reciproca appartenenza che ci leghi alla madre Terra (più che alla madrepatria), come prima ed ultima Patria.

Alla base, allora, dell'educazione civica riponiamo piuttosto la formazione di una cittadinanza planetaria e di una coscienza terrestre come unica comunità di destino dell'umanità. L'idea di appartenere ad identità perimetrata da confini e frontiere riguarda sicuramente un passato destinato a non ritornare. Almeno, si spera!

4. Esame di Stato, un monumento nazionale. Una disamina sul Baccalauréat in Francia



Mario G. DUTTO

22/09/2024

"Le bac n'a aucune valeur. Comme je le dis chaque année en plaisantant, pour ne pas avoir le bac aujourd'hui, il faut en faire la demande..."

Luc Ferry, ministro francese dell'educazione dal 2002 al 2004, considerava il Baccalauréat (Bac) (dal latino 'bacca laurea') "ridicule" e senza alcun valore, aggiungendo: "come dico ogni anno scherzando, oggi per non avere il Bac, bisogna fare domanda[1]". Trattandosi, tuttavia, di un "monument historique"[2], scriveva Jack Lang, ministro a più riprese della cultura e dell'educazione, "Non bisogna abbattere i monumenti storici. Bisogna restaurarli, rinnovarli"[3]. Anche Antoine Prost, storico dell'educazione, conferma che un'istituzione così forte "non è tra quelle che si possono abbattere" anche per l'"impossibilità pratica di eliminare il baccalaureato, tranne che per una rivoluzione improbabile"[4].

Il Bac francese, come l'esame di Stato italiano o l'Abitur tedesco, è parte integrante della storia del Paese e mantiene un deciso imprinting nazionale, con una straordinaria permanenza dinamica per oltre due secoli[5].

Le origini napoleoniche

La creazione del diploma avviene nel lontano 1808 nell'ambito delle strategie di Napoleone per formare le élites indispensabili per il paese. In particolare il *Baccalauréat*, titolo di accesso agli studi superiori assegnato da un *jury* di professori universitari, intende preparare allo svolgimento di funzioni pubbliche o di professioni liberali. Alla prima sessione, solamente con un colloquio, nel 1809 partecipano 31 candidati provenienti dall'alta borghesia. Nei due secoli successivi, interventi di costruzione e di ricostruzione integrano e modificano il modello originario non senza controversie laceranti, come il conflitto tra la lingua latina e la lingua francese, che tuttavia non scalfiscono il Bac, imperfetto ma mitico, che si consolida come esame nazionale esterno diventando un simbolo della scuola repubblicana[6].

Il lungo restauro di un monumento nazionale

Nel 1830 per ovviare ai limiti di un esame solo orale si introduce la versione latina facoltativa che nel 1840 diventa obbligatoria. Nel 1853 viene aggiunta, come seconda prova, una composizione scritta in latino o in francese. Nel 1861 Julie-Victoire Daubié è la prima donna ad ottenere il bac. Nel 1880 il primo ministro Jules Ferry reimposta il sistema scolastico: nel 1881 la prima sessione del Bac riformato prevede non più la composizione in latino, ma una dissertazione in francese su un argomento di letteratura o di storia.

Nel 1965 l'esame di diploma conclude quattro diversi percorsi liceali: A (filosofia e letteratura), B (economia e scienze sociali), C (matematica e fisica) e D (matematica e scienze naturali). Nel 1968 si ha una biforcazione con il varo del *Bac technologique* a cui si affiancherà nel 1985 il *Bac professionnel*. Nel 1995 gli indirizzi del *Bac général* diventano tre: L (*Littéraire*), ES (*Économie et Social*) e S (*Scientifique*).

Il sistema dei Bac

Il liceo generale e il liceo tecnologico hanno la prima classe in comune ("*la Seconde générale et technologique*"). Nei due anni successivi gli studenti si preparano per uno dei due diplomi finali. Il Bac *general* prepara nella prospettiva del proseguimento degli studi superiori, per lo più all'università.

