

Temi commentati da Scuola 7

DICEMBRE 2024

02 12 2024

La scuola che educa, orienta e protegge

1. *Legge 150/2024: giudizi sintetici nella scuola primaria. Ripensare la valutazione come gesto educativo (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
2. *Modello nazionale di "Consiglio di orientamento". Didattica orientativa e scelte per il futuro (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*
3. *Condizione dei minori in Italia. Un'analisi del degrado e alcune proposte di Intervento (Domenico CICCONE)*
4. *Disturbi dell'alimentazione. Come arginare un problema in crescente espansione (Mariella SPINOSI)*

09 12 2024

Diritto all'educazione fin dalla nascita

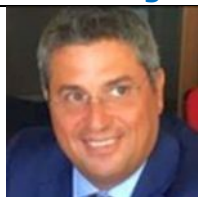
1. *Conoscere e riconoscere l'infanzia. Quali politiche e quali pratiche per lo 0-6 (Laura DONÀ - Rosa SECCIA)*
2. *Diritti dei bambini e doveri degli adulti. Come dare visibilità alla cultura dell'infanzia (Paola CAGLIARI)*
3. *Autovalutazione e professionalità. Quale RAV per la scuola dell'infanzia (Antonella BRUZZO)*
4. *Abbatte i divari territoriali, a partire dai più piccoli. Una strada ancora tutta in salita (Rosalba MARCHISCIANA)*

16 12 2024

La dirigenza tecnica che serve alla scuola

1. *Bando per il concorso a Dirigente tecnico. Una nuova opportunità per i Dirigenti scolastici e per i docenti (Mariella SPINOSI)*
2. *Violenza contro il personale scolastico. Interventi ministeriali per una cultura del rispetto (Agata GUELI)*
3. *Eduscopio 2024 e la quarta colonna. I "diplomati in regola" al termine dei cinque anni (Mario G. DUTTO)*
4. *Rapporto CENSIS 2024. Dal "Paese degli ignoranti" ad una scuola più efficace (Domenico CICCONE)*

1. Legge 150/2024: giudizi sintetici nella scuola primaria. Ripensare la valutazione come gesto educativo



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

01/12/2024

Valutare non è solo un atto tecnico, né un semplice strumento di misurazione. È un gesto educativo che racchiude in sé il potenziale di influenzare profondamente la crescita di un bambino. Con la legge 150 del 1° ottobre 2024[1], il sistema di valutazione nella scuola primaria italiana si rinnova, riportando al centro i giudizi sintetici.

Legge 150 del 1° ottobre 2024

Art. 1 – Disposizioni in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti

1. Al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, sono apportate le seguenti modificazioni:

a) all'articolo 2:

1) al comma 1, le parole: «nel primo ciclo» sono sostituite dalle seguenti: «nella scuola secondaria di primo grado» e sono aggiunti, in fine, i seguenti periodi: «A decorrere dall'anno scolastico 2024/2025, la valutazione periodica e finale degli apprendimenti, ivi compreso l'insegnamento di educazione civica, delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria è espressa con giudizi sintetici correlati alla descrizione dei livelli di apprendimento raggiunti. Le modalità della valutazione di cui al primo e al secondo periodo sono definite con ordinanza del Ministro dell'istruzione e del merito»

Questo articolo, che da molti viene salutato come un ritorno al passato, potrebbe invece rappresentare un passo in avanti verso un modello educativo che unisce chiarezza, trasparenza e benessere emotivo e che valorizza il ruolo cruciale dei maestri e delle maestre come artefici della crescita dei loro alunni.

La centralità del bambino nella valutazione

La scuola primaria non è solo un luogo dove si apprendono le basi della lettura, della scrittura e del calcolo, ma un vero e proprio laboratorio di vita, dove ogni bambino inizia a forgiare la propria identità cognitiva ed emotiva. Qui, il sapere si intreccia con l'essere, e ogni esperienza scolastica contribuisce a costruire le fondamenta del futuro adulto. In questo contesto, la valutazione non può ridursi a un mero giudizio di merito: deve trasformarsi in uno strumento di crescita, capace di alimentare la motivazione, il senso di appartenenza e, soprattutto, la fiducia in sé stessi.

I giudizi sintetici introdotti dalla legge 150/2024, con aggettivi come "ottimo" o "buono", rappresentano un linguaggio che i bambini possono comprendere e interiorizzare più facilmente. Essi non solo misurano il risultato, ma lo raccontano, rendendo il percorso di apprendimento tangibile e accessibile anche ai più piccoli. Ogni giudizio diventa così una guida, un segnale che aiuta il bambino a comprendere dove si trova nel suo cammino e quali passi può ancora compiere. Allo stesso tempo, questi giudizi rappresentano un ponte tra scuola e famiglia, perché comunicano in modo trasparente non solo i traguardi raggiunti, ma anche il potenziale ancora inespresso del bambino.

La chiarezza comunicativa favorisce una collaborazione costruttiva tra genitori e insegnanti, creando un'alleanza educativa che ha come obiettivo comune il benessere e la crescita del bambino. La valutazione diventa così un momento di riflessione condivisa, un'occasione per costruire un dialogo che non si limiti ai risultati scolastici, ma che abbracci l'intero percorso di sviluppo, nel rispetto dei tempi e delle unicità di ogni soggetto.

L'importanza del rinforzo secondo le neuroscienze

Le neuroscienze evidenziano come le emozioni giochino un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento. Un ambiente sereno, in cui la valutazione viene percepita non come una minaccia, ma come un'opportunità di crescita, stimola il cervello a operare in modo più

efficace. I giudizi sintetici, se impiegati con cura, si trasformano in strumenti di rinforzo che possono influire profondamente sulla motivazione e sul comportamento degli alunni.

Un "ottimo", un "buono" costituiscono sicuramente un apprezzamento e conseguentemente un rinforzo positivo. Come ogni apprezzamento, attiva nel cervello il circuito della ricompensa portando al rilascio di dopamina. Questo neurotrasmettitore non solo genera un senso di soddisfazione, ma contribuisce anche a consolidare il ricordo dell'esperienza positiva, incentivando il bambino a ripetere comportamenti simili in futuro. Questo meccanismo crea un circolo virtuoso, dove l'impegno viene premiato e il piacere di apprendere si rafforza. Tuttavia, il rinforzo non avviene solo attraverso un giudizio positivo: anche un giudizio come "discreto" o "sufficiente" può rappresentare sì un rinforzo negativo ma, se accompagnato da indicazioni precise e incoraggiamenti, può diventare anche costruttivo. È un tipo di *feedback* che indica la necessità di miglioramento e aiuta il bambino a riflettere sugli errori, a cercare soluzioni, anche a sviluppare resilienza e capacità di *problem-solving*.

Maria Montessori descriveva l'errore come un "insegnante naturale" e sottolineava l'importanza di affrontarlo in un ambiente supportivo. Quando il bambino percepisce che l'errore non è un fallimento, ma un passo verso il miglioramento, il sistema limbico viene attivato in modo positivo, promuovendo un atteggiamento proattivo. In questo contesto, il rinforzo diventa un linguaggio educativo che sostiene il percorso dell'alunno, aiutandolo a superare gli ostacoli e a costruire fiducia nelle proprie capacità.

Il ruolo trasformativo della pedagogia nella valutazione

Dal punto di vista pedagogico, la riforma dei giudizi sintetici invita i docenti a riconsiderare la loro funzione non solo come valutatori, ma come mediatori del sapere e facilitatori della crescita. La valutazione non si limita a fotografare il risultato, ma diventa un momento educativo in cui l'insegnante interpreta il percorso di ogni alunno, valorizzandone i progressi e orientandolo verso nuove opportunità di apprendimento.

Jean Piaget ci ricorda che il bambino è un costruttore attivo del proprio sapere, che apprende esplorando e riorganizzando continuamente le proprie conoscenze. I giudizi sintetici, se utilizzati in modo mirato, possono rispettare questa natura attiva, offrendo un *feedback* immediato e comprensibile che non interrompe, ma sostiene il flusso dell'apprendimento. Un giudizio come "buono" non è solo un'indicazione di merito, ma un messaggio che riconosce il valore del percorso intrapreso dal bambino, stimolandolo a proseguire con fiducia.

Lev Vygotskij, con il concetto di "zona di sviluppo prossimale" (ZPD), sottolinea come il potenziale di apprendimento di un bambino si collochi tra ciò che può fare da solo e ciò che può raggiungere con il supporto di un adulto o di un pari. I giudizi sintetici, arricchiti da indicazioni specifiche, si inseriscono in questa zona di crescita, fungendo da guida che spinge l'alunno verso traguardi più ambiziosi senza sovraccaricarlo. In questo modo, la valutazione diventa uno strumento per stimolare il progresso, rafforzare la motivazione e accompagnare il bambino nel superare i propri limiti.

La riforma richiede quindi ai docenti una sensibilità pedagogica che vada oltre la semplice assegnazione di giudizi. Essi devono affinare la capacità di osservare, comprendere e comunicare, trasformando ogni valutazione in un'occasione di dialogo costruttivo con il bambino. Questo processo implica una responsabilità profonda, perché il modo in cui il giudizio viene comunicato può influenzare non solo il rendimento scolastico, ma anche l'autostima e il rapporto del bambino con l'apprendimento.

Un equilibrio tra cura e rigore

La valutazione basata sui giudizi sintetici può risolvere il delicato equilibrio tra il rigore della misurazione e l'attenzione alla persona che è doveroso avere in ambito educativo. È uno strumento che può aiutare i docenti ad offrire feedback più immediati e a rispondere con maggiore efficacia alle esigenze individuali di ogni alunno. Con i giudizi sintetici la valutazione può diventare, per l'alunno, uno strumento per riconoscersi, per il docente, una modalità semplice di incoraggiamento, per le famiglie, un ponte comunicativo che favorisce una maggiore partecipazione al percorso formativo. I giudizi sintetici possono aiutare i genitori a cogliere con maggiore facilità il cammino intrapreso dall'alunno per andare oltre la semplice comprensione dei risultati.

In questo contesto, la valutazione non è più un atto freddo e distante, ma un gesto educativo, un segnale che può illuminare i successi, ma anche orientare lo studente a superare le difficoltà, offrendo sostegno e direzione. È la valutazione formativa quella che non si limita a misurare ciò che è stato appreso, quella che pone al centro il benessere emotivo del bambino, trasformando l'atto valutativo in un'esperienza di dialogo e crescita personale, è quella che lascia un'impronta oltre i confini della scuola e che coinvolge la crescita personale e sociale dell'individuo.

Un ambiente scolastico che accoglie l'errore non come fallimento, ma come parte naturale del percorso, crea le condizioni ideali per lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e relazionali. Se il progresso di ogni studente, anche il più piccolo, viene valorizzato, diventa più facile superare le difficoltà. La costruzione di un clima positivo favorisce non solo l'apprendimento, ma anche la fiducia, pilastro fondamentale per il successo educativo.

I maestri e le maestre, con il loro ruolo di guide pazienti e attente, sono chiamati a costruire relazioni autentiche con i loro alunni. Essi non sono semplici trasmettitori di sapere, ma facilitatori del potenziale di ogni bambino, proprio attraverso la cura e l'attenzione. In un ambiente scolastico così concepito, ogni bambino si sente accolto, rispettato e motivato a dare il meglio di sé. La valutazione, in questa visione, non è solo una tappa del percorso scolastico, ma un atto di fiducia nel futuro, un invito a crescere e a credere nelle proprie possibilità.

Così, anche il giudizio sintetico può contribuire a migliorare il linguaggio educativo, capace di parlare al cuore e alla mente.

Tre esempi pratici per una valutazione costruttiva

Questo ritorno ai giudizi sintetici[2], sancito dalla legge 150/2024, può comunque rappresentare una nuova prospettiva per la valutazione nella scuola primaria. Tuttavia, è importante sottolineare che per l'applicazione della norma sarà necessario attendere l'ordinanza ministeriale che ne definirà nel dettaglio le modalità operative. Facciamo alcuni esempi per dare un'idea di come i giudizi sintetici possano valorizzare il percorso formativo degli studenti.

- Sofia, una bambina di terza primaria, presenta all'insegnante il suo tema. L'elaborato è ben scritto e mostra creatività, ma contiene alcuni errori grammaticali. L'insegnante assegna il giudizio "buono", però aggiunge: *"Sofia, il tuo racconto è davvero originale e hai usato una descrizione coinvolgente. Lavora sulle concordanze dei tempi verbali: ricorda che devono corrispondere tra loro. Complimenti per l'ottima immaginazione!"*. Quest'approccio evidenzia i punti di forza dell'alunna, la indirizza contemporaneamente verso miglioramenti specifici, senza scoraggiarla.
- Un altro esempio pratico riguarda un'attività di scienze. Durante un esperimento sulla crescita delle piante, Luca, un bambino curioso ma spesso disordinato, raccoglie dati precisi ma non organizza le sue osservazioni in modo chiaro. L'insegnante assegna il giudizio "discreto" e specifica: *"Hai raccolto molte informazioni utili e corrette. Prova a strutturarle meglio, ad esempio usando tabelle o schemi. Il tuo interesse per la materia è evidente, continua così!"*. Questo giudizio lo incoraggia a concentrarsi sull'organizzazione del lavoro, valorizzando la sua curiosità.
- Infine, in una verifica di matematica, Giulia risolve correttamente solo metà degli esercizi, ma dimostra di aver compreso i concetti di base. L'insegnante attribuisce il giudizio "sufficiente", accompagnato dal commento: *"Hai compreso il metodo per risolvere le addizioni e sottrazioni, ma hai bisogno di esercitarti di più per evitare errori nei calcoli. Sono sicuro che con un po' di pratica raggiungerai risultati migliori!"*. In questo modo, l'alunna percepisce il giudizio come uno stimolo per migliorare, anziché come una penalizzazione.

Questi esempi mostrano come i giudizi sintetici, se accompagnati da una comunicazione chiara e costruttiva, possano diventare uno strumento per valorizzare i progressi individuali, incentivare l'impegno e orientare gli studenti verso obiettivi realistici. L'attesa dell'ordinanza ministeriale sarà decisiva per definire il quadro completo di applicazione della norma, ma gli insegnanti possono già iniziare a riflettere su come trasformare ogni valutazione in un momento di crescita e dialogo.

Conclusione

È importante leggere la legge 150/2024 come un invito a ripensare la valutazione come gesto educativo che guarda al futuro con responsabilità e speranza. Per i maestri e le maestre, è l'occasione di trasformare ogni giudizio in un atto d'amore e di cura, che non solo misura, ma riconosce e costruisce. Per i genitori, è l'opportunità di vedere nella valutazione un dialogo aperto con la scuola, un'occasione per condividere il cammino di crescita dei propri figli. E per i bambini, è la promessa che ogni voto sarà una spinta verso il loro meglio, un piccolo passo in quel grande viaggio che è la vita.

[1] Legge 150 del 1° ottobre 2024, *Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati*. È vigente dal 30 novembre 2024

[2] In realtà si tratta di un secondo ripristino dei giudizi sintetici. Il primo risale a quasi trent'anni fa. Con la [circolare ministeriale](#) 7 agosto 1996, n. 491, dopo la breve esperienza della scala pentenaria (A, B, C, D, E) negli anni 1993-1996, si ritorna a pratiche più rassicuranti. I cinque livelli che avrebbero dovuto rappresentare precisi indicatori di competenza, furono trasformati in cinque giudizi e sintetizzati in 5 aggettivi. Così si legge nella circolare: "*Ciascun insegnante esprimerà (...) un giudizio sintetico, che testimoni il livello di apprendimento raggiunto dall'alunno nelle diverse discipline previste dal curriculum scolastico. Tra le possibili soluzioni, la scelta adottata di esprimere il giudizio sintetico con la formulazione: ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente, è stata determinata, anche, dall'esigenza di garantire una coerenza con quanto in vigore per gli esami di licenza della scuola secondaria di I grado*" [ndr].

2. Modello nazionale di "Consiglio di orientamento". Didattica orientativa e scelte per il futuro



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

01/12/2024

Un'importante novità nel sistema scolastico italiano è quella dell'emanazione del modello nazionale di "Consiglio di orientamento" per gli studenti della scuola secondaria di primo grado. È stato introdotto con il DM n. 229 del 14 novembre 2024 con l'obiettivo di supportare, in modo uniforme e strategico, le scelte degli studenti al termine del primo ciclo d'istruzione, proprio in prossimità dell'avvio delle iscrizioni, che partiranno dall'8 gennaio 2025. Infatti il modello nazionale sarà operativo a partire dall'anno scolastico 2024/2025.

Questa iniziativa si colloca all'interno delle riforme previste dal PNRR, volte a combattere la dispersione scolastica e a migliorare il successo formativo.

La centralità del Consiglio di Classe

È importante per il Consiglio di classe poter disporre di un modello nazionale; in tal modo è più facile garantire un comportamento uniforme per tutte le situazioni e superare, quindi, la precedente eterogeneità che si era venuta a determinare proprio a causa della mancanza di indicazioni nazionali. Con il "Consiglio di orientamento", si intende, infatti, aiutare gli studenti e le famiglie nella scelta del percorso di studi, suggerendo soprattutto ai genitori, in maniera chiara e pertinente, la strada più adeguata per ogni singolo studente, sempre nell'ottica del rispetto dell'obbligo scolastico e del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Qui è in gioco la centralità del Consiglio di Classe il quale avrà la responsabilità di elaborare indicazioni personalizzate che tengano conto di attitudini, interessi e competenze, incluse quelle acquisite attraverso attività extrascolastiche e incluse le eventuali certificazioni. I consigli di classe dovranno, infatti, partire dall'analisi delle principali aree di interesse dimostrate dai singoli alunni durante il percorso scolastico e formativo, in ambito curricolare ed extracurricolare, indicare se e quali certificazioni sono state conseguite entro la data di espressione del consiglio orientativo e, successivamente, individuare per ciascun alunno il percorso ritenuto più adeguato e il relativo indirizzo di studio.

Il Consiglio di orientamento sarà integrato nell'E-Portfolio dell'alunno, uno strumento digitale previsto dalle linee guida ministeriali[1] (22 dicembre 2022, n. 328).

Procedure

Per la compilazione dei vari campi del modello e la pubblicazione al suo interno dell'E-Portfolio, le istituzioni scolastiche si avvarranno di specifiche funzioni all'interno dell'Anagrafe nazionale studenti nel SIDI, disponibili a partire dal 2 dicembre 2024 accedendo all'Area Alunni → Anagrafe Nazionale Studenti → Consiglio di Orientamento.

La trasmissione può avvenire in due modalità distinte: inserimento diretto al SIDI oppure mediante l'invio di un flusso da pacchetto locale di fornitore certificato. La Guida Operativa, con la descrizione di tutte le attività, è consultabile nella sezione "Documenti e Manuali" del portale dei servizi SIDI.

Con l'entrata in vigore di tale modello dal corrente anno scolastico, l'orientamento non si limita a fornire informazioni sui percorsi di studio o di lavoro, ma si configura come un processo continuo volto a sviluppare la conoscenza di sé e delle opportunità disponibili, aiutando gli

studenti a prendere decisioni consapevoli e ad elaborare un progetto di vita coerente con i propri interessi e capacità.

Del resto l'adozione di tale modello intende non solo ridurre il rischio di abbandono scolastico, ma pure favorire un sistema di orientamento personalizzato e continuo, che tenga conto delle specificità del territorio e delle esigenze degli studenti.

Il parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione

Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), nella seduta plenaria del 12 novembre u.s. ha espresso parere favorevole al modello. Ha evidenziato quanto sia importante un buon orientamento per la lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti e come l'attività di orientamento debba accompagnare ciascun individuo per tutto l'arco della vita nella conoscenza di sé e del contesto sociale, culturale ed economico che lo circonda, configurandosi come un diritto permanente di ogni persona. Va ricordato infatti che, secondo le Linee guida per l'orientamento (DM n328/2022), la didattica orientativa integra le attività di orientamento nei processi di insegnamento e apprendimento sin dai primi gradi scolastici.

Ha anche sottolineato, però, la necessità di rafforzare la formazione sia per i docenti tutor dell'orientamento sia per una didattica orientativa rivolta a tutto il personale docente che dovrebbe essere inserita tra le azioni previste dal Piano Nazionale di Formazione.

Richiama quanto previsto dal D.M 5/2021[2] sugli esami integrativi e di idoneità nei percorsi del sistema nazionale di istruzione, che, per favorire il ri-orientamento e il successo formativo, consente il passaggio ad altro percorso, indirizzo, articolazione, opzione di scuola secondaria di secondo grado in maniera più flessibile, riconoscendo la possibilità che la scelta effettuata di fatto all'inizio della terza classe della scuola secondaria di primo grado possa essere rivista.

Suggerisce, infine, un possibile approfondimento in merito all'indicazione o alla non indicazione del settore/indirizzo in relazione all'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado e un monitoraggio dell'utilizzo del modello nazionale di orientamento.

Obiettivi della didattica orientativa

La didattica orientativa diventa un approccio pedagogico che integra l'orientamento all'interno delle attività didattiche quotidiane, con l'obiettivo di guidare gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie competenze e delle opportunità future. Questo metodo trasforma l'orientamento da un'attività isolata a una pratica educativa costante e trasversale. Orientare, pertanto, non si sostanzia solo nell'informare sui percorsi futuri di studio e di lavoro, ma significa soprattutto garantire gli strumenti per acquisire la conoscenza di sé e quindi delle proprie attitudini. È in questa accezione che l'orientamento scolastico farà crescere la capacità di operare scelte consapevoli sul proprio futuro, non solo lavorativo, che, come è noto, è in continuo mutamento.

Molti sono gli obiettivi della didattica orientativa:

- *lo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza personale.* Gli studenti sono incoraggiati a riflettere sui propri interessi, attitudini e aspirazioni;
- *l'integrazione nei percorsi di studio.* L'orientamento non è limitato ai momenti di transizione, ma diventa parte integrante del curriculum scolastico. Le attività includono moduli di almeno 30 ore annuali per rafforzare la consapevolezza degli studenti sui propri punti di forza e debolezza;
- *il protagonismo degli studenti.* Si promuove una partecipazione attiva, incentivando lo sviluppo delle competenze personali e trasversali attraverso esperienze curriculari ed extracurriculari;
- *l'acquisizione di competenze chiave.* Si punta su competenze trasversali, come il problem-solving, il pensiero critico e la capacità di lavorare in gruppo, fondamentali per affrontare scelte educative e professionali;
- *la preparazione alla transizione.* Aiuta gli studenti a gestire i passaggi tra i vari gradi di istruzione e tra scuola e lavoro, promuovendo scelte consapevoli e mirate.

