

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)*

09 10 2023

Obiettivi e strategie per migliorare la scuola

1. *Aggiornamento dei documenti strategici. Cosa c'è di nuovo? (Monica LOGOZZO)*
2. *World teachers' day. Riflettere sui problemi dell'insegnamento (Mariella SPINOSI)*
3. *Valutazione del comportamento. Si ritorna all'antico? (Luciano RONDANINI)*
4. *Giorno del dono 2023. La coesione sociale nell'era digitale (Angela GADDUCCI)*

16 10 2023

Relazione, impegno, futuro ... per una cittadinanza responsabile

1. *Peso specifico delle ragioni del cuore. Da uno spot: la "sofferenza affettiva" delle nuove generazioni (Monica PIOLANTI)*
2. *Geografie degli spazi e dei territori digitali. Nuovi rapporti con il pianeta e nuove responsabilità (Roberto BALDASCINO)*
3. *Poli per l'infanzia. Idee sfidanti e nuove prospettive (Marina MASELLI - Benedetta SQUARCIA - Patrizia ZANOBI)*
4. *Qualità dei docenti e dei capi di istituto. La valutazione nell'Istruzione primaria di Cipro (Chiara EVANGELISTI)*

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

01/10/2023

Con D.P.C.M. del 4 agosto 2023 (pubblicato sulla G.U. n. 224 del 25 settembre 2023) è stata data concreta applicazione al dettato del D.lgs. n. 59 del 13 aprile 2017[1] . Si ricorda che tale Decreto legislativo era stato poi modificato dal D.L. 25 maggio 2021, n. 73 (convertito in legge 23 luglio 2021, n. 106), a sua volta modificato e integrato dall'art. 20 comma 11-*undecies* del D.L. 22 giugno 2023, n. 75 (convertito in legge 10 agosto 2023, n. 112).

Su cosa interviene il DPCM

L'oggetto del provvedimento è ben chiarito all'art. 2 dove si legge che viene definito il percorso universitario e accademico di formazione iniziale e di abilitazione per i docenti della scuola secondaria di posto comune, ivi compresi gli insegnanti tecnico-pratici, come previsto dal D.lgs. 59 del 13.4.2017, che, come abbiamo visto, è stato ampiamente modificato da varie norme successive e, da ultima, dalla citata legge n. 112/2023.

Quindi vengono definiti regolamentazioni, limiti e condizioni da porre in essere da parte delle Università e delle Istituzioni dell'AFAM destinate ad erogare i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione, nonché le modalità di accreditamento, l'individuazione del coordinatore, dei docenti e dei tutor.

Requisiti per l'accreditamento dei percorsi di formazione iniziale

I percorsi di formazione, proposti dalle Università o dalle Istituzioni dell'AFAM, sono assoggettati all'accreditamento, anche periodico, da parte del Ministero dell'Università e della Ricerca, che si avvale del parere dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) che lo esprime sulla base di una serie di requisiti richiesti. Tra questi, ad esempio:

- la sede di svolgimento dei percorsi;
- la presenza del parere dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) competente per territorio;
- l'appartenenza del direttore del percorso alla prima o seconda fascia dei professori dell'Università.

Se trattasi di Istituzioni dell'AFAM, il direttore del percorso deve essere un docente in possesso di competenze specifiche in relazione al tipo di percorso.

Una volta ricevuta l'istanza di attivazione dei percorsi formativi da parte delle Università o delle Istituzioni dell'AFAM, il Ministero dell'Università e della Ricerca ne verifica l'ammissibilità in ordine ad una serie di requisiti e l'ANVUR procede alla verifica di ulteriori requisiti.

Fabbisogno di docenti

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, a sua volta, si impegna ad individuare il fabbisogno di docenti per il triennio successivo, considerando le necessità provenienti sia dalle scuole statali che da quelle paritarie, nonché dai percorsi di istruzione e formazione professionale regionali e dalle scuole italiane all'estero.

Per l'individuazione del fabbisogno, relativo a ciascuna classe di concorso, sia della tabella A che della tabella B allegate al D.P.R. n. 19 del 14.2.2016, come integrato dal D.M. 259 del 9.5.2017, il Ministero dell'Istruzione e del Merito considera:

- i posti vacanti degli organici delle scuole statali, al netto del personale abilitato in servizio;

- 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 allegata 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

Fase	Descrizione	Attività
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.

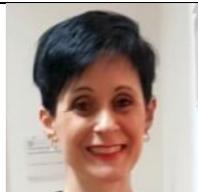
[3] L'[articolo](#) sul *GenAI e il futuro dell'educazione* è stato pubblicato sotto la direzione di Stefania Giannini, ex ministra dell'Istruzione, oggi Assistente Direttore Generale per l'Educazione di UNESCO. Nel documento si evidenzia una visione umanistica di UNESCO oltre che le raccomandazioni 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.

09 10 2023

Obiettivi e strategie per migliorare la scuola

1. Aggiornamento dei documenti strategici. Cosa c'è di nuovo?



Monica LOGOZZO

08/10/2023

Con l'anno scolastico 2023/2024 ci troviamo nel secondo anno del ciclo del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche e nel secondo anno di vigenza del Piano triennale dell'offerta formativa, che copre il triennio 2022-2025.

La diffusione della Nota DGOSVI prot. 31023 del 25 settembre 2023 dà il via al consueto appuntamento con la messa a punto *in itinere* dei documenti strategici delle scuole (Rapporto di autovalutazione, Piano di miglioramento, Piano triennale dell'offerta formativa) da parte delle istituzioni scolastiche statali e paritarie.

Un momento significativo per la scuola

Si tratta di un momento di significativa portata nell'ambito della progettualità strategica delle scuole, cui va riservata la giusta attenzione.

Lo scorso anno le scuole sono state impegnate, ad inizio del nuovo triennio, con la rendicontazione dei risultati raggiunti nel difficile triennio precedente. La rendicontazione era propedeutica ad un nuovo processo di autovalutazione che ha portato all'individuazione delle priorità e dei connessi traguardi da raggiungere al termine del triennio 2022-2025, tramite lo svolgimento di azioni di miglioramento indicate – appunto – nel Piano di miglioramento (PdM) all'interno del PTOF.

Le scuole hanno inoltre proceduto ad una definizione più puntuale delle scelte progettuali all'interno del PTOF rispetto a quanto predisposto in modo semplificato con un anno di anticipo nel corso dell'anno scolastico 2021/2022. Lo hanno fatto potendo contare sui dati, sulle analisi del nuovo RAV e sulla rendicontazione dei risultati raggiunti al termine del precedente triennio.

La progettazione delle scuole e gli investimenti del PNRR

L'aggiornamento dei documenti strategici avviene sulla scorta delle scelte autonome delle scuole, e in base alle nuove analisi, e per rispondere a richieste provenienti dalla normativa, che spesso esige di esplicitare contenuti specifici all'interno dei documenti.

L'attuazione delle misure collegate alle riforme e alle linee di investimento del PNRR, che nel triennio 2022-2025 vede le scuole impegnate nella realizzazione di una ricca progettualità, richiede un'attenzione particolare.

Come è già stato evidenziato lo scorso anno con la nota DGOSVI n. 23940 del 19 settembre 2023 in riferimento alle linee di investimento 1.4 *Piano di riduzione dei divari territoriali* e 3.2 *Piano "Scuola 4.0"*, si suggeriva alle istituzioni scolastiche coinvolte di:

- individuare nell'ultima sezione del RAV priorità di miglioramento e connessi traguardi collegati alle finalità degli interventi sostenuti dall'investimento 1.4 del PNRR;
- definire nel PdM i percorsi e le azioni da attuare per il raggiungimento delle priorità individuate, ponendo particolare attenzione al collegamento fra gli obiettivi previsti nel PNRR, le azioni finanziate con il D.M. n. 170/2022, nonché le azioni previste nell'ambito del *Piano Scuola 4.0*;
- riportare nel PTOF le iniziative curriculari ed extracurriculari e le strategie didattiche e organizzative funzionali al raggiungimento degli obiettivi dei progetti presentati nell'ambito del PNRR.

Punti di attenzione: dispersione e orientamento

Da un'analisi condotta sui RAV delle istituzioni scolastiche beneficiarie, ai sensi del D.M. n. 170/2022, delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, in attuazione di quanto previsto dall'investimento 1.4 del PNRR, è emerso che:

- il 72% ha individuato priorità collegate con le aree "Risultati scolastici" e "Risultati nelle prove standardizzate";
- il 9% ha indicato priorità solo nell'area "Risultati scolastici";
- il 18% solo nell'area "Risultati nelle prove standardizzate";
- mentre l'1% non ha riportato priorità in queste due aree, ovvero non ha compreso il collegamento fra PNRR e SNV.

Dunque, in fase di aggiornamento del RAV potrebbe essere necessaria per alcune di queste scuole una migliore e più pertinente definizione delle priorità di miglioramento e dei connessi traguardi, in collegamento con le finalità degli interventi sostenuti dal PNRR, per condurre la realizzazione degli interventi in modo integrato e coerente. Parimenti, potrebbe essere necessaria una regolazione della progettualità esplicitata all'interno del PTOF.

Altro punto di attenzione riguarda, in riferimento alla *Riforma del sistema di orientamento* del PNRR, l'indicazione, in fase di aggiornamento del PTOF, dei percorsi di orientamento da attivare nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado[1] e a tal fine la piattaforma è stata implementata con una sezione specifica.

Prima dell'aggiornamento, il monitoraggio e la verifica dei risultati intermedi

Affinché l'aggiornamento dei documenti avvenga in maniera più consapevole e pertinente, è opportuno che la revisione delle scelte strategiche sia preceduta da un monitoraggio attento dei processi attivati nell'anno precedente e dalla verifica dello stato di avanzamento degli obiettivi di lungo periodo fissati nei primi mesi dell'anno scolastico 2022/2023. Le istituzioni scolastiche che si sono servite della piattaforma predisposta in ambiente SIDI per la redazione del PTOF trovano un valido strumento a tale scopo nella sezione "*Monitoraggio, verifica e rendicontazione*", la cui funzione è proprio quella di guidare le scuole alla verifica della solidità delle scelte effettuate in termini di priorità/traguardi del RAV e obiettivi formativi del PTOF.