Il Bac tecnologico associa cultura generale e cultura tecnologica e presenta diversi indirizzi, dal management e gestione (STMG) al design e alle discipline artistiche (STD2A), dalle tecnologie e dallo sviluppo durevole (STI2D) alle tecnologie di laboratorio (STL), dalla sanità e dai servizi sociali (ST2S) all'agronomia e all'allevamento (STAV), dalla musica e dalla danza (S2TMD)

all'*hôtellerie* e alla ristorazione (STHR). Prepara sia per gli studi superiori, soprattutto nella formazione tecnica superiore (*BTS E BUT*) sia per l'ingresso diretto nel mercato del lavoro.

Meno conosciuto il *Bac* professionale, secondo per numero di studenti, ha una diversa impostazione e oggetto di decisioni politiche *ad hoc*[7]. Nel 2009 il percorso viene ridotto da quattro a tre anni. Diverse le ragioni della contrazione: stabilire una uguale dignità tra i tre diplomi attraverso l'uniformità della durata, accrescere l'attrattiva dell'insegnamento professionale, facilitare l'accesso degli studenti all'insegnamento superiore e lottare contro l'abbandono scolastico. Non mancano considerazioni relative alla riduzione dei costi[8]. Il diploma si consegue per lo più a scuola ma può anche avvenire nell'apprendistato, nei centri di formazione professionale o attraverso la valutazione delle competenze acquisite.

L'esplosione del numero di candidati

Nel primo secolo di vita (1900) i partecipanti al *Bac* diventano 7.000. Il numero esplode negli anni 1960 e 1970 passando dai 32.000 nel 1960 ai 237.000 dieci anni dopo. Nel 2000 sono 500.000 e nel 2022 si contano 709.399 studenti, 381.221 per il *Bac général*, 186.200 per il *Bac pro* e 141.979 per il *Bac technologique*. Avviene così che se nel 1851 la percentuale della popolazione con il *Bac* era dello 0,6%, cento anni dopo essa raggiunge il 5,1%. In seguito dal 20,1% del 1970 si arriva al 65,0% nel 2010 per raggiungere nel 2024 il 79,1% (42,9% con il *Bac général*, 20,2% con il *Bac pro* e il 16,0% con il *Bac technologique*).