Gli strumenti della didattica orientativa

La didattica orientativa viene applicata in modo trasversale, coinvolgendo tutte le discipline, e valorizzando l'esperienza scolastica come un momento di crescita globale. Questo approccio è in sintonia con la lotta alla dispersione scolastica e con l'obiettivo di superare il *mismatch* tra formazione e lavoro, preparando gli studenti a scegliere percorsi coerenti con le proprie ambizioni

e a guardare anche alle potenzialità del territorio e del mondo del lavoro. I principali strumenti utili a rinforzare una didattica orientativa sono:

- le attività personalizzate, ossia moduli di orientamento di almeno 30 ore annuali, che includono laboratori, incontri con esperti e analisi dei percorsi formativi disponibili;
- l'E-Portfolio, ossia lo strumento digitale in cui lo studente raccoglie riflessioni, risultati scolastici ed esperienze significative, utile per tracciare un percorso formativo chiaro;
- alcune figure specifiche come il docente tutor che aiutano a progettare percorsi personalizzati, favorendo un dialogo costante con studenti e famiglie. Il tutor guida gli studenti nella comprensione delle loro potenzialità e nell'uso dell'E-Portfolio, lavorando a stretto contatto con le famiglie e gli insegnanti;
- la collaborazione con il territorio ossia il coinvolgimento di scuole, enti locali, università, ITS Academy e aziende per offrire un quadro realistico del mondo del lavoro e delle opportunità formative.

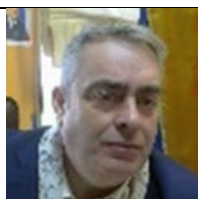
Per concludere

L'entrata in vigore del nuovo modello nazionale potrà consentire agli studenti della scuola secondaria di I grado l'opportunità di avvicinarsi ad un documento di facile lettura caratterizzato da un lessico e da un approccio che le famiglie e le scuole secondarie di II grado potranno condividere. Tale opportunità potrà offrire una chiara prospettiva di intenti legati ad una dimensione orientativa che tenga conto delle ambizioni, delle peculiarità e dei talenti di ogni studente.

[1] Decreto 22 dicembre 2022, n. 328, [Linee guida per l'orientamento](#).

[2] D.M n. 5 dell'8 febbraio 2021, *Decreto Ministeriale concernente gli esami integrativi e gli esami di idoneità nei percorsi del sistema nazionale di istruzione*.

3. Condizione dei minori in Italia. Un'analisi del degrado e alcune proposte di Intervento



Domenico CICCONE

01/12/2024

La commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, presieduta dalla parlamentare Michela Vittoria Brambilla, ha pubblicato, il 26 novembre scorso, il documento conclusivo[1] dell'indagine conoscitiva sul *degrado materiale, morale e culturale nella condizione dei minori in Italia*, con un focus sulla diffusione di alcol, nuove droghe, aggressività e violenza. L'indagine conoscitiva è stata svolta ascoltando esperti, operatori di comunità e rappresentanti delle istituzioni, per offrire un quadro completo del fenomeno e proporre soluzioni concrete.

Obiettivo dell'indagine parlamentare è stato l'approfondimento delle più gravi manifestazioni di degrado esistenziale tra i minori, quali le tossicodipendenze, il consumo di alcol e i comportamenti violenti. I numerosi fatti di cronaca, tra cui il caso "Caivano", hanno richiamato l'attenzione su queste tematiche che a partire dal 2023 hanno animato i lavori.

Tra le più frequenti manifestazioni di degrado nella condizione dei più giovani, aumentano, soprattutto in alcune aree del Paese, il consumo di droghe (anche le cosiddette nuove sostanze psicoattive come i cannabinoidi artificiali), il consumo di alcol e la violenza sui più deboli.

Il degrado urbano

Il contesto del degrado urbano in Italia, che ha trovato un emblematico caso nei fatti di Caivano, mostra una diffusione, ormai endemica, di periferie degradate, caratterizzate da criminalità e mancanza di opportunità. Questi luoghi espongono i minori a rischi accresciuti, spingendoli verso comportamenti illeciti e favorendo il loro coinvolgimento in attività criminali.

La criminalità

Una delle principali problematiche, legate al degrado urbano, è il controllo del territorio da parte della criminalità, che si sostanzia nel traffico di sostanze stupefacenti, nello sfruttamento della prostituzione, spesso minorile, ed in ogni genere di attività illecite. Questi luoghi sono caratterizzati da tassi elevati di dispersione scolastica e dall'elevato numero di *ammonizioni* a minori, anche in fasce d'età molto basse (6-10 anni). Gli indicatori allarmanti della gravità della situazione riguardano soprattutto i giovani provenienti da famiglie disagiate, e/o immigrate, che abbandonano lo studio per lavorare o per seguire le bande giovanili. La povertà educativa e culturale limita fortemente le aspettative e le opportunità di crescita personale e culturale dei bambini e dei ragazzi, che vivono in tali contesti, privi di stimoli, servizi e spazi adeguati.

La densità abitativa

Le problematiche sono legate all'alta densità abitativa, alla mancanza di punti di riferimento e alla radicata e persistente povertà in cui le famiglie sono sempre più povere e i bambini e i ragazzi sempre più vulnerabili. Le zone caratterizzate dal disagio sono densamente abitate e la povertà di bambini e adolescenti, cresciuti in famiglie deprivate, è più invisibile, in quanto generalizzata ma perfino estrema, in quanto legata alla disuguaglianza nell'istruzione, all'accesso al lavoro e alle loro chance di vita futura.

La povertà educativa

La povertà educativa dei minori in questi territori rappresenta uno svantaggio cumulativo che va dall'esclusione alla formazione, all'impossibilità di sviluppare competenze adeguate, alla mancanza di opportunità ludiche e culturali, alla difficoltà di socializzazione, alla completa assenza di strutture sportive.

Secondo la Commissione negli ultimi anni, anche a seguito della grave crisi provocata dalla diffusione del Covid, le famiglie hanno sperimentato condizioni di povertà estrema che vanno ben oltre il mero aspetto economico.

La dimensione psico-sociale delle famiglie, più duramente colpita, è quella dove i genitori sono protesi a cercare lavoro per provvedere al fabbisogno economico della famiglia, ma trascurano o abdicano il bisogno educativo. L'abuso di alcol, l'aggressività familiare, la dipendenza dal gioco e crescenti conflitti nella coppia genitoriale sono gli esiti devastanti, nella maggior parte dei casi, comuni nelle situazioni depresse.

Il deserto etico

In tali contesti è carente il ruolo genitoriale del padre, in grado, molto spesso, di porre ai figli solo limiti e regole. In particolare, nelle famiglie con padri detenuti, le madri hanno dovuto assumere a fatica il ruolo educativo di entrambi i genitori e hanno trovato un valido supporto nelle strutture della comunità locale.

Genitori e figli: il rischio del rapporto tra pari

I genitori, spesso giovani ma molto vulnerabili, instaurano con i figli un rapporto tra pari, che non giova però ad una sana crescita psicofisica, favorendo lo sviluppo di personalità insicure, a volte colme di rabbia, di risentimento o di apatia. Sono manifestazioni di un sentire che portano anche alla depressione. La figura materna, secondo la Commissione, risulta affaticata, incapace di fornire protezione o di offrire contenimento emotivo ai figli, essendone essa stessa sprovvista. I giovani crescono quindi in una sorta di "deserto etico", e tale dato è confermato dalle numerose relazioni dei servizi sociali, da cui emerge anche una situazione di "inappetenza" verso la parola, un fenomeno, diffuso sempre di più tra i giovani, che moltiplica gli effetti negativi del disagio. Le parole utilizzate dai nostri giovani si compongono, per lo più, di strutture minime, spesso senza l'uso del verbo e avulse dalla traiettoria del tempo, restando sempre ferme al presente, utilizzando raramente il futuro e il congiuntivo. La proiezione psicologica e spazio-temporale di questi giovani, che non riescono a proiettarsi ed immaginarsi nel futuro, esige attenzione, in quanto il loro orizzonte appare, nella maggioranza dei casi, limitato al presente e non esteso alla soglia dell'età adulta.

I rifiuti

Tale situazione sfocia nel rifiuto per la scuola, nella disubbidienza verso gli adulti, in difficoltà nelle relazioni con i coetanei, in disturbi dell'umore, del sonno e dell'alimentazione. Dai disturbi oppositivo-provocatori degli adolescenti scaturiscono, in molti casi, il successivo abuso di sostanze e comportamenti autolesivi, che si traducono poi, da adulti, dal punto di vista comportamentale, nella persistenza o comparsa di disturbi emotivi e psichici, sintomatici di una condizione di disagio caratterizzata da iperattività, intolleranza alle regole, rigidità nei giudizi di valore, riconoscimento della sola autorità violenta, difficoltà a riconoscere e verbalizzare le emozioni, incostanza nel perseguire un obiettivo e scarsa capacità emotiva.

Il ruolo della scuola come agenzia educativa esce fortemente sminuito e compromesso, non essendo più considerata un investimento per il futuro, con il risultato di un aumento della percentuale di dispersione scolastica.

L'uso di alcolici

La diffusione del consumo di alcol tra i giovani è ormai giunta a livelli preoccupanti: si tratta della sostanza psicoattiva di più comune utilizzo tra i minorenni. Circa il 69% riferisce di averne bevuto nel corso del 2023. Il problema è che questa sostanza diventa oggetto di sfide e, anche per questo motivo, le intossicazioni e il *binge drinking* (consumo di 5 o più bevande alcoliche consecutivamente) riguardano rispettivamente il 13% e il 25% dei ragazzini al di sotto dei 18 anni. L'età della prima ubriacatura si sta riducendo sempre di più e diventa un vanto da esibire. Una ulteriore novità è il sorpasso di genere. Nonostante in passato l'utilizzo di alcol sia stato inquadrato come un comportamento tipicamente maschile, nel 2023 sono state soprattutto le ragazze ad aver consumato in eccesso bevande alcoliche, raggiungendo e superando i coetanei maschi. È rilevante anche osservare come in questa fascia di età si osservino differenze di genere meno marcate e i comportamenti di consumo delle ragazze sono quasi sovrapponibili a quelli dei ragazzi, a differenza di ciò che si osserva per l'età adulta in cui gli uomini sono in numero superiore alle donne.

I ragazzi utilizzano pratiche gravissime, pesantemente disfunzionali, come, ad esempio:

- il *drelfie* (farsi fotografare ubriacati nelle peggiori condizioni);

- l'*eyeballing* (cioè iniettarsi l'alcol negli occhi e poi farsi fotografare e far vedere ai coetanei che non succede nulla, quando in realtà comporta gravi danni alla retina);
- la *neknomination* (in cui si riceve la sfida da un "amico" sul proprio profilo Facebook e si sceglie quali e quante bevande alcoliche consumare il più velocemente possibile, per poi farsi riprendere);
- il *balconing* (ubriacarsi e buttarsi dal balcone su una piscina sottostante o su un altro balcone).

L'uso di alcol è un comportamento che i giovani raccontano come abituale, diffuso in modo capillare, associato ad altre sostanze. I pazienti con problemi di sostanze illegali, infatti, sono generalmente abituati a un uso non problematizzato dell'alcol, quasi un'abitudine che le stesse famiglie sottovalutano ignorando i rischi connessi al bere in eccesso e non fornendo informazioni corrette ai figli. La verità drammatica è data, in alcuni casi, dal fatto che gli stessi genitori sono consumatori scorretti di bevande alcoliche.

Le sostanze illecite

Dalle audizioni è altresì emerso che, nel biennio 2022-2023, vi è stato un generale aumento del consumo di sostanze illecite, tornato a valori in linea o superiori a quelli pre-pandemici. La tendenza osservata nel corso del 2023 è confermata sia nel consumo di sostanze come la cannabis, sia nei consumi di cocaina, oppiacei e allucinogeni che, dopo il calo del biennio 2020-2021, sono tornati ai livelli del 2019.

I dati presentati, relativi alle fasce giovanili, sono allarmanti: 4 minori su 10 tra i 15 e i 19 anni consumano sostanze stupefacenti con un primato per la cannabis che rimane la sostanza illegale più utilizzata. Purtroppo si registra un aumento preoccupante del consumo di cocaina, oppiacei, allucinogeni e nuove sostanze psicoattive (NPS), come i cannabinoidi sintetici, la ketamina e il fentanyl.

La diffusione e l'acquisto online delle NPS uniti alla mancanza di percezione del rischio sono fattori concomitanti per tale aumento sconsiderato del consumo. Non fa eccezione l'uso di psicofarmaci senza prescrizione medica, reperiti in casa, online o sul mercato nero.

L'aumento generalizzato di aggressività e violenza appare tra le conseguenze dirette del degrado sociale e dell'abuso di sostanze psicoattive; peraltro è evidente un aumento di disturbi neuropsichiatrici, come l'ADHD e il disturbo della condotta, che acquiscono i comportamenti aggressivi.

Il documento, con lucida determinazione ma con dati sconcertanti, illustra i devastanti effetti di tali comportamenti: *"Circa 100mila studenti (4,1%) hanno assunto allucinogeni nella loro vita, quasi 49mila (2%) ne hanno fatto uso nel corso dell'ultimo anno. Si registra, anche in rapporto agli allucinogeni, un aumento dei consumi al crescere dell'età e, per tutte le fasce d'età, i consumi sono in prevalenza maschili. Quasi la metà dei ragazzi che ha utilizzato allucinogeni dice di averlo fatto per la prima volta tra i 15 e i 17 anni, mentre il 37% non oltre i 14".*

È anche facile supporre una stretta correlazione tra abuso di sostanze, violenza, aumento di incidenti stradali, risse e aggressioni.

L'aggressività e la violenza

Aggressività e violenza, dovute all'uso di alcol e sostanze, appaiono in costante aumento nella popolazione giovanile, ugualmente crescente ed elevato risulta l'impatto sociale. C'è grande allarme sui reati dei minori e delle loro bande, sul consumo di alcol e di stupefacenti e sulle altre dipendenze patologiche non meno gravi come, ad esempio, quelle del web: il gioco on line ma anche le dipendenze di natura psicologica da altre persone, ossia le forme immature di relazione, che spesso si instaurano anch'esse per via telematica.

Nel 2023, circa il 40% degli studenti minorenni ha partecipato a risse, mentre il 14% ha preso parte a episodi di violenza collettiva, il 6% ha danneggiato di proposito beni pubblici o privati, percentuale che equivale rispettivamente al 7,6% e al 4,2%, se si considera chi lo ha fatto dopo aver bevuto alcol o dopo aver assunto sostanze.

Vi è anche una percentuale di studenti (8,1%) che già in questa fascia di età ha avuto problemi con le Forze dell'ordine o si è reso protagonista (6,5%) di gravi aggressioni fisiche, tanto da richiedere l'intervento di un medico. Nel mondo digitale, nello stesso anno, il 30% dei minorenni è stato attivamente coinvolto in atti di cyber bullismo, anche senza partecipazione attiva, il 10% circa ha assistito a una scena di violenza filmata da altri con il cellulare, mentre il 2% ha riferito di averla filmata direttamente.

Purtroppo la correlazione tra abuso di alcol o uso di sostanze stupefacenti e comportamenti violenti è sottostimata perché, ad esempio, per gli incidenti stradali non sempre vi è la rilevazione del tasso alcolemico o il prelievo ematico da parte delle Forze di polizia; se effettuato regolarmente, quest'ultimo, farebbe emergere anche l'avvenuta assunzione di stupefacenti.

Il bullismo e il cyber bullismo

Tra i comportamenti a rischio dell'età adolescenziale e preadolescenziale, i fenomeni del bullismo e del cyber bullismo sono stati attentamente analizzati dalla commissione. Essi sono caratterizzati da manifestazioni violente e intenzionali, di tipo verbale, fisico, sociale, ripetute nel tempo da parte di un singolo o da più persone, anche online. Ambedue i comportamenti impropri sono caratterizzati da uno squilibrio di potere tra chi aggredisce, per ferire e umiliare, e chi subisce e non riesce a difendersi.

Si tratta di fenomeni che esprimono intolleranza e non accettazione verso chi è ritenuto diverso per etnia, religione, caratteristiche psicofisiche, identità di genere o per particolari realtà familiari che trovano origine prevalentemente in ambito scolastico e rappresentano anche un incremento di costi per il sistema economico, sociale, educativo, e giudiziario.

Diversi studi indicano anche un'associazione fra essere stato vittima di atti di "bullismo" e abbandono scolastico. Peraltro i dati messi a disposizione della Commissione, mostrano che il bullismo, a differenza di quanto si pensi, non riguarda principalmente i ragazzi/ragazze delle scuole superiori. Infatti, gli atti di bullismo subiti a scuola sono più frequenti nei più piccoli (11-13 anni) e nelle ragazze; per il bullismo le proporzioni sono simili a quelle del 2017-2018. Il fenomeno del cyber bullismo è invece in crescita nelle ragazze e nei ragazzi di 11 e 13 anni. I due fenomeni, dopo aver fatto danni spesso indelebili, decrescono con il crescere dell'età.

Il bullismo ed il cyber bullismo non sono comportamenti secondari o poco rilevanti, ad essi è associato l'insorgere di problemi psicofisici nel periodo adolescenziale che includono disturbi d'ansia e dell'umore, ideazione suicidaria, autolesionismo e disturbi da deficit di attenzione e da comportamento dirompente, disturbi della condotta, e disturbi oppositivo-provocatorio.

Come se non bastasse, subire atti di intimidazione, minaccia o derisione espone a un maggior rischio di successivo abuso e dipendenza da alcol e/o sostanze psicoattive. Ad esempio, la Commissione fa notare che tra le conseguenze dell'essere stati vittime di atti di bullismo nella scuola elementare è stato rilevato nel corso dell'adolescenza un aumento del rischio di insorgenza di disturbi somatici, della personalità, psicotici e di tabagismo. Negli adulti vittime di bullismo in età infantile o adolescenziale sono stati invece osservati elevati rischi di problemi di salute fisica, nell'ambito delle relazioni sociali e nell'inserimento lavorativo.

Il ruolo chiave della scuola

Dalle analisi condotte e dalle testimonianze sul campo, ad opera di molti esperti del settore, è naturalmente emerso il ruolo chiave del sistema scolastico, primo presidio di legalità, educazione e promozione di soluzioni atte a favorire una maggiore inclusività dei giovani nell'attuale contesto sociale.

La scuola, sussistendone le condizioni, ha la capacità di veicolare le giuste informazioni, di proporre l'apprendimento di corretti stili di vita, nonché l'insegnamento dell'educazione sanitaria che ricomprenda anche l'educazione alimentare, sessuale, la prevenzione e il contrasto delle dipendenze. Questa capacità ha un effetto moltiplicatore qualora avvenga in combinazione con l'implementazione di attività in grado di stimolare l'educazione al bello e una maggiore consapevolezza della propria espressività.

Appaiono proprio questi gli aspetti che oggi sembrano venire meno, proprio nei ragazzi posti ai margini delle grandi conurbazioni urbane. La scuola dovrebbe sviluppare una comunità educante, non solo in vista della conoscenza culturale, ma anche in ragione dello sviluppo valoriale da parte dei ragazzi e, in tal senso, potrebbe essere utile, come è stato da più parti suggerito alla Commissione, prevedere, per esempio, la figura di un pedagogo scolastico.

Il problema degli sportelli psicologici

La consulenza di sportelli psicologici nelle scuole, sebbene abbastanza diffusa, incontra un limite nella misura in cui i ragazzi non li utilizzano nel timore di essere bollati in modo negativo dai loro coetanei. Qualora un ragazzo avesse dei problemi, secondo testimonianze raccolte dalla Commissione, non ricorrerebbe a tale supporto in modo spontaneo. D'altro canto, la figura di un pedagogo, sempre presente e riconosciuto come persona di supporto, potrebbe, attraverso

un'attenta opera di monitoraggio delle classi assegnate, lavorare per favorire il Peer tutoring, cioè quell'attività di insegnamento tra pari, in virtù della quale gli stessi studenti forniscono aiuto e sostegno nell'apprendimento ai propri compagni.

Che la scuola rappresenti un contesto privilegiato è da sempre noto ma appare ancora una volta emblematico che se ne ricordi l'importanza in ogni occasione nella quale si esaminano criticità sociali.

Far conoscere i fattori di rischio

Favorire l'acquisizione nei bambini e negli adolescenti di conoscenze sui fattori di rischio per la salute e lo sviluppo sarebbe estremamente importante; tuttavia richiederebbe il verificarsi di una condizione ormai irrinunciabile: intendere la scuola come luogo nel quale venga rafforzata la componente educativa, attraverso una proficua opera di socializzazione in un contesto sano, per vivere l'esperienza della comunità sociale nel rispetto di doveri e regole condivise e non solo nel ripetersi degli apprendimenti disciplinari che, nella didattica trasmissiva, trovano un limite invalicabile allo sviluppo integrale della persona umana.

Far emergere le situazioni problematiche

Il Ministero della Salute è altresì molto attento a monitorare il fenomeno delle dipendenze, sia quelle da sostanze e alcol, sia quelle da gioco d'azzardo e da internet. Il macro obiettivo n. 2 del Piano Nazionale di Prevenzione (PNP) delinea gli obiettivi specifici e le linee strategiche che le regioni sono chiamate ad attuare attraverso la realizzazione di specifici interventi. Inoltre, è stato istituito presso la ex Direzione della prevenzione sanitaria un tavolo tecnico, per l'elaborazione di linee di indirizzo sull'intercettazione ed emersione precoce delle situazioni problematiche (early detection).

Lo sport può aiutare

Lo sport, infine, può generare un cambiamento reale della condizione minorile perché aiuta corpo e mente, previene patologie, rappresenta uno strumento per combattere le disuguaglianze sociali,

Lo sport e il movimento, inoltre, sono strumenti preventivi rispetto alle dipendenze patologiche degli adolescenti. Le discipline sportive parlano ai giovani con un linguaggio che arriva chiaro; unisce le diversità, sostiene e sviluppa le competenze che servono per la vita. Praticare una disciplina sportiva incoraggia la partecipazione giovanile e, di fatto, promuove la coesione sociale. In Italia, scrive la Commissione, lo sport rappresenta la terza agenzia educativa, dopo la famiglia e la scuola.

Musica sotto osservazione...

Sul tema della cultura musicale giovanile, il Ministero della Cultura, il 4 maggio 2024 tramite il sottosegretario Gianmarco Mazzi, ha proposto di istituire un tavolo permanente della musica sulle canzoni che inneggiano alla violenza. Si tratta di un organo non governativo, composto dalle più importanti organizzazioni del settore, un gran giurì che possa esprimersi su temi tanto delicati. Questo tavolo permanente dell'industria musicale ha deciso di dare inizio a un confronto interno. I rappresentanti organizzeranno una serie di incontri con gli esponenti della musica rap e trap italiana per capire quale sia il confine sottile tra l'espressione di malessere della società e l'incitazione alla violenza e sensibilizzare gli autori sul contenuto dei testi e dei video musicali, invitandoli a promuovere messaggi positivi e a una riflessione più profonda sulle proprie opere.

Conclusioni ovvie e scontate!

