

## **Temi commentati da Scuola 7**

**OTTOBRE 2023**

**02 10 2023**

### **Una formazione ben fatta per una scuola che cambia**

1. *Formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria. Le novità del DPCM 4 agosto 2023 (Alberto BOTTINO)*
2. *Disuguaglianze educative e formazione efficace. Piano di intervento per la riduzione dei divari territoriali (Maria Rosa TURRISI)*
3. *Europa, il potere leggero dell'istruzione. Un libro per capire i trend e le politiche scolastiche (Nilde MALONI - Rosa SECCIA)*
4. *GenAI: intelligenza artificiale generativa. Rapporto Unesco 2023 (Gabriele BENASSI)*



- il numero dei docenti nominati su posti comunque disponibili, ad eccezione di quelli vacanti;
- il numero dei posti disponibili nelle scuole italiane all'estero;
- le esigenze di personale abilitato delle scuole paritarie e dei percorsi di istruzione e formazione professionale delle Regioni.

In conclusione, il fabbisogno di docenti da abilitare per ciascuna delle classi di concorso previste dalle tabelle A e B allegate al D.P.R. 14.2.2016, n. 19, sarà determinato in base al numero di posti di organico di ciascuna Regione, che non siano occupati da personale in servizio a tempo indeterminato, al netto del numero di docenti abilitati in servizio con incarico a tempo determinato:

- dal numero dei posti solamente disponibili (e non vacanti) a seguito di aspettative, comandi, distacchi, ecc. dei titolari e coperti con incarichi a tempo determinato;
- dal numero dei posti autorizzati nelle scuole italiane all'estero.

A questi vanno aggiunti i posti necessari per il funzionamento delle scuole paritarie e per i percorsi di istruzione e formazione professionale istituiti dalle Regioni.

Per la quantificazione dei posti per la scuola paritaria e per i percorsi di istruzione e formazione professionale, laddove dovessero presentarsi difficoltà nella conoscenza dei dati, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, in attesa di averne puntuale conoscenza, incrementerà del 30% il fabbisogno calcolato sugli organici delle scuole statali e di quelle italiane all'estero.

### **Organizzazione dei percorsi**

I percorsi di formazione iniziale sono svolti interamente in presenza o, esclusivamente per le attività diverse da quelle di tirocinio e di laboratorio, con modalità telematiche in misura non superiore al 20% del totale e prevedono l'acquisizione di almeno 60 CFU o CFA, come contenuti nell'Allegato 1 al D.P.C.M.

Ai percorsi possono accedere coloro che sono in possesso dello specifico titolo di studio, previsto per ciascuna classe di concorso, nonché coloro che sono regolarmente iscritti a corsi di studio per il conseguimento dei titoli di accesso alle varie classi di concorso.

### **Crediti formativi e costi**

La frequentazione del percorso per il conseguimento di 60 CFU o CFA costa non più di 2500 euro, mentre per coloro che partecipano, privi del titolo di accesso in quanto frequentanti percorsi di studio specifici, e per coloro che devono conseguire solo almeno 30 CFU o CFA, il costo non supera 2000 euro; la partecipazione alla prova finale ha il costo di 150 euro.

Coloro che sono in possesso di abilitazione, anche in altro grado di istruzione, oppure di specializzazione su posti di sostegno, possono partecipare al percorso di formazione iniziale per altra abilitazione, per la quale posseggano il titolo di accesso; in tal caso devono conseguire almeno 30 CFU o CFA.

### **Tempistiche**

Il primo percorso di formazione iniziale dovrà concludersi entro il 31 maggio 2024 ed il Ministero dell'Istruzione e del Merito è impegnato a fornire alle università ed alle accademie il fabbisogno dei posti entro il 5 ottobre 2023.

Rimane evidente, quindi, che se si vuole rispettare il termine, fissato al 31 maggio 2024, è necessario avviare immediatamente l'intera procedura che prevede, in via preliminare, la conoscenza del fabbisogno per ciascuna delle classi di concorso, che deve fornire il Ministero dell'Istruzione e del Merito, quindi le proposte avanzate dalle Università e dalle Istituzioni dell'AFAM, a seguire la valutazione dei requisiti di competenza del Ministero dell'Università e della Ricerca, e subito dopo la valutazione dei requisiti di competenza dell'ANVUR.

### **Chi può partecipare**

In estrema sintesi, possono chiedere di partecipare ai percorsi di formazione iniziale e di abilitazione:

- coloro che siano in possesso del titolo di studio di accesso alla specifica classe di concorso, come elencate nelle Tabelle A e B del D.P.R. 14 febbraio 2016, n. 19; il percorso di formazione prevede l'acquisizione di almeno 60 CFU o CFA;
- coloro che siano regolarmente iscritti ai corsi di studio per il conseguimento di uno dei titoli di accesso alle classi di concorso, come elencate nelle Tabelle A e B del

D.P.R. 14 febbraio 2016, n. 19; il percorso di formazione prevede l'acquisizione di almeno 60 CFU o CFA; coloro che frequentano corsi di studio per il conseguimento della laurea magistrale a ciclo unico, accedono al percorso se hanno conseguito almeno 180 CFU;

- coloro che hanno conseguito, entro il 31 ottobre 2022, 24 CFU o CFA, di cui almeno 10 di tirocinio diretto, partecipano al percorso per il conseguimento di almeno 36 CFU o CFA; i CFU o CFA conseguiti nei corsi di studio universitari o accademici, che siano coerenti con il profilo, di cui all'Allegato A al D.P.C.M., possono essere riconosciuti, secondo quanto previsto dall'Allegato B al D.P.C.M.;
- coloro che siano in possesso di abilitazione all'insegnamento, anche di altro grado di istruzione, o di specializzazione su posto di sostegno, possono partecipare, se in possesso dello specifico titolo, al percorso per il conseguimento di altra abilitazione, conseguendo almeno 30 CFU o CFA nell'ambito delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alla disciplina di riferimento; per tali soggetti il corso può essere erogato anche in modalità telematiche, comunque sincrone, anche in deroga al limite del 20%;
- I vincitori del concorso che non hanno l'abilitazione all'insegnamento ed hanno partecipato al concorso ai sensi dell'art. 5 comma 4 del D.lgs. 59/2017, frequentano il percorso per il conseguimento di 30 CFU o CFA; per tale categoria i contenuti dell'offerta formativa sono individuati nell'Allegato 2 al D.P.C.M.