Per ogni coppia "Priorità-Traguardo" individuata nel RAV e per ogni obiettivo formativo indicato nel PTOF come prioritario per la definizione dell'offerta formativa, è possibile effettuare una verifica delle attività svolte (con riferimento a quanto si sia riuscito a svolgere relativamente ai percorsi di miglioramento indicati nel PdM e alla progettualità del PTOF) e dei risultati intermedi raggiunti, con l'individuazione dei dati da portare ad evidenza. Questa operazione permette di compiere scelte pertinenti in fase di aggiornamento dei documenti, ed anche di raccogliere gradualmente tutti gli elementi utili alla rendicontazione sociale da realizzare alla fine del triennio di riferimento.

Perché e come aggiornare il RAV

L'autovalutazione è la fase iniziale del ciclo di valutazione e il RAV restituisce la situazione della scuola all'inizio di ogni ciclo. Il RAV evidenzia i processi attivati e soprattutto gli esiti di apprendimento degli studenti, sulla base delle priorità di miglioramento e dei traguardi da raggiungere a fine triennio. D'altronde, come i documenti ministeriali hanno sempre ribadito, l'aggiornamento annuale del RAV è opportuno solo nel caso di particolari cambiamenti della realtà scolastica, che comportino una significativa revisione dell'autoanalisi già svolta e che rendano necessaria la regolazione delle priorità, dei traguardi e degli obiettivi di processo.

I Nuclei di valutazione interni, sulla scorta della verifica dei risultati raggiunti e sulla base dei nuovi dati collegati agli esiti degli studenti (aggiornati in piattaforma con riferimento all'anno scolastico 2022/2023), devono riflettere attentamente sull'opportunità di aggiornare le sezioni di valutazione (in particolare *Punti di forza e punti di debolezza e Autovalutazione*) delle varie dimensioni del RAV ed in particolare di rivedere l'individuazione delle priorità e dei traguardi.

Bisogna tenere presente che l'aggiornamento non può riguardare anche i dati raccolti con il *Questionario scuola*, che viene compilato dalle scuole una sola volta all'inizio del triennio di progettualità, in modo da elaborare i *benchmark* di riferimento per renderli disponibili in piattaforma. Per il triennio in corso, quindi, le scuole lo hanno compilato al termine dell'anno scolastico 2021/2022. In fase di pubblicazione della versione aggiornata del RAV è sempre possibile non rendere visibili le tabelle collegate a specifici descrittori se contenenti dati non più pertinenti e coerenti con l'analisi svolta.

Le scuole beneficiarie, ai sensi del D.M. n. 170/2022, delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica in attuazione di quanto previsto dall'investimento 1.4 del PNRR, potrebbero avere, come già detto, la necessità di definire meglio le priorità di miglioramento e i connessi traguardi collegati alle finalità degli interventi sostenuti del PNRR.

Ogni eventuale modifica apportata nella sezione *Individuazione delle priorità* del RAV comporta sempre un coerente aggiornamento del PdM inserito nel PTOF. Dal momento che le piattaforme RAV e PTOF (per le scuole che utilizzano l'applicazione PTOF nel SIDI) sono tra loro connesse, perché siano recepite nel PTOF le eventuali modifiche apportate in termini di priorità, traguardi e obiettivi di processo, è necessario procedere prima con la pubblicazione del nuovo RAV aggiornato.

L'aggiornamento del Piano di miglioramento

Oltre che a seguito dell'eventuale modifica di priorità, traguardi e obiettivi di processo in fase di aggiornamento del RAV, il PdM deve annualmente essere oggetto di attenta riflessione ai fini dell'aggiornamento delle azioni previste nei percorsi di miglioramento, per mettere in atto tutte le regolazioni necessarie per il raggiungimento dei traguardi. Le azioni di miglioramento, ricordiamo, sono le attività da svolgere per il raggiungimento degli obiettivi di processo, che per definizione sono obiettivi operativi da raggiungere nel breve periodo (un anno scolastico) e riguardano una o più aree di processo. Per rendere ancora più completa la pianificazione delle azioni di miglioramento, la struttura del PdM all'interno della piattaforma PTOF prevede ora un campo specifico per descrivere più puntualmente le attività individuate all'interno dei percorsi di miglioramento e per indicare il loro collegamento con le iniziative finanziate (fondi PNRR, fondi PON ecc.).

L'aggiornamento del PTOF

Per quanto riguarda il PTOF, l'aggiornamento può riguardare le *Scelte strategiche*, a partire dal recepimento di eventuali modifiche alle priorità desunte dal RAV e alla regolazione del PdM. Come avviene per le priorità del RAV, solo nel caso in cui siano intervenute modifiche rispetto al profilo identitario della scuola potrebbe essere opportuna una revisione degli obiettivi formativi individuati come prioritari per orientare la progettualità del triennio.

Per fornire un utile supporto alle scuole nell'indicazione delle scelte strategiche, grazie ad un'integrazione tra la Piattaforma "*Futura - PNRR - Gestione progetti*" e la Piattaforma del PTOF è stata implementata la voce "*Iniziativa previste in relazione alla «Missione 1.4-Istruzione» del PNRR*" all'interno della sezione *Scelte strategiche*. Sono riportate direttamente dalla piattaforma relativa alla gestione dei progetti PNRR le principali informazioni[2] sulle singole progettualità della scuola, suddivise per tipologia di investimento. Tutte le informazioni presenti non sono modificabili; ogni scuola, in caso lo ritenga necessario, può integrarle utilizzando il campo *Eventuale approfondimento* o inserendo un allegato. Va precisato che, come avviene d'altronde per le varie sezioni e sotto-sezioni del PTOF, è lasciata all'autonomia delle scuole la scelta delle informazioni da rendere visibili nel PTOF.

Per quanto riguarda l'*Offerta formativa*, come accennato, è richiesto l'inserimento della progettazione dei moduli di orientamento formativo nella sezione specifica, attiva in concomitanza con l'apertura della Piattaforma Unica, con una sezione specifica sull'orientamento. Per quanto ancora non ci siano indicazioni ufficiali in merito, è bene tenere presente che potrebbero essere in via di emanazione e diffusione le *Linee guida relative all'insegnamento delle discipline STEM*[3], l'aggiornamento del Piano Nazionale Scuola Digitale[4] (per entrambi questi aspetti sono già state predisposte le specifiche sezioni all'interno della piattaforma PTOF, pronte per essere attivate) e l'integrazione delle *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica*.

La tempistica

Come indicato nella nota del 25 settembre (prot. 31023) le scuole possono operare all'interno delle piattaforme RAV e PTOF dal 26 settembre 2023, per arrivare alla pubblicazione dei documenti entro la data di inizio della fase delle iscrizioni (orientativamente nella prima settimana di gennaio). Il termine ordinatorio "*entro il mese di ottobre*" indicato dalla legge 13 luglio 2015, n. 107 (art. 1, comma 12) per la pubblicazione dell'eventuale revisione annuale del PTOF negli ultimi anni scolastici è stato prolungato fino all'inizio della fase delle iscrizioni, vista

la funzione del documento quale principale strumento di comunicazione tra la scuola e la famiglia e di presentazione dell'offerta formativa.

Al fine di poter avviare quanto prima possibile la realizzazione delle attività di miglioramento e della progettualità inserita nell'offerta formativa è ad ogni modo quanto mai opportuno non arrivare ai primi di gennaio per completare l'aggiornamento dei documenti strategici.

[1] Cfr. *Linee guida per l'orientamento*, adottate con decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328 e decreto legislativo 14 gennaio 2008 n. 21, art. 3 (in particolare il comma 3-bis).

[2] Le informazioni desunte dalla Piattaforma "*Futura – PNRR – Gestione progetti*" riguardano: Linea di investimento; Titolo avviso/decreto; Titolo del progetto; Descrizione del progetto; Importo del finanziamento autorizzato; Data inizio e fine prevista; Risultati attesi (con l'indicazione del target fissato dall'Amministrazione) Risultati raggiunti.

[3] Già in data 11 luglio 2023 il Consiglio Superiore della Pubblica istruzione ha espresso parere sul decreto ministeriale di adozione delle Linee Guida delle discipline STEM, predisposte ai sensi della legge n. 197/2022, art. 1, comma 552, lett. a), che prevede "*entro il 30 giugno 2023, definizione di linee guida per l'introduzione nel piano triennale dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche dell'infanzia, del primo e del secondo ciclo di istruzione e nella programmazione educativa dei servizi educativi per l'infanzia di azioni dedicate a rafforzare nei curricoli lo sviluppo delle competenze matematico-scientifico-tecnologiche e digitali legate agli specifici campi di esperienza e l'apprendimento delle discipline STEM, anche attraverso metodologie didattiche innovative*".

[4] La Direzione generale per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale (DGEFID) del Ministero dell'Istruzione e del Merito ha lanciato una consultazione pubblica con l'obiettivo di raccogliere pareri e contributi sui documenti che costituiscono i passi verso l'aggiornamento del PNSD, che si è conclusa lo scorso 15 giugno.

2. World teachers' day. Riflettere sui problemi dell'insegnamento



Mariella SPINOSI

08/10/2023

Il 5 ottobre scorso si è celebrato il *World Teachers' Day*, cioè la Giornata mondiale dedicata agli insegnanti. Viene festeggiata ogni anno a partire dal 1994 con l'obiettivo di sostenere i docenti e di garantire i bisogni formativi alle future generazioni. Sappiamo che le istituzioni scolastiche per poter funzionare in maniera efficace hanno bisogno di avere a disposizione, fin dal primo giorno di scuola, un numero adeguato di docenti ben preparati. È un problema questo non solo italiano, ma mondiale. Non a caso il tema del *World Teachers' Day* del 2023 è stato proprio dedicato al problema della carenza dei docenti: *"Gli insegnanti di cui abbiamo bisogno per l'educazione che vogliamo: l'imperativo globale per invertire la carenza di insegnanti"*.