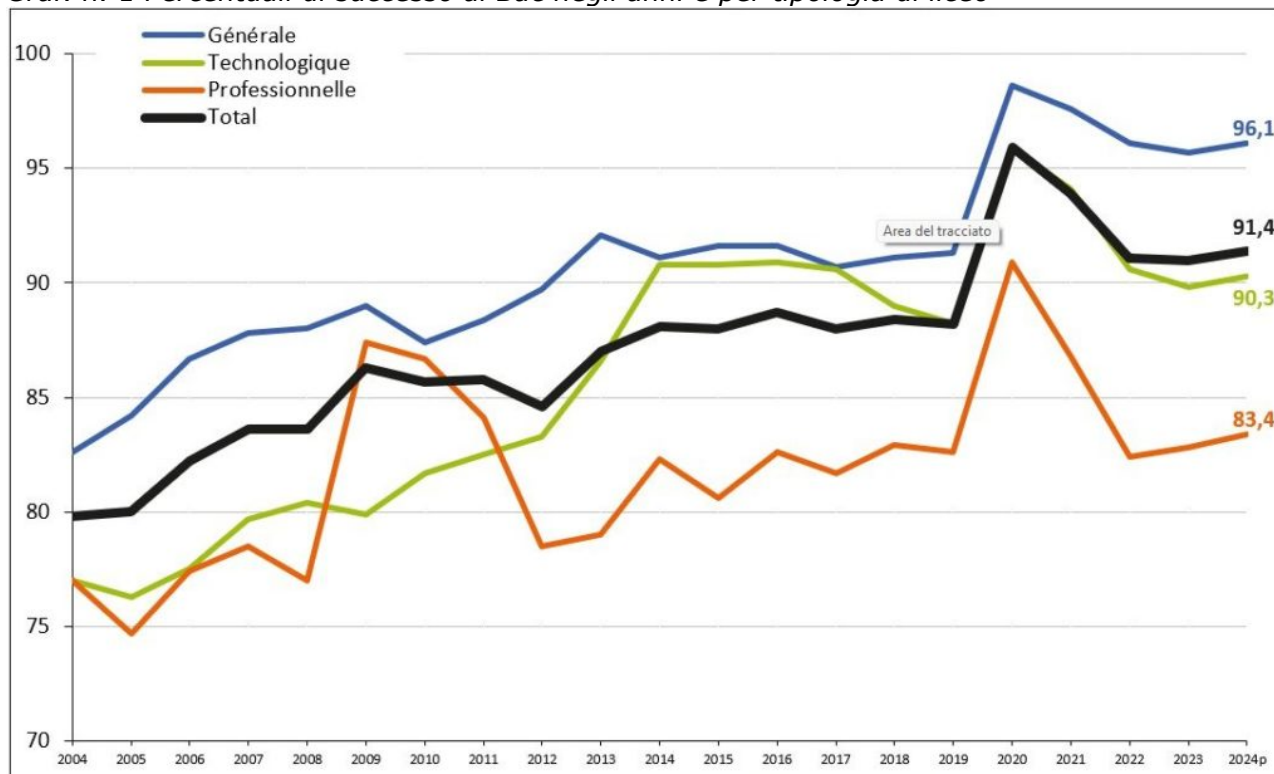
L'obiettivo, fissato nel 1985 dal ministro Jean-Pierre Chevènement, non senza suscitare polemiche, di portare a livello di *Bac* l'80 % della popolazione, viene ripreso dai ministri successivi ed è anche formalizzato nelle leggi sulla scuola del 1989 (Loi Jospin)[9] e del 2005 (Loi Fillon).

Nella fascia di età 25-34 anni, la percentuale di giovani che non hanno completato il livello di scuola secondaria superiore scende dal 13% nel 2016 al 11% nel 2023: un risultato di rilievo se confrontato con i rispettivi valori dell'area OECD (17% e 14%) e dell'Italia (26% e 20%)[10].

L'inflazione dei tassi di successo

Nel periodo della pandemia il 98,4% dei candidati nel 2020 ottiene il *bac général* senza alcuna prova finale; e nel 2021 il tasso scende a 97,5% con la sola prova di filosofia e il *Grand Oral*. Nel 2024 ottiene il *Bac* il 91,4% (91,0% nel 2023), rispettivamente il 96,1% per il *Bac général*, il 90,3% nel *Bac technologique* e l'83,4% per il *Bac professionnel*.