### **La riserva di posti**

A coloro che siano titolari di contratto di insegnamento a tempo determinato nella scuola statale o paritaria o nei corsi di istruzione e formazione professionale regionali nell'anno scolastico precedente a quello di avvio del percorso relativo alla classe di concorso del contratto di insegnamento, viene riconosciuta, per le prime tre annualità, una riserva di posti che, per il primo percorso, è pari al 45%, mentre per il secondo e terzo percorso, la riserva è pari al 35%. Nei limiti percentuali di cui sopra, il 5% dei posti è riservato a coloro che hanno il contratto nei corsi di istruzione e formazione professionale.

### **Offerta formativa e standard professionali**

Il DPCM contiene 7 allegati. I primi 5 riguardano l'offerta formativa, l'allegato A si riferisce al profilo e l'allegato B attiene alle linee guida per il riconoscimento dei crediti. Specificatamente:

- l'Allegato 1, come previsto dal comma 2 dell'art. 7 del D.P.C.M., individua l'offerta formativa finalizzata all'acquisizione del profilo proprio del docente abilitato, e degli standard professionali, come contenuti nell'Allegato A del D.P.C.M.;
- il medesimo Allegato 1 contiene l'elencazione delle competenze e capacità che dovranno essere possedute dal docente al termine del percorso formativo ed individua la quantità di CFU da conseguire in relazione a ciascuna Attività formativa, oltre agli Obiettivi formativi minimi, in corrispondenza di ciascuna Attività formativa;
- gli Allegati 2, 3 e 4 contengono l'elencazione dell'offerta formativa, come nell'Allegato 1, ma destinata alle varie categorie di personale che frequentano il percorso per il conseguimento di soli 30 CFU o CFA;
- l'Allegato 5, invece, contiene l'elencazione dell'offerta formativa, come nell'Allegato 1, ma destinata a coloro che hanno conseguito 24 CFU, entro il 31.10.2022;
- l'Allegato A tratta del Profilo conclusivo del docente abilitato e delle competenze professionali e gli standard professionali minimi, mentre l'Allegato B contiene le Linee guida finalizzate ai riconoscimenti dei crediti conseguiti nei percorsi di studio e che siano coerenti con i crediti previsti dal percorso di formazione iniziale.

### **In cosa consiste la prova finale**

Al termine del percorso, coloro che lo hanno frequentato per almeno il 70% dell'intera procedura partecipano alla prova finale, che si compone di una prova scritta e di una lezione simulata.

La prova scritta, finalizzata ad accertare le competenze acquisite, consiste in un'analisi sintetica delle situazioni e circostanze avvenute durante il tirocinio, mentre la lezione simulata su un tema proposto dalla Commissione, consegnato 48 ore prima dello svolgimento, per una durata massima di 45 minuti, sviluppata con didattica innovativa, individua ed illustra le scelte

contenutistiche, didattiche e metodologiche compiute durante il percorso relativamente alla specifica classe di concorso.

[1] Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

## 2. Disuguaglianze educative e formazione efficace. Piano di intervento per la riduzione dei divari territoriali



**Maria Rosa TURRISI**

1/10/2023

Il tema delle disuguaglianze educative nel nostro Paese ritorna periodicamente al centro dell'attenzione e non solo quando vengono pubblicati i dati delle rilevazioni nazionali, ma tutte le volte che, da parte di studiosi o di politici, si prova a descrivere lo scenario del nostro sistema scolastico, anche ai fini di ipotizzare linee di intervento normative o economiche. Così le scelte per l'allocazione delle risorse della componente 1, Missione 4 del PNRR[1] sono state operate a partire dal riconoscimento delle disuguaglianze sulle opportunità di accesso all'istruzione. Ma anche le scelte di investimento sulla formazione dei docenti sono state effettuate guardando le emergenze. Ci riferiamo, in particolare, al progetto "DIVARI" *Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione-Formazione sulle competenze di base*, affidato all'INDIRE dal Ministero dell'Istruzione e del Merito [2].

### Ripartire dai dati

Con questo contributo si proverà a rileggere alcuni aspetti dei divari territoriali e a capire come, e a quali condizioni, la formazione dei docenti può costituire una leva per il superamento delle disuguaglianze.

I dati a cui si faranno riferimento mettono in evidenza tali divari, ma essi non sono gli unici a cui guardare per una visione più articolata e complessa del nostro sistema scolastico. Non ci sono divari solo tra i territori ma anche dentro i territori (per esempio, nelle periferie delle grandi aree urbane), tra le istituzioni scolastiche e tra le classi (si pensi alla "varianza fra le classi" o alla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana e con una lingua madre diversa dall'italiano)[3].

I dati che qui si prenderà in considerazione, rispetto alle disuguaglianze, sono quelli delle rilevazioni nazionali dell'INVALSI, cioè gli apprendimenti relativi alle competenze di base, ma anche quelli del Rapporto Svimez che fanno riferimento alle risorse destinate ai vari territori, agli aspetti organizzativi e alla qualità dell'offerta formativa.

### Divari nella lingua italiana

I risultati delle prove INVALSI [4], per quanto riguarda l'italiano, già a partire dalla seconda primaria, a parità di altre condizioni (genere, percorso di studio, background sociale, background migratorio) fanno registrare una significativa differenza negli esiti tra i diversi territori, con netto vantaggio del Settentrione rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-1,7 punti percentuali per il Sud e -5,8 punti percentuali per il Sud e Isole).

Questo fenomeno rimane costante anche per gli esiti della quinta primaria, secondo i quali, a parità di tutte le altre, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori (-0,4 punti percentuali per il Nord Ovest e -1 punto percentuale per il Nord Est) ma soprattutto in confronto al Mezzogiorno (-1,4 punti percentuali per il Sud e -3,9 punti percentuali per il Sud e Isole). Nelle prove alla fine della classe terza della scuola secondaria di primo grado la quota di studenti che non raggiungono gli obiettivi di apprendimento previsti al termine del primo ciclo d'istruzione (ovvero si fermano ai livelli 1 e 2) è molto ampia in Calabria (49,4%) e in Sicilia (50,2%). Questo significa che la distanza complessiva stimata in termini di risultati medi tra gli studenti del Nord Ovest e quelli del Sud e Isole è di 17,6 punti, pari all'apprendimento presunto di oltre un anno di scuola.