Per concludere, è importante sottolineare che il fenomeno del degrado minorile richiede un approccio sistemico, che coinvolga tutti gli attori sociali: famiglie, scuola, istituzioni, terzo settore e la comunità nel suo complesso. Solo attraverso un impegno condiviso è possibile creare un ambiente favorevole alla crescita e allo sviluppo dei giovani, offrendo loro le opportunità e il supporto necessari per realizzare il proprio potenziale. Le azioni possono essere sintetizzate nelle seguenti:

- rafforzamento delle politiche di prevenzione, con particolare attenzione all'educazione ai corretti stili di vita e all'uso responsabile di internet;
- potenziamento dei servizi di supporto alle famiglie, con particolare attenzione a quelle in difficoltà economica e sociale;

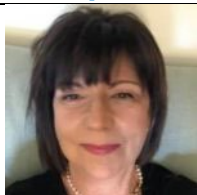
- investimenti nella formazione degli operatori che lavorano con i minori;
- promozione della creazione di nuove comunità socio-educative per offrire alternative al carcere minorile;
- semplificazione per l'accesso ai fondi destinati all'infanzia e all'adolescenza, garantendo un utilizzo efficace delle risorse disponibili.

La presidente della Commissione, in occasione della pubblicazione del resoconto, ha dichiarato testualmente: "Sono molto soddisfatta del grande lavoro svolto e per l'impegno profuso durante l'indagine da tutti i commissari, che ringrazio. Oggi c'è stata una lunga, interessante e costruttiva discussione in commissione tra le forze politiche, che si è conclusa con il recepimento di tutte le proposte emendative dei commissari: in particolare sono state accolte le osservazioni dei colleghi di M5s, Pd, Avs, Fdi, Lega e Fi. Considero il testo risultante di alto livello e di grande significato, come contributo al contrasto della situazione che abbiamo descritto nel titolo dell'indagine".

Mantenere alta l'attenzione sulle problematiche affrontate dalla Commissione, qui brevemente esposte, è quanto mai importante per assicurare all'Italia un futuro migliore, più inclusivo e soddisfacente, per i giovani e per la società intera.

[1] [Commissione parlamentare](#) per l'infanzia e l'adolescenza. Indagine conoscitiva sul degrado materiale, morale e culturale nella condizione dei minori in Italia, con focus sulla diffusione di alcool, nuove droghe, aggressività e violenza (Esame del documento conclusivo e approvazione).

4. Disturbi dell'alimentazione. Come arginare un problema in crescente espansione



Mariella SPINOSI

01/12/2024

Nella seduta del 5 novembre u.s., in Commissione parlamentare per l'infanzia e per l'adolescenza è stata sentita Carla Garlatti, l'Autorità Garante, nell'ambito dell'indagine conoscitiva sui disturbi dell'alimentazione in età infantile e adolescenziale e sulle strategie di prevenzione[1]. Qui è stato sottolineato che le nuove emergenze per bambini e adolescenti riguardano soprattutto i disturbi alimentari, dall'anoressia all'obesità.

L'Autorità Garante è un'amministrazione indipendente dello Stato, che affonda le sue radici nella Convenzione ONU sui diritti del fanciullo, ratificata dallo Stato italiano nel 1991. Nell'articolo 24 della Convenzione si legge che "gli Stati riconoscono il diritto del minore di godere del miglior stato di salute possibile", intendendo per salute non soltanto l'assenza di malattia, ma soprattutto il benessere complessivo del bambino. Mentre nell'articolo 27 si mette in evidenza la necessità degli Stati di riconoscere "il diritto di ogni fanciullo ad un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale".

Cause e rischi: come cogliere i segnali

Secondo il DSM-5, cioè il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, quelli relativi al comportamento alimentare presentano un rischio di mortalità molto alto, non soltanto perché il disturbo alimentare di per sé va ad incidere sui singoli organi compromettendone la funzionalità, ma perché a questi rischi si associano anche atti di autolesionismo ed azioni suicidarie.

I disturbi alimentari possono avere diverse cause: sociali, psicologiche, ambientali, familiari. L'ambiente, nel quale l'adolescente o il bambino si trova a vivere, sembra comunque un fattore di alta rilevanza. Non può essere ignorato il dato che nel 2022 ci sono stati 3.158 decessi di adolescenti per cause collegate a disturbi dell'alimentazione e della nutrizione.

Uno degli aspetti più preoccupanti è il ritardo nella individuazione dei primi segni, forse perché non si ha ancora la percezione reale della gravità del disturbo. Secondo un'indagine che è stata condotta negli Stati Uniti, questa patologia è stata definita «silente». Sembra che molti adolescenti, che si presentano ai centri per sottoporsi alle cure, abbiano manifestato i primi segnali nei due anni precedenti. Anche se non sempre è facile coglierli, è bene che tra tutti gli adulti di riferimento, ma anche tra gli stessi compagni di classe, ci sia una maggiore attenzione a cogliere le particolarità che possono indicare un problema, come l'ossessività per le calorie, l'infagottarsi per non far vedere un dimagrimento eccessivo, la perdita del ciclo mestruale nelle ragazze.

Il disturbo alimentare è uno dei cinque disturbi di natura psichiatrica o, comunque, che attiene all'area psichica, a maggior rischio di mortalità. Da una consultazione pubblica dell'Autorità Garante di ragazzi dai 16 ai 19-20 anni è emerso che durante il periodo pandemico sono sorti squilibri nelle abitudini alimentari nel 31,7% dei casi. Da una indagine condotta in 9 regioni dalla Società italiana di pediatria è stato rilevato un aumento dei disturbi della condotta alimentare del 78,4%.

Tipi di disturbo della condotta alimentare

Ci sono diversi disturbi della condotta alimentare, i più noti sono: *anoressia*, *bulimia nervosa*, *binge eating*, *obesità*.

Anoressia

È una malattia complessa, determinata da condizioni di disagio psicologico ed emotivo, richiede un trattamento sia del problema alimentare in sé sia della sua natura psichica. L'obiettivo è quello di portare il paziente, attraverso terapie mirate a modificare alcuni comportamenti, ad adottare soluzioni di gestione degli stress emotivi e a ristabilire un equilibrato comportamento

alimentare. Spesso, dall'ossessione per il fisico perfetto, secondo canoni di bellezza irraggiungibili, si finisce per perdere la percezione del proprio corpo e, in molti casi, gli esiti sono infausti. È uno di quei disturbi che colpisce prevalentemente le ragazze (9 a 1) anche se negli ultimi anni, soprattutto nel periodo pandemico, sembra che anche la percentuale dei ragazzi sia aumentata in maniera rilevante. Allo stato attuale, nelle ragazze dai 12 ai 17 anni l'anoressia è la seconda causa di morte.

Bulimia nervosa

Consiste nell'assimilare moltissimo cibo, salvo poi volersene liberare provocando il vomito. I soggetti con bulimia nervosa tipicamente si vergognano delle loro abitudini alimentari patologiche e tentano di nasconderele. Le crisi bulimiche avvengono, in genere, quanto più segretamente possibile. L'episodio può essere più o meno pianificato, ed è di solito caratterizzato (anche se non sempre) dalla rapidità dell'ingestione del cibo. L'abbuffata spesso continua finché l'individuo bulimico non si sente "così pieno da star male". Ha stati umorali negativi, sentimenti di insoddisfazione per il peso, la forma del corpo o per lo stesso cibo che ingoia.

Binge eating

Sgnifica letteralmente 'abbuffata di cibo'. Chi ne soffre vive situazioni ricorrenti in cui assume grandi quantità di cibo in un tempo relativamente breve, perdendo il controllo su cosa e quanto stia accadendo. La patologia non riguarda un'abbuffata occasionale, il fenomeno si ripete almeno una volta a settimana, a volte anche di più, e si protrae per mesi. È pure diverso dalla scarsa, ma consapevole, igiene nutrizionale che è tipica dei grandi obesi, perché implica una componente di "discontrollo". Anche questo caso reca in sé un senso di colpa e di vergogna.

Obesità

Qui, come in altri disturbi della condotta alimentare, i primi segnali cominciano a manifestarsi precocemente, intorno ai 7-9 anni. Secondo un'indagine del Ministero della Salute, già all'età di 9 anni circa il 21,3% dei bambini è in sovrappeso e il 9,3% è obeso, al punto che si è parlato di una nuova pandemia. L'indagine ha rilevato anche che l'obesità si manifesta in maniera più severa al Sud rispetto al Nord. Sembrerebbe esserci una correlazione tra obesità, marginalità e disagio sociale. Va ricordato, comunque, che l'Italia è uno dei Paesi d'Europa con il maggior numero di bambini e adolescenti obesi.

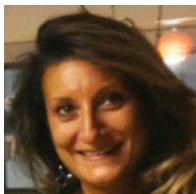
Cosa fare

Se l'obesità aumenta con il diminuire della condizione di benessere e del grado di istruzione dei genitori, c'è un grande problema sociale. È importante che la cultura dell'alimentazione e della nutrizione sia maggiormente diffusa, tuttavia resta abbastanza difficile educare le famiglie e gli adulti in genere a stare lontani dai cibi spazzatura, se i cibi sani sono quelli maggiormente costosi e di difficile accesso per un grande numero di famiglie.

Un fattore di rischio è anche la navigazione in internet senza supervisione dell'adulto. L'Autorità Garante dell'infanzia e dell'adolescenza mette bene in evidenza le diverse percezioni di pericolo degli adulti: «C'è una diffusa preoccupazione di non consentire ai minorenni l'accesso ai siti per adulti, che propongono immagini di violenza o pornografiche, ma non ci si rende conto che ci sono anche altri siti, molto pericolosi, come quelli che agevolano i disturbi alimentari. La ragazzina che va a contare le calorie sul suo smartphone viene immediatamente profilata, anche se dovrebbe essere vietato, e indirizzata a siti dove magro è bello». L'Autorità Garante propone di rendere inaccessibili queste pagine ai minori e di consentire ai ragazzi che hanno più di 14 anni, come già previsto dalla legge contro il cyberbullismo, di chiedere da soli la rimozione di foto pubblicate da altri, genitori inclusi, nelle quali si percepiscano come in sovrappeso.

Una ulteriore attenzione va rivolta anche agli ambienti sportivi dove, in mancanza di una guida corretta, lo schema alimentare potrebbe essere applicato senza il giusto equilibrio per ottenere una migliore performance o un corpo più snello.

[1] La maggior parte delle informazioni contenute in questo articolo sono tratte dal "[Resoconto stenografico](#)" della Seduta n. 28 di martedì 5 novembre 2024 in Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza.

1. Conoscere e riconoscere l'infanzia. Quali politiche e quali pratiche per lo 0-6Laura DONÀRosa SECCIA

08/12/2024

Si è svolto a Firenze, dal 28 al 30 novembre scorso, il convegno dal titolo "Conoscere e riconoscere l'infanzia. Dalla Toscana politiche e pratiche"^[1], organizzato dalla Regione Toscana, in partenariato con il Ministero dell'Istruzione e del Merito-Ufficio Scolastico Regionale, le Università di Firenze, Pisa e Siena, INDIRE, Istituto degli Innocenti di Firenze e ANCI Toscana. L'evento, che ha visto la presenza di circa 1500 partecipanti nell'arco delle tre giornate, è stato finanziato dal Programma regionale FSE+ 2021-2027 e, pur connotandosi prevalentemente per un taglio regionale, è stato organizzato anche per garantire un respiro nazionale, tanto da ottenere il premio di rappresentanza della Medaglia del Presidente della Repubblica.

Gli "stati generali dell'infanzia"

Sono stati tre giorni intensi, utili ad approfondire lo stato dell'arte del sistema integrato 0-6, a partire da quanto è in essere nelle diverse zone del territorio toscano. Sono state messe in dialogo le politiche e i servizi educativi con le ricerche in ambito socio-educativo e con le esperienze più significative dei territori della regione Toscana e di tutto il Paese, anche in riferimento alle politiche europee dell'ECEC (*Early Childhood Education and Care*). Il programma, articolato in due giornate plenarie e una giornata organizzata in 15 sessioni parallele, ha visto il coinvolgimento di circa 100 relatori, alcuni provenienti dal mondo accademico nazionale ed europeo, altri espressione di tutte le realtà istituzionali che, a titolo diverso, danno vita al sistema 0-6. Il Presidente della Regione Toscana, Eugenio Giani, ha sottolineato nel suo intervento di saluto in apertura che il convegno è stato pensato come una specie di "stati generali dell'infanzia", con l'intento prioritario di fare il punto sulle linee di azione in atto per implementare il sistema 0-6.

In primo piano, pertanto, è stata posta la complessità di una governance che rappresenta una vera sfida per tutti i soggetti istituzionali coinvolti, tra Stato, Regioni ed Enti Locali, nonché per tutti i servizi educativi e tutte le scuole dell'infanzia. Strettamente connesse alla dimensione della *governance* sono le azioni operative di *policy*, oltre che la riflessione pedagogica, al fine di assicurare un'offerta 0-6 di qualità, rispondente alle esigenze delle bambine e dei bambini.

Il diritto a un'educazione di qualità

Con il tema dell'educazione di alta qualità, infatti, è stata aperta la plenaria a partire dai saluti istituzionali. Il presupposto di fondo è ben noto: investire sull'infanzia è segnale di un Paese che ha a cuore il presente ed il futuro di ogni persona e che ha la piena consapevolezza che nei primi anni di vita si pongono le basi per i successivi traguardi.

Sta prendendo forma un cambiamento epocale. Lo ha sottolineato l'Assessora regionale Alessandra Nardi^[2]. L'infanzia in passato era costretta dentro i limiti dell'assistenza o relegata all'ambito della funzione preparatoria dei processi di alfabetizzazione. Oggi è il primo segmento del sistema nazionale dell'educazione e istruzione, ha una sua identità nella quale si concretizza l'idea che l'educazione è un diritto fin dalla nascita. In questa prospettiva, come è stato messo in risalto dai relatori della prima sessione di lavoro, è necessario prestare *attenzione* e *cura* in

maniera mirata, consapevole ed intenzionale su come fornire ai bambini e alle bambine luoghi di vita quotidiana attenti alle loro esigenze educative, ma anche tali da favorire l'incontro in un gruppo di pari, le relazioni con adulti e con altri bambini. Alla base, si rendono indispensabili azioni che aiutino a conoscere sempre meglio i bambini e a sapere riconoscere le peculiarità infantili: sono i presupposti fondamentali per aiutare i più piccoli a costruire progressivamente la loro identità. Come ha evidenziato Susanna Mantovani, una delle maggiori esperte dell'infanzia, la capacità di conoscenza deve sapersi muovere tra "primi piani e campi lunghi", tra la capacità di "osservare" e la capacità di "esserci", in una dimensione di "tensione", intesa come qualcosa che si tende e che consente "allenamento". Per "guidare l'azione intenzionalmente" bisogna mettere in atto esperienze quotidiane attraverso cui l'idea di bambino si "forma e si riforma" dinamicamente. Si tratta di assumersi una responsabilità professionale nella realizzazione di contesti di qualità, a cui ogni bambino ha diritto, specialmente quelli che vivono in condizione di povertà educativa.

Un sistema 0-6 che accoglie e fa evolvere le vulnerabilità

È dimostrato, ormai, da studi e da dati, quanto la povertà possa pregiudicare lo sviluppo di un bambino sul piano psicologico (es. indebolimento dell'autostima), cognitivo (es. ostacolo al raggiungimento di abilità scolastiche), e sociale (es. limitazione della capacità di stare in gruppo). La psicologa Paola Milani ha ricordato che la povertà educativa (assoluta o relativa) "è causa di dispersione scolastica e, genericamente, di spreco di potenziale umano [...]: la povertà psico-sociale e educativa esperita nell'ambito socio-familiare nei primi anni di vita è un forte predittore di disuguaglianze sociali e povertà economica". La dipendenza dalle figure genitoriali è una condizione ineludibile "alla radice della vulnerabilità ontologica, costitutiva dell'essere umano [...]" che ci accomuna piuttosto che differenziarci. Solo grazie ad una significativa relazione educativa è possibile trasformare la vulnerabilità in interdipendenza, fornendo risposte adeguate ai bisogni di sviluppo del bambino, tali da contribuire in maniera determinante allo sviluppo delle capacità personali. In verità "la nostra possibilità di crescita è determinata dalla nostra vulnerabilità, dall'apertura radicale alla relazione che ci caratterizza come umani, che nasce da un bisogno e che consente la formazione delle nostre capacità", generando il processo della crescita. In quest'ottica l'educazione è da pensare come un processo che riguarda tutti: bambini, genitori, comunità e servizi. È questo il motivo per cui i genitori, primi responsabili dei loro figli, non possono essere lasciati soli. La genitorialità responsiva induce a garantire un approccio integrato tra i diversi servizi e settori, perché "il sostegno alla funzione genitoriale è un diritto sancito dalla Costituzione, capace cioè di garantire equità di accesso a servizi universalistici e gratuiti". Bisogna "far germogliare le risorse", sempre usando le parole di Paola Milani, da un lato mediante "welfare integrato tra educativo, sociale, socio sanitario e sanitario", dall'altro garantendo un sistema 0-6 di alta qualità ed accessibilità.

Aspetti nodali del sistema integrato 0-6

Il D.lgs. n. 65/2017 ha rappresentato un volano determinante per la realizzazione di un sistema che potesse gettare le basi per tutti i presupposti sopra ricordati. La sfida è descritta nel primo comma dell'articolo 1 del decreto, in cui viene sottolineata la necessità di "garantire pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali" a tutte le bambine e a tutti i bambini "dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo". L'istituzione del sistema integrato 0-6 è stata avviata non senza difficoltà, soprattutto perché ha richiesto un cambiamento di paradigma, a partire dai rapporti istituzionali tra tutti i soggetti chiamati in causa per assicurare una governance efficace ed efficiente. Sappiamo bene che si tratta di un processo tutto in salita, specialmente in tutti quei territori in cui non è ancora consolidata una cultura dell'infanzia che si coniughi con adeguate politiche di investimenti a favore della promozione di questa cultura e dei diritti da garantire e tutelare. L'evento convegnistico organizzato a Firenze ha avuto il merito di accendere i riflettori su temi che hanno richiamato aspetti basilari all'implementazione del sistema integrato 0-6 ed è stata anche significativa la modalità organizzativa delle quindici sessioni parallele, ognuna dedicata ad una tematica di fondo^[3]. Due esperienze, provenienti dai diversi coordinamenti zonali toscani, hanno, difatti, consentito di mettere a fuoco l'analisi di un tema attraverso le operatività presenti nei diversi territori. È emerso con forza che le politiche innovative per l'infanzia e la valorizzazione delle risorse

professionali sono due leve imprescindibili, per accompagnare la crescita dei bambini e per rendere effettivi i diritti che la Convenzione Onu, così come la Costituzione italiana, perseguono per uno sviluppo armonico e teso alla migliore realizzazione di sé. Uno dei temi da ritenere sotteso a tutti gli altri riguarda la progettazione di una governance dei servizi in prospettiva 0-6, con la consapevolezza che azioni concrete e dispositivi efficienti sono fondanti per favorire una governance a carattere territoriale.

La leva strategica dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali

Nella prospettiva illustrata, è determinante il ruolo dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT)[4]. Un CPT è da intendersi metaforicamente come un'orchestra, tesa a creare "armonia" combinando bene le azioni simultaneamente, ma anche "sinfonia" combinando le azioni in successione. È con questa metafora che Stefania Bigi, Dirigente scolastico in comando presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, ha messo in luce verso cosa deve tendere un CPT[5], nel suo evolversi come organismo dinamico, fisiologicamente incompiuto ed in continua evoluzione, rispetto alla variabilità e alla diversa complessità delle condizioni caratterizzanti i contesti territoriali. Va configurato, dunque, come "una pluralità di raccordi", come "un'impresa evolutiva congiunta", capace, con quel che c'è, di agire cambiamenti in funzione di un "progetto assunto" a favore dei bambini, delle loro famiglie e delle intere comunità.

Il Polo per l'infanzia luogo di comunità

La costituzione dei Poli per l'infanzia costituisce una delle sfide più rilevanti per l'implementazione del sistema integrato 0-6. Di certo, rappresenta "un banco di prova per la cultura dello 0-6, perché diventa un luogo fisicamente connotato in cui i temi pedagogici, organizzativi, didattici, tipici del raccordo nidi-infanzia e della continuità educativa 0-6 anni, possono trovare una realizzazione concreta ed operativa"[6]. La nascita dei Poli per l'infanzia in Italia è molto diversificata nelle modalità, risentendo della specificità dei contesti. Resta, comunque, ancora la necessità di definire le regole di gestione a livello regionale d'intesa con gli Uffici scolastici regionali. Tale definizione deve anche basarsi sulle proposte formulate dagli Enti Locali nel rispetto delle loro competenze e della loro autonomia (art. 3, co. 2 del D.lgs. n. 65/2017). A tal proposito, in una pubblicazione curata dalla Regione Toscana, con il contributo dell'Istituto degli Innocenti[7], si dice: "la motivazione che attribuisce ai poli per l'infanzia un posto d'onore nella riforma dello 0-6 risiede anche nel fatto che costituiscano una opportunità oltre che *per sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico delle bambine e dei bambini di età compresa tra tre mesi e sei anni di età*, innanzitutto *per potenziare la ricettività dei servizi*". È quanto emerso anche nel corso della narrazione di esperienze in atto in territori toscani, come quello del Mugello, laddove gli sforzi del coordinamento pedagogico zonale sono stati investiti per la nascita di Poli per l'infanzia, nella consapevolezza che essi siano "opportunità rilevanti per la comunità".

L'incremento dei servizi educativi 0-3

Il convegno è stato anche l'occasione per far conoscere il progetto "NidiGratis" voluto dalla Toscana dal 2023. Si tratta di un contributo economico alle famiglie, garantito dalla Regione Toscana per la gratuità dei servizi educativi per la prima infanzia, dai nidi, agli spazi gioco, ai servizi educativi nei contesti domiciliari[8]. Il contributo è assicurato a valere sulle risorse economiche provenienti dal Programma regionale Fse+ 2021-2027, in particolare dalle risorse assegnate alla priorità 0-3 "Inclusione sociale" e rientra nel progetto "Giovanisì" della Regione Toscana proprio per l'autonomia dei giovani. Questo investimento mirato sta facendo registrare un incremento significativo negli accessi ai nidi da parte di bambini provenienti da famiglie di ceto medio o in condizioni di svantaggio socioculturale, che diversamente non avrebbero potuto garantire ai figli questa opportunità. È, dunque, un modello virtuoso che porta la Toscana ad oltre il 47% di bambini frequentanti i servizi 0-3, superando il benchmark stabilito dall'UE nel 2022[9]. Le scelte operate dalla Regione Toscana rappresentano, di certo, un riferimento anche per tutte le altre realtà regionali del nostro Paese; specialmente per quelle Regioni in cui la situazione relativa alla copertura dei posti garantiti nei servizi educativi per la prima infanzia registrano ancora percentuali molto ridotte, che sfiorano il 10%.

Il modello Toscano, invero, denota che orientarsi a politiche di valorizzazione del sistema integrato 0-6 produce risultati importanti, in linea anche con le politiche di valorizzazione del capitale umano per il futuro.