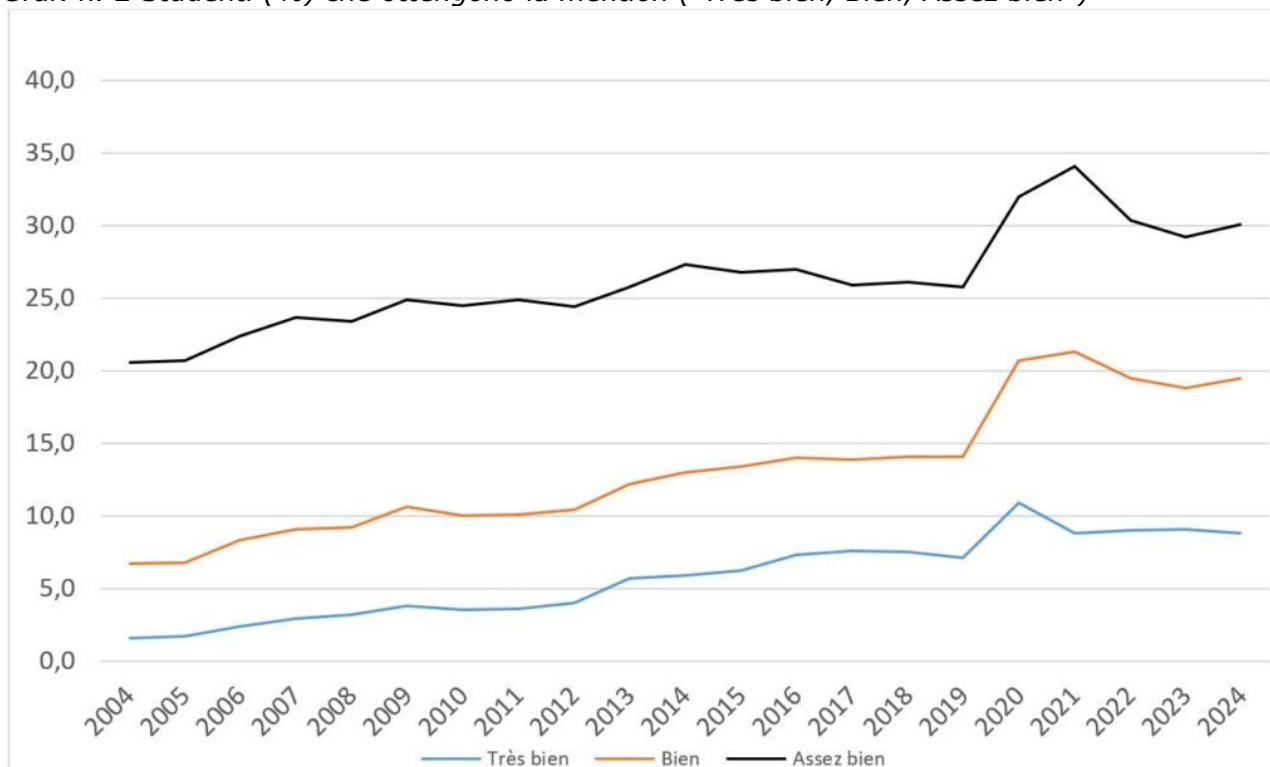
Graf. n. 1 Percentuali di successo al *Bac* negli anni e per tipologia di liceo



Fonte: Thomas F., "Le baccalauréat 2024 – Session de juin", [Note d'Information](#), n. 24.29 (2024), DEPP.

In risposta agli elevati tassi di riuscita l'attenzione dei genitori e degli studenti si sposta verso il riconoscimento della *mention*[11]. Nel 2001 il 25% degli studenti con il *Bac* (pari al 78,6 % dei candidati) ottiene anche la *mention* che nel 2023 viene attribuita alla maggioranza degli studenti (56,8%).

Graf. n. 2 Studenti (%) che ottengono la mention ("Très bien, Bien, Assez bien")



Fonte: Thomas F., cit. 2024.

Una macchina poderosa

"*Monument français*", il *Bac* richiede un'imponente macchina organizzativa e gestionale. Nel 2017 sono 2.900 le prove elaborate, 4.411 le sedi di esame, 170.000 i correttori alle prese con circa 4 milioni di copie[12]. A livello internazionale ha un'offerta di 59 lingue, è presente in 91 Paesi con 152 centri per 18.850 candidati e 40.000 sono i candidati alle sezioni europee o di lingue orientali oltre a 7.500 candidati al baccalauréato a carattere internazionale[13].

Il nuovo Bac (2018)

Serpente di mare la riforma del *Bac* ricorre nell'agenda dei ministri, da Lionel Jospin nel 1990 a Claude Allègre nel 2000, da François Fillon nel 2005 a Xavier Darcos nel 2007. Associandola a quella del liceo, nel 2018 Jean-Michel Blanquer, uno dei ministri più longevi a Rue de Grenelle, affronta il *tabu* della revisione del *bac général*, superando l'indecisione dei precedenti ministri Luc Chatel (2009-2012) e Vincent Peillon (2012-2014) frenati da proteste di massa con insegnanti e liceali in strada.