Le origini della giornata

La storia della Giornata mondiale affonda le sue radici nella "Raccomandazione concernente lo Status dei Docenti" redatta a Parigi il 5 ottobre 1966[1] al termine di una conferenza organizzata dall'UNESCO[2] e dall'Organizzazione internazionale del lavoro (ILO). L'istituzione della giornata mondiale, però, è arrivata soltanto 28 anni dopo, nel 1994. Ogni anno viene scelto un tema di attualità per fronteggiare i tanti problemi legati all'educazione e all'insegnamento offrendo, in tal modo, l'opportunità di riflettere sulle sfide che gli insegnanti devono affrontare nella loro professione, ma anche l'opportunità di promuovere il miglioramento delle condizioni di lavoro. Nel 2020, per esempio, in piena pandemia da COVID-19, il tema scelto fu *"Insegnanti: guidare nelle situazioni di crisi, reinventare il futuro"*, mentre il tema dello scorso anno è stato *"La trasformazione dell'istruzione inizia con gli insegnanti"*, un tema che ha focalizzato l'attenzione sulla capacità dei docenti di trasformare e rinnovare costantemente il percorso formativo degli studenti.

La carenza dei docenti: un problema mondiale

Il Direttore Generale dell'UNESCO, Audrey Azoulay, ha voluto mettere in evidenza che 44 milioni di insegnanti, di primo e di secondo grado, devono ancora essere reclutati a livello globale per raggiungere gli obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Con l'adozione dell'Obiettivo 4, "Istruzione di qualità", i docenti vengono riconosciuti come soggetti chiave. Il loro impegno è fondamentale per fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, con l'obiettivo di incrementare il livello di alfabetizzazione globale e ridurre l'abbandono scolastico precoce, di migliorare, quindi, la vita delle persone. Malgrado tale consapevolezza, ad inizio di ogni anno scolastico, anche nella nostra realtà nazionale, si ripete lo stesso triste rituale mancando i docenti per coprire tutte le classi, le scuole si trovano a gestire una emergenza che va a ricadere negativamente sulla qualità dell'istruzione. I giorni che si perdono non sono ininfluenti, soprattutto per i ragazzi più fragili. È un problema posto in evidenza anche nel PNRR che ha previsto nuovi sistemi semplificati di reclutamento. Nella Riforma 2.1 si dice infatti: "L'attuale sistema di reclutamento degli insegnanti richiede una revisione finalizzata a poter coprire, con regolarità e stabilità, le cattedre disponibili con insegnanti di ruolo. Tale misura ha l'obiettivo strategico di comportare un significativo miglioramento della qualità del sistema educativo del nostro Paese che non può non passare attraverso un innalzamento delle professionalità del personale scolastico. Il processo normativo sarà avviato nel 2021 e concluso nel 2022". In realtà, come è noto, il percorso è stato appena avviato e tutt'altro che concluso.

L'attrattività che non c'è

La carenza dei docenti è, dunque, un fenomeno globale. Secondo Azoulay la causa principale è la scarsa attrattività della professione, che arriva a compromettere il reclutamento di nuovi insegnanti e porta anche, a livello internazionale, ad alti tassi di abbandono tra coloro che sono

già in servizio, soprattutto nei primi tre o cinque anni dopo l'ingresso nel mondo del lavoro. "Gli insegnanti – afferma il Direttore Generale dell'UNESCO – possono aspettarsi tipicamente di essere pagati di meno rispetto ad altre professioni, si trovano sempre più oberati da responsabilità aggiuntive e compiti amministrativi. A causa di queste cattive condizioni di lavoro, l'insegnamento è spesso visto in modo negativo come una *professione di ultima risorsa*, e agli insegnanti non viene riconosciuto lo status che meritano".

Il tema della giornata mondiale è stato scelto proprio per evidenziare il ruolo cruciale degli insegnanti e l'importanza fondamentale di invertire la carenza globale di docenti, lanciando un invito a tutti i Paesi del mondo affinché "l'insegnamento sia trasformato in una professione più attraente e valorizzata, dove gli insegnanti vengano apprezzati e adeguatamente supportati per soddisfare le esigenze di ogni studente".

Un lavoro socialmente poco riconosciuto

Questo problema in Italia lo sentiamo in maniera particolare. Anche se rispetto al passato la percezione sociale è un po' migliorata[3], nell'immaginario collettivo il docente resta sempre un lavoratore a tempo parziale. Di fatto chi è estraneo al mondo della scuola fa fatica a capire quanto impegno ci sia dietro le 18/25 ore di insegnamento diretto e quante ore di lavoro ci siano al di là dell'orario cattedra.

Tale situazione non si discosta molto se allarghiamo lo scenario a livello europeo. Da una indagine TALIS, pubblicata da Eurydice, risulta, infatti, che gli insegnanti in Europa percepiscono il loro lavoro in maniera molto impegnativa e onerosa tanto da dichiarare di lavorare in media circa 39 ore settimanali[4].

Cosa fare quindi per migliorare la percezione sociale del docente e contestualmente l'attrattività verso una così importante professione?

Professionalità di alto profilo

Quella del docente è una professionalità di alto profilo che richiede competenze elevate, preparazione continua, autorevolezza, capacità di coinvolgimento, di ascolto, di aiuto. "Le scuole esistono perché gli studenti imparino e chi ha la responsabilità di insegnare non può avere altro scopo se non quello di migliorare gli apprendimenti di chi le frequenta". Così M.G. Dutto sottolineava in uno dei suoi libri. "Chi opera nella scuola lavora per 'pezzi unici', come l'artigiano di rango, con la differenza che non può permettersi scarti. Ogni studente ha diritto a un proprio percorso di crescita e di sviluppo, i docenti hanno la missione di tracciarlo e di proporlo efficacemente. E la scuola ha il compito di agevolarlo" [5]. Colui che è maestro di scuola può cambiare la faccia del mondo (lo diceva Leibniz nel diciassettesimo secolo) perché l'educazione cambia le persone e le persone cambiano il mondo (lo sottolineava Paulo Freire nel ventesimo secolo).

I bravi docenti sono quelli che migliorano le scuole, che riescono a creare interesse, a far crescere la motivazione, ad aiutare a costruire senso e responsabilità, che lo sanno fare perché sono competenti, perché sono appassionati, perché conoscono le strategie, perché sono rispettosi degli studenti... "Gli insegnanti sono capaci di valore aggiunto e, come tali, sono da considerare risorse pregiate (...) rappresentano un patrimonio da coltivare perché sono, da sempre, la forza delle nostre scuole"[6].

Riconoscere le professionalità che servono

Uno degli aspetti che rende poco attrattivo il "mestiere di insegnare" è la mancanza di uno sviluppo di carriera. Spesso, però, quando si parla di "carriere" l'idea che emerge è quella di un sistema dove alcuni contano più di altri per posizione gerarchica, per apprezzamento sociale, per riconoscimento economico. In realtà le "carriere" che si immaginano nella scuola devono avere una identità diversa perché la scuola non è una azienda come tutte le altre, ma è una "comunità educante" dove la qualità del sistema dipende dalla preparazione e dall'impegno di tutti i suoi componenti. Non si tratta quindi di premiare qualcuno a scapito di altri, ma di riconoscere coloro che si impegnano, oltre che ad insegnare, anche a migliorare l'organizzazione e la gestione della scuola. Ci sono figure che rappresentano punti di riferimento per tutti i colleghi o perché sono esperti nelle discipline e nelle didattiche o perché aiutano a curare la professionalità.

Incentivare la qualità della scuola

In tutte le professioni etiche, come è quella del docente, gli incentivi professionali dovrebbero non solo essere finalizzati a rendere attrattivo un lavoro e a migliorare la vita della persona, ma soprattutto a potenziare la qualità della scuola, ad aiutare a fare evolvere i processi, a migliorare gli esiti formativi degli studenti. In altre parole dovrebbero essere incentivate soprattutto le attività che ricadono su tutta la comunità scolastica e professionale.

La formazione è lo strumento privilegiato che caratterizza l'identità del docente che ha cura della propria professionalità. Ma non è sufficiente. È altresì importante il confronto con i colleghi, la partecipazione a comunità di pratiche, l'aver lavorato in contesti diversi dal punto di vista linguistico e culturale, anche l'aver fatto esperienze in altri Paesi. La qualità dell'istruzione ha radici non solo nel sapere teorico, ma anche nel sapere pratico, che non è un sapere minore, ma un insieme di conoscenze, abilità e capacità, costruite nel tempo, condivise con i colleghi e alimentate continuamente dal dialogo professionale.

Un obiettivo irrinunciabile

Un obiettivo irrinunciabile, dunque, è quello di fare in modo che *tutti* i docenti siano in grado di far acquisire a *tutti* gli studenti gli apprendimenti necessari per la vita, per lo studio, per il lavoro e per vivere da cittadini responsabili. È un obiettivo irrinunciabile perché la diversità fra docenti efficaci e docenti non efficaci è un fattore che accentua le disuguaglianze. Gli allievi più deboli, quelli che non possono beneficiare di altri aiuti, avrebbero ancor più bisogno di essere sostenuti da docenti particolarmente preparati e competenti.

Anche se l'obiettivo è difficile da raggiungere, il nostro sistema non può rassegnarsi di fronte ad una situazione non equa e ritenerla inevitabile. Per influire sullo stato attuale bisogna, quindi, continuare a migliorare gli strumenti che abbiamo apportando, però, i necessari correttivi: formazione continua, cura delle comunità di pratiche, valorizzazione dell'impegno, reclutamento più efficace, inserimento mirato e accogliente nella professione, ma anche standard professionali e cultura della documentazione.

[1] The ILO/UNESCO [Recommendation](#) concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel (1997) with a user's guide.

[2] UNESCO: Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura.

[3] Da un recente sondaggio [IPSOS](#), realizzato dal team Public Affairs, sembra che gli italiani apprezzino molto il lavoro dei docenti e ritengono anche inadeguati i loro stipendi.

[4] Vedi anche: "[insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere](#)".

[5] M.G. Dutto, *Il dirigente scolastico e la leadership della scuola*, Tecnodid, 2019.

[6] Ibidem.

3. Valutazione del comportamento. Si ritorna all'antico?



Luciano RONDANINI

08/10/2023

L'attribuzione del "voto in condotta" riveste prevalentemente una funzione educativa, anche se il disegno di legge approvato dal Consiglio dei Ministri il 18 settembre 2023 potrebbe presentare risvolti che possono andare ad incidere, anche pesantemente, sull'intero percorso di studi.

Nel presente contributo verrà inquadrato il problema della valutazione del comportamento alla luce dei riferimenti normativi nell'ultimo quarto di secolo. In un secondo contributo, entreremo nel merito delle proposte contenute nel disegno di legge dell'attuale Governo.

