

XIX LEGISLATURA

Commissione parlamentare di inchiesta sugli effetti economici e sociali derivanti
dalla transizione demografica in atto

RESOCONTO STENOGRAFICO

Seduta n. 10 di Martedì 27 maggio 2025
Bozza non corretta

INDICE

Sulla pubblicità dei lavori:

[Bonetti Elena](#) , *Presidente* ... [3](#)

Audizione di Francesco Manfredi, presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE):

[Bonetti Elena](#) , *Presidente* ... [3](#)

Manfredi Francesco , *presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [4](#)

[Bonetti Elena](#) , *Presidente* ... [18](#)

[Porta Fabio \(PD-IDP\)](#) ... [19](#)

[Bonetti Elena](#) , *Presidente* ... [20](#)

Manfredi Francesco , *presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [22](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [22](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [24](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [24](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [25](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [25](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [25](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [25](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [25](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [25](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [26](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [26](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [26](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [26](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [26](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [26](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [26](#)

Galli Flaminio , *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca* ... [26](#)

[Castiglione Giuseppe \(FI-PPE\)](#) ... [27](#)

Galli Flaminio , direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca ... [27](#)

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [27](#)

Manfredi Francesco , presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca ... [27](#)

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [28](#)

(La seduta, sospesa alle 12.05, è ripresa alle 12.10) ... [28](#)

Sulla pubblicità dei lavori:

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [28](#)

Audizione di Andrea Abodi, Ministro per lo sport e i giovani:

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [28](#)

[Abodi Andrea](#) , Ministro per lo sport e i giovani ... [29](#)

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [49](#)

[Porta Fabio \(PD-IDP\)](#) ... [49](#)

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [51](#)

[Russo Gaetana \(FDI\)](#) ... [51](#)

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [52](#)

[Tremaglia Andrea \(FDI\)](#) ... [52](#)

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [53](#)

[Abodi Andrea](#) , Ministro per lo sport e i giovani ... [54](#)

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [60](#)

Sulla pubblicità dei lavori:

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [61](#)

Comunicazioni del presidente:

[Bonetti Elena](#) , Presidente ... [61](#)

ALLEGATO: Memoria presentata dal presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) ... [62](#)

TESTO DEL RESOCONTO STENOGRAFICO

PRESIDENZA DELLA PRESIDENTE
ELENA BONETTI

La seduta comincia alle 11.05.

Sulla pubblicità dei lavori.

[PRESIDENTE](#). Avverto che, se non vi sono obiezioni, la pubblicità dei lavori della presente audizione sarà assicurata anche tramite l'impianto audiovisivo a circuito chiuso e la trasmissione in diretta sulla web-tv della Camera dei deputati.

Non essendovi obiezioni, dispongo l'attivazione dell'impianto.

Audizione di Francesco Manfredi, presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

[PRESIDENTE](#). L'ordine del giorno reca l'audizione del professor Francesco Manfredi, presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE),

che è accompagnato dal direttore generale, dottor Flaminio Galli.

Ricordo che il professor Manfredi è stato delegato dal Ministro Valditara a comparire in sua vece nell'ambito di questo ciclo iniziale di audizioni dei soggetti istituzionali più qualificati a fornire alla Commissione i principali elementi informativi necessari per lo svolgimento delle sue funzioni ai sensi della delibera istitutiva.

Ringrazio davvero di cuore il presidente Manfredi e il direttore generale Galli per la disponibilità a partecipare ai lavori della nostra Commissione.

Il presidente Manfredi ha inoltre presentato alla Commissione una memoria relativa ai contenuti della presente audizione, che è già stata trasmessa ai commissari e che sarà pubblicata, se lei concorda, in allegato al resoconto stenografico della seduta odierna.

Do quindi la parola al presidente Manfredi per lo svolgimento della sua relazione. Al termine potranno intervenire i commissari che lo richiedano.

Prego, presidente.

FRANCESCO MANFREDI, *presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Grazie. Rivolgo un ringraziamento particolare alla signora presidente e a tutti voi, onorevoli deputati, per l'invito. Vi porto i saluti anche del nostro direttore Flaminio Galli e di tutta la comunità dei ricercatori e dei tecnologi di INDIRE. Ne approfitto per ringraziarli (in particolare ringrazio la dirigente Caterina Orlandi) per il lavoro che hanno fatto in queste settimane, che ci permette oggi di esplorare alcune possibili traiettorie di innovazione e di cambiamento in merito alle transizioni – la transizione demografica è il cuore di una pluralità di transizioni – che siamo chiamati ad affrontare.

Faccio tre premesse molto rapide. La prima premessa è che oggi il mondo della scuola è al centro di un processo di innovazione sistemico che ha tre priorità definite dal Ministro Valditara, ma condivise ampiamente, credo, da tutto il sistema. La prima priorità è quella di porre al centro gli studenti e le famiglie, i processi di personalizzazione e di orientamento, l'attenzione all'educazione, i nuovi modelli della formazione tecnica e professionale (il cosiddetto «quattro più due»), l'uso delle tecnologie. La seconda priorità è quella di valorizzare il personale scolastico. La terza è quella di ridurre i divari che compromettono la qualità e l'equità del sistema. Faccio questa premessa perché alcune di queste priorità sono coerenti con il disegno che andrò ad illustrarvi e con le strategie per affrontare le transizioni.

La seconda premessa è che si pone ormai la necessità di ridisegnare il sistema rendendolo più flessibile e integrato, cioè più reattivo dinanzi alle proposte di nuove politiche e di azioni strategiche. Organizzazioni e professionisti che possano operare in modo snello e flessibile in una logica reticolare: questa è una delle scommesse che cercherò di rappresentarvi nel corso di questa audizione.

La terza premessa è che nessun sistema pubblico oggi è in grado di reggere da solo. Quindi, è più che mai necessaria un'integrazione decisionale e operativa per generare sinergie. Non possiamo più immaginare queste integrazioni solo all'interno dei singoli sistemi, ma l'approccio deve essere trasversale.