La comunità e l'infanzia

È questo il tema che è stato trattato nella plenaria conclusiva del convegno fiorentino caratterizzato da un alto respiro culturale e pedagogico. Carla Rinaldi della Fondazione Reggio Children ha usato la metafora del "riconoscimento di un tesoro tenuto sepolto": la garanzia di un'educazione di qualità sottintende "un'azione corale", quale "opera collettiva che rende visibile l'infanzia". Si tratta di riconoscere l'infanzia nella sua dimensione di "tempo di vita presente, in cui essere bambini vuol dire cercare significati e attribuire significati al mondo circostante sulla base delle proprie esperienze". Lo ha sottolineato nel suo intervento Anna Bondioli, professore ordinario di pedagogia generale, richiamando, oltre ai documenti ministeriali sul sistema integrato, anche il Documento redatto dalla commissione europea nel 2014 (*Quality Framework*)^[10]. In linea di continuità, si sono succeduti i contributi dell'antropologo Fabio Dei e della sociologa Chiara Saraceno. La pedagoga Luigina Mortari, attraverso una riflessione epistemologica sul senso dell'educare e dell'aver cura, ha messo in evidenza che la gratuità dell'accesso ai nidi d'infanzia rappresenta "un atto politico di grande valore", intendendo il termine "politico" nell'accezione platoniana come "cura della comunità".

Il "Manifesto per l'infanzia"

L'intervento di Luigina Mortari in particolare ha offerto un assist alla presentazione del "Manifesto per l'infanzia"^[11] da parte di Eugenio Giani, Presidente della Regione, quale sottoscrittore del documento. È un testo articolato, che ha come sottotitolo "Il diritto all'educazione fino dai primi anni di vita" e che si chiude con una declaratoria delle scelte da compiere e delle azioni da condividere a livello nazionale.

Una azione fondamentale è quella relativa alla formazione iniziale e in servizio di tutto il personale impegnato nel sistema integrato 0-6, superando gli attuali percorsi universitari e orientandosi verso una formazione iniziale comune che possa garantire un profilo professionale competente e flessibile. Si prefigura, inoltre, la possibilità di definire specifiche figure professionali di coordinamento anche per le scuole dell'infanzia.

Un'altra azione importante, da pianificare a livello nazionale, è quella finalizzata al benessere del personale che opera nei servizi e nelle scuole. L'obiettivo è anche quello di prevedere nei contratti di lavoro le condizioni organizzative ed economiche che siano in linea con la qualità richiesta.

Una riflessione d'insieme

Il modello toscano ha messo in evidenza che investire nel segmento 0-6 debba essere un obiettivo prioritario per tutti, al fine di ottenere riscontri immediati sul versante della quantità di bambini che accedono gratuitamente ai servizi, sulla riduzione del disagio sociale e sulla salvaguardia del diritto all'educazione. D'altra parte, gli esiti toscani sono incoraggianti ed hanno dimostrato che utilizzare appieno i quadri normativi di riferimento e le risorse economiche a disposizione consente, tra l'altro, di mettere in gioco attivamente tutti i dispositivi previsti: i CPT, che in Toscana corrispondono, come detto, ai coordinamenti pedagogici zonali; i Poli per l'infanzia, che vedono pubblico e privato dialogare e generare progettualità comuni; la formazione congiunta, grazie alla quale condividere lessico, posture e un'idea di bambino orientata alla cura e all'educazione. Sullo sfondo c'è la cura del rapporto dialogico con le famiglie, attraverso cui condividere i valori di cittadinanza e di rispetto reciproco e realizzare le comunità educanti.

^[1] Per informazioni di dettaglio, visitare la [sezione dedicata](#) del sito della Regione Toscana.

^[2] Assessora all'Istruzione, formazione professionale, università e ricerca, lavoro, relazioni internazionali e politiche di genere della Regione Toscana.

^[3] Per ovvie ragioni, non è possibile approfondire ciascuno dei temi affrontati, benché consentirebbe una riflessione mirata su aspetti peculiari del sistema 0-6. Li riportiamo per completezza di informazioni, anche se su alcuni vi è un rimando più specifico nel corpo del contributo: *Prospettive demografiche e politiche per l'infanzia; Progettare la governance dei servizi: la prospettiva 0-6; Accompagnare la nascita: diventare genitori; Prevenire le disuguaglianze e valorizzare le differenze; Sostenere le famiglie e prevenire le fragilità; Coordinare il sistema dei servizi; Utilizzare le risorse dell'Europa: le potenzialità del Fondo sociale europeo; Riconoscere l'infanzia nelle politiche nazionali e nelle politiche locali; Valorizzare la cura; Incoraggiare l'incontro tra bambine, bambini e natura; Educare le bambine e i bambini da*

0 a 6 anni; Formare gli adulti che educano; Crescere nel mondo digitale; Garantire benessere negli spazi educativi; Ascoltare i pensieri delle bambine e dei bambini.

[4] In Toscana corrispondono ai "Coordinamenti zonali", preesistenti alla costituzione dei CPT come previsti dal D.lgs. n. 65/2017: "Le 35 zone educative in cui è suddiviso il territorio toscano, su cui insistono gli organismi di coordinamento che integrano al loro interno funzioni pedagogiche e gestionali, costituiscono l'ambito ottimale per lo sviluppo delle politiche di educazione e di istruzione regionale, quali enti intermedi ispirati al principio di sussidiarietà e quali punti di riferimento fondamentale per garantire una coerenza degli interventi nella loro complessità. La programmazione territoriale regionale, stabilita dalla Regione Toscana, promuove, indirizza e finanzia già a partire dal 2012, il ruolo di governance delle zone educative, attraverso la realizzazione dei Progetti educativi zonali (PEZ) sul territorio da parte delle conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione e gli organismi di coordinamento zonale sono normati all'interno del vigente regolamento regionale che ne individua la composizione e le funzioni" (cfr. "I Coordinamenti Zonali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia. L'esperienza della Regione Toscana", 2022, Istituto degli Innocenti, Firenze, p. 8).

[5] L'intervento di Stefania Bigi è stato previsto nella sessione parallela n. 6 dedicata al tema "Coordinare il sistema dei servizi".

[6] G. Cerini, [Sistema integrato zero-sei](#): A.A.A. polo per l'infanzia cercasi, Scuola7-140 del 10 giugno 2019.

[7] Cfr. "[I Poli per l'infanzia fra realtà e progetto](#). Esperienze, riflessioni e orientamenti nel sistema integrato 0-6 toscano", 2024, Istituto degli Innocenti, Firenze, p. 40.

[8] Cfr. nel sito della Regione Toscana, la sezione dedicata a "[NidiGratis](#)".

[9] Con la [Raccomandazione del Consiglio del 8 dicembre 2022](#) in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030 2022/C 484/01, è stato stabilito che entro il 2030 il tasso di partecipazione ai servizi educativi per l'infanzia a cui dovrebbero tendere tutti gli Stati membri è pari al 45%.

[10] [Eurydice](#) – Sintesi delle politiche educative Educazione e cura della prima infanzia, 2014.

[11] Cfr. Regione Toscana: "[Manifesto sull'infanzia](#). Il diritto all'educazione fin dai primi anni di vita".

2. Diritti dei bambini e doveri degli adulti. Come dare visibilità alla cultura dell'infanzia



Paola CAGLIARI

08/12/2024

Il discorso sui diritti dell'infanzia è oggi molto difficile perché mette in luce molte contraddizioni sul tema e, più in generale, sull'umanità. È da un secolo che il mondo si è dotato di Carte per i diritti dell'infanzia di grande valore, dalla Dichiarazione dei diritti del fanciullo di Ginevra del 1924[1] alla Convenzione ONU del 1989[2] assunta da 196 Stati. Malgrado ciò vediamo costantemente tali diritti lesi dalle guerre, dalle carestie, dalla povertà che colpisce duramente soprattutto i bambini, e non solo nei paesi del Sud del mondo.

Lo scenario poi della crisi climatica prospetta un tradimento planetario del diritto al futuro delle attuali nuove generazioni. Un colpevole disinteresse e una egoistica sottovalutazione di cui gli adulti, che dovrebbero preoccuparsi della qualità di vita dei loro figli e nipoti, si devono assumere la piena responsabilità. Di fronte a tali problematiche che sfuggono dal nostro raggio di azione, chi lavora per l'educazione può e deve con maggiore forza assumere i diritti dei bambini come riferimento per le scelte politiche, organizzative e pedagogiche che competono ad ognuno per il ruolo che ricopre.

Dal bisogno al diritto

I documenti pedagogici ministeriali, in particolare quelli relativi allo 0-6[3], le Raccomandazioni europee[4] e la progettualità quotidiana di nidi e scuole dell'infanzia hanno costruito e affermato una cultura dei diritti che si sta diffondendo a livello nazionale.

Ma il discorso pubblico è ancora improntato sui bisogni che presuppongono una idea di "normalità" rispetto a cui il soggetto è mancante vuoi per disimpegno, condizioni di contesto o caratteristiche di sviluppo. La cultura dei bisogni propone interventi non obbligatori, riparativi, compensativi. I diritti invece pongono al centro il bambino considerato nella sua unicità e obbligano noi adulti ad adottare uno sguardo positivo sulla soggettività di ognuno, valorizzandone, nella differenza, gli aspetti di forza e accogliendone le fragilità. I diritti sono "impegnativi": obbligano a interventi proattivi, inclusivi e universali, anche se è ancora diffusa l'opinione, perlopiù implicita, che alcune persone o categorie o popoli abbiano più diritti degli altri e che i diritti degli altri confliggano con i propri. È quindi necessario avere cura dei diritti, soprattutto delle persone che non hanno voce nel discorso pubblico, come i bambini, bisogna continuare ad affermare che i diritti hanno forza se tutti ne godono, che ogni diritto ne sollecita altri, è importante orientare le politiche allo sviluppo delle condizioni perché siano esigibili.

Dai diritti alle scelte legislative

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 affermano: "è evidente come il rispetto dei diritti dei bambini non possa risolversi in una semplice dichiarazione formale: è necessario che i diritti vengano tradotti in scelte legislative e amministrative, in coerenti prassi organizzative, educative e di cura che offrano una concreta garanzia del loro perseguimento".

Tutti i documenti riconoscono al bambino il diritto all'educazione e il diritto all'istruzione. Ma, se il secondo, sul piano legislativo, è riconosciuto dall'obbligo scolastico, il primo è fortemente carente. Il diritto all'educazione per i bambini da zero a tre anni è esigibile nel nostro Paese solo per il 28% dei bambini in età, con grandissime differenze tra Nord e Sud e da comune a comune; inoltre le azioni legislative messe in campo in questa fine del 2024 confermano questo stato di cose. La mancanza di posti insieme ai costi che sono a carico delle famiglie, essendo il nido ancora un servizio a domanda individuale, esclude di fatto fasce di popolazione dalla possibilità di accedere a tale servizio. E questo è un tradimento verso i diritti dei bambini che non ha giustificazioni.

Nella consapevolezza di questa condizione proveremo ora, partendo dalla mappa che i documenti ministeriali ci propongono, a declinare alcuni dei diritti fondamentali dell'infanzia in prassi organizzative, educative e di cura per i nidi e le scuole.

Il diritto di essere unici

Il primo è il riconoscimento e la valorizzazione di ogni bambino nella sua unicità, senza pressioni verso un dover essere o una richiesta di adeguamento a stereotipi di qualunque tipo. Questo diritto chiede alle istituzioni educative di fondare la propria azione sulla offerta di diverse possibilità di ricerca, scoperta, incontro che consenta ai bambini di conoscersi mentre apprendono 'cose' sul mondo e agli insegnanti di mettere a fuoco le peculiarità di ognuno. Perché questo accada è però necessario che gli adulti non abbiano in mente obiettivi stringenti e non vi conducano più o meno forzatamente i bambini, ma che si pongano in un atteggiamento di accoglienza, osservazione e dialogo con quello che i bambini man mano offrono loro in termini di contenuti e di strategie. L'osservazione è uno strumento fondamentale che però, man mano si sale nel percorso scolastico, si struttura su focus sempre più stretti e orientati a vedere la correttezza di esecuzione e la congruenza tra ciò che i bambini fanno e gli obiettivi che l'adulto ha in mente.

Ad ognuno il suo tempo

Il diritto alla propria unicità comprende, oltre al diritto di sviluppare e di vedere valorizzate le proprie strategie di apprendimento, anche il diritto al rispetto dei tempi di ognuno. Gli Orientamenti propongono una strategia che sarebbe importante e utile in ogni livello scolastico: la desincronizzazione, cioè evitare che il gruppo faccia sempre contemporaneamente le stesse cose. In questo sono di aiuto gli spazi e i materiali, la compresenza degli insegnanti, una progettualità attenta e flessibile, ma anche una competenza che cresce nei bambini fin da piccoli grazie alla fiducia che gli adulti sanno riporre nella loro autonomia di azione e di apprendimento costruttivi.

Libertà di espressione

Tutte le Carte dei diritti riconoscono ai bambini il diritto alla libertà di espressione. Questa oltre alla offerta di molteplici contesti aperti di ricerca e apprendimento si fonda sulla possibilità di sviluppare tutti i linguaggi di cui l'essere umano è potenzialmente dotato fin dalla nascita. Spetta quindi agli insegnanti non dare preminenza o esclusività solo ad alcuni linguaggi, quello verbale, logico-matematico, scientifico, ma dare spazio a quelli non verbali, valorizzandone le potenzialità espressive ed elaborative, e non utilizzandoli come pausa ricreativa, corollario o illustrazione dei linguaggi ritenuti primari. Le modalità espressive grafica, motoria, fotografica, filmica, plastica, solo per elencarne alcune, sono strumenti di elaborazione e comunicazione importanti nella cultura spesso sottratte o banalizzate e impoverite nelle scuole di ogni ordine e grado.

Diritto al benessere

Tutti i documenti richiamano poi il diritto al benessere. È questo un obiettivo importante dei servizi educativi e delle scuole. Stare bene, sentirsi protetti, al sicuro, benvenuti dagli adulti che si occupano di loro è una condizione importante per lo sviluppo armonico dei bambini. Tutti gli altri diritti concorrono alla piena realizzazione del benessere. Vanno sottolineati due aspetti. Il primo è la necessaria interdipendenza, fin dal nido, di educazione, cura e istruzione, che a volte si rischia di separare e specializzare: l'educazione nella socialità, la cura nelle routine, l'istruzione nelle attività. È fondamentale invece una progettualità che consideri l'intreccio di questi aspetti e la coerenza degli atteggiamenti e dei modi con cui gli adulti si prendono cura del corpo, delle relazioni e dell'apprendimento dei bambini. Ad esempio una organizzazione che favorisce la dimensione del piccolo gruppo che apprende insieme in un libero scambio di parole, saperi, azioni, contatti è il contesto che favorisce lo star bene. I bambini, mentre acquisiscono conoscenze specifiche sull'oggetto che catalizza il loro interesse, sperimentano modi di interagire con gli altri, scoprono risorse e peculiarità, si prendono cura della relazione e dei materiali.

Il modo con cui gli adulti rispettano il fare dei bambini (che è espressione di idee e di domande), l'accoglienza e la valorizzazione delle differenze (che costituiscono ricchezza di possibilità per il gruppo), la sottolineatura di scoperte particolarmente importanti, sono tutti elementi essenziali per il benessere fisico, sociale e cognitivo dei bambini.

Il secondo aspetto riguarda il valore della soggettività e unicità di ognuno nella relazione. È un diritto che oggi viene spesso frainteso o anche ignorato; qualche volta viene sostituito da spinte da parte dell'adulto verso il successo personale anche a costo di prevaricazioni e ingiustizie. Il benessere di cui il bambino ha diritto non è questo, ma è un equilibrato sviluppo delle proprie potenzialità insieme alla costruzione di strategie relazionali che valorizzano la dimensione della collaborazione.

Pensarsi parte di una comunità

La Dichiarazione di Ginevra del 1924 dichiara come quinto e ultimo punto: "Il fanciullo deve essere allevato nella consapevolezza che i suoi talenti vanno messi al servizio degli altri uomini". Al di là del linguaggio per noi ormai obsoleto, tale dichiarazione rimane ancora oggi fondamentale, e potremmo allargarla aggiungendo: al servizio dell'ambiente, della natura e di tutti gli esseri viventi e non. Pensarsi parte di una comunità che condivide valori e uno spazio di vita il cui destino è preoccupazione e responsabilità di tutti è un apprendimento che penso sia diritto dei bambini costruire, proprio per evitare i disastri che altre generazioni hanno prodotto. Va aggiunto, quindi, un ulteriore diritto, quello di sviluppare un pensiero che connette e abbraccia tutto il pianeta senza gerarchie artificiali o presuntuose.

Il discorso potrebbe farsi ancora molto lungo, ma concludiamolo con una riflessione sul fatto che tutti i documenti sottolineano il diritto di ogni bambino a "esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa", opinioni che debbono essere "debitamente prese in considerazione". Credo che la scuola dovrebbe assumere seriamente tale diritto, non nelle forme individuali che spettano ad altri luoghi e situazioni, ma nella forma collettiva del dare visibilità nella società alla cultura che i bambini sanno produrre se viene loro garantito un sistema di comunicazione libero e stabile (Corsaro, 2003)[5]. Questo significherebbe dare voce e garantire la presenza dei diritti dei bambini nel discorso pubblico.

[1] [Dichiarazione dei diritti del fanciullo](#), Lega delle Nazioni, Ginevra – Marzo 1924.

[2] [Convenzione ONU](#) sui diritti dell'infanzia, approvata dall'assemblea generale con risoluzione 44/25 il 20 novembre 1989.

[3] "Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 adottati con decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 e "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 adottati con decreto ministeriale 24 febbraio 2022 n. 34. Vedi la [pubblicazione](#) relativa a cura di Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi.

[4] Comunicazione della Commissione Europea "Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori" (COM 2011/66); Raccomandazione della Commissione Europea "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale" (2013/112/UE); Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019/C 189/02).

[5] Corsaro W. (2003), *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna.

3. Autovalutazione e professionalità. Quale RAV per la scuola dell'infanzia



Antonella BRUZZO

08/12/2024

La parola autovalutazione richiama una delle azioni ricorrenti che dovrebbero caratterizzare la professionalità di insegnanti ed educatori: quel processo continuo di analisi, riflessione, individuazione di punti di forza e di criticità, ricerca di strategie, di revisioni, di aggiustamenti e di soluzioni in quella tensione verso il miglioramento continuo dell'ambiente d'apprendimento e dei processi di insegnamento/apprendimento.

Dimensione individuale e collegiale dell'autovalutazione

L'autovalutazione è, dunque, un processo, un insieme di azioni mirate ad interrogarsi sui vari aspetti che caratterizzano il contesto e il curriculum, sia esplicito che implicito, e riguarda la dimensione individuale fortemente intrecciata alla dimensione della collegialità. I servizi educativi e le scuole, a partire dallo 0-3 e continuando nella scuola dell'infanzia e nei segmenti scolastici successivi, sono sistemi complessi che hanno un compito delicato e fondamentale, quello di:

- istruire educando;
- promuovere la crescita di ognuno;
- favorire attraverso i saperi e le discipline lo sviluppo delle competenze di cittadinanza;
- fornire attraverso i linguaggi della cultura e dell'arte gli strumenti per leggere la realtà;
- realizzarsi al meglio in un contesto sociale cui partecipare in modo attivo, consapevole e critico.

Accompagnare ogni bambino rispettando le sue modalità di apprendere e la storia di cui è portatore, favorendo contestualmente il successo di tutti e di ciascuno è il compito primario di ogni educatore, seppure complesso e per nulla facile. I dati allarmanti sulla dispersione e gli insuccessi scolastici parlano chiaro. Per poter realizzare il mandato costituzionale assegnato alla scuola è importante acquisire, come *habitus*, alcuni comportamenti professionali: mettersi in ricerca, assumere la prospettiva co-evolutiva dell'imparare dagli altri e con gli altri, predisporre i contesti adeguati per favorire apprendimenti significativi. La formazione permanente è la condizione primaria per ogni professionista riflessivo; significa in primo luogo ripensare e analizzare con i colleghi le pratiche quotidiane, gli approcci metodologici e didattici, gli stili comunicativi, significa migliorare tutto ciò che costituisce l'ambiente d'apprendimento.

SNV e RAV

Oltre un decennio fa, con il DPR del 28 marzo 2013 n. 80, che regola il Sistema Nazionale di valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione, è stato introdotto il rapporto di autovalutazione (RAV), uno strumento che, dall'anno scolastico 2014/2015, è in uso in tutte le istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo d'istruzione. È mirato a valutare l'efficienza e l'efficacia del nostro sistema educativo e a migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Il RAV attraverso la rilevazione di punti di forza e di debolezza dei vari aspetti della scuola costituisce un efficace dispositivo attraverso cui individuare le priorità da perseguire per la costruzione del piano di miglioramento (PDM) e per identificare i relativi obiettivi di processo. La prima operazione è quella di accertare le condizioni di fattibilità: azioni, tempi, risorse, strumentazioni, personale coinvolto...

Il Rapporto di autovalutazione, pur costituendo una fase indispensabile per i processi di miglioramento, rischierebbe tuttavia di diventare autoreferenziale se non fosse collegato ad un altro importante strumento: la Rendicontazione sociale (RS).

La Rendicontazione sociale permette alle scuole di dare conto, attraverso un rapporto dialogico con genitori, studenti, comunità locale, della congruenza delle azioni rispetto agli impegni assunti, dell'uso delle risorse, dei risultati conseguiti, degli effetti sociali prodotti.

Laddove, quindi, le scelte educative avvengono in un clima di partecipazione e condivisione, questi strumenti si sono rivelati utili e costruttivi, hanno promosso una maggiore consapevolezza e una migliore capacità riflessività; hanno aiutato i diversi soggetti, interessati al benessere della scuola, ad assumersi le proprie responsabilità nella costruzione e messa in atto dei processi di miglioramento.

Tuttavia, non sempre e non ovunque il sistema nazionale di valutazione (SNV) è stato percepito come una preziosa opportunità. Non sono poche le scuole che lo hanno vissuto (e lo vivono) come mero adempimento disattendendo, in tal modo, le finalità e i significati del RAV, del PDM, della RS e vanificando totalmente la loro efficacia.

Il RAV e la dimensione formativa dell'infanzia

Rispetto al RAV generale riferito a tutte le scuole del primo e del secondo ciclo d'istruzione, fin da subito è emersa la marginalità della scuola dell'infanzia da cui è nata successivamente l'esigenza di adattare il modello senza sottovalutare, però, alcuni problemi. Il Rav è composto da 49 indicatori: quelli riguardanti l'area degli esiti scolastici, oltre che risultare estranei alla cultura della scuola dell'infanzia, rischiavano di orientarla verso una logica "scolasticistica", di tipo preparatorio, molto lontana dai principi pedagogici che la caratterizzano e che sono ben espressi nelle Indicazioni Nazionali del 2012. È qui che viene evidenziata con chiarezza la funzione formativa della valutazione: *"riconosce, accompagna, describe e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità"*. Tali principi, rilanciati nel 2018 nel documento "Indicazioni e nuovi scenari", sono ripresi con una sottolineatura particolare nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6: *"L'infanzia è un periodo della vita con dignità propria, da vivere in modo rispettoso delle caratteristiche, delle opportunità, dei vincoli che connotano ciascuna fase dell'esistenza umana. Tale fase non è da intendersi in alcun modo, né concettualmente né operativamente, come preparatoria alle successive tappe. Ciascuna età va vissuta con completezza, distensione e rispetto per i tempi personali. Le accelerazioni, le anticipazioni, i 'salti' non aiutano i bambini nel percorso di crescita individuale, ma li inducono a rincorrere mete individuate per loro dagli adulti"*.