Il quadro di riferimento

Il tema della valutazione del comportamento nella scuola secondaria di I e di II grado è stato profondamente rivisto nello *Statuto delle studentesse e degli studenti* (DPR n. 249/1998). In questo provvedimento tale valutazione ha conosciuto una nuova formulazione rispetto al quadro precedente che risaliva ai "regi" decreti attuativi della riforma Gentile del 1923.

Nello Statuto vengono descritti i diritti (art.2) e i doveri (art.3) delle studentesse e degli studenti, mentre nell'art. 4 si individuano i comportamenti che configurano mancanze passibili di provvedimenti disciplinari. In esso si ribadisce la natura "riabilitativa" della sanzione, sottolineando che i provvedimenti disciplinari hanno finalità educativa e tendono al rafforzamento del senso di responsabilità e al ripristino di rapporti corretti all'interno della comunità scolastica.

Si sottolinea inoltre che la responsabilità disciplinare è personale e che nessuna infrazione disciplinare connessa al comportamento può influire sulla valutazione del profitto.

Il DPR n. 249 del 1998 è stato integrato e modificato dal successivo DPR n. 235/2007 che ha introdotto nella scuola secondaria di primo e di secondo grado il patto educativo di corresponsabilità (fig. 1).

Fig. 1 - La natura "negoziale" del rapporto tra scuola e famiglia



Il patto educativo di corresponsabilità (esteso con la legge 92/2019 anche alla scuola primaria) è un atto di natura concordataria tra scuola, famiglia e studente, che prende atto della dimensione negoziale (orizzontale) dell'educazione nella nostra epoca rispetto a quella gerarchica (verticale) che caratterizzava la famiglia e la società patriarcale.

Dal DPR 122/2009 al decreto legislativo 62/2017

Il DPR 122/2009, contrariamente a quanto avveniva dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso, stabiliva quanto segue:

- nella scuola primaria la valutazione del comportamento viene espressa mediante la formulazione di un giudizio "secondo le modalità deliberate dal collegio dei docenti". Nell'eventuale non ammissione alla classe successiva, i docenti erano (sono) tenuti ad assumere tale decisione "all'unanimità solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione" (legge 169/2008);
- nella scuola secondaria di primo grado, invece, il comportamento veniva valutato con un voto numerico espresso collegialmente in decimi, "illustrato con specifica nota e riportato anche in lettere nel documento di valutazione". In questo grado scolastico l'ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione veniva subordinata ad una valutazione del comportamento con voto non inferiore a sei decimi. In caso contrario, l'alunno doveva ripetere l'anno o non veniva ammesso all'esame di "licenza media".

Nel 2017 il governo presieduto da Paolo Gentiloni, esponente di primo piano del partito democratico, ha emanato il decreto legislativo n. 62 (attuativo della legge 107/2015) nel quale, in relazione alla valutazione del comportamento, nel primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di I grado) si ripristinava il giudizio sintetico. Il comportamento, dunque, non era più oggetto diretto della valutazione e veniva riferito espressamente allo sviluppo delle competenze di cittadinanza mediante l'espressione di un giudizio e non di un voto.

Il disegno di legge dell'attuale governo

Con il disegno di legge approvato dal Governo il 18 settembre 2023 si ritorna "all'antico". È prevista, infatti, la riformulazione di alcuni articoli del D.lgs. n. 62/2017.

Nella scuola primaria si conferma la valutazione del comportamento mediante un giudizio sintetico espresso collegialmente dai docenti e riportato nel documento di valutazione. Per questo grado scolastico, dunque, nella nuova ipotesi non è in agenda alcuna modifica rispetto alla situazione attuale.

Nella scuola secondaria di primo grado viene, invece, ripristinato il voto nella valutazione del comportamento con una votazione espressa in decimi, come era nel DPR 122/2009. Nel caso di un voto inferiore a sei decimi, le ripercussioni diventano decisamente pesanti. Il consiglio di classe, infatti, è tenuto a deliberare la non ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato conclusivo del percorso di studi.

Il disegno di legge del 18 settembre 2023 interessa anche la scuola secondaria di II grado, in cui la valutazione del comportamento è sempre stata espressa con voto in decimi. Nella proposta del Governo si prevede quanto segue:

- "nel caso di valutazione del comportamento pari a sei decimi, il Consiglio di classe assegna un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale da trattare in sede di colloquio dell'esame conclusivo del secondo ciclo";
- "nel caso di valutazione del comportamento inferiore a sei decimi, il Consiglio di classe delibera la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del percorso di studi».

Inoltre, la valutazione del comportamento incide anche sull'attribuzione del credito scolastico. Si legge infatti nel disegno di legge che: "il punteggio più alto nell'ambito della fascia di attribuzione del credito scolastico spettante sulla base della media dei voti riportata nello scrutinio finale può essere riconosciuto se il voto di comportamento assegnato è pari o superiore a nove decimi».

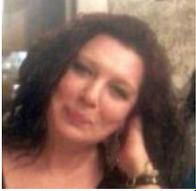
Nel merito...

Il tramonto della famiglia patriarcale, in cui "l'imperativo morale" ricadeva sotto l'esclusiva responsabilità del padre, ha decisamente affievolito la capacità da parte dei genitori di essere presidio delle regole nella crescita dei figli.

Gli "inasprimenti delle pene" che il governo si accinge ad introdurre produrranno un'effettiva efficacia nel prevenire o contrastare comportamenti inadeguati messi in atto dagli studenti? Il tema è decisamente complesso.

Ne parleremo in un prossimo contributo dove proveremo a dare qualche risposta entrando nel merito del rapporto comportamento-percorso scolastico-sanzione disciplinare.

4. Giorno del dono 2023. La coesione sociale nell'era digitale



Angela GADDUCCI

08/10/2023

Il 4 ottobre, già da alcuni anni, si celebra il "Giorno del dono". Tale ricorrenza è stata voluta fortemente dall'Istituto Italiano della Donazione (IID) che ha lavorato a lungo perché venisse istituita con una apposita legge. Si tratta dell'articolo 1 della legge 14 luglio 2015, n. 110, resa possibile anche grazie al patrocinio dell'allora presidente emerito Carlo Azeglio Ciampi: "La Repubblica italiana riconosce il 4 ottobre di ogni anno «Giorno del dono», al fine di offrire ai cittadini l'opportunità di acquisire una maggiore consapevolezza del contributo che le scelte e le attività donative possono recare alla crescita della società italiana, ravvisando in esse una forma di impegno e di partecipazione nella quale i valori primari della libertà e della solidarietà affermati dalla Costituzione trovano un'espressione altamente degna di essere riconosciuta e promossa".

Un giorno speciale

La data del 4 ottobre, individuata per le celebrazioni del *Giorno del dono*, era già stata riconosciuta dal Parlamento italiano, dieci anni prima, con la legge 10 febbraio 2005, n. 24, quale "solennità civile e giornata della pace, della fraternità e del dialogo tra appartenenti a culture e religioni diverse, in onore dei Patroni speciali d'Italia S. Francesco d'Assisi e Santa Caterina da Siena".

Dedicare alla comunità un impegno quotidiano rappresenta il paradigma più elevato del vivere insieme, fare comunità è la chiave del cambiamento sociale. Donare genera virtù, produce valore, conferisce pregevolezza a noi stessi e agli altri, unisce persone diverse e rinsalda i rapporti umani già esistenti, genera benessere psicologico a chi dona e a chi riceve.

È sull'etica del dono che si fonda l'esperienza generativa della famiglia, ma anche la scuola abbraccia il medesimo assunto.

Verso la pedagogia della convivenza

Uno dei principali scopi della formazione scolastica è quello di insegnare ad accettare l'alterità. Alla scuola è riconosciuta una funzione sociale che è quella che conduce verso una pedagogia della convivenza. Alla scuola viene richiesto oggi di educare i cittadini di domani ai principi della cittadinanza planetaria e della convivenza democratica. E per questo è chiamata a riaffermare con chiarezza e vigore i concetti di identità, appartenenza, cittadinanza attiva, perché educare alla convivenza civile, responsabile e matura, significa preparare i giovani all'esercizio consapevole di ruoli diversi che nel corso della vita tutti si troveranno a rivestire.

Educare i giovani ad una progettualità aperta e solidale significa anche allenarne le potenzialità evolutive e adattive, dotandoli degli strumenti idonei per poter leggere, interpretare gli eventi ed orientarsi nelle diverse situazioni che presumibilmente si troveranno ad affrontare nel corso della vita. Impareranno a gestire i momenti critici, le delusioni, le malattie, le perdite affettive. Per affrontare i problemi c'è bisogno di tante capacità adattive e creative.

Saperi ed emozioni

La scuola che ogni giorno viviamo non è quella che trasmette contenuti, ma è quella che costruisce le condizioni affinché si attivino processi generativi, apprendimenti aperti al nuovo e al variabile. L'intervento della scuola deve tendere a costruire una mente capace di rapportarsi con il possibile e di interpretare il pluralismo, l'incertezza e le inquietudini tipiche della complessità del nostro tempo. C'è bisogno, pertanto, di integrare i saperi disciplinari con competenze trasversali: la creatività, la flessibilità, l'apertura mentale, la capacità di argomentare, di interagire, di acquisire consapevolezza delle proprie emozioni. Non siamo solo ragione e pensiero, ma anche cuore ed emozioni. Ed è questo che concorre ad umanizzare l'esistenza di ogni persona.

Se pensiamo, però, ad alcune realtà in cui i giovani sono abituati a soggiacere alla tirannia del superfluo e dello spreco o a considerare la relazione con gli altri in termini puramente strumentali, la pratica del dono sembrerebbe oggi utopistica.

Quando i comportamenti sembrano orientati verso una produttività immediatamente fruibile, verso il soddisfacimento di interessi e desideri personali, diventa difficile pensare che possano diffondersi comportamenti di tipo solidale.

Attitudine alla condivisione

Per fortuna nelle generazioni Alpha, figli dei Millennials, sembra invece predominare l'attitudine alla condivisione che si esplica in inedite forme di integrazione e cooperazione.

Si pensi alle comunità virtuali, alla creazione delle identità sociali declinate attraverso linguaggi che fanno parte della cultura di oggi, ai progetti collettivi virtuali caratterizzati da affinità semantica e prassica.