Sono tre premesse che rappresentano anche, *in nuce*, tre pezzi della sfida che ci accingiamo ad illustrare.

Ho chiesto alla nostra comunità di ricercatori e di tecnologi di sottoporre alla vostra attenzione, traendole dalle esperienze empiriche sulle quali hanno lavorato, le cose più significative che sono avvenute e che avvengono oggi nel mondo della scuola, nelle nostre scuole, e di indicare come possono essere proiettate nel futuro passando attraverso le transizioni che viviamo, *in primis* quella demografica, come possono integrarsi con altri sistemi e cosa possono insegnare, in termini di modelli e metodi, ad altri sistemi. Queste evidenze sono le sintesi di dieci anni di ricerca, osservazione e sperimentazione su e nel sistema dell'istruzione e della formazione realizzata dal nostro Istituto, attraverso il grande patrimonio di strumenti che sono stati nel frattempo costruiti. Penso alle «Reti di innovazione», in particolare alle «Avanguardie educative», a cui aderisce quasi un terzo delle scuole italiane e alle «Piccole scuole – aree interne»; penso agli osservatori, infrastrutture di lettura e accompagnamento della trasformazione scolastica, e alle biblioteche delle pratiche innovative, dispositivi dinamici capaci di intercettare, organizzare e valorizzare le competenze e le esperienze che animano i processi di

cambiamento nella scuola italiana; penso alle banche dati e ai monitoraggi, infrastrutture conoscitive per orientare le scelte e sostenere le istituzioni nelle transizioni; penso, infine, agli archivi e ai portali, infrastrutture narrative e comunicative al servizio della memoria e dell'innovazione.

La riflessione che oggi vi sottoponiamo, frutto di questo lavoro anticipatorio e innovativo di professionisti che giudico eccellenti – mi permetto di giudicarla, e lo dico ancora da osservatore esterno, quindi sostanzialmente neutrale: sono presidente da meno di tre mesi –, è particolarmente densa, definisce una visione chiara, non delinea ipotesi, ma strategie e strumenti già testati in taluni contesti d'avanguardia del nostro sistema; permette, quindi, di orientare consapevolmente le scelte dei legislatori. Questa riflessione si compone di due parti, una di analisi del contesto e una di approfondimento. Ovviamente, i nostri ricercatori e i nostri tecnologi rimangono a vostra disposizione per qualunque approfondimento riteniate di fare in futuro.

Nella prima parte vi indico come di particolare rilevanza la riflessione sulla pluralità dei divari, sfida che da anni impegna il sistema e impegna *in primis* INDIRE. Il divario generazionale non costituisce un asse autonomo, ma una chiave trasversale di lettura degli altri divari. Il divario generazionale amplifica i divari territoriali, in quanto le aree interne marginali, ma anche altri contesti del Paese, sono più esposte alla perdita demografica e al rischio di rarefazione dei servizi; condiziona i divari tecnologici nel rapporto fra generazioni digitali e non digitali, tra nativi e tardivi, tra uso consapevole e inconsapevole delle tecnologie; incide sui divari di competenze, evidenziando la necessità di un apprendimento permanente che superi la segmentazione tra istruzione iniziale e formazione lungo tutto l'arco della vita; attraversa i divari di genere nella stratificazione delle disuguaglianze educative lungo il ciclo di vita e nei diversi ruoli familiari e professionali; richiama il divario ecologico come responsabilità condivisa tra generazioni per la cura del futuro e della giustizia climatica. Questo squilibrio intergenerazionale genera, inoltre, tre tensioni che vi indichiamo: nella domanda educativa, che si amplia ben oltre la fascia dell'obbligo; nelle opportunità di accesso alla formazione continua e al *reskilling*; nella rappresentazione sociale dell'istruzione, ancora troppo centrata sull'età giovanile.

In questo scenario, il sistema educativo deve assumere una funzione rigenerativa che valorizzi tutte le età dell'apprendimento, superando l'idea della scuola come tempo chiuso e promuovendo, invece, ambienti educativi aperti, flessibili e *lifelong*. Per ognuno di questi divari vengono indicate possibili strategie e azioni di riduzione che il nostro Istituto ha già testato e sul quale sta lavorando. Per quanto riguarda i divari territoriali – cito solo questi per brevità –, alcuni esempi sono le reti territoriali e il modello didattico organizzativo delle piccole scuole, i patti educativi di comunità, i curricula aperti e la scuola diffusa. Riprenderemo spesso nel corso di questa audizione questi concetti e li proietteremo nella scuola del futuro; ne apprezzeremo – credo – la grande importanza e valenza per ripensare in modo più flessibile e reticolare il sistema dell'educazione e della formazione.

Nella seconda parte della relazione vi offriamo alcuni approfondimenti specifici sulle dimensioni del sistema educativo di istruzione e formazione che giudichiamo di particolare interesse per la riflessione sulle conseguenze della transizione demografica. Brevemente li richiamo.

Il «sistema integrato 0-6» è stato una grande scommessa, una grande sfida, la sfida di avere uno strumento strategico funzionale per contrastare il calo demografico, per riconoscere il diritto soggettivo del bambino all'educazione e alla crescita; è inoltre strumento per conciliare vita familiare e professionale. Come dicevo, è un'innovazione di grande importanza, che però va sviluppata. Su questo poniamo la vostra attenzione. Ad esempio, vanno sviluppati i poli per l'infanzia, strutture in grado di accogliere in un unico complesso o sotto un unico coordinamento molteplici strumenti educativi per bambini fino a 6 anni, favorendo così la continuità dell'offerta e l'innalzamento qualitativo del servizio.