I rischi e le specificità del RAV infanzia

Risulta evidente che l'adozione di strumenti valutativi quali: test, schede, procedure standardizzate non è congruente con la dimensione formativa della valutazione ed è indispensabile che la rilevazione dei progressi, dei processi evolutivi e di sviluppo di bambini e bambine siano osservati e considerati in modo strettamente interconnesso con la qualità dei contesti educativi, dell'ambiente d'apprendimento. Concentrarsi sui processi di autovalutazione tenendo presente tali peculiarità comporta un interrogarsi ricorrente su come i contesti educativi influenzino positivamente o meno la crescita di ognuno. Nel maggio del 2015, dunque, inizia la progettazione e sperimentazione partecipata di un RAV specifico della scuola dell'infanzia, un processo che ha visto varie azioni:

- l'elaborazione di un "documento di base" cartaceo che partendo dal Rav generale tenesse conto delle specificità della scuola dell'infanzia (pubblicazione nel febbraio 2016);
- l'attuazione di una prima consultazione su tale documento;
- la trasformazione del documento cartaceo in formato digitale;
- la sperimentazione per la verifica dello strumento.

Il Rav infanzia viene articolato in 3 aree: esiti, pratiche educative e didattiche e pratiche organizzative e gestionali, organizzate in 99 descrittori (di cui 33 essenziali).

La sperimentazione del RAV infanzia

Il RAV infanzia è stato sperimentato da 464 istituti, estratti a caso, che comprendevano scuole statali, comunali e paritarie private, e da 1364 scuole che hanno scelto di provare lo strumento. La sperimentazione ha implicato 4 fasi: l'adesione delle scuole (giugno 2018), la compilazione dei questionari Scuola e Docente (maggio-giugno 2019), la compilazione dello strumento online (novembre 2019-marzo 2020), la compilazione del questionario di fine sperimentazione (dicembre 2019-marzo 2020).

Per quanto riguarda gli esiti, i dati relativi sono stati raccolti attraverso le dichiarazioni di scuole e docenti su alcuni temi prioritari come il benessere, lo sviluppo e l'apprendimento. Le scuole,

conclusa l'autovalutazione, hanno scelto, in prevalenza, le priorità di miglioramento nell'area dello sviluppo e apprendimento. Dai dati complessivi raccolti è emerso l'utilità dello strumento, sia nella sua formula cartacea sia online, per migliorare la qualità del fare scuola quotidiano. I docenti delle scuole dell'infanzia statali hanno avvertito l'esigenza di far dialogare i dati del RAV Infanzia con quelli del RAV d'istituto. Ciò avrebbe portato un contributo pedagogicamente significativo nella costruzione del curricolo verticale, che costituisce il "cuore" del PTOF e su cui è importante attivare o tener vivi processi di ricerca-azione. La scuola dell'infanzia ha un importante ruolo di "ponte" tra quel che viene prima (gli asili nido, i servizi educativi) e quel che viene dopo (la scuola del 1° ciclo).

La nascita del RAV integrato

Dalla sperimentazione è nata l'elaborazione di un RAV integrato, costruito inserendo nel RAV generale alcune specificità della scuola dell'infanzia che possono costituire una contaminazione positiva dei segmenti scolastici successivi. Ad esempio, indagare gli esiti in termini di benessere, non solo di bambini e bambine, ma anche di ragazzi e ragazze potrebbe essere un aspetto molto importante, tenendo conto di quanto lo "star bene" sia connesso alla motivazione all'apprendere e ai processi di insegnamento/apprendimento.

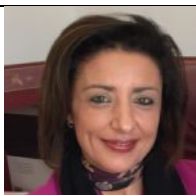
Sul RAV integrato sono stati finora "auditati" diversi soggetti, quali: la commissione 0-6, l'ANCI, il Coordinamento nazionale delle politiche dell'infanzia e della sua scuola, la FISM, il gruppo Nazionale Nidi Infanzia, il gruppo relazionale RAV Infanzia sperimentale. Inoltre ci sono stati alcuni pre-test attraverso interviste in 3 scuole in ognuna delle 3 aree del paese: Nord, Centro, Sud.

Recentemente l'INVALSI ha promosso due interessanti giornate di formazione congiunta su RAV integrato e RAV infanzia che si sono tenute a Roma il 5 e il 6 dicembre. Hanno partecipato soggetti diversi: insegnanti di scuole statali, comunali e paritarie, Dirigenti Scolastici, Dirigenti Tecnici, rappresentanti delle associazioni. Oltre ai momenti in plenaria ricchi di contributi significativi, molto proficui sono stati i momenti di lavoro di gruppo da cui sono emersi alcuni temi particolarmente rilevanti come, per esempio, la necessità della cura dei processi di partecipazione e di condivisione all'interno di scuole e Istituti comprensivi per superare il rischio di appiattirsi nella logica dell'adempimento, come pure l'importanza della formazione;

Da sottolineare la richiesta di costruire un glossario per chiarire e disambiguare il significato dei termini. Ad esempio, quando ci si riferisce a "risultati" è importante che sia chiaro che non si tratta dei risultati riferibili alle prestazioni dei bambini, ma piuttosto al contesto, alle scelte metodologiche, organizzative e didattiche che possono favorire o meno la loro crescita e sviluppo.

Il RAV integrato può costituire un'opportunità per avviare e/o rilanciare processi di riflessività, ricerca, contaminazione positiva tra ordini di scuola e per costruire una scuola più equa, inclusiva e democratica migliorando gli ambienti di apprendimento: una scuola in cui anche chi nasce in condizioni difficili e non favorevoli possa realizzarsi al meglio e "non perdersi nel bosco", per usare la nota metafora di Andrea Canevaro.

4. Abbattere i divari territoriali, a partire dai più piccoli. Una strada ancora tutta in salita



Rosalba MARCHISCIANA

08/12/2024

Il D.M. n. 19 del febbraio 2024 ha destinato 790 milioni di euro complessivi per garantire la riduzione dei divari territoriali negli apprendimenti e per contrastare la dispersione scolastica. Le risorse dovrebbero consentire la realizzazione di interventi di tutoraggio e di percorsi formativi per gli studenti a rischio di abbandono scolastico e per gli stessi giovani che hanno, purtroppo, già abbandonato la scuola[1].

Azioni preventive a partire dallo 0-3

Il target, nell'enunciazione, è ispirato al principio del *life long learning*, nella concretezza attuativa restringe, però, il campo agli studenti della secondaria di primo e secondo grado, in particolare a quelli che mostrano segni di cedimento e di demotivazione nell'apprendimento o che peggio ancora sono a rischio dispersione. È questa una criticità non da poco se si pensa che dimenticando gli studenti più piccoli si rinuncia ad azioni preventive che, come sappiamo, possono costituire la misura più efficace per limitare la dispersione.

Va considerato anche che con la linea di investimento 4C1-investimento 1.1 del PNRR è stato assunto l'impegno di aumentare l'offerta educativa nella fascia 0-6 su tutto il territorio nazionale, attraverso la costruzione di nuovi asili nido e nuove scuole dell'infanzia o la messa in sicurezza di quelli esistenti, in modo da migliorare la qualità del servizio, facilitare le famiglie, soprattutto, il lavoro femminile, incrementare il tasso di natalità.

Per colmare il divario oggi esistente sia per la fascia 0-3 sia per la fascia 3-6 anni è necessario innanzitutto riconoscere a bambine e bambini il diritto all'educazione fin dalla nascita e garantire contestualmente un percorso educativo unitario e adeguato alle caratteristiche e ai bisogni formativi di quella fascia d'età, anche grazie a spazi e ambienti di apprendimento innovativi.

Le risorse da sole non bastano

Tutto l'impianto volto alla lotta alla dispersione poggia su significative risorse destinate agli Enti locali per la costruzione di strutture ed edifici innovativi sia per accogliere i più piccoli, sia per recuperare gli studenti, già grandi, a rischio dispersione.

Entrambe le misure presentano tuttavia molte incertezze: per la fascia di età 0-3 si rischia di costruire cattedrali nel deserto senza pensare ad investimenti specifici sia per la formazione e la stabilizzazione di specifici profili professionali, sia per favorire l'ingresso dei bimbi provenienti soprattutto da famiglie meno abbienti; per la scuola secondaria si rischia di intervenire troppo tardi per affrontare il problema delle devianze educative.

Senza considerare che soltanto i Comuni virtuosi hanno messo in cantiere strutture innovative e attrattive, marcando un divario ancor più netto dagli Enti locali refrattari, digiuni di cultura dell'infanzia, humus ideale per il dilagare della povertà educativa.

Povertà educativa: problema attuale, radici lontane

Sebbene il concetto di povertà educativa sia relativamente recente, il lavoro pionieristico di un educatore come Don Lorenzo Milani ci dimostra che le radici di questo problema affondano nel passato. Le sue preziose intuizioni e strategie pedagogiche continuano a offrire un contributo significativo nella lotta contro la povertà educativa, fornendo ispirazione e spunti per affrontare questa sfida ancora oggi attuale. Con il suo approccio critico, è stato sicuramente promotore di un metodo radicale focalizzato sull'uguaglianza del campo educativo. Il suo obiettivo era "far scoprire ai giovani le gioie intrinseche della cultura e del pensiero", cercando di offrire un'educazione significativa anche in un ambiente svantaggiato[2].

Un decennio fa (2014), Save the Children nel rapporto "*La lampada di Aladino*"[3] ha analizzato lo status della povertà minorile non solo in termini di reddito, ma anche di sviluppo culturale,

sociale ed emotivo, in particolare come privazione delle possibilità educative a scuola, in famiglia e nella "comunità educante". Tale rapporto ha fornito una prima ricognizione del fenomeno in Italia con l'aiuto di un apposito Indice di Povertà Educativa (IPE)^[4] che pone ai primi posti nella scala delle aree da monitorare i seguenti indicatori:

- bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
- classi della scuola primaria senza tempo pieno;
- classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
- alunni che non usufruiscono del servizio mensa.

Vivere in una famiglia povera e in contesti privi di opportunità di sviluppo, per molti bambini significa portare fin dai primi anni il peso di una grave discriminazione rispetto ai coetanei. Come un circolo vizioso, la povertà educativa alimenta quella economica e viceversa; si trasmette da generazione a generazione ma non è, e non deve essere, un destino ineluttabile. Un'offerta educativa olistica, integrata e di qualità, deve invece mirare a sostenere i minori dai primi passi all'adolescenza allo scopo di attivare percorsi di resilienza tra quei bambini e adolescenti "più a rischio" di esclusione.

Un obiettivo-manifesto

"Conoscere e riconoscere l'infanzia: un faro possibile per tutto il Paese?" è il titolo del Convegno promosso dalla Regione Toscana a Firenze nei giorni 28-30 Novembre 2024. *"Alimentare la consapevolezza ancora fragile del fatto che le politiche per l'infanzia devono rivolgersi a tutte le bambine e a tutti i bambini dalla nascita"*^[5] è l'obiettivo posto dalla Regione Toscana nel manifesto reso noto a conclusione dei lavori che ha coinvolto una significativa e qualificata rappresentanza del mondo della scuola e della Università.

Se guardiamo al secolo scorso e alla legge istitutiva della scuola materna statale (legge 444 del 18 marzo 1968) sono passati più di 50 anni. Nelle intenzioni dei decisori politici del tempo, con la legge istitutiva, l'allora scuola materna sarebbe dovuta diventare solo dello Stato e rivolta a tutta la popolazione infantile. Quindi si immaginava una generalizzazione dell'accesso da parte di tutti i bambini dai 3 ai 5. Non è stato così. In effetti nei primi decenni che hanno seguito la legge c'è stato un incremento continuo. Negli anni Ottanta l'espansione della spesa pubblica ha fatto aumentare il numero delle sezioni fino a 3.000 ogni anno scolastico. Ora c'è un decremento verticale proprio per la diminuzione dell'utenza stessa. Ma si guarda comunque positivamente al consolidamento della scuola dell'infanzia con un progressivo miglioramento degli standard di funzionamento, come per esempio la riduzione del numero di alunni per sezione e la presenza del doppio docente.

Un servizio a domanda individuale o ad interesse pubblico?

Molto più incerta e frastagliata è la dimensione dei servizi destinati ai bambini da 0 a 3 anni di vita: l'attuazione della legge 1044 del 1971 (Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato), dopo oltre mezzo secolo della sua istituzione, ha ritardi tali da fare registrare, in alcuni territori del Sud e delle Isole, una percentuale inferiore al 10% quale copertura di servizi per bambini da 0 a 2 anni, mentre le percentuali nell'area Cento-Nord dell'Italia sono molto più alte.

Il decentramento amministrativo verso le Regioni e i Comuni della competenza dei servizi educativi per la prima infanzia fa emergere ancor di più la forte diversità delle sensibilità e delle competenze presenti nelle diverse aree del Paese. La conseguenza è la diffusione disomogenea di contesti stimolanti e strutturati di crescita per i più piccoli. La carenza di risorse e di attenzione in alcune aree geografiche alimenta altresì quella visione distorta di considerare i servizi per la prima infanzia "a domanda individuale" con previsione di rette a carico delle famiglie piuttosto che come servizio di interesse pubblico: inevitabile l'aggravio dei divari territoriali e culturali.

Le sezioni primavera "statali": punti luce?

L'insieme dei servizi educativi 0-3 anni vede la titolarità esclusiva delle Regioni, pur con gli adattamenti da apportare a seguito del D.lgs. 65/2017 che esplicitamente affidano allo Stato compiti di "indirizzo, direzione, monitoraggio" del sistema integrato, pur in una visione di governance a diversi livelli.

In questo quadro, la sezione primavera – pur ricompresa anche dal D.lgs. 65/2017 tra le varie tipologie di servizi educativi per bambini al di sotto dei tre anni – assume una sua specifica configurazione, perché maggiormente proiettata verso la continuità con la scuola dell'infanzia.

In tal senso, senza essere concorrenziale con il nido, la sezione primavera è a pieno titolo all'interno della cultura pedagogica dello 0-6 e ne rappresenta una possibile forma attuativa ad ampio raggio se, però, supportata da specifiche misure di sostegno economico oltre che formativo e gestionale.

Sezione primavera, "anticipatari" e azione di surroga

La gestione "statale" si legittima in questa prospettiva di continuità e di asse longitudinale 2-5 anni, ma occorre migliorare il piano di riparto pluriennale con una clausola di salvaguardia finanziaria per il sostegno di tutte le sezioni primavera, e aumentare il quadro attuale dei finanziamenti dedicati con un fondo specifico proprio per la stabilizzazione delle sezioni primavera statali.

Se si avviasse un monitoraggio delle sezioni primavera attualmente funzionanti, con i dati sulle loro caratteristiche e tipologie di gestione, emergerebbe sicuramente un panorama molto diversificato dell'impianto organizzativo. Anche se la specificità dei contesti culturali e sociali metterebbe in evidenza situazioni e modelli diversi, sicuramente farebbe però anche emergere una matrice comune: la sezione primavera costituisce un argine potente per frenare il fenomeno degli "anticipatari".

È innegabile che, in molte aree del meridione, la sezione primavera surroga la carenza dei nidi e di offerte di accoglienza per i bimbi più piccoli di qualità. Ma non dobbiamo dimenticare che la mancanza di risorse economiche statali a supporto dei costi di gestione dei nidi, anche nelle regioni virtuose, che possono vantare una radicata cultura dell'infanzia, produce l'effetto di rendere l'accesso al nido discriminante per via dei costi considerevoli. Il danno è sempre per quella fascia di popolazione minorile che maggiormente avrebbe bisogno di trovare accoglienza precoce in contesti stimolanti.

I diritti dell'infanzia

Il D.lgs. 65/2017 è una legge dello Stato e stabilisce che il primo segmento del sistema nazionale di educazione e di istruzione è lo 0-6. Persiste tuttavia una differenza notevole tra l'idea consolidata che la frequenza alla scuola dell'infanzia sia un diritto all'educazione del bambino (come ben descritto nella premessa alle Indicazioni nazionali per il curricolo) e l'idea che tale diritto debba essere ricondotto esclusivamente al rango di servizio per le famiglie. La carenza di orientamenti condivisi e la persistente storia sociale e istituzionale dei nidi in Italia rende difficile la prospettiva di una programmazione integrata.

È auspicabile, tuttavia, che alcune misure del PNRR siano maggiormente mirate al sistema integrato 0-6 ivi comprese le sezioni primavera. Potrebbero nascere, per esempio, tante sezioni primavera quanti sono gli istituti comprensivi del Paese. Sarebbe un piccolo passo avanti concreto per la diffusione omogenea della cultura dell'infanzia.

[1] La Misura del finanziamento rientra nel PNRR, Missione 4 (*Istruzione e Ricerca*), Componente 1 (*Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione dagli asili nido all'Università*), Investimento 1.4 (*Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica*).

[2] Scuola di Barbiana. *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, 1967, p. 128.

[3] [*La lampada di Aladino*](#). *L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*.

[4] IPE, [*Nuotare contro corrente*](#), *povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children 2018.

[5] Manifesto sulla infanzia della Regione Toscana – 2024.

16 12 2024

La dirigenza tecnica che serve alla scuola

1. Bando per il concorso a Dirigente tecnico. Una nuova opportunità per i Dirigenti scolastici e per i docenti



Mariella SPINOSI

15/12/2024

Il 9 dicembre scorso è stato finalmente pubblicato il tanto atteso bando per il concorso a Dirigente tecnico. È il Decreto direttoriale 9 dicembre 2024, n. 2269 che reca nel titolo la formula: "Concorso pubblico, per titoli ed esami, per l'assunzione a tempo indeterminato di n. 145 dirigenti tecnici di seconda fascia con funzioni ispettive nel ruolo di cui all'articolo 419 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297^[1], per le esigenze dell'Amministrazione centrale e periferica del Ministero dell'istruzione e del merito".

È passato più di anno da quando lo schema di Regolamento era stato sottoposto al parere del CSPI (21 settembre 2023). Il Regolamento, poi, come è noto, è stato pubblicato con il Decreto ministeriale n. 109 del 12 giugno scorso. Sono stati necessari altri sei mesi per avere finalmente il bando.

I posti, i tempi, le sedi

Per conoscere la data della prova preselettiva bisognerà attendere il computo delle domande. La prova, infatti, verrà effettuata solo se il numero delle richieste risulterà superiore a 1.450 posti, cioè dieci volte il numero dei posti messi a concorso. Non possiamo non ricordare, però, che l'ultimo concorso è stato bandito il 30 gennaio 2008, che in quel concorso sono stati coperti solo in parte i 145 posti disponibili, che i vincitori hanno assunto servizio quattro anni dopo. È prevedibile, quindi, che i partecipanti siano veramente moltissimi.

La strana coincidenza è che dopo 16 anni dal precedente concorso ci sia lo stesso numero dei posti a bando, 145, con la sola differenza che, oggi, 15 di questi (cioè il 10%) sono riservati a chi ha svolto funzioni ispettive per almeno tre anni a seguito di incarico di Dirigente tecnico, ai sensi dell'articolo 19, comma 5-*bis* e comma 6 del Testo unico del pubblico impiego (cioè del D.lgs. 165/2001).

Per quanto riguarda la tempistica, al momento sappiamo solo che coloro che intendono concorrere devono produrre la domanda entro le ore 18:00 del 23 gennaio 2025. Non siamo in grado di ipotizzare i tempi procedurali non essendo noto il calendario delle prove, né tanto meno possiamo sapere se l'assunzione a tempo indeterminato avverrà già a partire dal prossimo anno scolastico. Sappiamo invece che i vincitori potranno essere collocati sia presso l'Amministrazione centrale del Ministero dell'istruzione e del merito, sia presso gli Uffici scolastici regionali.

Una novità importante

Una novità, già annunciata nel Regolamento, è il numero dei candidati che saranno ammessi alla prova scritta: sarà pari a 8 volte il numero dei posti disponibili (art. 6, comma 10). Nel Bando viene precisato anche il numero esatto: 1.160. A questi si aggiungono, come sempre, coloro che, all'esito della prova preselettiva, abbiano conseguito il medesimo punteggio dell'ultimo degli ammessi, nonché i soggetti esonerati. Sappiamo, infatti, che, come in tutti i concorsi della pubblica amministrazione, non sono tenuti a sostenere la prova preselettiva i candidati che versano nelle ipotesi di "*persona handicappata affetta da invalidità uguale o superiore all'80%*" (articolo 20, comma 2-*bis*, della legge 5 febbraio 1992, n. 104).

Non è ininfluente questa scelta, anzi è una piccola rivoluzione quella di non affidare quasi totalmente ai test la valutazione dei futuri Dirigenti tecnici. Sarebbe stato ancora meglio se i test

fossero stati eliminati del tutto, ma sappiamo bene che non ci sono le condizioni effettive per poterlo farlo, considerando il numero sicuramente altissimo dei candidati in gioco. La scelta di aumentare il numero degli ammessi alla prova scritta permette, sicuramente, una selezione rigorosa, perché le prove si annunciano già molto complesse, ma anche più articolata considerando che gli aspiranti Dirigenti tecnici avranno maggiori opportunità di esprimere e manifestare le proprie competenze (due prove scritte e una prova orale).

Anche la scelta di inserire, nella prova preselettiva una penalità (- 0,33 per ciascuna risposta errata) sembra rientri in questa logica, cioè quella di invitare alla riflessione e non di affidarsi alla casualità.

La questione della Commissione esaminatrice

Un'altra novità è l'assenza del Comitato tecnico scientifico a cui, come abbiamo visto per il Concorso a Dirigente scolastico, erano affidate le maggiori responsabilità. Era composto da soggetti scelti, in primo luogo, tra i docenti universitari, gli avvocati di Stato, i magistrati della Corte dei conti, solo alla fine si citavano i dirigenti scolastici, i dirigenti amministrativi e i dirigenti tecnici. Tale scelta sembrava veicolare una forma di disistima nei confronti di quei professionisti che quotidianamente si occupano di scuola e che hanno la responsabilità istituzionale di risolvere i problemi, seppure da fronti diversi. Questo Regolamento ha eliminato tale struttura riversando sulla Commissione esaminatrice molte responsabilità prima delegate al Comitato. La stessa composizione della Commissione denota una inversione di tendenza. Non è a caso che i tre membri devono essere scelti in primo luogo tra i Dirigenti appartenenti ai ruoli del Ministero dell'istruzione e del merito o che abbiano ricoperto un incarico di funzioni dirigenziali generali, poi, in secondo luogo, tra i professori universitari, i magistrati, gli avvocati e pure tra i prefetti (ammesso che qualcuno trovi il tempo e la voglia di dedicarsi a compiti che esulano dalle loro consuete responsabilità e competenze).