La diffusa pratica dello *sharing*, a diversi livelli, potrebbe essere considerata come la principale versione *social* del dono. Ma, come Henry Jenkins ha ben messo in evidenza nei suoi libri, *"le tecnologie da sole non sono sufficienti a creare una cultura partecipativa. Le persone sono fondamentali"*[1]. È solo l'intervento dell'uomo che riesce a far maturare le relazioni e progredire in conoscenze secondo una logica collaborativa. Considerate sotto questo aspetto, anche le reti relazionali digitali – se opportunamente utilizzate – possono diventare potenti alleati per la diffusione di comportamenti solidali.

Ci sono, inoltre, tanti giovani che hanno sostituito le forme di partecipazione politica, tipiche delle precedenti generazioni, con quelle della partecipazione sociale. Sono i giovani che fanno abitualmente volontariato, sono i donatori di sangue e di midollo.

L'educazione come dono e come cura

Compito della scuola è quello di educare a prendere coscienza che il dono arricchisce la vita: l'atto educativo è esso stesso un dono. Si pensi al legame costruttivo che viene a crearsi tra insegnanti e alunni, malgrado l'asimmetria della relazione. La natura relazionale e teleologica dell'azione educativa esalta la valenza del dono.

L'educazione è un termine "lieve", ma è anche l'espressione della cura finalizzata proprio alla crescita umana e sociale nella sua interezza: è una cura educativa che implica il donare e il donarsi. Prestare attenzione e ascolto agli altri, dedicare loro il tempo necessario, concedere spazio alle emozioni, favorire la contaminazione, il dialogo, l'esplorazione e la scoperta sono aspetti di quella cura che gli insegnanti riservano al loro operare come educatori. Nelle pratiche di promozione dell'incontro e del dialogo lo spirito del dono si realizza attraverso l'apertura all'altro e nell'espansione del proprio sé che si dispone a donarsi.

Sono queste le basi su cui impostare l'azione didattica e la cura educativa. Ed è questo che la pedagogia dovrebbe sempre perseguire. Per dirla utilizzando le parole della pedagoga Maria Chiara Castaldi, è una *"educazione del cuore"*[2], per coltivare l'esercizio di una spiritualità aperta ai valori e alle risposte etiche.

Aver cura della relazione

Da qui, la necessità di una progettazione educativa che promuova la cura della dimensione profonda del sé e istituisca un alfabeto del cuore, perché tutto ciò che esprimiamo è sempre frutto di un *sentire* nelle sue diverse esplicitazioni. Un *sentire* proprio dell'uomo nel suo confrontarsi con sé stesso, con gli altri e con l'ambiente, in seno ad un'ecologia relazionale tesa a favorire la presa di coscienza della propria interiorità, dei propri bisogni e desideri.

Ne discende l'attenzione alla *relazione interpersonale* come categoria fondativa dell'esistenza umana secondo cui in famiglia, a scuola e in ogni altro contesto di vita, *"educare"* finisce per coincidere con l'*"aver cura della relazione"*.

È per questo che la scuola, luogo di incontro, di socialità e di convivenza democratica, è chiamata a costruire ambienti sempre più idonei a sollecitare stimoli che consentano ai giovani di sperimentare nuove relazioni di prossimità, ad acquisire competenze di cittadinanza e a vivere in pieno la democrazia.

[1] H. Jenkins, *La cultura partecipativa nell'era della rete*, 2016.

[2] M.C. Castaldi, *L'educazione del cuore nella società complessa: lasciamo danzare lo spirito*, 2013.

16 10 2023

Relazione, impegno, futuro ... per una cittadinanza responsabile

1. Peso specifico delle ragioni del cuore. Da uno spot: la "sofferenza affettiva" delle nuove generazioni



[Monica PIOLANTI](#)

15/10/2023

Da qualche anno a questa parte, le famiglie e le nuove generazioni stanno focalizzando la loro attenzione sui problemi della crescita affettiva. Ormai le scuole sono quotidianamente bersagliate dalle insicurezze e dalle perplessità, ma anche dalle frustrazioni dei genitori, che con le loro inquietudini stanno mettendo a rischio la sicurezza dei docenti e, conseguentemente, anche degli alunni.

Ultimamente, uno spot pubblicitario, nella fattispecie quello della ESSELUNGA, è riuscito a catalizzare la riflessione intorno ad un problema come quello della "sofferenza affettiva" delle nuove generazioni e dello smarrimento di certezze e stabilità.

Il racconto di una crisi familiare in uno spot

Il più recente episodio, indicativo di questa incertezza identitaria, che ha fatto discutere e ha interpellato psicologi, psicoanalisti, genitori e docenti, riguarda uno spot pubblicitario, che ha come protagonista una bambina, vittima di un processo molto diffuso negli ultimi tempi, riguardante il fenomeno della separazione fra i suoi genitori. La bambina naturalmente continua ad amare mamma e papà, senza entrare nelle ragioni che hanno indotto alla separazione. Lei ne riconosce il ruolo indispensabile per la sua crescita, così come ha inconsciamente consapevolezza del "peso specifico" che la separazione dei familiari potrà riservare alla sua crescita equilibrata.

Il peso specifico delle "ragioni del cuore"

L'attenzione suscitata da questo spot pubblicitario, che sembra avere contribuito a far prendere coscienza del ruolo e della importanza delle emozioni nella vita quotidiana di genitori e figli, che vivono laceranti problemi e situazioni di incertezze, evidenzia un diffuso sentimento di smarrimento. Come gli insegnanti, ad esempio, hanno in parte smarrito la sicurezza che, in un passato non molto lontano, caratterizzava la loro professione, parallelamente alla crisi deontologica dei professionisti della scuola si è estesa l'incertezza della vita affettiva delle nuove generazioni.

Ormai lo "star bene" sta diventando una formula astratta per migliaia di alunni e di insegnanti, perché il mondo in cui viviamo è diventato insicuro, senza prospettive, tanto che tutti, genitori, figli ed insegnanti, si trovano ad interrogarsi costantemente sul loro ruolo.

Un'analisi esperta

In un suo recente intervento, Massimo Recalcati, entrando nel merito del tema, commenta così lo spot della ESSELUNGA: *"Per questa ragione (la bambina) non sceglie un frutto della discordia (una mela) ma un frutto simbolo, come ritiene per esempio la mitologia cinese, di immortalità (la pesca). Dunque un frutto che rappresenta un legame che non si interrompe, che non finisce, che si mantiene nel tempo" [1].* Il noto psicoanalista ne ricava che *"I bambini fantasmizzano il legame affettivo con i loro genitori"*; ed è una spiegazione di carattere psicoanalitico che, a giudizio dello studioso, non può essere vista come una celebrazione della famiglia tradizionale, come una interpretazione "politicizzata" dello spot potrebbe lasciare supporre.

A giudizio dello studioso, è forse più lecito interpretare il comportamento della bambina da un'ottica psicologico-psicoanalitica, poiché la piccola è più intenzionata a voler credere che tra i suoi genitori continui a sussistere un legame affettivo, capace di *"sopportare il lutto del loro fallimento di coppia, senza coinvolgere la propria famiglia"*.

La libertà di scelta

È questo, a giudizio di chi scrive, il senso più profondo dello spot, che non mette in discussione la libertà dei genitori di accedere alla separazione/divorzio, ma legge la funzione genitoriale in maniera positiva, anche quando ragioni non bene identificate hanno determinato la rottura del loro legame. Recalcato sembra avere ragione quando afferma che *“ogni genitore separato sa di dover provare a compiere, in modo dignitoso, la sua funzione fondamentale, che consiste nel differenziare la sua posizione soggettiva e il suo diritto alla libertà”*.

Lo spot salvaguarda, dunque, la libertà di scelta del genitore e la sua responsabilità, nei confronti di un figlio. In questa scelta non è, perciò, lecito vedere, come pure qualcuno ha tentato di fare, l'apologia di un modello di famiglia tradizionale, ma la fatica di un genitore che si misura con le emozioni di un figlio piccolo, al di fuori di ogni interessata condizione.

La crisi delle istituzioni tradizionali

Perché siamo giunti ad utilizzare delle categorie inappropriate, per interpretare le emozioni e le spiegazioni che riguardano l'attenzione rivolta ai sentimenti di una bambina? Quali sono le cause che avrebbero spinto in una direzione non univoca l'interpretazione di quel gesto? Le cause sono remote, ma sono indicative di un malessere, che interpella tutta la nostra società, che si caratterizza oggi più che in passato per la frequenza di crimini violenti, di suicidi, di abuso di droghe, che ne fanno una società *“malata”*, dove gli ideali sono diventati così inconsistenti, al punto da non essere più visti e interpretati in maniera univoca. La trasformazione delle istituzioni tradizionali, che continuano a sussistere, pur evidenziando molteplici fragilità, è la causa sostanziale di tutte le incoerenze e i cambiamenti, che hanno messo in crisi le nostre sicurezze, che non erano fondate unicamente sulle ragioni sociali e istituzionali, ma in primo luogo sulle *“abilità del cuore”*.

L'intelligenza emotiva

Per comprendere questo fenomeno risultano efficaci gli studi sull'intelligenza emotiva, un aspetto di quelle *“intelligenze multiple”* di cui, fin dal 1983, Gardner ci ha offerto spiegazioni plausibili. Tra le forme di intelligenza, che la tradizione aveva sempre trascurato, Gardner evidenziava l'*“intelligenza personale”*, che distingueva in *“intrapersonale”*, quale capacità dell'individuo di comprendere i propri sentimenti e le proprie emozioni, e *“interpersonale”*, come capacità di comprendere gli stati d'animo, le intenzioni e i desideri altrui.

Dal 1985, Payne approfondiva ed usava, per la prima volta, l'espressione *“Intelligenza emotiva”*. Da allora l'interesse per questo termine è stato alto, fino ad arrivare agli studi di Daniel Goleman che, nel 1995, ha contribuito a dare fama mondiale alla scoperta del peso della vita affettiva, con il volume *“Intelligenza emotiva”* [2], in cui sottolinea l'enorme potere delle emozioni sullo sviluppo della personalità.

Goleman definisce l'intelligenza emotiva come la capacità di gestire i propri sentimenti e quelli altrui, distinguendo tra un'intelligenza emotiva, di natura personale, riguardante la gestione della propria emotività, e un'intelligenza *“emotiva sociale”*, consistente nell'abilità di relazionarsi con gli altri.