Il secondo punto di attenzione sono state le piccole scuole, esempio di flessibilità e di snellezza, un'esperienza maturata nel nostro Paese e sempre più riconosciuta nel dibattito internazionale come pratica anticipatoria, come portatrice di modelli educativi che prefigurano e affrontano le trasformazioni future. È l'idea della scuola di prossimità, che nasce nelle aree interne, che, però, si sviluppa in diversi contesti territoriali, e dalla quale emergono diverse pratiche di scuole di prossimità. In primo luogo, la scuola di prossimità che si estende nello

spazio fisico, che utilizza il territorio, gli spazi non tradizionali (i musei, i centri civici, i parchi) come ambienti di apprendimento. Questo implica il ripensamento del concetto di ambiente di apprendimento e promuove l'interprofessionalità tra docenti ed esperti esterni. In secondo luogo, la scuola di prossimità che si estende nello spazio digitale. L'uso del digitale permette di ridurre le barriere spaziali, di garantire l'accesso ai servizi educativi, di aumentare il livello di inclusione. L'esempio è quello dei centri scolastici digitali, precursori di questo modello, che hanno consentito agli studenti delle aree isolate, delle aree interne, di partecipare ad attività didattiche con scuole *partner*. I modelli innovativi di didattica, la classe articolata, l'aggregazione di studenti di indirizzi e territori diversi anche a distanza, la classe virtuale permanente che usa gli ambienti virtuali immersivi per diminuire i divari spaziali, le classi in rete che stimolano la collaborazione tra classi e istituti diversi e distanti. Infine, la scuola di prossimità *multigrade*, forse una delle esperienze più sfidanti, più significative nella storia, lunga, della nostra istruzione e formazione, che integra curricula flessibili, spazi dinamici, tecnologia, che è particolarmente rilevante per le pluriclassi, una delle grandi sfide per affrontare la transizione demografica. Nelle pluriclassi si adottano modelli con curricula multi-ciclo, percorsi personalizzati, *peer tutoring*, *cooperative learning*: i ragazzi, gli studenti più grandi che affiancano e aiutano i ragazzi più piccoli. È un modello anche di scuola sociale, di scuola collaborativa, dove le dinamiche relazionali quasi automaticamente, in questo processo di responsabilizzazione, stimolano i giovani ad adottare, ad imparare quei comportamenti corretti, quella tensione all'integrazione, quella attenzione alla qualità delle relazioni che oggi tutti noi auspichiamo. Questo concetto di scuola estesa che ibrida spazi fisici e virtuali, integra apprendimenti formali e non formali e valorizza la dimensione comunitaria socializzante dell'educazione poggia sulla forte collaborazione tra scuola, enti locali, terzo settore e società civile.

Abbiamo indicato anche la prospettiva degli istituti tecnologici superiori (ITS), la formazione terziaria tecnologica superiore, che potenzia e amplia la formazione professionalizzante dei nostri giovani. L'obiettivo è quello di rispondere ai fabbisogni culturali e professionali delle nuove generazioni e al contempo alle esigenze del mondo produttivo. Essa mira a formare competenze che siano concretamente e rapidamente spendibili e ha delle caratteristiche distintive che vi sottolineo, perché è un altro tassello, questo, del ragionamento con cui concluderò il mio intervento. Sono tre, in particolare, le caratteristiche distintive e rilevanti che ritengo di indicarvi.

La prima è la rete di *governance multi-stakeholder*: una *governance* partecipativa composta da imprese, istituti secondari superiori, università, agenzie formative, terzo settore; un modello di rete che agisce sul piano istituzionale e che è la premessa per garantire la seconda caratteristica fondante, cioè la flessibilità organizzativa, didattica e progettuale. La didattica in questi istituti è strutturata su due macro-modalità organizzative: gli apprendimenti interni (fatti di teoria e laboratori) e gli apprendimenti in contesti di lavoro (*stage* e laboratori di impresa). Le ore dedicate agli *stage* hanno un minimo previsto del 35 per cento e, secondo il monitoraggio INDIRE, lo scorso anno si è arrivati a una media del 42 per cento. I docenti, che provengono dai diversi contesti, devono essere provenienti dal territorio, quindi dal mondo delle imprese, delle università o delle scuole, per un minimo del 50 per cento: in questi istituti raggiungono il 74 per cento. Questa flessibilità, l'enfasi sull'esperienza pratica, sull'intreccio tra teorie e contesti operativi sono elementi distintivi di queste istituzioni, che garantiscono non solo la qualità dell'attività di formazione, ma anche il successo in termini di posizionamento nel mondo del lavoro. Circa l'85 per cento dei diplomati entro un anno trova una collocazione professionale coerente con il percorso di studi fatto.

Queste due caratteristiche aprono alla terza caratteristica fondante di questa istituzione: la capacità di intercettare l'innovazione, di individuare l'innovazione nel campo delle tecnologie digitali, delle metodologie di apprendimento e sviluppo di competenze per il lavoro e di trasferirle coerentemente ai ragazzi che si affidano a loro. Gli ITS sono, quindi, un modello per la costruzione di quella scuola estesa e intergenerazionale di cui abbiamo parlato; i loro *campus* sono modelli di scuola di prossimità o – come diremo – sono naturalmente «community hub».

Un altro tema oggetto di approfondimento non può che essere l'istruzione degli adulti, il sistema di istruzione degli adulti (in particolare, i centri provinciali per l'istruzione degli adulti – CPIA), anch'esso centrale per la costruzione della scuola estesa e intergenerazionale, che sia

scuola di prossimità e *community hub* al contempo, che offra percorsi di alfabetizzazione, orientamento e riqualificazione, per tutte le età della vita. Abbiamo analizzato tre scenari. Vi sottoponiamo lo scenario che abbiamo definito di rilancio, per garantire sviluppo e continuità tra i diversi livelli del sistema, quindi lo scenario dei centri provinciali di istruzione degli adulti, come *hub* territoriali per l'apprendimento permanente. Questo significa riprogettare il dimensionamento degli spazi e dei servizi, adottare modelli di apprendimento personalizzati e modulari, ampliare l'offerta formativa in base ai fabbisogni emergenti e valorizzare gli apprendimenti formali e informali. Si tratta di uno degli elementi per garantire l'integrazione della filiera dell'istruzione e della formazione, che dobbiamo intendere *lifelong*.