Nella campagna elettorale del 2017 Emmanuel Macron annuncia l'intenzione di rivalorizzare il baccalauréato. Nel 2018 su incarico del ministro dell'*Éducation nationale* viene redatto un rapporto dedicato da parte del professore universitario Pierre Mathiot. Frutto di consultazione con esperti e con i professionisti della scuola, il documento riassume le diagnosi critiche consolidate e fa propri gli orientamenti di riforma sostenuti da tempo. In ragione dei legami evidenti l'intervento sul *Bac* si innesta sui cambiamenti introdotti nei licei.

La riforma del liceo

La nuova impalcatura del *Bac* si innesta sulla riforma dei licei[14] basata sulla filosofia della priorità riconosciuta alle scelte dello studente. Nel *lycée général* le filiere dopo la classe seconda

(L, "Littéraire", S "Scientifique" e ES "économique et sociale") sono abbandonate. Si prevede un tronco comune composto da singole discipline a cui si aggiungono gli insegnamenti di specialità (tre per la classe prima ridotte a due nell'anno finale). Delle 12 specialità previste 7 sono garantite in ogni scuola e le altre 5 all'interno di aree geograficamente delimitate[15]. Per il liceo tecnologico rimangono gli indirizzi esistenti mentre il liceo professionale segue un proprio percorso di rinnovamento.

Nel 2018 si consolida il regime di collegamento tra il bac e la scelta degli studi superiori. L'introduzione della piattaforma nazionale *Parcoursup* che raccoglie le candidature degli studenti da sottoporre alle università per l'ammissione sembra riportare il *Bac* alla sua funzione napoleonica di primo livello degli studi universitari. Il diploma, infatti, non è, più, la chiave di accesso senza condizioni. Con l'inserimento nella piattaforma dei risultati delle prove di specialità l'ingresso viene deciso dalle università stesse sulla base dei dossier presentati da ciascun studente.

La semplificazione del Bac

Drastica è la riduzione del numero di prove (prima del 2018 erano da 12 a 16). Una prova di francese viene anticipata al penultimo anno ("Prèmière") e si riservano 4 prove all'ultimo anno ("Terminale") di cui due da svolgersi in primavera. Mantiene il tradizionale ruolo di rilievo la prova di filosofia e si introduce il *Grand Oral*, un colloquio finale di fronte ad una commissione. Così scomposto, essenzializzato e scaglionato[16], il *bac* realizza una sintesi tra procedure tradizionali e nuove modalità.

Per le discipline non oggetto di prove si fa ricorso al *control continue* nel corso degli ultimi due anni del liceo. Sono previste tre sessioni (due nel secondo e nel terzo trimestre della classe "Prèmière" e una nella classe "Terminale"). Le prove sono scelte tra quelle indicate nella piattaforma ministeriale. Le copie sono anonimizzate e corrette in linea non dagli insegnanti di classe secondo una comune scala nazionale. I testi e le procedure sono dematerializzati per una tempestiva comunicazione dei risultati.

Per calcolare il risultato finale sono previsti coefficienti da moltiplicare per il punteggio relativo ad ogni singola prova. Dalla somma di questi valori grezzi si ottiene il punteggio finale di cui il 40% è determinato dalle medie della valutazione continua (30%) e dai voti assegnati dai professori (10%).

Dopo ogni serie di prove una commissione di 'armonizzazione' in ogni *accadémie* garantisce che tutti gli studenti siano stati valutati con equità.

La prova di filosofia e il Grand Oral

Simbolo della tradizione francese, la prova di filosofia affonda le radici nella cultura illuministica. L'insegnamento della disciplina, obbligatorio dal 1808, non avviene tramite la storia delle idee. Mira allo sviluppo della riflessione e del ragionamento personale con l'ambizione di formare dei cittadini 'illuminati' dotati di spirito critico. La prova consiste in una dissertazione su temi e nell'analisi di un testo. Nel 2024 sono stati proposti per la dissertazione due interrogativi: uno sulla conoscenza scientifica (*La science peut-elle satisfaire notre besoin de vérité?*) e un altro sullo Stato (*L'État nous doit-il quelque chose?*) mentre per il commento di testo è stata scelta un'opera di Simone Weil (*La condition ouvrière, 1943*).