La necessità di una alfabetizzazione emotiva

Gli studi sull'intelligenza emotiva sono stati, poi, trasfusi nelle neuroscienze, che hanno contribuito a sottolineare il ruolo e la centralità delle emozioni nel miglioramento della relazione con sé stessi e con gli altri.

È proprio da queste considerazioni che deriva l'esigenza, come affermato da Goleman, di curare un'alfabetizzazione emozionale, consistente in primo luogo nella capacità di distinguere e di esprimere gli stati emozionali, che non passano al vaglio della riflessione. E infatti le emozioni, essendo istintive, possono essere avvertite ed espresse anche dai bambini.

Ed è proprio questo che lo spot di ESSELUNGA tende a dimostrare: una bambina, anche molto piccola, stimolata dalle emozioni e dai sentimenti, è in grado di prendere gradualmente coscienza della propria vita emozionale, imparando precocemente a gestire e modulare la propria interiorità.

Un tema divisivo per l'opinione pubblica

Ciò ha fatto discutere l'opinione pubblica, seppure senza approfondimenti teorici, sul potere delle emozioni e dei sentimenti.

Se vogliamo analizzare, invece, il tema affrontato nello spot attraverso le abilità emotive, potremo dire che la consapevolezza di sé significa saper esprimere apertamente i propri sentimenti, imparare a conoscere i propri punti deboli, come quelli di forza, avere progressivamente chiaro nella mente che si può continuamente migliorare, anche accettando le critiche costruttive, imparando così ad avere maggiore fiducia in sé stessi.

In sostanza, anche un bambino può imparare a dominare le emozioni forti e i turbamenti che producono in lui queste emozioni, verso fini costruttivi, aprendo agli altri il proprio mondo interiore, contando sull'empatia. Dietro lo spot di ESSELUNGA c'è un' enfasi della condizione della bambina che, pur in presenza dell'evento doloroso della separazione dei genitori, riesce tuttavia a fare leva sulle sue emozioni pregresse, sui suoi sentimenti, attuando in tal modo l'eventuale trauma della separazione dei genitori.

Il ruolo della scuola nell'alfabetizzazione emozionale e sentimentale

Goleman ha dimostrato quanto sia importante, per la crescita di una persona, a partire dalla fanciullezza, un ambiente come la scuola, che sia capace di accogliere gli alunni nelle loro fragilità e difficoltà, specie quando si tratta di contrastare fenomeni come il bullismo o l'emarginazione. Tutto questo dimostra che la centralità del significato dell'ambiente scolastico non sta, come per tanto tempo si è creduto, esclusivamente nella qualità delle proposte cognitive, ma soprattutto nello sviluppo delle relazioni e nella condivisione, con gli altri allievi, delle esperienze di apprendimento.

Goleman ha sentito il dovere di spiegare le ragioni del "*peso specifico*" di questa forma di intelligenza, sollecitata nel nostro tempo "*da un netto aumento della frequenza dei crimini violenti, dei suicidi e degli abusi di droghe*", insieme ad altri indicatori di malessere, specie nel mondo giovanile. Il noto studioso, nel tentativo di guarire questi mali sociali, suggeriva di portare l'attenzione sulla competenza sociale ed emozionale, coltivando quelle che egli chiamava "*le abilità del cuore*". E ricordava che queste forme di disagio, ormai dilaganti nella società statunitense, stavano facendo la loro comparsa anche in Italia ed erano indicative "*di una alienazione sociale e di una disperazione individuale*".

La situazione in Italia

Goleman evidenzia che, anche nel nostro Paese, ha assunto un peso sempre maggiore la ricerca di autonomia dell'individuo che, a suo giudizio, finisce con l'erosare sempre di più la disponibilità alla solidarietà, incrementando una maggiore competitività che limitava o inibiva l'integrazione sociale delle persone. Questa disintegrazione della comunità si accompagna ad un atteggiamento di autoaffermazione, in un momento come il nostro in cui lo sviluppo delle pressioni economico-sociali richiederebbero invece una maggiore attenzione alla cooperazione e all'attenzione verso gli altri.

Questa cifra, a giudizio dello studioso, è il segno di una crisi sociale, ma anche di un malessere emozionale, evidente soprattutto fra i più giovani. E sottolinea che l'aumento degli atti di violenza, come gli omicidi di donne e di bambini, anche in un Paese come l'Italia, ha conosciuto un'impennata insolita, al punto che il nostro Paese si attesta al secondo posto dopo gli Stati Uniti sul tema della frequenza degli omicidi.

In particolare questo disagio ha finito col colpire anche l'infanzia, che sperimenta situazioni di malessere molto precocemente, dovute al fatto che gli stessi genitori oggi sono stressati da problemi di ogni tipo, economici o istituzionali.

A giudizio di Goleman questo mutamento delle condizioni di vita renderebbe indispensabile il compito d'insegnare ai bambini quegli alfabeti emozionali, che la nostra tradizione ha sempre considerato appannaggio della nostra cultura.

Puntare sulle ragioni del cuore

Oggi l'alfabetizzazione emozionale è diventata una necessità, come possiamo rilevare dall'esigenza di stimolare quelle "ragioni del cuore" che l'educazione ha posto al centro dei progetti familiari e scolastici. Questo spiega l'introduzione di una sempre più diffusa attenzione ai temi dell'accoglienza, degli alfabeti affettivi ed emotivi, della centralità pedagogica dell'empatia.

Perciò il futuro della scuola in Italia, ad ogni livello, dovrà essere incentrato sulla priorità degli alfabeti emozionali, che servono a garantire quella serenità di fondo, che permette di controllare i nostri sentimenti negativi e le nostre frustrazioni, due comportamenti indispensabili per far

fronte a quella crisi dei legami sociali, che è una delle condizioni che hanno prodotto la crisi del sistema democratico, per dare spazio alle forme di violenza e di autoritarismo che, di fronte ai problemi dell'oggi, le varie società mondiali hanno recuperato al nostro immaginario.

[1] Massimo Recalcati, articolo "Come ci guardano i figli", comparso sul quotidiano "Repubblica" del 29/09/2023.

[2] Daniel Goleman, "Intelligenza Emotiva - Che cos'è e perché può renderci felice" Rizzoli, 2011.

2. Geografie degli spazi e dei territori digitali. Nuovi rapporti con il pianeta e nuove responsabilità



Roberto BALDASCINO

15/10/2023

Con l'avvento delle tecnologie digitali tutte le discipline, da quelle tecnico-scientifiche fino a quelle umanistico-economico-sociali, hanno subito, seppure in maniera diversa, importanti cambiamenti che hanno scosso alla base le stesse strutture epistemologiche. In alcuni casi come la Geografia le modificazioni si sono spinte ben oltre facendo nascere delle diramazioni disciplinari del tutto nuove e particolari, come ad esempio il GIS (Geographical Information System), il WebGIS e la Cybergeografia, semplicemente impossibili da concepire nella trascorsa era analogica.

Il cambiamento apportato dal digitale, se da una parte ha rivoluzionato la ricerca e la produzione di conoscenza, dall'altra ha anche richiesto nuovi modi per interpretare le informazioni, ridefinendo i tradizionali parametri e paradigmi di analisi e di studio. Inoltre, attraverso la dematerializzazione di un numero pressoché infinito di dati, è stato permesso l'accesso pressoché istantaneo, e potenzialmente alla portata di tutti, a innumerevoli risorse virtuali sempre in fieri.

Oltre la cittadinanza attiva

L'evoluzione continua delle risorse digitali, per certi versi incontrollata, ha sollevato nuove sfide cognitive, etiche e sociali, facendo emergere nuovi imperativi. Tra questi, ad esempio, si evidenziano:

- l'importanza di una cittadinanza sempre più attenta, informata e consapevole dei cambiamenti generati dalla transizione digitale;
- lo sviluppo di una maggiore criticità di pensiero a riguardo delle percezioni globali che la mole incontrollata di informazioni digitali genera;
- la necessità di una cittadinanza intesa non come consumatrice o spettatrice passiva, ma come agente del cambiamento attiva e produttiva in questa era digitale sempre più interconnessa;
- la capacità per le vecchie e giovani generazioni di navigare con prontezza, saggezza e criticità nuovi territori digitali in continua evoluzione e mutazione, pronti a cogliere nuovi orizzonti di possibilità, ma allo stesso tempo pronti ad evidenziare le gravi questioni problematiche, rimaste sopite e dormienti, ma pronte ad infiammarsi in qualsiasi momento, generando caos e distruzione in un pianeta che sempre di più mostra tutta la sua fragilità.

Una geografia della crisi in un futuro incerto

La geografia, nell'era digitale, rispetto alle altre discipline ha subito influenze e modificazioni profonde. Il suo antico e tradizionale metodo di studio basato sulla osservazione diretta, sul recupero dei dati e sull'interpretazione relazionale tra uomo-ambiente, mostra ai nostri giorni alcuni suoi limiti. Infatti non sempre riesce a fare comprendere la fitta complessità e caoticità delle interconnessioni reticolari presenti nelle sfide globali attuali che sono sempre più ardue e pericolose da affrontare.

Il passaggio dallo spiegare la vastità e l'indeterminatezza del pianeta così come si considerava nel passato, alla contemporaneità attuale in cui la terra è ritratta come un'entità sempre più piccola e limitata, evidenzia ora al contrario una maggiore complessità e instabilità. Se da una parte l'apporto tecnologico sembra insegnare che tutto può essere messo in chiaro e svelato, anche ciò che è presente nelle aree più remote e inaccessibili del pianeta, dall'altra trova enormi difficoltà nel confinare con esattezza i macro problemi globali nebulosi e criptici che si presentano improvvisamente.

Datacrazia, ovvero la supremazia dei dati

Con le tecnologie informatiche fare ricerca geografica a livello di pura azione metodologica sembra ai nostri giorni semplice e veloce. Ma tale facilità nasconde una grande mistificazione. Certamente con gli infiniti dati in Rete o scaricabili dai satelliti, con il software appropriato e un computer, tutto può essere immediatamente decodificato e mostrato in tempo reale. Questo regno incontrastato dei dati ha determinato, soprattutto tra i decisori, una falsa convinzione di sicurezza e di controllo che però non regge alla prova dei fatti. Non si è, infatti, in grado di prevedere i pericoli e impedire le ricadute negative di quanto poi si potrà verificare nella realtà.