Passiamo alle architetture educative. Non può mancare una riflessione sulle nostre strutture. Le analisi internazionali suggeriscono che gli investimenti nell'edilizia scolastica non possono più essere di tipo tradizionale, cioè meramente tecnici. È una grande occasione per attivare un processo di innovazione del sistema scolastico anche su questi fronti. Le visioni emergenti per ripensare le nostre architetture includono alcuni concetti tra loro interconnessi, che mi permettono brevemente di richiamare: la scuola come bene comune e *community center*, spazi polifunzionali aperti alla comunità, che non solo valorizzano le attività scolastiche in questo incontro-confronto continuo con tutto ciò che è all'esterno, ma accolgono anche attività extrascolastiche, culturali, sportive, associative, trasformandole in centri vitali per quartieri, presidi civici in aree dove spesso le scuole rimangono l'ultima infrastruttura pubblica a disposizione della comunità.

Sottolineo che questa visione è già presente nei patti educativi, lo strumento che richiamavo prima: ne abbiamo solo 180 in Italia. Lo dico con dispiacere: alcuni anni fa eravamo arrivati quasi a 680 patti educativi. Si tratta di uno strumento fortissimo di valorizzazione e di integrazione di tutti i sistemi nella logica di quella mia terza premessa: i nostri sistemi pubblici, di pubblico interesse devono integrarsi e lavorare insieme, co-progettare il più possibile, e per fare questo hanno bisogno di strumenti di governo (quindi la *co-production* e la *co-governance*) alla base.

La scuola diffusa e di prossimità, l'abbiamo già citata prima. Le nostre infrastrutture devono interpretare l'intero territorio nella loro azione educativa (città, spazi naturali e culturali, un ecosistema che diventa spazio di apprendimento) e al loro interno devono garantire ambienti di apprendimento flessibili e inclusivi. Anche su questo, il manifesto «1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio» di INDIRE ha, pian piano, spostato le nostre infrastrutture scolastiche verso uno schema nuovo, con una pluralità di *setting*, che garantisce diversi stili, livelli di approfondimento e l'inclusione in quanto tale. Le architetture, quindi, non sono solo edifici fisici, ma devono essere lette come elemento dinamico del sistema educativo, da ripensare nell'ottica della flessibilità, dell'apertura al territorio, dell'integrazione dei servizi, in funzione dei mutati bisogni sociali e demografici. Si trasformano, quindi, da luoghi di apprendimento a infrastrutture strategiche per tutta la comunità.

Infine, l'ultimo *focus* non poteva mancare sulle tecnologie abilitanti, in particolare sull'intelligenza artificiale. Ne conoscete bene il valore: personalizzazione dell'apprendimento, supporto per i docenti, garanzia di accessibilità e di inclusione. Noi ogni anno facciamo un monitoraggio su come i docenti della scuola italiana usano l'intelligenza artificiale, su quanti docenti la usano e come la usano. Da questo monitoraggio emerge che una delle finalità primarie di utilizzo dell'intelligenza artificiale da parte dei nostri docenti è per coinvolgere di più e lavorare meglio con gli studenti in difficoltà e con disabilità. Questo dice molte cose della qualità e della responsabilità dei nostri docenti oltre che dell'utilità di questo strumento, che ovviamente pone grandi sfide.

Noi analizziamo queste sfide nei cosiddetti «tre tempi» della didattica. Il primo tempo è la fase di progettazione dell'attività didattica, in cui l'intelligenza artificiale rappresenta un alleato creativo dei nostri docenti, che non sostituisce la loro professionalità: semplicemente la accompagna. Il secondo tempo è la didattica in classe con l'intelligenza artificiale, il vissuto insieme di insegnanti e studenti; essa si configura in questa fase come strumento didattico, come mezzo per facilitare l'accesso ai contenuti, per diversificare i linguaggi, per proporre esperienze personalizzate e inclusive: andiamo ancora su quella strada, quella della personalizzazione dell'orientamento e dell'inclusione, che grazie a questi strumenti traghettiamo nel futuro (faremo meglio, faremo in modo più puntuale, otterremo migliori risultati). Il terzo tempo – non meno impegnativo, anzi forse più complesso da gestire – è il tempo a casa dello

studente con l'intelligenza artificiale. Anche in questo caso, la scuola ha un ruolo essenziale nel formare cittadini digitali critici e consapevoli, capaci di usare le tecnologie in modo responsabile, sicuro, etico, educando studenti e famiglie all'uso responsabile, rafforzando le competenze trasversali (a iniziare dal pensiero critico) e costruendo alleanze educative.

In questa seconda parte abbiamo voluto rappresentarvi pezzi importanti delle sfide che abbiamo di fronte e abbiamo dato nomi e cognomi alle organizzazioni, ai soggetti o agli strumenti, cercando di fornirvi la possibilità di sviluppare una riflessione anche in termini legislativi su questi pilastri della nuova scuola.

Ho chiesto, infine, ai colleghi di mettere a sistema i punti di forza e le potenzialità di quello che vi ho brevemente sintetizzato, e di proiettarle nel futuro. Mi assumo, però, io la responsabilità di trarre le conclusioni da queste riflessioni che ho sviluppato, quindi non impegno i nostri colleghi in tal senso. Se mi si chiedesse come sarà la scuola del futuro direi le seguenti otto cose.

Primo punto. La scuola del futuro sarà una scuola estesa come *community hub* nei territori: un'organizzazione a rete di scuole, biblioteche, luoghi e spazi esterni per l'apprendimento, con caratteristiche adeguate ai bisogni educativi e formativi, soprattutto nelle zone più complesse, soprattutto nelle zone marginali, soprattutto nelle zone periferiche delle nostre città, perché capace di generare coesione territoriale, di garantire il diritto all'istruzione, di attivare processi di innovazione educativa e sociale, valorizzando tutte le età dell'apprendimento. Essa si fonda su una struttura flessibile e scalabile, che integra primo e secondo ciclo, segmenti professionali, formazione degli adulti, cioè costruisce quella filiera virtuosa che permette orientamento, valorizzazione dei talenti dei nostri giovani, consentendo di proiettarli in un mondo che non è solo professionale, ma anche comunitario e territoriale, e che trae valore proprio da queste dimensioni, dall'insieme coerente di queste dimensioni. Questa organizzazione è un nuovo modello sistemico in grado di costruire alleanze con altre istituzioni, diventando uno degli attori del cambiamento vero.