Prova inedita e misura faro della riforma, il *Grand Oral* si propone con un colloquio, di stimolare gli studenti ad argomentare le scelte compiute delle discipline di specialità in relazione al proseguimento degli studi e al proprio progetto professionale.

Alla prova della realtà

Rimanendo nel solco di un esame nazionale esterno, il nuovo *Bac* affronta le critiche contenute nelle diagnosi storiche[17]. La complessità organizzativa viene decisamente ridotta superando l'insostenibile frammentazione organizzativa e la parcellizzazione delle procedure[18]. Sebbene mal calcolati[19], anche i costi eccessivi sono contratti. Con la distribuzione delle prove nel tempo, inoltre, è prevedibile una diminuzione dello stress per gli studenti. È anche possibile che si attenui il *bachotage*, cioè dell'attività compulsiva di preparazione agli esami negli ultimi mesi, ostacolo questo all'innovazione. I benefici, tuttavia, dovranno essere esaminati sul campo trattandosi di una architettura nuova.

Alcuni interrogativi si pongono sulla messa in opera, per esempio:

- su quante discipline di specialità, pietra miliare della riforma, saranno realmente offerte nelle scuole in contesti rurali?
- sulle ripercussioni delle scansioni previste, il calendario delle prove in primavera in "Terminale" potrebbe diminuire nel terzo trimestre la frequenza degli studenti?
- sui caratteri delle singole prove, il *Grand Oral* non rischia di sottovalutare il contenuto di conoscenze a favore delle capacità comunicative?
- sui coefficienti per il calcolo dei punteggi, è coerente il rapporto tra i coefficienti attribuiti alle due prove di specialità svolte in primavera (16+16) e quelli definiti per la prova di filosofia (8) e per il *Grand Oral* (10)?

Alcuni correttivi, peraltro, sono stati già introdotti. Dal 2024 per la prova del *Grand Oral* viene ridotto il tempo dedicato al progetto di orientamento per fare più spazio ai 'saperi' e le prove di specialità si svolgono non più in primavera ma a giugno.

Nell'organizzazione interna dell'insegnamento scompare, di fatto, la classe come modello organizzativo e ambiente di apprendimento e di interazione sociale per gli studenti. Il gruppo classe rimane solo per le discipline del tronco comune, mentre per le specialità si compongono gruppi provenienti da classi diverse. Per gli insegnanti cambia l'approccio tradizionale e qualche problema può emergere per il coordinamento tra di loro soprattutto in situazioni di disabilità degli studenti.

Più in profondità rimane il carattere ibrido del *Bac*, "un examen à la vocation ambiguë"[20]. Contemporaneamente è un attestato di studi secondari compiuti, un accertamento delle competenze degli studenti, uno strumento per l'aumento dei livelli di istruzione dell'intera popolazione, un passaggio obbligato per l'accesso all'università. Queste diverse funzioni, difficilmente conciliabili[21] obbligano a scelte di compromesso.

Le sfide aperte

I nodi che il nuovo *Bac* ha di fronte riguardano anche questioni di carattere generale che investono la funzionalità del sistema scolastico nel suo insieme. Così la disomogeneità dei tassi di riuscita tra le tipologie di liceo e tra le "accadémies"[22] chiama in causa le fratture sociali e culturali che travagliano il Paese e le non equità del sistema scolastico.

Il superamento della gerarchia tra i licei rimane un importante banco di prova a fronte del perdurante prevalere del *lycée général*. I dati relativi al 2024, inoltre, confermano differenze di genere importanti: in classe seconda, ad esempio, le studentesse si orientano più frequentemente verso il percorso generale e optano meno sovente per la matematica come specialità nella classe prima (52,1% rispetto al 70,5 degli studenti)[23].