La situazione peggiora nella rilevazione al termine della classe seconda della secondaria di secondo grado in quanto a parità di tutte le altre condizioni, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, e la distanza complessiva stimata in termini di risultati medi tra gli studenti del Nord Est e quelli del Sud e Isole è di 18,6 punti, pari

all'apprendimento presunto di circa due anni di scuola. Tale disparità permane anche alla fine della classe quinta della secondaria di secondo grado in quanto si registra una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +13,8 punti e Nord Est +14,5 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-7 punti per il Sud e -9,1 punti per il Sud e Isole).

Anche in questo caso, la distanza complessiva stimata in termini di risultati medi tra gli studenti del Nord Est e quelli del Sud e Isole è di 23,6 punti, pari all'apprendimento presunto di oltre due anni di scuola.

### **Divari nella matematica**

Per quanto riguarda la matematica il trend dei risultati presenta un quadro più eterogeneo rispetto alla prova di Italiano: le situazioni di criticità più rilevanti sono nelle regioni in cui la quota di allievi in fascia 1 e 2 supera, in questo caso, il 40% (Calabria e Sicilia), seppure in molte regioni (compreso Campania, Puglia e Sardegna) resti comunque tra il 30% e il 40%. In quinta primaria le criticità più rilevanti sono nelle regioni in cui la quota di allievi in fascia 1 e 2 supera il 40% (tra cui Calabria, Sardegna e Sicilia in cui, unico caso, si supera il 50%). Alla fine del primo ciclo dell'istruzione gli alunni che non raggiungono gli obiettivi di apprendimento si fa decisamente più preoccupante in Calabria (60,7%) e in Sicilia (61,4%).

La situazione permane altrettanto preoccupante per gli alunni delle classi seconde della secondaria (anche se con differenze per i vari indirizzi). A parità di tutte le altre condizioni, resta una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, con netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +9,4 punti e Nord Est +12,5 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-6,6 punti per il Sud e -12,6 punti per il Sud e Isole). Quindi, la distanza complessiva stimata in termini di risultati medi tra gli studenti del Nord Est e quelli del Sud e Isole è di 25,1 punti, pari all'apprendimento presunto di circa due anni di scuola.

Anche alla fine della classe quinta della secondaria di secondo grado, a parità di tutte le altre condizioni, resta una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +14,3 punti e Nord Est +16,8 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-6,7 punti per il Sud e -10,1 punti per il Sud e Isole).

Quindi, ancora in questo caso la distanza complessiva stimata in termini di risultati medi tra gli studenti del Nord Est e quelli del Sud e Isole è di 26,9 punti, pari all'apprendimento presunto di oltre due anni di scuola.

### **Divari nella lingua inglese**

Per quanto riguarda invece i risultati nelle prove di lingua inglese, essi si presentano maggiormente diversificati per le due abilità esplorate il *Reading* e il *Listening*.

Alla fine della classe quinta primaria la distanza complessiva stimata in termini di risultato tra gli studenti del Nord Est e quelli del Sud e Isole è di 7,1 punti percentuali in Reading e 8,2 punti percentuali in Listening. Alla fine della classe terza della secondaria di primo grado, la distanza complessiva, stimata in termini di risultati medi tra gli studenti del Nord Est e quelli del Sud e Isole, è di 22,9 punti in *Reading* e 28,6 punti in *Listening*. La situazione non migliora alla fine del secondo ciclo dell'istruzione quando a parità di tutte le altre condizioni resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori a netto vantaggio del Settentrione (in particolare nel Nord Est: rispettivamente 16,8 in Reading e 19,3 punti in Listening) rispetto al Centro e al Mezzogiorno (soprattutto per il Sud e Isole: rispettivamente -6,9 e -15,7 punti). Quindi, la distanza complessiva stimata in termini di risultati medi tra gli studenti del Nord Est e quelli del Sud e Isole è di 23,7 in Reading e di 35 punti in Listening.

### **Rapporto Svimez 2022: alcuni dati strutturali**

Altri dati confermano una disparità strutturale nelle varie aree dell'Italia come rilevato nel Rapporto Svimez 2022[5] del quale solo a titolo esemplificativo si riportano alcuni elementi:

- le persone che vivono in famiglie, che sperimentano almeno una delle tre condizioni fra bassa intensità di lavoro, rischio di povertà o severa deprivazione materiale, sono il 41,2% nelle regioni del Mezzogiorno contro una media nazionale del 25,4%;
- l'incidenza dei NEET (*Not in education, employment or training*) è circa doppia nelle regioni meridionali rispetto al Centro-Nord (35,1%, a fronte del 18,3%). Per le giovani donne meridionali si arriva al 40%;

- la spesa per bambino residente di 0-2 anni è pari a 883 euro al Nord-Ovest, 1.345 euro al Nord-Est, 1.526 euro al Centro, 308 euro al Sud e 429 euro nelle Isole;
- nella scuola dell'infanzia l'orario a tempo prolungato viene offerto nelle regioni del Mezzogiorno solo al 4,8% dei bambini;
- nella scuola primaria la percentuale di alunni che frequenta a tempo pieno è più bassa nelle regioni meridionali (18,6%) rispetto al resto del Paese (48,5%);
- nel Mezzogiorno, circa 650 mila alunni delle scuole primarie statali (79% del totale) non beneficiano di alcun servizio mensa, per effetto delle carenze infrastrutturali;
- gli allievi della scuola primaria nel Mezzogiorno frequentano mediamente 4 ore di scuola in meno a settimana rispetto a quelli del Centro-Nord. La differenza tra le ultime due regioni (Molise e Sicilia) e le prime due (Lazio e Toscana) è, su base annua, di circa 200 ore. Considerando un ciclo scolastico intero (5 anni), gli alunni di Molise e Sicilia perdono circa 1000 ore che corrisponde a circa il monte ore di un anno di scuola primaria;
- il Mezzogiorno e, soprattutto, Campania, Calabria e Sicilia, presentano tassi di abbandono più elevati: nel 2021, ultimo anno per cui sono disponibili i dati, gli *early leavers* meridionali erano il 16,6% a fronte del 10,4% delle regioni del Centro-Nord.

Questi dati restituiscono uno scenario che rinforza i rischi di deprivazione negli apprendimenti dal momento che è stato ampiamente dimostrato quanto il contesto incida significativamente su di essi e questo non solo con riferimento alla dimensione economica del territorio ma anche all'istruzione della popolazione adulta e ai consumi culturali [6].