Secondo punto. La scuola del futuro sarà policentrica e multi-ciclo: è il modello del *nucleo model* di UNESCO, che prevede una scuola-nucleo centrale, attrezzata e presidiata da *team* educativi stabili, in grado di fornire servizi complessi e continuità educativa, e poli periferici distribuiti nei comuni minori, dotati di spazi multifunzionali e intergenerazionali, connessi digitalmente e integrati grazie a una *governance* comune. La rotazione funzionale dei docenti, i *tutor* di comunità, le figure di raccordo tra i livelli di istruzione e i servizi territoriali saranno il plusvalore di questo modello.

Terzo punto. La scuola del futuro sarà capace di educare oltre le discipline e i percorsi modulari. Nella scuola estesa la formazione non si articola più solo per discipline, ma per educazioni trasversali che attraversano i curricoli: educazione alla sostenibilità, educazione al rispetto e relazionale, educazione alla cittadinanza digitale e globale, educazione economica e imprenditoriale, educazione alla cura di sé, degli altri e del territorio, quindi educazione all'incontro e all'inclusione. Queste educazioni si realizzano in moduli flessibili, integrati tra livelli scolastici – ecco l'importanza della filiera coerente –, co-progettati con i territori, che permettano a studenti e adulti di costruire percorsi individualizzati secondo i propri talenti.

Quarto punto. La scuola del futuro sarà capace di connettere precocemente le filiere. Ho sottolineato l'importanza di questo modello integrato. Già nel primo ciclo è importante attivare laboratori di orientamento e scoperta vocazionale. Penso, ad esempio, agli ITS Academy, un sistema che vi prego di guardare con grande attenzione e anche con grande favore perché, pur scontando tutti i limiti che dovremo superare, può davvero essere centrale in questa riflessione sulla proiezione di tutto il sistema scuola nel futuro. Gli ITS Academy collaborano con le scuole primarie e medie attraverso percorsi STEM esperienziali, progetti comuni, testimonianze e *mentoring* da parte degli studenti ITS verso i loro colleghi più giovani degli ordini inferiori. Anche questa è una grande lezione di protagonismo che dobbiamo regalare ai nostri giovani.

Quinto punto. Gli ITS Academy come *hub* professionalizzanti didattici. Abbiamo parlato del lavoro che essi possono fare con chi viene prima, ma è immaginabile anche l'importanza del lavoro con gli adulti. Essi mettono a disposizione competenze tecniche, garantiscono continuità didattica post-diploma, facilitano il rientro in formazione per disoccupati, NEET e giovani adulti. Paradossalmente, lo studente tipo di un ITS non è il neodiplomato; è un giovane *over-25* che

vuole rientrare nel mondo del lavoro o che vuole posizionarsi meglio nel mondo del lavoro, perché percepisce che le sue competenze non sono sufficienti per garantirgli un posizionamento adeguato rispetto ai propri talenti o rispetto ai propri desideri. Sono soggetti, quindi, che collaborano direttamente ad uno sviluppo – e lo sottolineo – sostenibile delle economie dei nostri territori.

Sesto punto. La scuola del futuro avrà nell'istruzione degli adulti e nei centri provinciali di istruzione degli adulti delle infrastrutture strategiche per una società della longevità inclusiva (la chiamo così: longevità inclusiva). L'istruzione degli adulti si configura come un pilastro strategico per accompagnare questa transizione demografica, per contrastare le marginalità territoriali, ma anche individuali e sostenere una cittadinanza attiva intergenerazionale. Soprattutto, questi centri, inseriti in reti locali di apprendimento permanente, capaci di accogliere platee adulte eterogenee e di valorizzare anche gli apprendimenti formali e non formali, sono *hub* territoriali – secondo la definizione che ho dato – di enorme importanza.

Settimo punto. La scuola del futuro sarà anche centrata sul *reskilling* generazionale, sarà diffusa e vedrà evolvere la professione del docente. Nella scuola estesa del futuro il *reskilling* generazionale diventa una funzione strutturale, con percorsi formativi modulari e continui; un *reskilling* che non si limita all'acquisizione di competenze tecnico-professionali, ma promuove scambi intergenerazionali, apprendimenti esperienziali, valorizzazione delle memorie di mestiere e costruzione di nuove identità civiche. La scuola estesa diventa così uno dei dispositivi principali della società della longevità, accompagnando le persone lungo tutto l'arco della vita in percorsi di aggiornamento, riconversione, partecipazione culturale e benessere.

Infine, permettetemi di fare una riflessione sulla figura del docente, sulla professionalità del docente. Tutto quello che ho detto implica una trasformazione profonda delle professionalità educative. I docenti assumeranno nella scuola del futuro funzioni evolute: diventeranno facilitatori dell'apprendimento territoriale, progettisti di ambienti educativi ibridi, *tutor* del benessere e della cittadinanza digitale, mediatori tra scuole e attori locali. Il loro ruolo si espanderà in una dimensione interprofessionale collaborativa dove il lavoro di *équipe* e l'integrazione con altri servizi diventeranno la norma. Emergono, quindi, nuove figure di docente (il *data coach* educativo, il *foresight educator*, il *designer* di ambiente di apprendimento), che contribuiscono a rendere la scuola un nodo dinamico degli ecosistemi educativi territoriali. L'insegnante del 2050 sarà meno trasmettitore di contenuti e sempre più attivatore di comunità educanti, nodo critico di reti locali e globali in grado di leggere i segnali del cambiamento e di accompagnare le persone giovani e adulte nella sfida delle transizioni.