L'impatto del nuovo *Bac*, in astratto straordinario strumento di riuscita, è da esaminare in relazione alla lotta contro le disuguaglianze sociali[24]. Nel 2022 il tasso di passaggio di studenti provenienti da famiglie di quadri superiori è del 96,8 %, contro il 93% di chi proviene da famiglie artigiani, commercianti e capi impresa e 88,3% per i figli di operai[25]. Negli anni l'accesso al *Bac* è aumentando senza tuttavia annullare il divario per background familiare. Per i licei, soprattutto per il liceo professionale, rimane ancora critica la questione della promozione sociale e della lotta alla segregazione[26].

L'espansione della popolazione scolastica e l'inflazione dei diplomi non sono una garanzia di miglioramento in termini di equità[27]. Secondo il rapporto OECD 2024[28] in Francia la riproduzione sociale mantiene valori elevati. La percentuale degli studenti diplomati che provengono da genitori diplomati è l'80%, mentre è del 25% quella dei figli di genitori non diplomati. La percentuale degli studenti che completano il ciclo universitario provenienti da genitori laureati è il 75%, mentre quella degli studenti di genitori non laureati scende al 57%. Lo scarto di 18 punti avvicina la Francia agli Stati Uniti (19) e la distanza da altri Paesi quali l'Estonia, la Finlandia e la Svezia (7 punti).

Nei prossimi anni la contrazione del tasso di fallimento nel primo anno di università sarà un indicatore per un *Bac* che non sia solo chiave di accesso all'istruzione superiore ma anche ragionevole garanzia di riuscita.

La conservazione dinamica

Nelle vicende del *Bac*, "véritable pierre angulaire"[29] del sistema scolastico francese, si rintracciano le fila della conservazione dinamica di un pilastro della grammatica della scuola d'oltralpe. Se per le sue valenze simboliche "il est impossible de supprimer le baccalauréat"[30] indispensabili si rivelano le modifiche e gli adattamenti. Transitato da pergamena di pregio a

passaggio tra le forche caudine, il *bac* non ha trovato, comunque, la sua forma ideale e non rimarrà probabilmente immutato negli anni a venire. Duecento anni di storia, tuttavia, confermano che il tramonto di alcune istituzioni, ed è il caso del *Bac*, non è eliminabile e che il loro destino di permanenza può essere assicurato da prammatici e realistici interventi di restauro conservativo.