Tra le molteplici incombenze del Presidente della Commissione c'è anche quella di definire, in seduta plenaria, i criteri generali per lo svolgimento delle attività concorsuali, e soprattutto le procedure e i criteri di valutazione che devono essere "omogenei e vincolanti", sia per la Commissione "madre" sia per tutte le eventuali sottocommissioni, e resi pubblici. Questa sottolineatura sembra contrapporsi alla scelta effettuata nel concorso per Dirigenti scolastici (ancora in atto) che, come è noto, ha rimesso i criteri di valutazione alle commissioni regionali, sottovalutando, forse, il rischio che, così facendo, si possono veicolare profili diversi.

La giungla dei saperi

Il bando è corredato da 4 allegati, sono gli stessi che abbiamo avuto modo di leggere e di analizzare nel Regolamento.

1. L'allegato A indica le "materie", raggruppate in 8 aree, che possiamo definire "culturali", e in altre 3 aree che riguardano i quesiti di logica, di inglese e di informatica, su cui verteranno i test della prova preselettiva.
2. L'allegato B definisce 6 ambiti, con le relative "materie", su cui saranno articolate le domande per la prima prova scritta.
3. L'allegato C definisce 5 ambiti, con relative materie, su cui saranno articolate le domande per la prova orale, ma anche le tipologie di prove per accertare altre competenze:
 - un quesito di "tipo situazionale" permetterà di capire meglio se il candidato padroneggia bene le competenze descritte nell'articolo 7 del Regolamento (riprese poi nell'articolo 5 del bando);
 - attraverso la lettura di un testo e una conversazione si verificherà il livello di conoscenza della lingua inglese (B2);
 - attraverso lo svolgimento di una prova pratica, su uno o più strumenti informatici, si valuterà se il candidato conosce le tecnologie informatiche, se ha competenze digitali, se è in grado di utilizzare gli strumenti informatici più usuali.

L'allegato D consiste nella tabella di valutazione dei titoli culturali e professionali.

L'architettura del concorso sembrerebbe ben strumentata tale da non lasciare nulla al caso, pur tuttavia il percorso non si presenta, per i candidati, affatto agevole. E le ragioni sono diverse.

Quali priorità?

Alcuni dubbi nascono già alla prima lettura dell'allegato "A" dove ai raggruppamenti per materie non viene assegnato alcun nome (mentre per la prova scritta e orale i raggruppamenti si

chiamano ambiti). Si ragiona, quindi per lettere dell'alfabeto. Esplorando ogni raggruppamento si è colpiti dall'asimmetria e dal peso differente di ognuno di essi, quando invece i 60 quesiti sembrano distribuiti equamente senza tenere conto della consistenza di ogni tema. Facciamo un esempio. Il raggruppamento "a" contiene il diritto costituzionale, il diritto amministrativo, il diritto civile e il diritto penale. Le domande su questo raggruppamento saranno 4, una per ogni "diritto". Mentre il raggruppamento "e" si riferisce solo al diritto del lavoro e contiene quattro temi specifici (diritto del lavoro pubblico, diritto sindacale, reclutamento, sicurezza) su cui verteranno 4 domande specifiche. Inoltre, alcune materie sono illustrate attraverso spiegazioni e indicazioni di priorità, altre invece sono indicate in maniera generica. Non è sicuramente facile per l'aspirante Dirigente tecnico organizzare un programma di studio che abbia una certa sistematicità e un buon livello di approfondimento. Dovrà fare delle ipotesi e sperare che non siano difformi da quelle dei soggetti (interni o anche esterni al MIM) che predisporranno i quesiti. Sarebbe, in questo caso, molto utile poter fruire di "quadri di riferimento" ben costruiti o, meglio ancora, di "piste di orientamento". Ma nel Regolamento non vi è alcun cenno in merito.

Uno sguardo attento alla cultura della scuola

Questo bando ci stupisce, però, positivamente per un particolare del tutto nuovo rispetto alle esperienze del passato. Ci sono due raggruppamenti ("g" e "h") che un approccio puramente amministrativo (che ha caratterizzato i precedenti concorsi) potrebbe considerare "atipici". Riguardano rispettivamente il primo "la didattica generale, la sociologia generale", il secondo "la pedagogia generale e sociale, la pedagogia e didattica speciale". Sono di fatto 4 temi ad ognuno dei quali sono riservate due domande (8 in tutto) che, nell'economia della prova, possono essere considerate di una certa rilevanza. Questa scelta sembra volere ridare nobiltà culturale e pedagogica ad una figura che negli ultimi anni è stata relegata solo nelle funzioni accertative, considerando che il contingente di 190 dirigenti tecnici, riconfermato dall'attuale Decreto di riorganizzazione del Ministero (DPCM 30 ottobre 2024, n. 185), si è quasi completamente esaurito.

Tale scelta appare in sintonia con il Decreto del 21 febbraio 2022, n. 41 che ha ridisegnato le modalità di esercizio della funzione ispettiva evidenziandone le caratteristiche culturali. Qui viene anche in aiuto l'articolo 5 del bando (art. 7 del Regolamento) che, sintetizzando le competenze che il candidato deve dimostrare, mette bene in rilievo i saperi specifici di una professione al servizio delle scuole e di chi le frequenta. Tutte le prove d'esame sono volte, infatti, ad accertare le competenze:

- in ambito educativo, pedagogico e didattico;
- finalizzate al sostegno, alla progettazione e al supporto dei processi formativi;
- finalizzate a supportare il processo di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;
- nelle attività di analisi, studio, ricerca sui processi educativi e didattici nazionali e internazionali a supporto dell'Amministrazione;
- nell'ambito degli accertamenti ispettivi;
- nell'ambito relazionale.

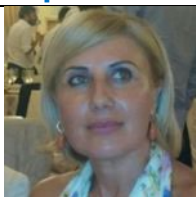
Per avere una visione più completa sia del profilo e delle funzioni del Dirigente tecnico, sia dei programmi, delle regole e delle procedure necessarie per poter partecipare al concorso, vedi anche il saggio *"Regolamento per il concorso a Dirigente tecnico. Come orientarsi nella preparazione"*, pubblicato sul numero [395 di Scuola7](#) il 25 agosto 2024 e il saggio *"Chi saranno i nuovi Dirigenti tecnici. Esercizio della funzione e schema di Regolamento"*, pubblicato sul numero [351 di Scuola7](#) il 24 settembre 2023.

La Casa editrice Tecnodid sta predisponendo una piattaforma dedicata con saggi, test e webinar che verrà messa a disposizione di coloro che lo vorranno, a partire dalla prima decade di gennaio 2025.

[1] L'articolo del 419 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (cioè il testo unico della scuola) riguarda i Dirigenti tecnici con funzioni ispettive e recita: "1. Presso il Ministero dell'istruzione, nell'ambito del ruolo dei dirigenti di cui all'articolo 23 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, è istituita la sezione dei dirigenti tecnici con funzioni ispettive. 2. Ai dirigenti tecnici con funzioni ispettive del Ministero dell'istruzione si applicano, per quanto non diversamente previsto, le disposizioni relative ai dirigenti delle amministrazioni dello Stato". In

realtà, non era questa la dicitura originaria perché tale articolo con i successivi 420, 421, 422 e 424 sono stati abrogati dal DL 9 gennaio 2020, n. 1, convertito con modificazioni dalla legge 5 marzo 2020, n. 12 che dispone la formula prima citata: "A decorrere dalla data di entrata in vigore del Regolamento di cui al comma 1, sono abrogati gli articoli 419, 420, 421, 422 e 424 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Al personale Dirigente tecnico con compiti ispettivi del Ministero dell'istruzione si applicano, per quanto non diversamente previsto, le disposizioni relative ai dirigenti delle amministrazioni dello Stato".

2. Violenza contro il personale scolastico. Interventi ministeriali per una cultura del rispetto



Agata GUELI

15/12/2024

È ormai ufficiale, a partire da quest'anno, che ogni 15 di dicembre sarà celebrata la "Giornata nazionale di educazione e prevenzione contro la violenza nei confronti del personale scolastico". Un'iniziativa fortemente voluta dal Ministro Valditara, presa d'atto di una situazione che negli ultimi anni ha visto crescere sempre più i casi di aggressione sia verbale che fisica nei confronti del personale della scuola, da parte di alunni o familiari. Il 12 dicembre scorso al MIM, alla presenza di una nutrita rappresentanza di Direttori USR, dirigenti scolastici e docenti provenienti dalle varie regioni d'Italia, il Ministro ha presentato l'iniziativa e i percorsi che hanno portato alla sua realizzazione, affidando la chiusura del suo contributo ad un monito importante: *"La scuola come centro strategico che irradia una nuova civiltà ad una società disorientata. Ridare fiducia, valori e futuro ai nostri giovani"*.

Un quadro di sintesi per focalizzare il fenomeno

Si è partiti da un sondaggio del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione per monitorare gli episodi di violenza avvenuti nelle scuole dall'a.s. 2022/2023, che ha coinvolto tutte le regioni d'Italia. Stando ai dati pervenuti, nel 2022 sono stati segnalati 36 casi di aggressioni nei confronti del personale educativo, mentre per l'a.s. 2023/2024 i casi segnalati ammontano a 68. Naturalmente si parla solo di casi segnalati, il che fa ben comprendere che probabilmente i casi che si sono realmente verificati risultano di gran lunga superiori.

Un dato è certo: una escalation esponenziale del fenomeno, che fa segnalare, in questi primi mesi di avvio di anno scolastico, già 19 casi. Gli episodi finora registrati interessano il personale scolastico, soprattutto quello docente. Gli autori delle aggressioni, di natura verbale e fisica, sono generalmente studenti o familiari.

Su iniziativa promossa dallo stesso Ministro è stato commissionato un sondaggio per 1500 famiglie per comprenderne la percezione rispetto al fenomeno.

L'80% delle famiglie percepisce la pericolosità del fenomeno e individua nel rapporto scuola-famiglia il fattore maggiormente scatenante.

Sempre allo stesso numero di famiglie, è stato chiesto come le istituzioni possono intervenire per fronteggiare il fenomeno. La risposta è stata quella di intervenire per migliorare la relazione scuola-famiglia e in caso di sospensione dell'alunno, quest'ultimo deve essere coinvolto in attività di approfondimento che riguardino il suo comportamento e le eventuali conseguenze. Con questi concreti dati alla mano Il MIM è intervenuto, per cercare di contenere e prevenire il fenomeno, con alcune azioni normative.

Legge 4 marzo 2024, n. 25: osservatorio nazionale sulla sicurezza

Trattasi di un intervento legislativo particolarmente importante e che registra la necessità di predisporre nuovi presidi a tutela del personale scolastico, tenuto conto dei gravi fatti di cronaca che sempre più spesso vengono registrati. La prima innovazione consiste nella previsione della istituzione presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, entrotre mesi dalla entrata in vigore del provvedimento, dell'Osservatorio nazionale sulla sicurezza del personale scolastico. Tale organismo, costituito nel rispetto della parità di genere, prevede la presenza di rappresentanti dei Ministeri dell'Interno, della Giustizia e del Lavoro e delle Politiche sociali, oltre che delle Regioni, delle organizzazioni sindacali di categoria, studentesche e dei genitori maggiormente rappresentative a livello nazionale, nonché di un rappresentante dell'INAIL.

L'Osservatorio ha il compito di riferire annualmente ai Ministeri competenti sull'attività svolta e sui risultati conseguiti.

Questi i compiti dell'osservatorio:

- monitorare e analizzare segnalazioni di casi di violenza commessa in danno del personale scolastico, ricevute dalle istituzioni scolastiche o dagli uffici scolastici regionali deputati alla raccolta e all'esame delle stesse;
- monitorare e analizzare le segnalazioni di eventi indicatori del rischio di atti di violenza o minaccia in danno del personale scolastico, ricevute dalle istituzioni scolastiche o dagli uffici scolastici regionali deputati alla raccolta e all'esame delle stesse;
- promuovere studi e analisi per la formulazione di proposte volte a migliorare la legislazione vigente e promuovere iniziative per favorire un clima di collaborazione tra la scuola, gli studenti e le famiglie;
- promuovere buone pratiche per sostenere i processi di apprendimento, ridurre e prevenire i fenomeni della dispersione scolastica, del bullismo, della violenza, del disagio giovanile, delle difficoltà specifiche nell'apprendimento e delle problematiche comportamentali;
- vigilare sull'attuazione, nell'ambito scolastico, delle misure di prevenzione e protezione a garanzia dei livelli di sicurezza nei luoghi di lavoro;
- promuovere la diffusione delle buone prassi in materia di sicurezza del personale scolastico;
- proporre al Ministero dell'istruzione e del merito l'adozione di linee guida volte alla promozione e alla diffusione, nelle istituzioni scolastiche, di buone prassi finalizzate a individuare, prevenire e ridurre i rischi di violenza e aggressione al personale scolastico;
- promuovere lo svolgimento di corsi di formazione per il personale scolastico, finalizzati alla prevenzione e alla gestione delle situazioni di conflitto nonché a migliorare la qualità della comunicazione con gli studenti e con le famiglie, anche al fine di valorizzare l'alleanza scuola-famiglia nel rispetto del principio della partecipazione collaborativa;
- incentivare iniziative a favore degli studenti e finalizzate alla prevenzione e al contrasto del disagio giovanile, ponendo particolare attenzione ai minori coinvolti come parte attiva nei casi di violenza emersi nell'esercizio dei compiti di cui ai punti precedenti.

Inoltre, la legge prevede che, ogni anno, entro il 31 marzo, il Ministro dell'istruzione e del merito trasmetta alle Camere una relazione sull'attività svolta dall'Osservatorio nell'anno precedente.

Una giornata per sensibilizzare

Il provvedimento in esame istituisce, altresì, la «*Giornata nazionale di educazione e prevenzione contro la violenza nei confronti del personale scolastico*» volta a sensibilizzare la popolazione promuovendo una cultura che condanni ogni forma di violenza contro il personale scolastico.

Accanto a queste azioni di monitoraggio e prevenzione degli episodi, la legge prevede l'inasprimento delle pene collegate a reati commessi nei confronti di pubblici ufficiali o incaricati di pubblico servizio. Vengono infatti apportate modifiche agli articoli 61, 336 e 341-bis del codice penale.

Si introduce, tra le circostanze aggravanti di reato, l'aver agito in danno di un dirigente scolastico o di un membro del personale della scuola nell'esercizio delle sue funzioni. È aumentata la pena per violenza o minaccia a pubblico ufficiale se il fatto è commesso da un genitore o tutore dell'alunno, lo stesso dicasi per il reato di oltraggio a pubblico ufficiale.

Legge 17 maggio 2024, n. 70: contrasto al bullismo e al cyberbullismo

Il Governo ha discusso ed emanato il 30 maggio 2024 la legge 17 maggio 2024 n. 70, recante "Disposizioni e delega al governo in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e cyberbullismo", con l'obiettivo di chiarire quali provvedimenti verranno presi per questa forma di reato.

Con questa nuova legge il Governo viene delegato ad adottare entro un anno disposizioni in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo in tutte le loro manifestazioni, in particolare con azioni di carattere preventivo e con una strategia di attenzione e tutela nei confronti dei minori, vittime o responsabili degli illeciti.

Sinora il testo normativo più importante per la prevenzione e la lotta al fenomeno del bullismo e cyberbullismo è stato la legge n. 71 del 29 maggio 2017, che ha chiarito che il termine cyberbullismo si riferisce a qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minori, realizzata per via telematica. La legge era nata proprio per tutelare il diritto delle nuove generazioni a navigare in rete in modo sicuro, positivo e responsabile. Con la legge 71/2017 è stato stabilito che ogni istituto scolastico è tenuto a promuovere l'educazione all'uso consapevole della rete internet e ai diritti e doveri connessi

all'utilizzo delle tecnologie informatiche. Inoltre, ogni scuola deve individuare un referente per il cyberbullismo, con il compito e la responsabilità di coordinare le iniziative preventive e di contrasto al fenomeno. I regolamenti scolastici devono includere sanzioni disciplinari per gli atti di cyberbullismo, che siano commisurate alla gravità dei comportamenti posti in essere. Ebbene, con la legge n. 70 del 17 maggio 2024, l'applicazione della legge del 2017 è estesa anche ai fenomeni del bullismo, con la finalità di prevenire e contrastare entrambe le azioni considerate oggetto del reato.

Definizione di "bullismo"

La legge n. 70/2024 introduce anche una definizione di "bullismo", che include aggressioni o molestie reiterate, da parte di una singola persona o di un gruppo di persone, in danno di un minore o di un gruppo di minori, idonee a provocare sentimenti di ansia, di timore, di isolamento o di emarginazione, attraverso atti o comportamenti vessatori, pressioni o violenze fisiche o psicologiche, istigazione al suicidio o all'autolesionismo, minacce o ricatti, furti o danneggiamenti, offese o derisioni.

Viene poi previsto dalla nuova legge il potenziamento del servizio di supporto psicologico agli studenti, consentendo alle Regioni di attivare, presso le istituzioni scolastiche, un servizio di assistenza psicologica per favorire lo sviluppo e la formazione degli studenti e prevenire situazioni di disagio, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie.

La legge prevede l'istituzione, in ogni istituto scolastico, di un tavolo permanente di monitoraggio, composto da rappresentanti degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie ed esperti di settore, per adottare un codice interno per la prevenzione e il contrasto di questi fenomeni.

Nei casi più gravi, se si tratta di condotte reiterate o se le iniziative di carattere educativo adottate dalla scuola non hanno avuto esito positivo, il dirigente scolastico deve rivolgersi alle autorità competenti. Il Tribunale per i minorenni potrà disporre lo svolgimento di progetti di intervento educativo con finalità rieducativa e riparativa sotto la direzione e il controllo dei servizi sociali.

Questi percorsi potranno prevedere lo svolgimento di attività di volontariato sociale, la partecipazione a laboratori teatrali o di scrittura creativa, a corsi di musica e lo svolgimento di attività sportive, artistiche o altre attività idonee a sviluppare, nel minore, sentimenti di rispetto nei confronti degli altri e ad alimentare dinamiche relazionali sane e positive tra pari e forme di comunicazione non violente.

La Giornata del rispetto

Infine, la legge n. 70/2024 istituisce la "Giornata del rispetto", prevista il 20 gennaio di ogni anno, in memoria di Willy Monteiro Duarte, il giovane italiano di origine capoverdiana che venne ucciso durante un pestaggio il 6 settembre 2020 a Colleferro, nel tentativo di difendere un amico in difficoltà. Le scuole si attiveranno ad affrontare le tematiche del rispetto degli altri, della sensibilizzazione contro la violenza psicologica e fisica e del contrasto di ogni forma di discriminazione e prevaricazione. Nella settimana che precede la Giornata, le scuole possono riservare adeguati spazi per lo svolgimento di attività didattiche volte a sensibilizzare gli alunni sul significato della ricorrenza stessa e delle attività previste dalla legge.

Sono previste, con successivo atto regolamentare, le opportune modifiche allo Statuto delle studentesse e degli studenti (DPR 249/1988), prevedendo fra l'altro, nell'ambito dei diritti e doveri degli studenti, l'impegno della scuola a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare l'emersione di episodi di bullismo e cyberbullismo, di situazioni di uso o abuso di alcool o di sostanze stupefacenti e di forme di dipendenza. In sintesi, la nuova legge del 2024 rappresenta un importante passo avanti nella lotta contro il bullismo e il cyberbullismo nelle scuole italiane, fornendo strumenti più efficaci per proteggere gli studenti e promuovere un clima scolastico sicuro e rispettoso.

La riforma del voto in condotta con la legge 1° ottobre 2024, n. 150

Dall'anno scolastico 2024-2025 è in vigore la legge 150/2024 che all'articolo 1 detta nuove disposizioni in materia di valutazione.

Come è noto, le principali novità riguardano la *valutazione periodica e finale degli apprendimenti*, compresa anche l'educazione civica, nella scuola primaria, che dovrà essere espressa collegialmente attraverso giudizi sintetici, (sufficiente, discreto, buono e ottimo). Tuttavia, per

garantire una maggiore chiarezza e trasparenza, i giudizi (soprattutto nelle ipotesi di valutazioni insufficienti o gravemente insufficienti) dovranno essere integrati da una descrizione dettagliata del livello di apprendimento raggiunto dall'alunno in ciascuna disciplina.

Per quanto riguarda il voto di condotta, la valutazione del comportamento seguirà lo schema dei giudizi descrittivi, offrendo un quadro completo del percorso formativo dello studente.

Nella scuola secondaria, qualora la valutazione del comportamento sia inferiore a sei decimi, il consiglio di classe delibera la non ammissione alla classe successiva o agli esami di Stato. In caso di valutazione pari a sei decimi, per gli alunni della classe quinta del secondo ciclo, il consiglio di classe assegna un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale, da trattare in sede di esame di Stato.

La legge inoltre inasprisce le sanzioni in caso di gravi o reiterate violazioni disciplinari, prevedendo l'allontanamento dalla scuola e lo svolgimento di attività di cittadinanza solidale presso strutture convenzionate con le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'elenco fornito dal Ministero.

Ex malo bonum

Con questo motto, Sant'Agostino ci invitava a considerare come dal male, la condanna, la tortura e la crocifissione di un innocente, potesse nascere il bene. Ebbene è con questa prospettiva che sono previste le diverse azioni e i provvedimenti adottati, proprio nell'ottica di arginare e prevenire i fenomeni prima elencati.

Tali provvedimenti normativi pongono come obiettivo da perseguire senza esitazione il garantire al personale scolastico una maggiore serenità nello svolgimento del loro delicato compito. Importante il ruolo consultivo riconosciuto all'Osservatorio nazionale sulla sicurezza del personale scolastico, cui è affidato, tra gli altri, il compito di promuovere iniziative volte a favorire un clima di collaborazione tra la scuola, gli studenti e le famiglie, nonché il compito di promuovere buone pratiche per processi di apprendimento, ridurre e prevenire i fenomeni della dispersione scolastica, del bullismo, della violenza, del disagio giovanile, delle difficoltà specifiche nell'apprendimento e delle problematiche comportamentali, individuando al contempo idonee e praticabili linee guida per la promozione e la diffusione, nelle istituzioni scolastiche, di buone prassi finalizzate a individuare, prevenire e ridurre i rischi di violenza e aggressione al personale scolastico. L'assenza di rispetto, la crisi delle famiglie sempre più fragili e disorientate, pongono la scuola come catalizzatore fondamentale e luogo di condivisione delle buone pratiche. Un luogo strategico per ricostruire e ripristinare l'autorevolezza di chi lavora a scuola e ridare nuova dignità sociale alla figura del *magister*.

Infine, la promozione della giornata del rispetto rappresenta la sintesi programmatica di questa strategia educativa: rispettare chiunque a prescindere da tutto. La scuola come centro strategico che irradia una nuova civiltà ad una società disorientata.

3. Eduscopio 2024 e la quarta colonna. I “diplomati in regola” al termine dei cinque anni



Mario G. DUTTO

15/12/2024

Dal 2014 in autunno, puntuale come un metronomo, ricompare Eduscopio, la piattaforma della Fondazione Giovanni Agnelli. Sui giornali, per le pagine nazionali e per le cronache locali, è un *marronnier* sotto l'accattivante titolo “*classifica delle scuole*”. Il dibattito, acceso soprattutto in passato, con il tempo ha liberato il campo da fraintendimenti riportando l'iniziativa al suo scopo originale, cioè di servizio per chi è alle prese, genitori e studenti, con il passaggio al liceo, all'istituto tecnico o all'istituto professionale.