Onorevoli deputati, questo è quello che vi abbiamo, in modo molto più ampio e anche molto più preciso, rappresentato nel nostro documento, nella nostra riflessione. È una grande sfida, che però reputo una sfida tanto affascinante quanto realistica, non solo per le evidenze empiriche che vi riportiamo, per questa capacità innovativa delle nostre istituzioni scolastiche, ma anche per il grande patrimonio della storia del presente del mondo dell'istruzione; un patrimonio fatto sì – come abbiamo detto – di infrastrutture capillari, ma fatto soprattutto di persone, di professionalità, di saperi, di motivazioni, di capacità di inclusione, di sensibilità, di responsabilità percepita nell'accompagnare i giovani e, quindi, la società verso il futuro.

Tutto questo è il patrimonio della nostra scuola e tutto questo credo permetta di affrontare positivamente qualunque sfida. Se oggi mi chiedessero «come sarà la scuola del futuro?», non potrei che rispondere «se ognuno farà la sua parte in modo consapevole e responsabile, la scuola del futuro sarà bellissima».

Vi ringrazio.

PRESIDENTE. Grazie a lei, presidente, anche per l'ampia, appassionata e diffusa analisi che ci ha presentato, che sicuramente tocca tanti punti di cui questa Commissione ha già in qualche modo colto la strategicità. Mi sembra peraltro importante anche accogliere le sollecitazioni che ha fatto.

Do ora la parola ai colleghi che intendono intervenire per porre quesiti o formulare osservazioni o richieste di chiarimento.

Prego, onorevole Porta.

FABIO PORTA. Grazie, presidente. Io volevo ringraziare il presidente Manfredi per questa completa e bella relazione, che ci ha spiegato bene anche l'importante lavoro di INDIRE.

Vorrei fare alcune considerazioni – brevemente, perché abbiamo anche un'altra audizione –, alla luce degli obiettivi della nostra Commissione. Io credo che la scuola sia centrale in questa sfida, che noi cerchiamo di affrontare, della recessione demografica, sia sul versante dei servizi e dei servizi di prossimità – è uno degli elementi chiave anche della crisi di natalità che noi abbiamo, della ridotta creazione di nuove famiglie – che sul versante dell'inclusione, quindi della multiculturalità, che è tanto vitale per la crescita anche demografica di questo Paese. Quanto ai temi toccati, l'educazione permanente, per un Paese come il nostro, con una longevità così grande, diventa anche essenziale e strategica in chiave intergenerazionale, intesa anche come trasmissione da parte degli adulti e degli anziani di competenze alle giovani generazioni. In questo, ovviamente, assume rilievo la prospettiva di una scuola aperta, una scuola magari possibilmente aperta pure fuori dagli orari consueti, ordinari, quindi una scuola che usi le sue strutture, le palestre, le biblioteche, i suoi spazi sociali per la comunità, anche se sappiamo che non sempre è semplice e si cozza con tanti problemi di varia natura.

Mi vengono in mente due o tre cose. La prima è l'importanza degli ITS e, in particolare, degli ITS Academy. Ne ho conosciuto uno qui a Roma qualche mese fa. Anche nella cooperazione internazionale e, quindi, nella formazione, nell'attrazione di risorse umane credo che dobbiamo sfruttare ancora di più questa struttura, perché siamo un Paese non solo in recessione demografica, ma con carenze forti di manodopera. La seconda è l'importanza – come dicevo prima – di aprire le scuole anche oltre gli orari consueti.

Volevo anche farvi una domanda, sempre nell'ottica della scuola multiculturale, inclusiva e quindi anche dell'attrazione di nuove risorse; tra l'altro, aggiungerei all'elenco delle varie educazioni trasversali – ho presentato anche una proposta di legge in questo senso – l'educazione alla mobilità, l'educazione alla cultura della migrazione, sia in uscita che in entrata, per essere anche un Paese accogliente, anche perché le nostre scuole oggi sono soprattutto scuole di accoglienza di tanti ragazzi che vengono da fuori. In questo senso – e chiudo – volevo sapere qualcosa di più sull'esperienza di Erasmus+, di cui credo voi vi occupiate, perché credo che in questa logica di integrazione, di attrazione anche di nuove risorse e di rafforzamento di questa cultura possa avere un ruolo importante. Ci sono Paesi – penso alla Spagna – che stanno molto investendo su questa multiculturalità. La Spagna lo fa molto con i Paesi dell'America Latina, noi potremmo anche farlo con Paesi di grande presenza italiana e non solo. Queste sono le considerazioni sulle quali, se abbiamo qualche minuto, volevo che vi soffermastе nella replica.

Grazie.

PRESIDENTE. Poiché non registro altre richieste di intervento, prima di passare la parola al presidente Manfredi, ho anch'io alcune domande e osservazioni sulle quali eventualmente possiamo, se lei ritiene, anche aprire a ulteriori approfondimenti e collaborazioni. Colgo con gratitudine, ma anche come un'opportunità che questa Commissione accoglie con grande favore, la sua proposta di dare una continuità collaborativa tra la nostra Commissione e l'Istituto che lei presiede.

La prima questione è stata già accennata dal collega Porta. In che modo, in tutto questo, si riesce a inserire una politica educativa, di formazione, non solo di inclusione, rispetto agli immigrati, ai bambini che magari in realtà non sono immigrati, nel senso che sono figli di immigrati, ma che abitano nelle nostre scuole? In che modo la scuola si fa portatrice di un processo non solo inclusivo, ma proprio di formazione di competenze? Infatti, quello che è emerso in tante altre audizioni è che noi abbiamo bisogno di valorizzare, formare e strutturare un'immigrazione qualificata per costruire una piena cittadinanza, anche nell'ottica di qualificare la forza lavoro, che è uno dei temi che questa Commissione sta evidenziando come critici rispetto al processo della transizione demografica.

Il secondo tema, invece – e passo ad un'altra questione che è emersa, che lei ha ampiamente trattato, e la ringrazio – attiene alla questione delle aree interne e allo spopolamento delle piccole comunità. È molto interessante questa visione – che lei ha sottolineato – della scuola diffusa, che è di presidio nelle comunità, in quelle aree interne che a volte sono anche meno note. Io vengo dalla regione Lombardia, l'area interna non è solamente la valle, a volte sono

anche quei piccoli comuni che non hanno un collegamento infrastrutturale adeguato. Questo tipo di ragionamento come si rende coerente, invece, con un altro discorso che sappiamo tutti esserci, che è quello della ottimizzazione dei costi di queste strutture e di tante scuole che chiudono, si svuotano oppure perdono, nel ridimensionamento, un presidio organico di dirigenza? Lei ha ragionato su una nuova *governance* da attivare. Eventualmente questo è un altro tema.