- [1] [Pour Luc Ferry](#), le bac est un examen "ridicule" qui "n'a aucune valeur"
- [2] Cfr. La definizione di "*monument national*" si trova in un documento del Senato (www.senat.fr, *à quoi sert le Baccalauréat?* Notes de synthèse, Commission des affaires culturelles – Groupe de travail sur le baccalauréat. Rapport n° 370 (2007-2008) 12 giugno 2008.
- [3] Cfr. Figaro Etudiant, 23 maggio 2016.
- [4] Prost, A., "*Un mal français: le baccalauréat*", Pouvoirs, 30 settembre 1984, pp. 69-78.
- [5] Sulla storia del *Bac* cfr. Mergnac M-O e C. Renaudin, *Histoire du Baccalauréat*, Archives et Culture, Paris 2009 e Colonna d'Istria R., *La grande histoire du baccalauréat*, [Plon](#), Paris 2021. Per una ricca e dettagliata documentazione storica cfr. Meuriot P., "*Le baccalauréat. Son évolution historique et statistique des origines (1808) à nos jours*" Journal de la société statistique de Paris, 60 (1919), pp. 8-35.
- [6] Per una ricostruzione di dettaglio dell'affermazione della lingua francese cfr. Chervel A., "*Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881)*", *Histoire de l'Éducation*, 94 (2002) pp. 103-139 (<https://doi.org/10.4000/histoire-education.816>).
- [7] Per approfondire il *Bac pro* cfr. Calvez C. e R. Marcon, *La voie professionnelle scolaire, Viser l'excellence*, Ministère de l'Éducation nationale, Paris 2018; Maillard F, G. Moreau (a cura di), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres?*, Cereq Octarès éditions, Tolosa 2019.
- [8] Conseil de la modernisation des politiques publiques (RGPP), *La révision générale des politiques publiques*, 2008, p.2.
- [9] Sulla Loi n. 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, all'art. 3 si legge "*La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat*".
- [10] [OECD, Education at a Glance 2024](#): OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2024.
- [11] Le valutazioni di eccellenza ("*mentions*") sono attribuite ai candidati in funzione delle medie ottenute dopo le prove: "*assez bien*" (AB): da 12 a 14; "*bien*" (B): da 14 a 16; "*très bien*" (TB): da 16 a 18. Per una media superiore a 18 la Commissione dal 2021 può assegnare la *mention* "*très bien avec les félicitations du jury*".
- [12] Cfr. Mathiot P., *Un nouveau Baccalauréat pour construire le lycée des possibles. Un enjeu majeur pour notre jeunesse un défi pour préparer la société de demain*, Parigi 2018.
- [13] I diplomi sovrazionali riguardano i licei con opzione internazionale, i diplomi binazionali abibac, bachibac ed esabac, il *baccalauréat* franco-americano e quello franco-tedesco. Cfr. Thomas F., "*Le baccalauréat 2024 – Session de juin*", [Note d'Information](#), n. 24.29 (2024)
- [14] Cfr. Décret n. 2018-614 du 16 Juillet 2018 *modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives aux enseignements conduisant au baccalauréat général et aux formations technologiques conduisant au baccalauréat technologique* (NOR: MENE1813135D).
- [15] Per un'analisi condotta sul campo dei primi anni della riforma cfr. Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR), *La réforme du lycée général et technologique*, Parigi 2023.
- [16] Tra le raccomandazioni conclusive di un rapporto sui costi del liceo la Cour des Comptes indica esplicitamente "*simplifier le format du baccalauréat*" (Cour de Comptes, *Le coût du Lycé*, 2015 p. 85).
- [17] A titolo di esempio di diagnosi critiche di diversa provenienza cfr. Fize M., *Bac inutile*, éditions de L'Oeuvre, Parigi 2012; Cour des Comptes, op. cit. 2015 e Mathiot, op.cit. 2018.
- [18] La frammentazione delle procedure aveva raggiunto livelli critici ben evidenziati dalla Cour des Comptes. Su 58 lingue straniere e regionali suscettibili di scelta per il *Bac* 20 avevano meno di 50 studenti per non menzionare i 13 candidati per l'opzione sul 'danese', i 6 candidati per l'opzione 'swahili' e il solo candidato per l'estone' (Cour des Comptes, op. cit. 2015 p.55).
- [19] La Cour des Comptes parla di costi malcalcolati e fa riferimento a stime che oscillano dai 50 milioni di euro di spese dirette ai 100 milioni di costi complessivi fino ad un 1,5 miliardo di euro secondo un rapporto del principale sindacato dei dirigenti scolastici (SNPDEN).
- [20] Cour de Comptes, op. cit. 2015 p. 53.

- [21] Ibidem.
- [22] Nel 2024, ad esempio, il tasso di riuscita è del 95% nell'*accadémie* di Rennes e del 74,6% e del 74,6% nella Guyana.
- [23] Cfr. DEPP, Note d'information, agosto 2024.
- [24] Cfr. Figeat M., *Les Baccalauréats Professionnels: un espoir ou un leurre?*, INRP, Parigi 1996.
- [25] Cfr. [*Réussite au baccalauréat selon l'origine sociale*](#).
- [26] Maillard F. e G. Moreau (a cura di), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres?* Cereq Octarès éditions, Toulouse 2019.
- [27] Duru-Bellat M., *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la meritocratie*, Seuil, Paris 2006.
- [28] OECD, *éducation at a glance*, OECD, Paris 2024.
- [29] Cfr. Sénat, 2008, op.cit.
- [30] Fauroux R. e G. Chacornac, *Pour L'Ecole. Rapport De Commission, La Documentation française*, Calmann-Lévy, Paris 1996.