### **Il progetto DIVARI**

In questo scenario si colloca il progetto DIVARI che è finalizzato al potenziamento delle competenze chiave degli allievi, con particolare riferimento alle competenze di base (competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica), ritenute indispensabili per assicurare a tutti gli studenti lo sviluppo di una solida formazione iniziale e per esercitare la piena cittadinanza e che prevede la realizzazione di un'attività di formazione e accompagnamento dei docenti di italiano, matematica e inglese delle Scuole del Primo e del Secondo Ciclo, volta a promuovere processi di miglioramento della pratica didattica che tengano conto delle difficoltà di apprendimento degli alunni e che siano capaci di motivarli ponendoli al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

### **Articolazione del modello formativo dei docenti**

I docenti in formazione hanno avuto l'opportunità di sviluppare una riflessione professionale ancorata alle discipline, in una ottica di innovazione metodologico-didattica attraverso:

- il confronto con esperti delle discipline sull'innovazione didattica;
- l'approfondimento sulle discipline, sulla metodologia e sulla mediazione didattica;
- la condivisione e lo scambio di esperienze tra pari;
- la progettazione e la sperimentazione di brevi percorsi per l'innovazione delle pratiche didattiche.

Il modello formativo è articolato in 4 fasi.

#### **Modello formativo**

<b>Fase</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Attività</b>
Fase 1	Autoanalisi e analisi del contesto	Analisi delle criticità, dei bisogni in relazione ai contesti dei corsisti; confronto delle esperienze. Approfondimento disciplinare e metodologico.
Fase 2	Progettazione intervento didattico	Individuazione delle soluzioni; progettazione dell'intervento da realizzare in classe.
Fase 3	Attuazione in aula con gli studenti	Realizzazione in classe della progettazione, riflessione in itinere (diario, confronto con i pari).
Fase 4	Restituzione	Condivisione relativa alle attività svolte e obiettivi raggiunti, bilancio finale.

I destinatari del percorso di formazione sono stati, in prima istanza, i docenti delle regioni Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia beneficiari dei finanziamenti relativi agli interventi previsti per le istituzioni scolastiche per il contrasto alla dispersione nell'ambito dell'Investimento

1.4 del PNRR per la riduzione dei divari territoriali[7] e da settembre esteso a docenti di tutte le scuole dei medesimi territori.

### **Per una formazione che abbia effetti**

Vista la rilevanza delle questioni, l'importanza dell'investimento in termini economici e il coinvolgimento di una pluralità di professionisti di alto livello, sia per la produzione di materiali che per l'intervento didattico [8], ci sembra opportuno interrogarsi sulle ricadute nelle scuole di tale percorso formativo.

Il processo di "formazione a cascata" comporta una assunzione di responsabilità a livello del Collegio dei docenti che deve, in primo luogo, imparare a leggere le criticità degli alunni e del territorio, ma comporta anche un intervento a livello organizzativo e didattico ad opera del Dirigente scolastico. Si pensi al funzionamento dei dipartimenti disciplinari, ai compiti di programmazione didattica che essi si devono assumere per rispondere ai bisogni individuati, all'integrazione fra progettazione, pratica didattica e valutazione.

Tutto ciò comporta anche un riconoscimento della rilevanza di una formazione come accompagnamento della didattica capace di sostenere un circolo virtuoso fra didattica, ricerca e riflessività professionale. Probabilmente i materiali, di cui tutti i docenti formati hanno potuto fruire nell'ambito del progetto DIVARI, potrebbero costituire uno stimolo allo studio e alla riflessione. Gli stessi docenti formati potrebbero fare da guida nella selezione e nella individuazione delle risorse più adeguate per ciascun contesto specifico nell'ottica della "formazione fra pari". Questo significa anche veicolare un modello di formazione continua collegato alla comunità di pratiche, contro modelli che invece sono volti solo alla riproduzione di tecniche didattiche. Inoltre, potrebbe essere questa l'occasione per interventi progettuali nelle scuole che valorizzino le trasversalità. In tal modo si eviterebbe anche il rischio di guardare alle rilevazioni nazionali solo nell'ottica dell'allenamento al test.

Sarebbe, infine, opportuno prevedere anche la valutazione degli effetti nel tempo, in termini di adozione diffusa di nuove pratiche didattiche, di coinvolgimento dei docenti e, soprattutto, di miglioramento degli apprendimenti degli studenti.

[1] *"intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica" nell'ambito della Missione 4 – componente 1 – del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, finanziato dall'unione europea – Next Generation EU"*, Decreto Ministeriale 170 del 24/06/2022

[2] [Piano d'intervento](#) per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione – Formazione sulle competenze di base.

[3] Cfr. [Scuola7 n. 296 del 21/08/2022](#)

[4] Tutti i dati sono tratti da [Rapporto 2023](#)

[5] [Sintesi del Rapporto SVIMEZ 2022](#).

[6] Si pensi ad esempio alla diversa diffusione delle pratiche di lettura nel territorio, come risulta dal Rapporto ISTAT, Produzione e lettura di libri in Italia 2021. L'abitudine alla lettura continua a essere più diffusa nelle regioni del Centro-nord: ha letto almeno un libro il 48,0% delle persone residenti nel Nord-ovest, il 46,3% di quelle del Nord-est e il 44,4% di chi vive al Centro. Al Sud la quota di lettori è pari al 29,5% mentre nelle Isole la realtà è molto differenziata tra Sicilia (27,4%) e Sardegna (42,6%).

[7] [Decreto Ministeriale](#) n. 170 del 24 giugno 2022.

[8] Il percorso formativo, ha visto la produzione di materiali di webinar ad opera di esperti disciplinari e la formazione di 100 tutor che hanno gestito le classi virtuali e la fruizione di ben 347 materiali formativi e didattici incentrati su alcuni temi chiave delle tre discipline.

### 3. Europa, il potere leggero dell'istruzione. Un libro per capire i trend e le politiche scolastiche



**Nilde MALONI**



**Rosa SECCIA**

01/10/2023

*“La cooperazione nel settore dell’istruzione è diventata gradualmente uno strumento importante per l’attuazione delle politiche esterne dell’UE quale strumento indiscutibile di potere leggero. [...] I programmi di scambio contribuiscono a proiettare un’immagine positiva dell’Europa nel mondo, diffondendo i suoi messaggi e i suoi valori fondamentali, così come a plasmare le relazioni dell’UE con altri paesi e regioni”[1].*

È questo l’incipit del paragrafo del documento europeo sulla realizzazione di uno Spazio Europeo dell’istruzione entro il 2025 dedicato alla dimensione geopolitica dello Spazio Europeo dell’Istruzione, che da solo basterebbe a spiegare perché, oggi, sia necessario partire proprio da quel potere *leggero ma fondativo* dell’istruzione, per far recuperare all’Unione Europea e agli Stati che la compongono quel prestigio ampiamente meritato ed esercitato fino alla prima metà del secolo breve.