La terza questione riguarda i divari di genere e di competenze. È uno dei temi centrali, un po' per mia sensibilità – lo devo confessare –, ma anche perché è emerso dalle altre audizioni. Mi riferisco alla questione dei divari di genere, territoriali e sociali su alcune discipline, in particolare le discipline STEM. Il fatto che l'Italia oggi sia all'ultimo posto o abbia, al contrario, il primato per il *gap* di competenze dei dati PISA della media OCSE tra le competenze in matematica tra le ragazze e i ragazzi dice – lo dico proprio in modo brutale – che il nostro metodo di apprendimento della matematica è inadeguato, a meno di assumere che le ragazze italiane capiscano meno la matematica rispetto alle loro compagne europee o dei Paesi OCSE, cosa che è assolutamente falsa, come altrettanto falso è che le ragazze siano meno portate alla matematica o alla scienza dei ragazzi.

Uno dei punti chiave penso sia la questione dell'apprendimento – e lei l'ha richiamato – nei primi anni di vita, ma aggiungo che c'è un tema di forte *reskilling* di competenza educativa e formativa degli insegnanti. Come farlo? Vorrei sapere come la vedete.

Infine, lei ha parlato molto di investimenti nell'edilizia scolastica, che non riguarda più solo le mura, ma anche la valorizzazione dei poli didattici multifunzionali, il tema dei poli di infanzia. Alcuni di questi progetti nel PNRR hanno avuto grandi risorse. Volevo sapere se avete già un primo quadro di bilancio oppure se quando lo avrete potete farcelo avere, perché è un punto altrettanto strategico.

Non ci sono altre richieste, quindi le lascio la parola per le risposte.

FRANCESCO MANFREDI, *presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Io la cederei al dottor Galli sulla partita Erasmus, essendo lui il direttore.

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Grazie.

L'Erasmus risponde all'esigenza fondamentale per i nostri ragazzi di colmare e integrare la loro esperienza dal punto di vista del vissuto e di quello che vivranno soprattutto nel futuro prossimo, così come di quello che già c'è, ovvero essere protagonisti di una società multiculturale e multirazziale. Questo si vive attraverso le esperienze che si fanno all'estero, perché, come diciamo sempre noi, è un'esperienza di vita che non dimentichi mai quella che fai attraverso l'Erasmus. L'integrazione è importante. È il punto che un po' mancava, forse, nella relazione del presidente, e che lei ha colto.

Vorrei fare un *focus* su una cosa importante a proposito dell'Erasmus. A parte tutte le cose buone di cui l'Erasmus è portatore, c'è un problema che si presenterà probabilmente nella prossima tornata di Erasmus, che è il problema economico. C'è stato un notevole incremento dei fondi a disposizione dell'Erasmus nell'ultimo settennio, quello che stiamo vivendo in questo momento. Probabilmente, da quello che si capisce, i fondi europei dovranno anche andare altrove. Di conseguenza, l'Erasmus avrà dei problemi. In questo, l'INDIRE sta facendo da anni una politica di integrazione dei fondi, ad esempio dei fondi del Fondo sociale europeo (FSE) nelle regioni e, attualmente, anche di altri come il PNRR.

Al riguardo, stiamo facendo un progetto che ha portato cose molto interessanti con la Regione Siciliana per l'integrazione dei fondi FSE nell'Erasmus. Sappiamo che molte regioni non spendono tutti i fondi a loro disposizione. Proprio questa mattina c'è un nostro incaricato che sta parlando con l'assessore regionale all'istruzione del Lazio, che è anche il coordinatore delle regioni, per poterlo estendere in tutte le regioni – ci dovevo andare io, ma ho preferito essere qui con il presidente –, proprio per l'integrazione di questi fondi. Questo significa che noi con i fondi dell'Erasmus possiamo accontentare un certo numero di persone, di ragazzi, di nostri studenti per andare all'estero, mentre con i fondi del FSE che non si spendono le singole regioni possono mandare fuori anche gli altri. Di conseguenza, ci dobbiamo preparare anche ad affrontare questa

bolla che si è creata – meno male – degli studenti che hanno imparato ad andare all'estero. Quando diminuiranno i fondi, noi dovremo comunque essere nelle condizioni di garantire anche loro con fondi che comunque nella pianificazione regionale si presume che potranno avanzare per poter mandare gli studenti all'estero.

Questa, secondo me, è la cosa più importante. In aggiunta, tengo a precisare che il Ministro Valditara da quest'anno ha stanziato 150 milioni di euro per integrare i fondi dell'Erasmus, per la scuola secondaria e primaria e per tutte le figure. Forse non è noto a tutti che l'Erasmus non è soltanto la mobilità a lungo termine (sei mesi) per gli studenti, ma è anche una mobilità più breve, anche per il personale della scuola (dirigenti scolastici, DSGA o figure ATA che possano avere un beneficio ad andare ad apprendere qualcosa all'estero). Alla fine, quella dei finanziamenti, dei fondi, dell'economia, secondo me, è sempre la cosa più importante. Si dicono tante belle parole però, poi, alla fine, quando non ci sono i fondi per poter metterle in atto, non si fa nulla. Su questo stiamo lavorando molto e, soprattutto, lo stiamo facendo con grossi risultati. Infatti, le regioni lo capiscono perfettamente e ci aspettiamo una risposta anche dalla Conferenza Stato-regioni su questo aspetto. Questa mi sembrava una cosa interessante da segnalare.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). Scusi, quando lei parla di fondi avanzati, significa che erano già previsti nella programmazione del Fondo sociale europeo della Regione Siciliana, oppure come funziona? Sono fondi avanzati? C'è una strategia? C'è una programmazione del Fondo sociale?