Quale sarà il prossimo "cigno nero"?

Ci ritroviamo, molto spesso, ad assistere a ciò che sta accadendo a livello mondiale come inermi testimoni. Gli eventi più recenti ci hanno messo di fronte:

- dal punto di vista politico a colpi di stato nel continente Africano e alla questione di Taiwan;
- dal punto di vista economico alla crisi energetica;
- dal punto di vista sociale al fenomeno dell'emigrazione;
- dal punto di vista ambientale alla crisi climatica;
- dal punto di vista epidemico al Covid;
- dal punto di vista conflittuale alle due guerre in atto che stanno minacciando l'Europa e il mondo.

Malgrado i dati di cui possiamo disporre, ci troviamo impreparati di fronte ad eventi che arrivano inaspettati e che continuano amaramente a sorprenderci. È la teoria del "cigno nero" che si ripresenta nella sua efficacia e riappare sempre con fattezze diverse.

Il "cigno nero" è una teoria scientifica che descrive un evento non previsto, che ha effetti rilevanti e che, a posteriori, viene razionalizzato e giudicato prevedibile, ma con il senno di poi. La teoria è stata sviluppata da Nassim Nicholas Taleb per spiegare proprio:

- l'importanza di determinati eventi rari, ma di grande impatto, difficili da prevedere, che esulano da ciò che normalmente ci si attende in campo storico, scientifico, finanziario e tecnologico;
- l'impossibilità di calcolare con metodi scientifici la probabilità di eventi rari e carichi di conseguenze;
- le distorsioni psicologiche che impediscono alle persone (sia come individui sia come collettività) di cogliere l'incertezza e il ruolo enorme degli eventi rari nell'andamento della storia.

Resta una egoistica miopia che crea muri sensoriali e impedisce di tenere conto e di comprendere gli evidenti problemi degli altri. Ma tali problemi alla fine si ripercuoteranno su tutti destabilizzando il presunto ordine mondiale e il nostro apparente sicuro e consueto stile di vita.

La mappa non è il territorio

Per meglio comprendere il grado di indeterminatezza attuale e perché ci si lascia sempre sorprendere dai fatti è opportuno ricordare una affermazione dei geografi: "La mappa non è il territorio". Il concetto dietro a tale locuzione è stato introdotto dal filosofo e scienziato Alfred Korzybski[1]. Egli voleva evidenziare che la rappresentazione o la descrizione di qualcosa non è mai la stessa cosa in sé. Le descrizioni della realtà, anche se realizzate sulla base di una enorme mole di dati, non riusciranno mai a definirla in maniera adeguata: si tratta solo di percezioni e di semplificazioni limitate e soggettive. La realtà è sempre un'entità complessa, multiforme e dinamica, mentre le rappresentazioni che si utilizzano per descriverla, ad esempio la mappa (che equivale alla nostra comprensione o interpretazione) non può catturare completamente la ricchezza e la complessità del territorio (la realtà o l'esperienza).

Una weltanschauung in cerca di autori

Se il profondo cambiamento tecnologico di tipo post-umanista che stiamo vivendo ha sicuramente modificato nelle persone la stessa percezione del pianeta, delle sue distanze, del suo spazio fisico, delle sue risorse, allora è essenziale riflettere anche sul modo in cui queste trasformazioni influenzano il nostro rapporto con il pianeta e la responsabilità che abbiamo nei confronti degli altri. Ciò richiederà, nel bene e nel male, la creazione di una nuova *weltanschauung* globale, che ancora tarda a venire o per lo meno risulta ancora incompiuta e in "cerca di autori".

Le tecnologie digitali che creano la realtà virtuale e/o la realtà aumentata hanno introdotto nuove dimensioni geografiche che vanno oltre la tradizionale comprensione dello spazio e della realtà. Tali ambienti virtuali consentono agli utenti:

- di immergersi in mondi digitali paralleli che sono del tutto inventati nelle tante e nuove dimensioni del metaverso il cui l'unico limite è la fantasia;
- di avere oggetti ed elementi grafici e testuali che si sovrappongono alla realtà, creando esperienze sensoriali ampliate che possono alterare la dimensionalità e la percezione fisica dello spazio reale visitato.

Il mondo in una stanza

I cambiamenti "territoriali" apportati dalle nuove frontiere digitali hanno toccato anche la sfera personale e lo spazio dedicato allo studio e soprattutto al lavoro, basti pensare all'ampia diffusione dello smartworking. Si è ridefinito in tal modo anche lo spazio professionale in cui svolgere la propria attività lavorativa. Il lavoro in remoto ha ridotto l'importanza della stessa presenza fisica del professionista nel luogo di lavoro e ampliato il concetto degli spazi lavorativi, degli spazi comunicativi e delle relazioni professionali.

Le piattaforme come i social media, infine, creano spazi digitali sovranazionali in cui le persone interagiscono, condividendo esperienze e costruendo relazioni.

Si sfumano anche in questo caso del tutto i confini tra spazio fisico e virtuale. Non esiste quindi solo il senso di appartenenza a livello di Stato e di Nazione, ma anche e soprattutto nelle nuove generazioni quello legato alla "tribù digitale" di appartenenza.

[1] Alfred Korzybski ha introdotto il concetto "la mappa non è il territorio" nel suo lavoro principale intitolato "Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics" (Scienza e sanità: un'introduzione ai sistemi non-aristotelici e alla semantica generale). Il libro, pubblicato nel 1933, esplora le sue idee sulla natura della percezione, del linguaggio e della realtà.

3. Poli per l'infanzia. Idee sfidanti e nuove prospettive



Marina MASELLI



Benedetta SQUARCIA



Patrizia ZANOBI

15/10/2023

I Poli per l'infanzia sono realtà dinamiche la cui fisionomia è in evoluzione. Il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65 definisce i Poli per l'infanzia come "laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio". Questa caratteristica ne fa dei luoghi da conoscere ed esplorare con uno sguardo volto ad indagare le potenzialità che rivestono nell'ambito dello sviluppo del sistema integrato zero-sei e del consolidamento delle reti territoriali. Entrare nel vivo delle esperienze, dedicando un tempo al confronto e all'ascolto reciproco, consente a chi è impegnato in prima persona in questi contesti di vita e di apprendimento di alimentare la riflessione sulle proprie pratiche all'interno di una cornice dialogica.

Una esperienza nel territorio forlivese

Ed è all'insegna dello scambio che va letta la recente pubblicazione "Azioni innovative e Poli per l'infanzia"[1] che scaturisce da un percorso che ha visto i Poli per l'infanzia diventare oggetto di approfondimento nell'ambito di un lavoro avviato da alcuni anni nel territorio del Distretto di Forlì. L'esperienza ha trovato un forte impulso anche grazie all'opportunità offerta dall'intervento della Regione Emilia-Romagna dedicato alle azioni innovative; un intervento, quello regionale, che ha consentito di avviare un'azione di rete dedicata al "sostegno organizzativo alla progettazione educativa rivolta ai Poli per l'infanzia" che ha coinvolto una pluralità di soggetti istituzionali che compongono il sistema integrato 0-6 anni.

Denominatori comuni per una prospettiva 0-6

L'orientamento a lavorare nella direzione di un'azione trasversale a livello distrettuale centrata sui Poli è scaturito dalla consapevolezza che lo sviluppo e la diffusione di occasioni che sostengono la continuità del percorso educativo dei bambini nella fascia 0-6 anni rappresenta un importante denominatore comune a livello territoriale.

Il sostegno organizzativo alla progettazione educativa rivolta ai Poli per l'Infanzia ha rappresentato una preziosa opportunità per le singole realtà e per il territorio in quanto ha permesso di:

- stimolare forme di progettazione pedagogica e organizzativa condivise tra servizi per l'infanzia e scuole dell'infanzia, anche a differente gestione;
- consolidare le esperienze di raccordo già esistenti;
- contribuire allo sviluppo di una cultura condivisa in ottica 0-6 anni a livello territoriale;
- favorire la conoscenza reciproca e lo scambio tra le diverse esperienze di Poli, anche attraverso la realizzazione di momenti di confronto stabili a livello distrettuale.

Le idee sfidanti

Il volume è frutto del lavoro condiviso e della scrittura collettiva di diversi soggetti. Nella prima parte confluiscono gli atti del seminario "Azioni innovative e Poli per l'infanzia" organizzato dal Comune di Forlì, capofila dei comuni del Distretto, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale di Forlì-Cesena, svoltosi a Forlì il 30 novembre 2022 che ha visto la presenza di rappresentanti di istituzioni locali, regionali e nazionali.

I contributi dei relatori che sono intervenuti al seminario hanno consentito di leggere l'esperienza dei Poli attraverso diverse chiavi di lettura.

Si è partiti dal valore di un investimento a livello territoriale ampio, passando attraverso l'individuazione di alcuni elementi che si sono rivelati determinanti nello sviluppo e nel consolidamento del progetto dei Poli e nella costruzione di una rete di servizi 0-6 dialogante tra: la progettualità condivisa, lo sviluppo di una comunità professionale, le pratiche di continuità.

La "sfida" dei Poli per l'infanzia è stata interpretata come un disegno da portare avanti con un lavoro di squadra e di apertura al territorio, una frontiera da esplorare, "un promettente dispositivo pedagogico meritevole di essere sperimentato", come sosteneva l'ispettore Giancarlo Cerini.

Azioni condivise e sinergie

Da una lettura sulle potenzialità insite nei Poli non può mancare il punto di vista dei diversi gestori che compongono il sistema integrato 0-6 – soprattutto quando si è in presenza, come nel nostro caso, di un significativo numero di Poli a gestione mista – che li ha visti essere parte attiva del processo avviato.

Un primo bilancio, certamente parziale e da monitorare nel tempo, mette in evidenza la ricchezza che scaturisce:

- dallo scambio di pratiche
- dalla formazione condivisa
- dalle sinergie istituzionali attivate
- dalla messa in campo di azioni comuni e condivise
- dall'apertura alla comunità
- da quell'ottica di rete attraverso cui si esprime anche l'identità di un territorio.