Standard di apprendimento ed equità sono nella missione comune a tutte le scuole. I modi, tuttavia, di interpretarla possono essere molto diversi, soprattutto nell'affrontare dilemmi cruciali da sciogliere. I percorsi dei singoli studenti devono confrontarsi con le pratiche selettive, con i modelli di valutazione e con i livelli di performance. Le singole scuole sono il terreno in cui prendono forma le strategie operative.

Alcune informazioni che Eduscopio propone costituiscono una chiave di lettura, non unica ma pertinente, della discrezionalità propria di ogni scuola nel tradurre nella realtà la comune missione e nel tracciare il sentiero che mira a garantire a ogni studente l'educazione a cui ha diritto.

Il successo mediatico e le potenzialità della piattaforma

Il riconosciuto successo della piattaforma^[1] ha consolidato uno spazio all'interno al “deserto” di informazioni pubbliche e facilmente accessibili sulla qualità delle scuole. Per ogni singola scuola, infatti, gli esiti dell'esame di Stato non sono pubblici e i risultati delle indagini dell'INVALSI sono in un'area riservata al personale. Il sistema nazionale di valutazione, prodigo di dettagli sull'offerta formativa di ogni istituto, sulla performance si rivela, tuttavia, sommario nelle sintesi contenute nell'autovalutazione seppure di interessanti dettagli anche comparativi ma di non immediato accesso.

L'obiettivo primario del portale non esclude altre valenze di rilievo. Partendo, infatti, dai prospetti che contiene è possibile portare alla luce facce, diverse e inesplorate, delle nostre scuole. La piattaforma diventa, ad ogni successiva immersione, una miniera di spunti di riflessione nel fornire informazioni preziose per i genitori, per l'ampiezza dei dati^[2] e per la puntualità delle analisi proposte.

“Diplomati in regola”: la quarta colonna

Nei prospetti sulle scuole si trovano, in colonne successive, dopo la denominazione, la collocazione territoriale, l'indice FGA, i risultati universitari al primo anno secondo il seguente schema^[3]:

		1	2	3	4
Denominazione	Collocazione territoriale	Indice FGA*	Media dei Voti**	Crediti ottenuti***	% Diplomati in regola
* L'indice mette assieme la Media dei Voti e i Crediti Ottenuti su una scala da 0 a 100. ** Media dei voti ottenuti all'università. ***Crediti ottenuti in percentuale su crediti previsti al primo anno.					

La quarta colonna “Diplomati in regola” riguarda “un indicatore che ci dice quanti studenti iscritti al primo anno in questa scuola hanno raggiunto senza bocciature il diploma 5 anni dopo. Se è alto, la scuola è molto inclusiva e gli studenti hanno avuto percorsi regolari. Se è basso, la scuola è molto selettiva e gli studenti sono incappati in bocciature e/o hanno abbandonato il corso di studi”^[4]. Introdotto fin dall'edizione 2018-2019 l'indicatore non ha avuto molto spazio nelle discussioni pubbliche: alcune attente a presunte criticità nel disegno della piattaforma, altre

impegnate a sottolineare le posizioni delle scuole locali. La misura, in realtà, apre un orizzonte, non del tutto inedito^[5], che solo recentemente ha visto, soprattutto sulla stampa locale, un risveglio di interesse.

Che fine hanno fatto i non diplomati e i “diplomati non in regola”?

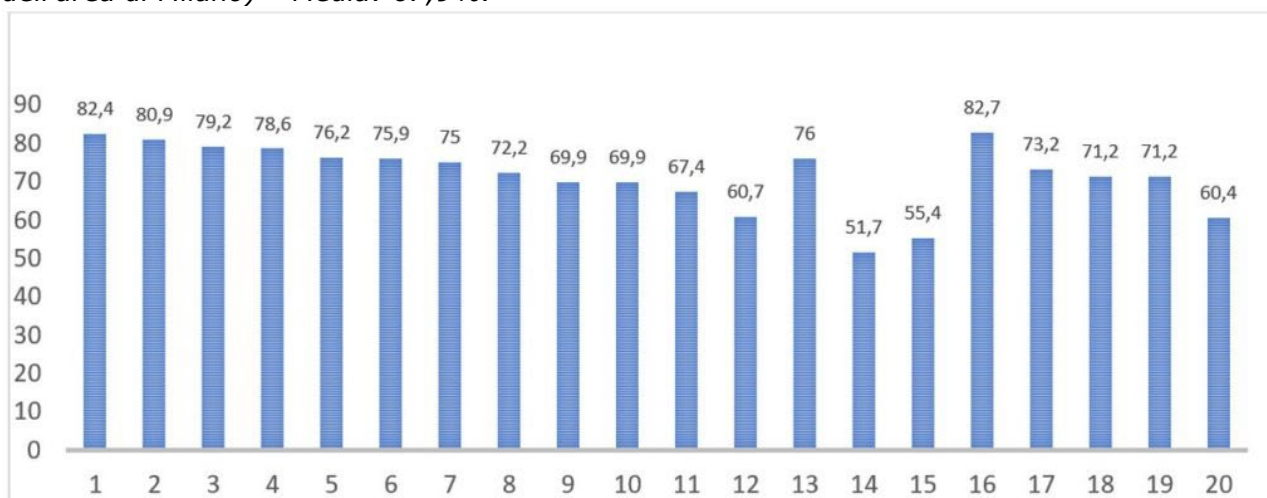
Il tasso di riuscita all’esame di Stato (oltre il 95%) e l’enfasi sulla lotta alla dispersione hanno probabilmente contribuito a lasciare in penombra le tortuosità, le deviazioni impreviste, le uscite di strada, i rallentamenti accanto alla via maestra della regolarità in un percorso di scuola secondaria di lunga durata^[6]. Tra i diplomati, infatti, mancano da oltre il 50% al 10 % degli iscritti nella prima classe: un pianeta variegato di studenti assenti: alcuni arrancano trattenuti nelle classi precedenti, altri raggiungono il traguardo in differenti percorsi, altri ancora si sono dispersi, altri hanno intrapreso un percorso di recupero, altri, infine, hanno consapevolmente abbandonato gli studi. Assenti sono anche quegli studenti che pur in ritardo arrivano al diploma, si iscrivono all’università e ottengono risultati non eccellenti ma accettabili.

Non disponendo di feedback relativo alle singole scuole e ai relativi contesti il territorio permane inesplorato, a parte le narrazioni qualitative e aneddotiche, rendendo impossibile fare ipotesi ragionevoli. Non è da escludere che dati rilevanti sulla erosione delle classi, sulle transizioni siano in realtà disponibili o estraibili dalle banche dati istituzionali.

Uno sguardo ai licei classici di Milano e Roma

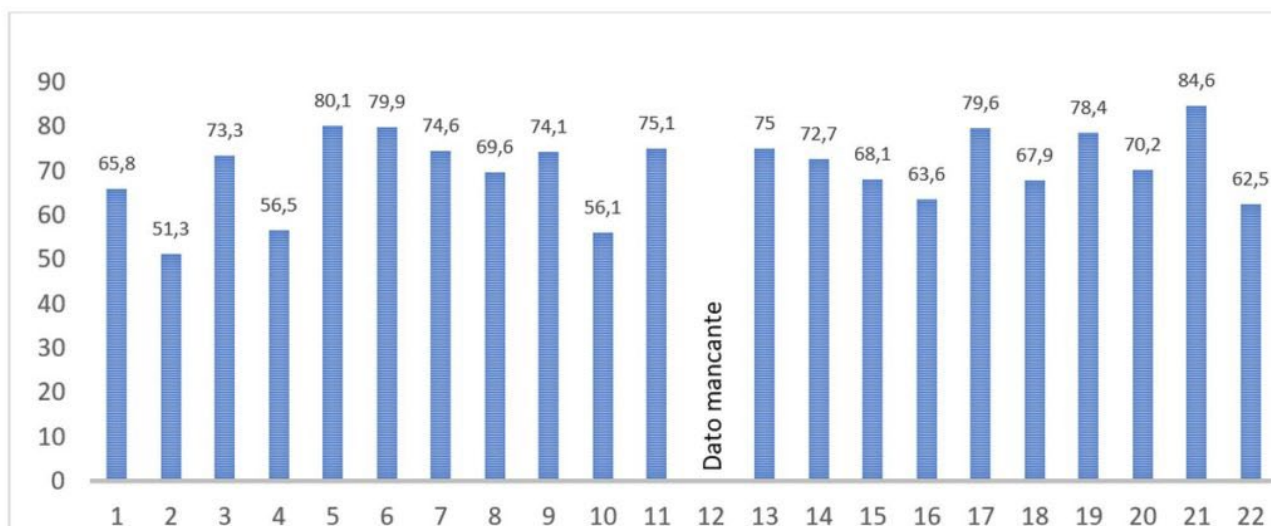
Molto vari sono i valori nella quarta colonna riferite ai diversi contesti territoriali e ai tipi esistenti di istituzioni, licei e istituti tecnici. A titolo esemplificativo, nei licei classici di Milano compresi entro i 30 km la percentuale di studenti con regolare quinquennio oscilla tra 51,7% e 82,4%; nei licei scientifici la variazione è compresa tra 44,8% a 88% mentre nei licei scientifici scienze applicate le posizioni variano da 43,9% a 94,4%. Nei licei sportivi i valori salgono da 51,9% a 83,9%.

Graf. n.1 Diplomati in regola (%) e posizione (da 1 a 20) per valore dell’Indice FGA (licei classici dell’area di Milano) – Media: 67,9%.



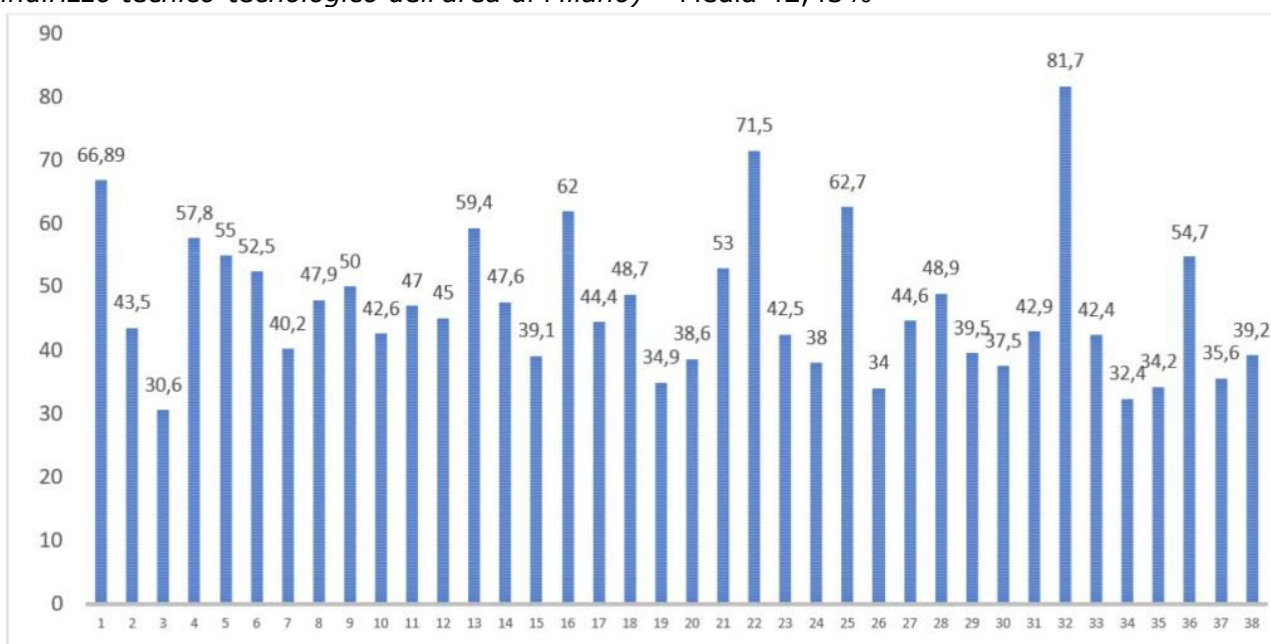
Nei licei classici nell’area di Roma (48 in elenco di cui 10 senza dati) si registrano valori compresi tra 51,2% e 84,6%. Nei licei scientifici si ha un’oscillazione tra 45,8% e 89,6% mentre nei licei scientifici scienze applicate si passa dal 45,5% al 78,9%. Nei licei sportivi la forbice si restringe allo scarto tra 62,5% e 82,9%.

Graf. n. 2 Diplomati in regola (%) e posizione (da 1 a 22) per Indice FGA (Licei classici nell’area di Roma) – Media: 63,58%



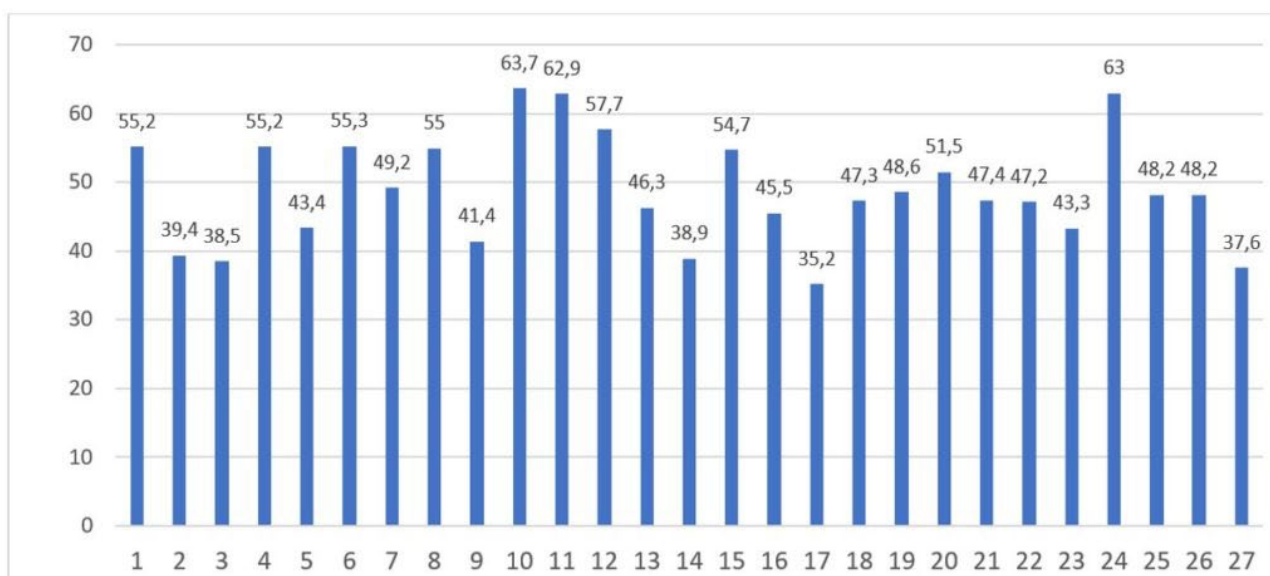
Uno sguardo agli istituti ad indirizzo tecnico-tecnologico di Milano e Roma

Il divario tra licei e istituti tecnici riguarda sia l'indice FGA sia con la misura dei "diplomati in regola". Per gli Istituti ad indirizzo tecnico-tecnologico dell'area di Milano aumenta, rispetto ai licei, la varietà di valori percentuali compresi tra 30,6% e 81,7% con una media del 42,43%.
 Graf. n. 3 Diplomati in regola (%) e posizione (da 1 a 38) per valore dell'Indice FGA (Istituti ad indirizzo tecnico-tecnologico dell'area di Milano) – Media 42,43%



Per gli istituti simili nell'area di Roma si ha una variazione tra 35,2% e 63,7% di "diplomati in regola" con una media tra le scuole di 48,87%.

Graf. n. 4 Diplomati in regola (%) e posizione (da 1 a 27) per valore dell'Indice FGA (Istituti ad indirizzo tecnico-tecnologico dell'area di Roma) – Media 48,87



La grande varietà di quote di studenti con regolarità di percorso tra licei e istituti tecnici offre spunti per porre interrogativi la cui risposta non può che essere lasciata a ricerche rigorose ed estese. Sono, tuttavia, interrogativi che possono essere formulati come suggerimenti per approfondimenti.

Qual peso può avere l'“effetto scuola” sulla regolarità del percorso?

Sulla regolarità del percorso influiscono numerosi fattori tra i quali la qualità degli studenti in ingresso è certamente decisiva. La mobilità delle famiglie comporta spesso un cambio di città e di scuola. Nei casi di riorientamento gli studenti si iscrivono ad altre scuole più coerenti con le proprie capacità e aspirazioni. Sono soprattutto le bocciature e le ripetenze ad assottigliare le classi. I licei registrano il maggior numero di ammessi alla classe successiva (94,9%) rispetto agli indirizzi tecnici (88,2%), ma il 10% viene bocciato il primo anno. La non ammissione all'anno successivo per ragioni disciplinari o per assenze eccessive riguarda percentuali del 2-3%. Ovviamente l'abbandono riduce immediatamente la numerosità delle classi e dei gruppi in regola con gli anni.

I licei e gli istituti messi a confronto pur operando in territori omogenei, hanno una composizione sociale ancora oggi molto diversa^[7], come pure diversi sono i livelli di ingresso delle rispettive popolazioni. Ad eccezione delle scuole paritarie, i livelli di autonomia delle scuole sono omogenei; a variare possono essere i modelli di selezione interna, l'attenzione posta sull'accompagnamento dei singoli studenti e la considerazione della regolarità del percorso tra le priorità delle scuole. Fatte salve la varietà di contesto tra i licei e gli istituti tecnici possono fare la differenza il prendersi cura del percorso dei singoli studenti, il condividere l'obiettivo tra docenti e dirigente e il considerare la regolarità del percorso come indicatore di eccellenza. Le pratiche di valutazione e lo stile di leadership sono probabilmente ingredienti indispensabili.

Esiste una relazione tra indici di performance e regolarità del percorso?

Spigolando tra i dati non può mancare il quesito se le percentuali di “*diplomati in regola*” siano in qualche rapporto con l'indice FGA. Nel 2018 in una presentazione di Eduscopio si legge: “*A livello intuitivo si può credere che in un confronto come quello proposto da Eduscopio le scuole molto selettive siano avvantaggiate, perché mandano all'università solo gli studenti migliori. In realtà, le nostre analisi rivelano che non vi è alcuna relazione sistematica tra selettività e performance. Anzi vi è una piccola correlazione positiva che lascerebbe credere che, in media, siano proprio gli studenti che provengono dalle scuole più inclusive a ottenere i risultati migliori. È una conferma molto interessante del fatto che efficacia formativa ed equità possono andare di pari passo*”^[8].

Dall'esplorazione compiuta si trovano configurazioni diverse dell'intreccio. In alcuni casi le posizioni della singola scuola sui due indicatori sono di segno opposto: ad un indice FGA elevato non corrispondono percentuali elevate sul secondo indicatore. Pare quasi prevalere la compresenza dialettica di successo e di fallimento, quasi che una forte selezione sia la condizione per risultati eccellenti per i sopravvissuti per una sorta di darwinismo sociale. Questo è il caso di

un liceo classico a Roma per il quale al 51,3% di *"diplomati in regola"* corrisponde una posizione al secondo posto per indice FGA. Ricerche focalizzate sul campo potrebbero sondare alla base questa asimmetria che ricorre sia nei licei che negli istituti tecnici, seppur con misure diverse, e verificare se si tratta della tradizionale impostazione meritocratica.

Una seconda configurazione si ha quando convergono risultati positivi e livello di selezione a prescindere dalle posizioni occupate nella graduatoria. Si tratta di un equilibrio, probabilmente di compromesso, dettato anche da condizionamenti ambientali che può risultare da una gestione ordinaria con contenimento della selezione, ma senza ambizioni particolari. Questa appare essere nell'area milanese, la situazione dei licei classici di metà classifica con quote di *"diplomati in regola"* attorno al 70%.

Una terza situazione si ha quando alla selezione contenuta corrisponde un valore comparativamente positivo dell'indice FGA. Tra i classici di Milano gli indici FGA più elevati appartengono a istituti con alta percentuale di diplomati (82,4% e 80,04%) probabilmente per un'efficace convergenza tra il raggiungimento di traguardi elevati e l'attenzione ai singoli studenti e ai loro percorsi. Sono da verificare le possibili ipotesi esplicative, dalla particolare focalizzazione della scuola sulla regolarità del percorso con interventi di sostegno e di rinforzo al contesto di condivisione dell'impegno scolastico tra docenti e famiglie, dalla coesione valoriale all'interno della comunità scolastica all'ingresso di studenti capaci di impegno e orientati alla riuscita.

Quando non tutti gli studenti proseguono con gli studi universitari come negli istituti tecnici, può avvenire che si raggiungano quote elevate di diplomati in regola a fronte di valori medi dell'indice FGA. Si può ipotizzare una priorità attribuita ad assicurare le regolarità di percorso di ogni singolo studente pur con qualche compromesso in termini di performance. Così in un istituto con un indice FGA pari 43.97 con l'81,7% di *"diplomati in regola"* si può ipotizzare una strategia estranea alla accentuata selezione.

Se si sposta l'attenzione sulle aree critiche delle graduatorie si incontra la povertà educativa. Quando valori contenuti, se non bassi, dell'indice FGA sono associati a basse percentuali di *"diplomati in regola"* l'esperienza degli studenti può presentare carenze. Può, infatti, avvenire che le scuole non solo non portino al termine del quinquennio quote elevate di studenti, ma quelli che raggiungono il traguardo non si rivelano preparati adeguatamente almeno nel confronto con chi ha frequentato altri istituti.

La regolarità del percorso rientra tra le competenze non cognitive degli studenti?

Quando si raggiungono alte percentuali di *"diplomati in regola"* associate a valori positivi dell'indice FGA viene spontaneo chiamare in causa la qualità delle basi formative, la bontà del metodo di studio, lo stile di un insegnamento efficace, il clima positivo di scuola senza dimenticare i suggerimenti orientativi appropriati dopo la scuola media. La costanza di impegno e la persistenza nella scelta compiuta sono *competenze non cognitive* di rilievo nel corso di cinque anni e nella fase dell'adolescenza. Le percentuali elevate di percorsi irregolari, allo stesso tempo, non sono patologie marginali: richiamano l'attenzione sulle carenze dei fondamentali della scuola.

Riportare l'attenzione sui *"non diplomati"* o sui *"diplomati non in regola"* amplia l'orizzonte dei genitori e degli studenti. Sapere che in una scuola hanno un percorso regolare l'80% degli studenti mentre in un'altra non si raggiunge il 50% non è un'informazione neutra sullo scorrere del quinquennio. I valori della quarta colonna possono anche essere un campanello di allarme di fronte a eccellenze di performance associate a forte selezione. Per i docenti e per la leadership di scuola, comunque, l'accompagnare lo studente nel suo itinerario, anche con misure specifiche, diventa prioritario.