#### **L’istruzione è ancora un “potere”?**

L’Europa, dopo aver perso il primato commerciale e quello scientifico culturale (da molto tempo non è più il continente che può vantare il maggior numero di laureati in rapporto alla popolazione), ha perso recentemente anche il primato di “continente pacifico”. Un colpo durissimo, proprio mentre sta affrontando l’ennesimo percorso di ripresa (e resilienza) dalle crisi economiche, sanitarie, energetiche, climatiche: tutte insieme indicano l’esigenza di non dilazionare le transizioni verde e digitale. Quella che si è autodefinita *l’Europa del Green Deal* trova nell’istruzione la leva credibile per unire competenze chiave di cittadinanza e coesione sociale, valori e conoscenze. Per disegnare il nuovo profilo del cittadino europeo, capace di affrontare le sfide emergenti, è necessario partire da una comune e condivisa *qualità dei sistemi educativi*, come baluardo di tutti i diritti civili affermati nelle democrazie europee e come strumento di uno sviluppo realmente sostenibile.

Il potere leggero dell’istruzione non solo unisce e rafforza l’identità del cittadino europeo in un contesto reso più credibile dalla scelta di obiettivi e strumenti comuni, ma richiama l’agire ai valori, alla “visione” di futuro che ogni azione dovrebbe contribuire a costruire.

Per questo motivo il problema dei problemi è la *perdita di apprendimento* non solo nel periodo dell’istruzione formale, ma in tutto il percorso sempre più lungo e attivo della persona.

#### **La strada percorsa insieme nell’UE**

Siamo al terzo decennio di politiche strategiche elaborate in sede di Unione Europea in materia di istruzione: Lisbona 2010, Education and Training 2020, Green Deal e Spazio Europeo dell’Istruzione entro il 2025 e oltre.

Nei Trattati dell’UE, da quello di Maastricht del 1992 a quello di Lisbona del 2009, il ruolo della cooperazione tra Stati membri, sempre in materia di istruzione e formazione, ha assunto un rilievo crescente, tanto da diventare il primo punto su cui poggia il Pilastro europeo dei diritti sociali del 2017.

L’istruzione e la formazione hanno rappresentato uno dei banchi di prova meglio riusciti della capacità degli organismi politici europei, in particolare della Commissione Europea, di elaborare Raccomandazioni e strumenti capaci di orientare in maniera proficua i decisori politici dei singoli

Paesi e addirittura di costituire il fondamento profondo del concetto di cittadinanza stessa a livello europeo.

Decenni di collaborazione e di ricerca comune in questo settore hanno prodotto strumenti, come l'EQF e altri Quadri di riferimento europei per le competenze chiave, utilissimi per un approccio comune nelle buone pratiche di insegnamento-apprendimento.

Programmi come Erasmus Plus e Fondi di finanziamento all'istruzione fino a Next Generation Eu e al FSE plus hanno consentito alle scuole di mettersi alla prova sul piano progettuale e realizzativo, contribuendo a consolidare lo scambio di buone prassi, ma anche di sostenere concretamente lo sviluppo dell'innovazione degli ambienti di apprendimento e delle metodologie di insegnamento.

### **Gli interrogativi da porsi**

Alcune domande sono però d'obbligo se vogliamo consolidare la consapevolezza che sulla qualità della scuola e sulla sua capacità di interpretare il rinnovato ruolo sociale (ed economico) si basa ancora una volta il potere dell'istruzione. Da qui l'importanza anche del confronto tra sistemi educativi. Per esempio:

- a livello diffuso, tra i professionisti della scuola italiana, come viene elaborata quella che chiamiamo *dimensione internazionale* dell'istruzione? Quanto è radicata la consapevolezza che gli obiettivi strategici nazionali (su cui si costruiscono anche le priorità dei nostri PTOF) sono direttamente collegati agli obiettivi delle strategie decennali a livello di Unione Europea?
- nella cultura della valutazione (degli apprendimenti e di sistema) quanto pesa la mancata o superficiale conoscenza del ruolo affidato al monitoraggio dei risultati da raggiungere anche attraverso le indagini internazionali?
- qualità, sostenibilità, inclusione ed equità dei sistemi educativi sono definibili a livello nazionale o devono trovare una dimensione più vasta per essere perseguite prima e valutate poi?
- esiste anche un *profilo internazionale dei professionisti della scuola*? Se sì, come lo si sta perseguendo?

### **Le indagini internazionali come chiavi di lettura**

La scelta operata nel libro *"Istruzione e formazione in Europa. Politiche scolastiche e professionalità"* [2] è stata quella di tracciare un percorso interpretativo nella corposa produzione degli organismi dell'UE, che consentisse di dare risposte argomentate ai temi e problemi sopra esposti. Il punto di partenza può essere rappresentato dalla chiave di lettura offerta dalle indagini internazionali, per la possibilità di un approfondimento a più livelli, rispetto alle situazioni riguardanti i singoli Paesi, dell'UE e del resto del mondo.

Ogni indagine, d'altronde, è fondata su ricerche sempre più circostanziate, offrendo un panorama di informazioni che possa essere utile per migliorare costantemente i sistemi di istruzione e formazione.

Importanti, per esempio, sono i dati forniti mediante le indagini IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Assessment*), da TIMSS a IEA PIRLS, attraverso OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*). Essi rappresentano un prezioso contributo, per una maggiore comprensione dei fattori esterni ed interni alla scuola che influenzano in modo precipuo l'apprendimento e l'insegnamento, ma anche per rilevare il miglioramento complessivo della qualità della scuola. Un'indagine di rilievo, che costituisce una base indispensabile per qualsiasi ricerca sul futuro delle professionalità della scuola, è TALIS (*Teaching And Learning International Survey*), anche essa promossa e coordinata dall'OCSE. È incentrata sull'analisi degli ambienti di apprendimento, sulle condizioni di insegnamento, sulle correlazioni di questi fattori con l'efficacia degli istituti e dell'attività degli insegnanti.