Chiavi di lettura e piste di lavoro

Nel contempo, lo "sguardo" sui Poli necessita ancora, in questa fase storica, di chiavi di lettura che ne analizzano: la dimensione sperimentale, le modalità attuative, gli sviluppi in termini di opportunità per i bambini e le bambine, la capacità di diventare luoghi di ricerca e innovazione e di misurarsi coi cambiamenti sociali, culturali, demografici in una cornice ampia che guarda al contesto locale, regionale e nazionale.

Le riflessioni e i rilanci che hanno caratterizzato gli interventi di esponenti regionali, nazionali, del mondo dell'università e della ricerca sono da assumere come piste di lavoro nell'ambito della formazione e qualificazione del sistema e nelle politiche educative.

L'esperienza dei Poli per l'infanzia, vista da vicino, incontra le voci dei protagonisti del quotidiano, ed è un intreccio di idee che, nella seconda parte del volume, offre uno spaccato delle diverse realtà.

I Poli si raccontano

I Poli si raccontano attraverso la descrizione del contesto nel quale sono collocati, le caratteristiche dei servizi-scuole che li compongono, le modalità di lavoro e gli strumenti che hanno reso possibile la costruzione di forme di progettualità condivisa, i tratti distintivi di un modo di lavorare, le riflessioni e le prospettive in ottica zerosei.

La storia dei Poli per l'infanzia resta un processo ancora in fase di costruzione, ogni esperienza realizzata è un tassello di un quadro in divenire.

L'auspicio è che la riflessione su questi temi trovi sempre maggiori occasioni di approfondimento per l'individuazione delle direzioni di sviluppo per un futuro desiderabile.

[1] Marina Maselli e Patrizia Zanobi (a cura di), *Azioni innovative e Poli per l'infanzia*, Zeroseiup, 2023.

4. Qualità dei docenti e dei capi di istituto. La valutazione nell'Istruzione primaria di Cipro



Chiara EVANGELISTI

15/10/2023

Secondo il sistema educativo cipriota[1], la responsabilità generale per la garanzia della qualità spetta agli Ispettorati del Ministero dell'Istruzione, dello Sport e della Gioventù[2]. Dando attuazione alle politiche di quest'ultimo, gli ispettori sono responsabili della supervisione delle scuole e della valutazione del personale docente. Visitano le scuole molto spesso, guidano i capi di istituto e gli insegnanti e organizzano conferenze e seminari per formare il personale docente. Cipro ha un'ampia esperienza nella valutazione degli insegnanti e gli ispettori si differenziano tra quelli dell'istruzione secondaria e quelli dell'istruzione primaria[3]. Il presente contributo focalizza l'attenzione proprio sui compiti e sulle peculiarità di questi ultimi[4].

Compiti degli ispettori dell'istruzione primaria

Secondo l'attuale "Legge sull'istruzione", gli ispettori dell'istruzione primaria hanno tre compiti principali: consigliare gli insegnanti, aiutarli a progredire professionalmente e valutarli[5]. Secondo la normativa di riferimento, un ispettore:

- effettua ispezioni nelle scuole primarie, monitora e supporta il loro personale docente e collabora con i dirigenti scolastici per affrontare le questioni amministrative, didattiche ed educative delle scuole;
- partecipa attivamente all'organizzazione e allo svolgimento di conferenze didattiche e corsi di formazione in servizio per il personale docente;
- svolgono compiti amministrativi e/o altri compiti specifici, come, ad esempio, il coordinamento, la pianificazione, lo sviluppo di programmi educativi, la ricerca educativa, le indagini, gli esami, la risposta e/o la discussione di questioni sollevate da genitori, politici o da altri stakeholder.

L'Ispettorato dell'Istruzione primaria agisce come un organo di politica educativa che rappresenta un collegamento tra le scuole e l'autorità superiore (Ministero dell'Istruzione, dello Sport e della Gioventù). Gli ispettori possono trasmettere al centro decisionale le opinioni, i punti di vista e i suggerimenti degli insegnanti su varie questioni di natura educativa.

Un ruolo duplice e "conflittuale"

Lo scopo principale dell'ispezione è quello di guidare e assistere il personale docente, coordinare il lavoro didattico e contribuire alla valutazione degli insegnanti. L'ispettore funge da mentore e da consulente.

Questo duplice ruolo degli ispettori, che devono sia supportare che valutare gli insegnanti, è una questione a lungo discussa a Cipro. È stato suggerito che sarebbe necessario un cambiamento (Pashiardis, 2004; Moec, 2007). Tuttavia il nodo non è stato sciolto e la riforma dell'istruzione è ancora in corso.

Gli Uffici scolastici distrettuali



L'isola di Cipro è divisa in quattro aree che comprendono tutte le scuole primarie pubbliche e private del paese. Le nomine, i trasferimenti, le promozioni e la disciplina di tutto il personale scolastico e dell'Ispettorato sono di competenza di un comitato di cinque membri, nominati per un periodo di sei anni. Gli ispettori dell'istruzione primaria sono collocati in uno dei quattro Uffici scolastici distrettuali (Nicosia, Larnaca-Ammochostos, Limassol e Paphos); sono circa 45[6] e si occupano della supervisione di un certo numero di scuole e di un certo numero di insegnanti. Tendenzialmente collaborano con la stessa scuola per un periodo di tre anni.

In ciascun Ufficio scolastico distrettuale, gli ispettori sono responsabili di circa 13-20 scuole primarie pubbliche e private. Hanno anche la responsabilità della valutazione di 70-120 insegnanti.

Ispettori disciplinari e generali

A Cipro ci sono ispettori di discipline specialistiche e di temi a carattere generale. Gli ispettori di discipline specialistiche sono:

- un ispettore di musica per tutti i docenti della disciplina e per qualsiasi questione relativa all'insegnamento della musica (ad esempio: quali strumenti musicali sono necessari nelle scuole? Con quali procedure le scuole possono richiederli e acquisirli?);
- due ispettori di inglese sempre per tutti i docenti della disciplina e per le relative questioni attinenti. Si occupano, per esempio, dei libri e della strumentazione necessaria per migliorare l'insegnamento;
- due ispettori di educazione fisica;
- due ispettori per le lezioni di arti visive;
- un ispettore di scienze;
- tre ispettori della scuola primaria;
- tre ispettori di educazione speciale.

Gli ispettori delle discipline generali sono responsabili di tutte le questioni amministrative che emergono nelle scuole di loro competenza. Guidano, supportano e valutano l'insegnamento dei docenti delle seguenti discipline: Lingua greca, Matematica, Educazione Sociale, Educazione alla Salute, Educazione Religiosa.

Valutazione dei docenti e dei capi di istituto

Gli ispettori valutano gli insegnanti e i capi di istituto una volta ogni due anni, fino al 25° anno di servizio, e successivamente ogni tre anni.

Specificatamente, gli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore vengono valutati sia internamente (dal Dirigente scolastico) che esternamente (dagli ispettori di disciplina) ogni due anni dopo il decimo anno di servizio ai fini della valutazione.

Gli insegnanti di nuova nomina sono soggetti allo stesso tipo di valutazione ogni semestre, per i primi due anni, al fine di confermare il loro *status*.

I docenti, quindi, oltre ad avere una valutazione di tipo formativo, sono anche sottoposti a valutazione per poter accedere al contratto di lavoro a tempo indeterminato e per avere una promozione di carriera.

I dirigenti scolastici sono valutati ogni tre anni da un team di ispettori sotto la supervisione dell'Ispettorato dell'Istruzione primaria. Attraverso questa procedura, gli ispettori hanno anche la possibilità di valutare le scuole.

Un *team* di ispettori, solitamente due o tre, trascorre un'intera giornata scolastica all'interno della scuola. Il *team* comunica al capo di istituto il giorno preciso della visita.

La valutazione comprende:

- un colloquio con il Dirigente scolastico, con il *Management team* e con il Consiglio centrale degli studenti;
- l'osservazione dell'insegnamento e la valutazione da parte del Dirigente scolastico;
- la partecipazione ad una riunione del personale.

Procedura di visita degli ispettori alla scuola

La procedura ispettiva alla scuola si articola in tre momenti: prima, durante e dopo la visita.

Almeno due giorni prima, solitamente l'ispettore contatta il capo di istituto per discutere il programma di visita. Entrambi concordano il numero e il nome degli insegnanti che saranno valutati. Gli insegnanti sono informati direttamente dal loro Dirigente, che prepara il programma specifico della giornata.

Durante la visita gli ispettori utilizzano una rubrica per verificare l'adeguatezza dell'insegnante e l'efficacia della lezione condotta. Vengono presi in considerazione: la preparazione della lezione, gli obiettivi didattici, la metodologia, le attività didattiche, il tipo di domande dell'insegnante, le risposte degli alunni, la valutazione della lezione, la gestione del tempo. L'ispettore osserva anche la classe, il lavoro scritto degli alunni, i loro quaderni, i loro portfolio, i loro registri di valutazione.

Dopo la visita, l'ispettore e l'insegnante si recano in un luogo privato, di solito l'ufficio del Dirigente scolastico, per riflettere, in presenza di quest'ultimo, sulla lezione. Discutono di ciò che è andato bene e di ciò che non ha funzionato come ci si aspettava. Infine, l'insegnante viene informato del parere dell'ispettore.

[1] *Οργάνωση Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης*: <https://oede.com.cy/>.

[2] *Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας*: www.moec.gov.cy/en/.

[3] A Cipro, la valutazione esterna formale delle scuole è limitata all'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) ed è esercitata dalle autorità centrali, mentre per l'istruzione primaria (ISCED 1) le autorità regionali forniscono una costante supervisione diretta del lavoro svolto da insegnanti e dirigenti scolastici, e indirettamente delle scuole nel loro complesso. Le valutazioni delle scuole secondarie inferiori sono condotte da un gruppo di ispettori sotto la supervisione dell'Ispettorato generale dell'istruzione secondaria. Gli scopi principali della valutazione esterna delle scuole sono: il monitoraggio della conformità delle scuole e dei dirigenti scolastici ai regolamenti; la valutazione del personale docente e dei processi educativi delle scuole al fine di migliorare la qualità dell'offerta educativa.

[4] Si ringrazia l'Ispettore dell'Istruzione Primaria Panayiotis Kyrou per le informazioni fornite.

[5] Repubblica di Cipro, 2008, Legge Κ.Δ.Π. 223/76 Ν.223.

[6] Cfr. <https://www.sici-inspectorates.eu/Activities/Projects/Partners/OEDE>.