"Bocciati" vs "promossi": tramonto e ritorno della contrapposizione

Profondamente radicata, l'antinomia tra promossi e bocciati ^[9] fatica a scomparire anche per gli studenti del XXI secolo, anzi sembra periodicamente di ritorno. Tradizionalmente la promozione per merito, tradotta in ripetenze, è stata il paradigma, affermato e praticato, costruito avendo a riferimento gli studenti ritenuti migliori. Nel corso degli anni si è assistito, a partire dalle scuole primarie, ad un movimento del pendolo dalla promozione per merito alla promozione del merito. Negli ultimi anni diversi sono stati, in vari Stati, i tentativi di reintrodurre bocciature e ripetenze insistendo sul merito in base alla preoccupazione per il basso livello di performance degli studenti.

Le bocciature, soprattutto nei primi segmenti del sistema scolastico, si sono comunque ridotte a misure limitate. Decenni di ricerche e meta-analisi, peraltro, convergono sul fatto che non esistano evidenze sui benefici della ripetenza per lo studente.

Performance ed equità: qualche ipotesi

I diversi approcci, adombrati nel confronto tra i valori dell'Indice FGA e la quota di "diplomati in regola", suggeriscono alcune ipotesi di lettura delle nostre scuole con varianti della polarizzazione. Negli Istituti in cui convivono livelli contenuti di selezione e risultati di performance elevati si conferma che è possibile conciliare standard ed equità. In istituti con accentuata selezione ed elevate performance, al contrario, prevale probabilmente il tradizionale approccio elitista al merito contrapposto alla "social promotion". In altri istituti, inoltre, nuove forme di povertà paiono emergere quando naufragano entrambi gli approcci: selezione moderata e livelli mediocri di performance potrebbero, peraltro, essere segnali di mediocrità.

Lungo queste ipotesi vanno esplorate le radici dei divari che la piattaforma Eduscopio evidenzia, le condizioni che influiscono su di essi, le attese diffuse nelle comunità scolastiche e il peso delle strategie di leadership della scuola.

Non solo "scuole migliori" ad elevata performance

Nella prospettiva di lettura seguita, i numeri e le percentuali di Eduscopio non sono un cedimento alle tentazioni del "datismo" in voga: sollevano, se letti con attenzione, nodi cruciali, ancora da sciogliere, sulla conciliabilità tra standard di performance ed equità. Nel riassumere l'*exploit* della scuola estone ai vertici nei confronti internazionali, uno dei protagonisti scrive: "Success factors include a belief in the value of equity and inclusion. These beliefs constitute an expression of intentionality that helps guide education reform"^[10]. La piattaforma della FGA segnala, seppur indirettamente, istituti in cui il binomio, performance ed equità, trova realizzazione: una dimensione da non sottovalutare nel discutere delle "scuole migliori" e delle "scuole più difficili" di cui parlano le cronache giornalistiche da parte di genitori e studenti impegnati a ponderare le ragioni di scelta del percorso delle superiori^[11].

^[1] Secondo la Fondazione Giovanni Agnelli (FGA) "dalla sua nascita a oggi circa 3,1 milioni di utenti unici hanno visitato il portale [Eduscopio.it](https://www.eduscopio.it), consultando oltre 14,8 milioni di pagine, numeri che confermano la grande domanda di informazione e trasparenza da parte delle famiglie sulla qualità delle scuole secondarie di II grado e l'utilità dello strumento".

^[2] Per l'edizione 2024 sono stati oggetto di analisi i dati di 1.347.000 diplomati italiani in tre successivi anni scolastici (a.s. 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021).

^[3] Oltre alla considerazione dell'accesso agli studi universitari Eduscopio prevede un'opzione dedicata alla preparazione della scuola per il mondo del lavoro. In questo caso l'esito degli sbocchi occupazionali e la coerenza tra il percorso di studi compiuto e l'occupazione trovata sono i due indicatori presenti.

^[4] Fondazione Agnelli, Eduscopio.it online la nuova edizione 2024.

^[5] Sullo scarto tra iscritti al primo anno e iscritti al quinto nella scuola superiore è basato un dossier polemico ("La scuola colabrodo") pubblicato dalla rivista Tuttoscuola nel 2018.

^[6] A prescindere dalla lunghezza complessiva del percorso scolastico, per lo più 13 o 14 anni, la diversa articolazione dei suoi segmenti determina la durata del percorso finale di scuola secondaria. Così ai cinque anni della nostra scuola superiore corrispondono, in altri paesi, un tratto finale della scuola secondaria più breve. In Francia, ad esempio, il *collège* raccoglie studenti da 11 a 15 anni a cui seguono i tre anni del liceo.

^[7] Secondo il rapporto Almadiploma sui diplomati del 2023 la percentuale di studenti di classe elevata raggiunge il 33% nei licei e scendono al 18% negli istituti tecnici e al 14% negli istituti professionali (Almadiploma, XXI Indagine. Profilo dei Diplomati 2023, p. 19).

^[8] Eduscopio 2018/2019.

^[9] Labaree D.F., "Setting the Standard: Alternative Policies for Student Promotion", Harvard Educational Review, 54,1 (1984), pp. 67-87.

^[10] Mehisto P. e Kitsing, M. (2022), Lessons from Estonia's Education Success Story: Exploring Equity and High Performance through PISA, Routledge, 2022, p. 4.

^[11] Vuri D., Ranking scolastici e scelte familiari: Prime evidenze da Eduscopio, WP n.58 (05/2018), Fondazione G. Agnelli, Torino 2018.

4. Rapporto CENSIS 2024. Dal "Paese degli ignoranti" ad una scuola più efficace



Domenico CICCONE

15/12/2024

Il Rapporto Censis, documento annuale giunto alla 58ª edizione nel 2024, si propone l'analisi e l'interpretazione dei più significativi fenomeni socio-economici del Paese, individuando i reali processi di trasformazione della società italiana e fornendo efficaci chiavi di lettura e interpretazione dei contesti di vita anche a chi si occupa di educazione e formazione. La prima parte del rapporto attiene alle «Considerazioni generali», note introduttive di carattere ampio e complessivo. Nella seconda parte, «La società italiana al 2024», vengono affrontati i processi di maggiore interesse emersi nel corso dell'anno. Nella terza e quarta parte si presentano le analisi per settori: la formazione, il lavoro, il welfare e la sanità, il territorio e le reti, i soggetti e i processi economici, i media e la comunicazione, la sicurezza e la cittadinanza.

Proponiamo una lettura agile delle tematiche contenute nel documento allo scopo di proporre ai lettori spunti di riflessione sul contesto complesso nel quale operano la scuola e i suoi operatori.

La "sindrome italiana" nella quale siamo intrappolati

"Intrappolati nella sindrome italiana" è la metafora con la quale inizia il rapporto. Il 2024 potrebbe essere ricordato come l'anno dei record con riferimento agli occupati, al turismo estero, ma anche alla denatalità, al debito pubblico e all'astensionismo elettorale. Questi fenomeni meritano un'analisi approfondita che inesorabilmente ci consegna un'immagine più aderente alla reale situazione sociale del Paese.

La sindrome italiana può essere descritta come "la continuità nella medietà". Questa situazione sembra garantire al nostro Paese una stabilità intorno a una linea di galleggiamento che, pur garantendo di non incorrere in rovinose cadute nelle fasi recessive, limita, di fatto, anche le scalate rapide nei cicli economici e positivi della crescita.

Questa situazione è caratterizzata da una dialettica nella quale prevalgono sentimenti contrastanti come il disincanto, la frustrazione, il senso di impotenza, il risentimento, la sete di giustizia, la brama di riscatto e la smania di vendetta ai danni di un presunto colpevole. Tuttavia, questi sentimenti che caratterizzano i nostri tempi in Italia, non sfociano in violente esplosioni di rabbia come avviene in altre zone del Mondo. Sembra che il popolo del Belpaese sia capace di piegarsi al vento e prendere di nuovo forma dopo ogni tempesta. Il rovescio della medaglia è l'attenuarsi o perfino il fermarsi della spinta propulsiva verso l'accrescimento del benessere. Il reddito disponibile lordo pro-capite nell'ultimo ventennio (2003-2023) rappresenta il rovescio della medaglia e, infatti, si è ridotto in termini reali del 7%. Nell'ultimo decennio (tra il secondo trimestre del 2014 e il secondo trimestre del 2024) anche la ricchezza netta pro-capite è diminuita del 5,5%.

Quindi, la sindrome italiana non può essere interpretata come un modello prudenziale, capace di tutelare l'esistente compiendo scelte misurate e contenute, essa in realtà nasconde non poche insidie, come quella che attesta il dato dell'85,5% degli italiani convinto del fatto che sia molto difficile salire nella scala sociale.

Una questione di identità

Il Censis affianca all'erosione dei percorsi di ascesa economica e sociale del ceto medio, una corrispondente avversione verso i valori costitutivi dell'agenda collettiva del passato: il valore irrinunciabile della democrazia e della partecipazione, il conveniente europeismo, il convinto Atlantismo, per citare quelli che hanno caratterizzato il periodo costituzionale iniziato nel 1948. Un dato allarmante è il tasso di astensione elettorale: alle ultime elezioni europee l'astensionismo ha segnato un record nella storia repubblicana pari al 51,7%. Il dato è terrificante, considerato che alle prime elezioni dirette del Parlamento europeo, nel 1979, l'astensionismo si attestò al 14,3%. Un elemento per tutti ratifica il problema elettorale: il 71,4% degli italiani considera l'Unione europea come destinata a sfasciarsi, senza riforme radicali. A sua volta il 68,5% ritiene

che le democrazie liberali non funzionino più. Questo indice si allinea al 66,3% che attribuisce all'Occidente la colpa dei conflitti in corso in Ucraina e in Medio Oriente. Meno di un terzo degli italiani concorda sull'aumento della spesa, in termini di PIL, per le spese militari. La società ristagnante ha risvegliato i più dall'illusione che il destino dell'Occidente fosse di farsi guida e modello del mondo.

Le questioni identitarie, di riflesso, sono diventate centrali nella dialettica socio-politica sostituendo le istanze delle classi sociali tradizionali. Per questi motivi si ingaggiano competizioni a oltranza per accrescere il valore sociale delle identità individuali, delle differenze etnico-culturali, delle credenze religiose, degli orientamenti di genere o relativi all'orientamento sessuale, secondo una "ricombinazione" interclassista.

Il rischio della rivalità delle identità e la lotta che ognuno intraprende per il riconoscimento dell'identità propria e del proprio gruppo, implicano l'adozione della logica "amico- nemico". Il 38,3% degli italiani si sente minacciato dall'ingresso nel Paese dei migranti mentre il 29,3% prova ostilità per chi è portatore di una concezione della famiglia divergente da quella tradizionale. E per altro verso il 21,8% vede il nemico in chi professa una religione diversa, il 21,5% in chi appartiene a una etnia diversa, il 14,5% in chi ha un diverso colore della pelle, l'11,9% in chi ha un orientamento sessuale diverso.

Il ceto medio si sfibra lasciando il Paese non più immune ai rischi delle trappole identitarie, spostando l'ago della bilancia dalle identità socio-economiche verso le appartenenze etniche, sociali e religiose, a loro modo più insidiose e ingannevoli. Una vera e propria mutazione morfologica della nazione.

Ogni incredulo è presto servito

Leggendo i dati finora esposti si provano, senza dubbio, sentimenti di incredulità, nonostante il dibattito politico sia fortemente intriso da queste contaminazioni. Tuttavia, come sempre accade, la politica è specchio fedele della società e i suoi rappresentanti quasi mai deludono questa specularità.

Per quanto attiene, ad esempio, all'acquisizione della cittadinanza, il 57,4% degli italiani ritiene che l'"italianità" debba essere cristallizzata e immutabile, definita dalla discendenza diretta da progenitori italiani. Una significativa rappresentanza pari al 36,4% ritiene che la cittadinanza debba essere connotata dalla fede cattolica e un preoccupante 13,7% la associa in via prioritaria a determinati tratti somatici. Cosa direbbero questi italiani se scoprissero che negli ultimi dieci anni sono stati integrati quasi 1,5 milioni di nuovi cittadini italiani, che prima erano stranieri, collocando l'Italia al primo posto tra tutti i Paesi dell'Unione europea per numero di cittadinanze concesse (213.567 nel 2023)?^[1] E il nostro Paese è primo anche per il totale cumulato nell'ultimo decennio (+112,2% tra il 2013 e il 2022).

Il Paese degli ignoranti?

Il Censis compie un focus anche sulla preparazione culturale, nella consapevolezza che il salto d'epoca imminente richieda una preparazione non comune. Peraltro, "la mancanza di conoscenze di base rende i cittadini più disorientati e vulnerabili". Un focus sulle conoscenze e sulle abilità, intesi come risultati del sistema scolastico, lascia piuttosto sconcertati.

- Non raggiungono i traguardi di apprendimento in italiano: il 24,5% degli alunni al termine delle primarie, il 39,9% al termine delle medie, il 43,5% al termine delle superiori (negli istituti professionali il dato sale vertiginosamente all'80%).
- In matematica stentano a raggiungere i traguardi: il 31,8% alle primarie, il 44% alle medie e il 47,5% alle superiori (il picco si registra ancora negli istituti professionali, con l'81%).
- Il 49,7% degli italiani non sa indicare correttamente l'anno della Rivoluzione francese, il 30,3% non sa chi è Giuseppe Mazzini (per il 19,3% è stato un politico della prima Repubblica), per il 32,4% la Cappella Sistina è stata affrescata da Giotto o da Leonardo, per il 6,1% il sommo poeta Dante Alighieri non è l'autore delle cantiche della Divina Commedia.

Si discute animatamente di concetti come l'egemonia culturale anche per il pericolo culturale di cui il migrante potrebbe essere portatore; molti italiani si pongono invece il problema di una cittadinanza culturale ancora non riconoscibile e diffusa, stante anche il difficile affermarsi dello *ius culturae* per l'acquisizione della cittadinanza italiana^[2].

Nel limbo dell'ignoranza possono attecchire stereotipi e pregiudizi: il 20,9% degli italiani asserisce che gli ebrei dominano il mondo tramite la finanza, il 15,3% crede che l'omosessualità sia una malattia, il 13,1% ritiene che l'intelligenza delle persone dipenda dalla loro etnia, per il

9,2% la propensione a delinquere avrebbe una origine genetica (si nasce criminali, insomma), per l'8,3% islam e jihadismo sono la stessa cosa.

Possiamo dire con rammarico che i dati del Censis sono sovrapponibili a quelli che risultano dalle rilevazioni nazionali (INVALSI) e Internazionali (OCSE-PISA, PIRLS, TIMSS).

Eppure il livello di consapevolezza di questi dati da parte dei lavoratori della scuola appare visibilmente basso. I dati delle rilevazioni, in larga parte, sono sconosciuti alla maggior parte degli operatori della scuola. Si discetta piuttosto sulla loro utilità, sul fatto che siano basati sulle stesse prove somministrate a livello nazionale e internazionale ma, quasi mai, il dibattito si sofferma, a livello collegiale e individuale, sull'utilità dello strumento, costituito dalle prove standardizzate nazionali e internazionali, per la regolazione continua della progettazione curriculare individuale e collegiale.

Vola la spesa sanitaria privata (+23%) e cresce il disagio giovanile

Secondo il rapporto 2024, al 62,1% degli italiani è capitato almeno una volta di rinviare un check up medico, accertamenti diagnostici o visite, rinviando quello che ormai costituisce il primo elemento della salute che è la prevenzione. Il dato deve, a giudizio di chi scrive, far riflettere sulla necessità dell'educazione sanitaria alla prevenzione della salute che investe la scuola in maniera pregnante. Infatti, il dato che riguarda maggiormente la scuola è quello che attiene al 58,1% dei giovani di 18-34 anni, fascia di uscita dal sistema formativo secondario e terziario, che si sente fragile oppure si sente solo (56,5%) o dichiara di soffrire di stati d'ansia o depressione (51,8%), di attacchi di panico (32,7%) e di disturbi del comportamento alimentare (18,3%).

Ma c'è anche una maggioranza silenziosa fatta di giovani che mettono in gioco strategie individuali di restanza o rilancio per assicurarsi un futuro migliore, in Italia o all'estero. Dal 2013 al 2022 sono espatriati circa 352.000 giovani tra i 25 e i 34 anni (più di un terzo del totale degli espatri). Di questi, più di 132.000 (il 37,7%) erano in possesso della laurea. Negli anni i laureati sono aumentati: nel 2013 erano il 30,5% degli emigrati dall'Italia, nel 2022 erano diventati il 50,6% del totale.

Il turismo su, l'industria giù

La produzione delle attività manifatturiere italiane è entrata in una spirale negativa: meno l'1,2% tra il 2019 e il 2023. Il raffronto dei primi otto mesi del 2024 con lo stesso periodo del 2023 rivela una caduta del 3,4%. Invece le presenze turistiche in Italia hanno raggiunto i 447 milioni nel 2023, con un incremento del 18,7% rispetto al 2013. L'aumento più evidente nel decennio è attribuibile alla componente estera (+26,7%), che si colloca sui 234 milioni di presenze, ma il turismo domestico è comunque cresciuto del 10,9%. A Roma le presenze turistiche nel 2023 hanno superato i 37 milioni. In termini di produttività, nel periodo 2003-2023 le attività terziarie registrano però una riduzione del valore aggiunto per occupato dell'1,2%, mentre l'industria mostra un aumento del 10%. Il dato non deve essere letto necessariamente in maniera negativa poiché la filiera turistica non è seconda a quella manifatturiera, nella definizione del PIL e dell'assetto economico-produttivo ed occupazionale del Paese.

L'Italia inaspettata... dove mancano i lavoratori!

Nel 2023 la quota di figure professionali di difficile reperimento, rispetto ai fabbisogni delle imprese, è arrivata al 45,1% del totale delle assunzioni previste (era pari al 21,5% nel 2017).

Si parla sempre più insistentemente delle figure difficili da reperire per esiguità dei candidati: dal 9,7% del totale delle assunzioni previste nel 2017 al 28,4% nel 2023.

Tra gli under 29 anni, sono di difficile reperimento per esiguità dei candidati il 34,1% delle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione e il 33,3% delle professioni tecniche. Nel 38,9% dei casi non si riescono a trovare giovani che vogliano fare gli artigiani, gli agricoltori o gli operai specializzati. Il mancato rapporto di collaborazione emerso dalla lettura di questi dati con le filiere formative degli attuali ordinamenti dell'istruzione secondaria e terziaria è assolutamente evidente. Intanto nessuno parla seriamente di riforme strutturali incentrate su una reale forma di collaborazione tra le scuole e i territori con il loro tessuto produttivo, peraltro a loro volta riluttanti verso una collaborazione costruttiva, sebbene critici quando la domanda di lavoro non soddisfa l'offerta.

Specialisti e tecnici della salute sono ormai la primula rossa del mercato del lavoro. Il ridotto numero di candidati riguarda ben il 70,7% della domanda di lavoro per infermieri e ostetrici, il

66,8% per i farmacisti e il 64% delle posizioni aperte per il personale medico, e non collima con le assurde limitazioni all'accesso per la formazione di tale personale, sottoposto a rigidi e scoraggianti test di ingresso che, proprio a causa delle loro caratteristiche, non garantiscono affatto la qualità della selezione. Ristoratori e albergatori non riescono a trovare soprattutto cuochi (il tasso di irreperibilità per ridotto numero di candidati è salito al 39,1%) e camerieri (35,3%). La carenza di candidati riguarda anche gli idraulici (il 47,7% delle assunzioni previste) e gli elettricisti (40,2%).

Intanto, la carenza di iscrizioni agli indirizzi tecnici e professionali, in favore dei licei, è un altro paradosso italiano che non si riesce ancora a superare malgrado le politiche riformatrici sul settore degli ultimi due decenni.

La solitudine tra le pareti domestiche

Dopo l'esperienza traumatica della pandemia, è sempre più evidente il ritorno alla convivialità e alla frequentazione dei luoghi pubblici. Il 58,8% degli italiani incontra gli amici durante il tempo libero almeno una volta alla settimana. Il dato sale tra i giovani, con punte intorno al 90% tra chi ha dai 15 ai 19 anni, mentre è evidente una rarefazione delle relazioni tra le persone anziane. Nel 2023 si sono registrate più di 10 milioni di presenze alle 2.397 fiere organizzate in Italia: +16,3% rispetto all'anno precedente. Aumenta la partecipazione ai concerti, con oltre 28 milioni di presenze (+70,1% rispetto al 2019).

La casa invece può diventare il luogo della solitudine. Nel 2023 le persone sole hanno superato gli 8,8 milioni (+18,4% dal 2013). I vedovi (3,1 milioni) costituiscono il 34,8% delle persone sole, i single (celibi e nubili o separati e divorziati) sono il 65,2% (5,8 milioni).

Questi dati aiutano a riflettere sulla necessità, per la scuola, di impostare le proprie scelte sulla creazione di coscienze volte a competenze che saranno sempre più indispensabili nella gestione ma soprattutto nella prevenzione, delle situazioni di disagio e di svantaggio determinate dalla solitudine e dalla mancanza di relazioni sociali.

Il Censis e la scuola

La forbice, sempre più divaricata, tra l'offerta formativa delle scuole italiane e i risultati in termini di competenze in uscita, deve spingere le scuole ad allargare il più possibile i propri orizzonti nella capacità di lettura dei contesti che, di fatto, limita la loro efficacia formativa quando si ferma alle connotazioni locali, ignorando sviluppi e connessioni di natura globale, ormai alla base di ogni scelta efficace e non dispersiva.

In questo periodo dell'anno le istituzioni scolastiche sono alacremente impegnate a chiudere e pubblicare i documenti strategici per il prossimo triennio 2025-2028 e la loro azione si proietta in un orizzonte temporale che supera il primo quarto di secolo del XXI secolo toccando quasi il 2030.

Ricordare a tutti gli operatori dell'istruzione che ogni azione scientificamente fondata si avvale di dati, cognizioni e valutazioni che devono avere la caratteristica dell'oggettività e non della mera opinione non supportata in alcun modo, giova soprattutto di fronte agli allarmanti dati sulle competenze in uscita dall'istruzione secondaria di secondo grado.

Le raccomandazioni del MIM rispetto alla redazione ed al controllo dei documenti strategici non sfuggono a questa logica irrinunciabile, invitando implicitamente tutti gli operatori della scuola ad avvalersi di strumenti semplici, disponibili, efficaci ed ormai necessari come base di partenza per progettare e realizzare una scuola di qualità. Il Censis, dunque, può costituire uno strumento importante per la progettazione e la realizzazione di curricula efficaci.

[\[1\]](#) Con un numero molto più alto delle circa 181.000 in Spagna, 166.000 in Germania, 114.000 in Francia, 92.000 in Svezia, le acquisizioni della cittadinanza italiana già nel 2022 ammontavano al 21,6% di tutte le acquisizioni registrate nell'Ue (circa un milione). Fonte Censis.

[\[2\]](#) Per il 5,8% degli intervistati il "culturista" è una "persona di cultura".