### **Le riforme in atto nei sistemi educativi europei**

Il passaggio dai dati delle indagini internazionali al focus sugli *indicatori di qualità dell'istruzione* delle ultime strategie decennali è messo in evidenza nel libro, attraverso la selezione dei documenti europei che hanno promosso le riforme attualmente in fieri (o già attuate) dei sistemi educativi e che accumulano tutti i Paesi dell'UE:

- l'educazione della prima e seconda infanzia, che corrisponde all'*ISCED 0* e che è il fulcro di attenzione di diversi documenti della Commissione Europea[3] perché è più efficace, oltre che più equo investire nell'istruzione quanto prima possibile;
- gli elementi distintivi dell'istruzione di base e obbligatoria nei Paesi dell'UE: durata, età di inizio e di fine;
- l'attenzione all'istruzione e alla formazione professionale, alla diffusione del sistema duale, al sistema dei crediti e dei passaggi per l'integrazione dei percorsi scolastici, all'alternanza scuola-lavoro (PCTO);
- l'attenzione alle STEAM e alla competenza digitale;
- l'insegnamento obbligatorio dell'educazione civica e/o educazione alla cittadinanza democratica.

Le riforme in atto consentono inoltre di osservare che i Piani di Ripresa e Resilienza nel settore dell'istruzione sono quasi tutti impegnati sull'indicatore *dispersione scolastica* esplicita ed implicita e il *fenomeno dei NEET*.

La *digitalizzazione* e *l'innovazione degli ambienti di apprendimento* costituiscono un altro importante denominatore comune, così pure il rinnovato interesse per il *tempo scuola*, considerato uno degli strumenti compensativi più utili al contenimento della dispersione. *I percorsi per il successo scolastico e l'orientamento* rappresentano un ulteriore banco di prova comune tra i sistemi educativi dei Paesi Membri.

### **La leva strategica delle professionalità della scuola**

Molti documenti europei sottolineano la necessità di puntare sulla qualità dell'istruzione e della cultura, quali dimensioni essenziali per lo sviluppo di competenze di alta qualità e per garantire inclusività, resilienza, innovazione e sana competitività. Una leva strategica per assicurare tutto ciò è rappresentata dalle professionalità che operano, con ruoli e compiti differenti, all'interno dei sistemi educativi.

Da una parte, sono in prima linea i docenti: in Europa, tra livello primario e secondario (inferiore e superiore), operano circa cinque milioni di insegnanti. Ma oggi è una professione in crisi e quasi tutti i Paesi dell'UE sono alle prese con una carenza di docenti senza eguali nella storia e con la sfida di rendere il mestiere più importante al mondo, maggiormente "attraente".

A livello europeo, vi è, in ogni caso, la consapevolezza che le scuole siano organizzazioni complesse e, partendo dall'assunto che l'educazione è centrale per la coesione e lo sviluppo di ogni società, va da sé considerare centrale, per il futuro del Paese, il ruolo di coloro che sono chiamati a dirigerle[4]. La funzione del dirigente scolastico è molto delicata ed articolata: in merito, la Commissione Europea, in una Comunicazione di luglio 2008, ha evidenziato che per dirigere le scuole in modo efficace occorre che il dirigente sia dotato di abilità specifiche, soprattutto che abbia "*qualità di leadership*"[5].

Determinante è anche il ruolo degli ispettori in Europa, in quanto essi sono a garanzia della qualità delle scuole. Parliamo di una funzione strategica per sostenere il miglioramento sia delle singole istituzioni scolastiche, sia dell'intero sistema educativo. Esistono, tuttavia, differenti modelli ispettivi tra i diversi paesi europei. Nella maggioranza dei paesi esiste, tuttavia, un organismo centrale/di livello superiore, spesso chiamato "ispettorato", che ha la responsabilità della valutazione esterna delle scuole[6]. Tutti i modelli perseguono le medesime finalità attraverso la valutazione esterna affidata proprio agli ispettori. Rendicontazione e miglioramento sono le parole chiave del rapporto tra valutazione e autovalutazione, a prescindere dallo specifico del modello ispettivo attivato. Sullo sfondo vi è la consapevolezza che il processo di valutazione sia per sé stesso molto complesso e che valutare una scuola sia, in ogni caso, una sfida che richiede delle condizioni imprescindibili: una volontà politica forte e costante, una ricerca teorica seria e investimenti adeguati[7].

### **Un approfondimento mirato dei temi considerati**

I principali temi riguardanti la dimensione europea dell'istruzione, qui proposti in sintesi, sono dunque oggetto di un mirato approfondimento nel libro "*Istruzione e formazione in Europa. Politiche scolastiche e professionalità*", fresco di stampa[8]. Il volume aiuta ad individuare le scelte e gli indirizzi degli organismi UE che stanno accompagnando le riforme dei sistemi educativi dei Paesi Membri.

I principali punti di riferimento sono stati i documenti europei selezionati sulla base dei nodi più cogenti da analizzare.

Il nostro auspicio è che il nuovo testo possa essere un utile ed agile supporto per quanti intendono approfondire l'organizzazione dell'Unione, sia per conoscere con maggiore consapevolezza il comune cammino nella cooperazione in materia di istruzione e formazione, sia per padroneggiare le tematiche europee che sono oggetto di prove concorsuali.

[1] Cfr. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, sulla realizzazione di uno Spazio Europeo dell'istruzione entro il 2025, del 30 settembre 2020, COM (2020) 625 final, p. 13.

[2] [L. Maloni, R. Seccia](#), *Istruzione e formazione in Europa. Politiche scolastiche e professionalità*, Tecnodid, 2023 (con il contributo di Gianna Prapotnich).

[3] In molti documenti europei è stata ribadita l'importanza di una educazione e cura di qualità dell'infanzia. Cfr. *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Eurydice – EACEA, 2009.

[4] Così si è espresso Antonio Giunta La Spada, già Direttore Generale della DG per gli Affari Internazionali – MIUR, in *Il dirigente scolastico in Europa*, Unità Italiana di Eurydice, novembre 2009

[5] Cfr. Comunicazione della Commissione europea, 3 luglio 2008, COM (2008) 425 final.

[6] Cfr. I Quaderni di Eurydice Italia, *La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*, Quaderno n. 32, 2016

[7] Cfr. A. Oliva, *La valutazione esterna delle scuole: cosa valutare? perché? per chi?*, in "Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto", Associazione TreLLLe, Seminario n. 10, ottobre 2008.

[8] [L. Maloni, R. Seccia](#), *Istruzione e formazione in Europa. Politiche scolastiche e professionalità*, Tecnodid, 2023 (con il contributo di Gianna Prapotnich).

## 4. GenAI: intelligenza artificiale generativa. Rapporto Unesco 2023



**Gabriele BENASSI**

01/10/2023

Il documento *"Guidance for generative AI in education and research"*[1] è stato elaborato e proposto da UNESCO[2] e pubblicato il 7 Settembre 2023[3]. Vuole essere, come dichiarato nell'introduzione, "la prima guida globale dell'UNESCO per l'uso dell'intelligenza artificiale generativa". La pubblicazione offre raccomandazioni concrete destinate ai decisori politici e al mondo dell'educazione su come l'uso degli strumenti GenAI possa e debba essere pensato e accompagnato per aiutare realmente studenti, insegnanti e ricercatori.

### Scopo e rischi

Lo scopo prioritario della guida è quello di *"supportare i paesi nell'attuazione di azioni immediate, pianificare politiche a lungo termine e sviluppare la capacità umana per garantire una visione delle nuove tecnologie incentrata sull'uomo"*. Presenta infatti, senza sconti, una valutazione dei possibili rischi che l'intelligenza artificiale generativa può comportare per gli equilibri della nostra realtà. Potrebbe, infatti, mettere a rischio alcuni dei valori fondamentali che promuovono l'azione umana come l'inclusione, l'equità, l'uguaglianza di genere, le diversità linguistiche e culturali, nonché le opinioni e le espressioni plurali.

Senza toni allarmistici, propone alcuni passaggi chiave affinché le agenzie governative possano regolamentare l'uso dell'Intelligenza Artificiale, compreso l'obbligo di tutelare la privacy dei dati. Per esempio, come recentemente ha sottolineato il nostro garante della privacy[4], è importante che ci sia un limite di età per il loro utilizzo.

Delinea, inoltre, i requisiti per i fornitori affinché ci sia un uso etico ed efficace dell'Intelligenza Artificiale nell'istruzione e sottolinea la necessità che le istituzioni che si occupano di educazione convalidino i sistemi di GenAI. I docenti e i dirigenti sono guidati nell'analisi dell'adeguatezza etica e pedagogica di tali sistemi. L'intelligenza artificiale è, daltronde, una sfida che interpella tutta la comunità internazionale a riflettere sulle possibili implicazioni a lungo termine per la conoscenza, l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione.

La guida si divide in sei capitoli che qui riassumiamo in maniera essenziale.

### Che cos'è GenAI e come si può utilizzare nel mondo del lavoro

Il primo capitolo, intitolato "What is GenAI and how does it work?", introduce il concetto di GenAI e le sue diverse modalità e modelli, ne spiega il funzionamento, le sue potenzialità e i limiti.

L'intelligenza artificiale generativa è una forma di intelligenza artificiale che può produrre nuovi contenuti, come testi, immagini, audio o video, a partire da grandi quantità di dati che i modelli hanno appreso. In questo capitolo sono ben descritti i principali modelli: quelli basati su modelli informatici, modelli statistici, modelli su reti neurali o modelli ibridi. Illustra inoltre alcuni esempi di applicazioni di GenAI nell'educazione e nella ricerca, come la creazione di domande e risposte, la generazione di testi narrativi o informativi, la sintesi vocale o la traduzione automatica, concludendo con una panoramica delle sfide e delle opportunità che il sistema GenAI offre per l'educazione e la ricerca. Viene sottolineata più volte la necessità di una visione umanistica e di una regolamentazione etica ed efficace di queste nuove tecnologie.

### Questioni etiche e politiche

Non a caso il secondo capitolo si intitola "Ethical and policy issues around GenAI". Analizza conseguentemente le questioni etiche e politiche nell'educazione e nella ricerca, come la protezione dei dati, la qualità e l'accuratezza dei contenuti generati, la responsabilità e l'accountability degli utenti e dei produttori, la diversità e l'inclusione, i diritti umani e i valori umanistici. Presenta infatti una serie di possibili questioni controverse e sfide che il sistema GenAI pone ai valori umani fondamentali: la dignità, i diritti, la libertà, la giustizia, la solidarietà e la sostenibilità. Entrando più nel dettaglio, si focalizzano i seguenti temi "caldi":

- privacy dei dati e rischio di violazione, furto o uso improprio dei dati personali o sensibili degli utenti da parte dei fornitori di GenAI o di terze parti;
- qualità e affidabilità dei contenuti generati dal GenAI, rischio di errori, distorsioni, falsificazioni o manipolazioni che possono compromettere la veridicità, l'accuratezza e la validità delle informazioni;
- responsabilità e trasparenza dei processi e dei risultati e rischio di opacità, ambiguità o inganno che possono ostacolare la comprensione, l'interpretazione e la valutazione critica dei contenuti generati;
- diversità e inclusione delle persone e delle culture nel GenAI e rischio di discriminazione, esclusione o marginalizzazione che possono derivare da pregiudizi, stereotipi o disuguaglianze nei dati, nei modelli o nelle applicazioni;
- creatività e originalità degli autori umani e dei prodotti del GenAI e rischio di plagio, contraffazione o appropriazione indebita che possono minare la proprietà intellettuale, il merito e il riconoscimento;
- autonomia e interazione degli utenti umani e degli agenti del GenAI e rischio di dipendenza, alienazione o manipolazione che possono influenzare le decisioni, le preferenze e i comportamenti.

Il capitolo conclude con una riflessione sul ruolo dell'educazione e della ricerca per affrontare queste questioni etiche e politiche e per promuovere una visione più integrata e umanistica del GenAI.

### **Regole nell'uso di GenAI**

Il terzo capitolo, intitolato "Regulating GenAI based on a human-centred approach", propone una serie di passi chiave per regolamentare l'uso del GenAI nell'educazione e nella ricerca. È un approccio, centrato sull'uomo, che garantisce un uso etico, sicuro, equo e significativo di queste nuove tecnologie. In questa sezione si parla di protezione della privacy dei dati, di limite di età per le conversazioni indipendenti con le piattaforme GenAI, di validazione etica e pedagogica delle applicazioni GenAI, di formazione e di sensibilizzazione degli utenti e dei produttori, di monitoraggio e di valutazione degli impatti e dei rischi. Vengono proposte alcune azioni:

- adottare misure *proattive* per controllare l'integrazione delle tecnologie di Intelligenza artificiale nell'educazione, come la creazione di comitati etici, la definizione di standard di qualità e la formazione degli insegnanti e degli studenti;
- adottare misure *preventive* per proteggere la privacy dei dati degli utenti, come la richiesta del consenso informato, la limitazione dell'accesso ai dati e la criptazione dei dati;
- adottare misure *protettive* per garantire la sicurezza e l'affidabilità dei contenuti generati dal GenAI, come la verifica dell'autenticità, la correzione degli errori e la segnalazione delle fonti;
- adottare misure *inclusive* per promuovere la diversità e l'equità nel GenAI, come la rimozione dei pregiudizi, la rappresentazione delle minoranze e la riduzione delle disuguaglianze;
- adottare misure *creative* per stimolare la creatività e l'originalità nel GenAI, come il riconoscimento della proprietà intellettuale, l'incoraggiamento dell'innovazione e il sostegno alla collaborazione;
- adottare misure *educative* per sviluppare l'autonomia e l'interazione nel GenAI, come l'educazione alla cittadinanza digitale, il pensiero critico e il dialogo interculturale.

Il capitolo terzo si conclude con una discussione sul ruolo delle organizzazioni internazionali, come UNESCO, per sostenere i paesi nella regolamentazione del GenAI basandosi su una visione umanistica e su una raccomandazione etica sull'intelligenza artificiale.

### **Uso creativo di GenAI nell'educazione e nella ricerca**

Il quarto capitolo, intitolato "Using GenAI creatively in education and research" esplora le possibilità di usare creativamente GenAI nella progettazione curricolare, nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella ricerca, presentando alcuni esempi pratici di come queste applicazioni possano arricchire e personalizzare l'esperienza educativa, promuovere la diversità culturale e linguistica, stimolare la creatività e l'innovazione, e rafforzare le competenze di intelligenza artificiale.

Il capitolo propone alcune piste di utilizzo di GenAI:

- per creare domande e risposte su vari argomenti e livelli di difficoltà, per stimolare la curiosità, la motivazione e l'autovalutazione degli studenti;
- per generare testi narrativi o informativi su temi di interesse o di attualità, per arricchire il materiale didattico, sviluppare le competenze linguistiche e promuovere la lettura critica;
- per produrre audio o video su contenuti educativi o culturali, per facilitare l'accesso, la comprensione e la memorizzazione delle informazioni, soprattutto per gli studenti con bisogni speciali;
- per tradurre testi o discorsi tra diverse lingue, per favorire la comunicazione, la collaborazione e l'apprendimento interculturale tra studenti e docenti di diversa provenienza;
- per sintetizzare voci o immagini di personaggi storici, letterari o artistici, per rendere più coinvolgenti e realistiche le lezioni di storia, letteratura o arte;
- per simulare scenari o esperimenti in ambito scientifico, tecnologico o sociale, per permettere agli studenti di esplorare, ipotizzare e verificare le proprie conoscenze e abilità.

Si conclude con una riflessione sul ruolo di GenAI come strumento di supporto e non di sostituzione dell'educazione, sottolineandone sempre la necessità di un uso etico, sicuro, equo e significativo.

### **Implicazioni a lungo termine**

Il quinto capitolo si intitola "Long-term implications of GenAI for education and research". Si discutono le implicazioni a lungo termine del GenAI per l'educazione e la ricerca, riflettendo sulle sfide e le opportunità che queste tecnologie pongono per il futuro del lavoro, della conoscenza, della cultura e della società.

Si esplorano i seguenti interrogativi:

- come cambierà il ruolo degli insegnanti e dei ricercatori in un mondo in cui il GenAI può creare contenuti educativi e scientifici di alta qualità e personalizzati?
- come cambierà il ruolo degli studenti e dei ricercatori in un mondo in cui il GenAI può assistere, sostituire o superare le loro capacità cognitive, creative e collaborative?
- Come cambierà il ruolo delle istituzioni educative e di ricerca in un mondo in cui il GenAI può offrire opportunità di apprendimento e di innovazione a chiunque, ovunque e in qualsiasi momento?
- Come cambierà il ruolo della società e della cultura in un mondo in cui il GenAI può influenzare, modificare o generare i valori, le norme e le identità delle persone e delle comunità?

Il capitolo propone alcune risposte possibili a queste domande, basandosi su una visione più "umanistica" del GenAI, che ne valorizzi le potenzialità, e che ne limiti i pericoli.

### **Raccomandazioni per i prossimi scenari**

Il sesto capitolo suggerisce anche alcune raccomandazioni per prepararsi ai prossimi scenari futuri sviluppando:

- una cultura dell'apprendimento permanente, che permetta alle persone di acquisire nuove competenze e conoscenze in modo continuo e adattivo;
- una cultura della creatività critica, che permetta alle persone di esprimere la propria originalità e individualità, ma anche di valutare la qualità e l'etica dei contenuti generati dal GenAI;
- una cultura della collaborazione inclusiva, che permetta alle persone di interagire e cooperare con gli altri, sia umani che artificiali, in modo equo e solidale;
- una cultura della cittadinanza responsabile, che permetta alle persone di partecipare attivamente alla vita sociale e politica, con consapevolezza e rispetto dei diritti umani.

Il capitolo si conclude con una riflessione sul ruolo del GenAI come partner e non come antagonista dell'educazione e della ricerca "umana", tornando a sottolineare la di un uso etico, sicuro, equo e consapevole.

## In sintesi

La guida, disponibile in formato PDF e in lingua inglese, è certamente una lettura consigliata per tutti gli educatori, i ricercatori, i decisori politici e i cittadini che vogliono approfondire il tema dell'Intelligenza artificiale generativa e del suo uso nell'educazione e nella ricerca. Costituisce anche un interessante documento da sottoporre agli studenti per riflettere insieme a loro sulle tematiche tecniche, etiche e politiche che emergono nei vari capitoli, per organizzare dibattiti e approfondimenti, in altre parole, per facilitare la conoscenza del GenAI in termini critici e consapevoli.

[1] [Guidance for generative AI in education and research](#).

[2] Unesco: Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura.

[3] L'[articolo](#) sul *GenAI e il futuro dell'educazione* è stato pubblicato sotto la direzione di Stefania Giannini, ex ministra dell'Istruzione, oggi Assistente Direttore Generale per l'Educazione di UNESCO. Nel documento si evidenzia una visione umanistica di UNESCO oltre che le raccomandazioni per la regolamentazione e l'uso etico ed efficace del GenAI (acronimo per Intelligenza Artificiale Generativa) nell'educazione e nella ricerca.

[4] Cfr [CPDP](#). Garante della protezione dei dati personali.