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. C'è una pianificazione, certo.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). Questo accordo della Regione Siciliana con il FSE e con INDIRE come funziona? Cosa sono i fondi avanzati? Sono somme che la Regione Siciliana non ha utilizzato e oggi le ha affidate? Di quale programmazione stiamo parlando? 2021-2027?

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Questa, 2021-2027, ma anche quella vecchia. Sono fondi risultati non utilizzati.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). L'accordo prevede la programmazione 2014-2020. Voi state utilizzando le risorse del 2014-2020 e poi del 2021-2027?

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Anche del 2021-2027.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). Se non era previsto all'interno della programmazione del Fondo sociale come fa a utilizzarli in un accordo?

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Sono fondi che sono stati previsti per l'internazionalizzazione più, strada facendo, altri che vengono individuati come fondi che potrebbero avere un rallentamento in altre attività e, quindi, li utilizziamo.

Noi non rientriamo nelle logiche della gestione del Fondo sociale delle regioni. Noi vogliamo soltanto essere di aiuto e di supporto per poter accelerare una spesa a favore dei ragazzi sia per l'internazionalizzazione delle scuole sia per dare una possibilità ai ragazzi. Noi non entriamo nelle logiche tipo i fondi dove li prendono, se li spostano o cosa fanno.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). Però per fare un accordo saprà da dove vengono presi questi soldi.

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Dal Fondo sociale, in questa fattispecie. Non compete però a noi andare a indagare.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). Di solito nel Fondo sociale non ci sono fondi avanzati. Non succede che uno scopre che per caso avanzano dei soldi.

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Sono fondi che non vengono utilizzati.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). Viene riprogrammata la spesa, vengono riprogrammate le misure e si fa un accordo. Vorrei una maggiore puntualizzazione su questo.

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Glielo posso puntualizzare sicuramente. Però, le ribadisco che sui fondi che hanno fatto parte del primo progetto che abbiamo fatto con la Regione Siciliana noi non abbiamo fatto nessun genere di critica su quello che hanno fatto o che dovevano fare e non hanno fatto.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). Non ho parlato di critiche. Stavo cercando di capire.

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. I fondi del 2021-2027 comunque sono stati impiegati e anche pianificati sull'internazionalizzazione. Sull'internazionalizzazione ci sono dei fondi; però, invece che farlo autonomamente, lo fanno attraverso l'agenzia.

[GIUSEPPE CASTIGLIONE](#). Che bando hanno affidato a INDIRE?

FLAMINIO GALLI, *direttore generale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. INDIRE è stato l'organismo intermedio. Le technicalità, se vuole...

[PRESIDENTE](#). Scusate, non per togliere la parola alla discussione, ma, siccome abbiamo l'audizione del Ministro Abodi, suggerirei su questo punto specifico, eventualmente, di fare un approfondimento ulteriore per iscritto.

Do quindi la parola al presidente se vuole ulteriormente integrare.

FRANCESCO MANFREDI, *presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca*. Ringrazio la signora presidente. Leggo fra le righe un informale invito a un'altra audizione, dalle sue domande. Rimaniamo d'accordo che io le invio una nota scritta con le risposte.

Sono temi di grande importanza e di grande fascinazione: i diritti e i doveri dei nuovi cittadini come si sposano con i diritti e i doveri dei cittadini adulti. Ecco perché ho sottolineato in diversi passaggi l'importanza della formazione degli adulti, degli ITS e dei CPIA, chiedendovi una particolare attenzione a questi due grandi sistemi, perché oggi il pezzo che forse ci manca di formazione per i nuovi cittadini sta proprio in questo ambito più che nell'ambito della formazione primaria e secondaria.

Mi fermo qui. Invierò una nota con alcune risposte alle vostre sollecitazioni.
Grazie.

[PRESIDENTE](#). Sono io a ringraziarla, anche perché l'ampio dibattito apre davvero lo spazio per un approfondimento. Se vorrà farci avere una nota, la riceviamo volentieri. Stando alla vostra disponibilità, potremmo anche pensare di programmare una successiva audizione che vada ulteriormente ad approfondire alcuni dati tecnici e a stabilire anche un dialogo continuativo con questa Commissione.

Ringraziando nuovamente il presidente Manfredi e il direttore Galli per la loro disponibilità e per quella che in futuro manifesteranno, dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta, sospesa alle 12.05, è ripresa alle 12.10

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che, se non vi sono obiezioni, la pubblicità dei lavori della presente audizione sarà assicurata anche tramite l'impianto audiovisivo a circuito chiuso e la trasmissione in diretta sulla *web-tv* della Camera dei deputati.

Non essendovi obiezioni, dispongo l'attivazione dell'impianto.

Audizione di Andrea Abodi, Ministro per lo sport e i giovani.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca l'audizione del Ministro per lo sport e i giovani, Andrea Abodi, che ringrazio davvero per la disponibilità a partecipare ai lavori della nostra Commissione, a quella che per noi è un'audizione strategica. Nell'ambito del ciclo iniziale di audizioni dei soggetti istituzionali più qualificati a fornire alla Commissione i principali elementi informativi necessari per lo svolgimento delle sue funzioni, ai sensi della delibera istitutiva, il dottor Abodi è il terzo ministro a essere audito, dopo la Ministra Roccella e il Ministro Foti.

Do quindi la parola al Ministro Abodi per lo svolgimento della sua relazione, al termine della quale potranno intervenire i commissari che lo richiedano per porre domande o richieste di approfondimento.

Prego, Ministro, a lei la parola.

ANDREA ABODI, *Ministro per lo sport e i giovani*. Grazie, presidente.

Un saluto ai commissari presenti e a quelli collegati. Vi ringrazio per l'opportunità di dare un contributo su un tema che ha un valore non esclusivamente statistico. È un tema sociale rilevante, che vede anche il ministero che mi è stato affidato, con le sue deleghe (sia sport che giovani), impegnato in una collaborazione multidisciplinare.

Quando si affronta il tema della transizione demografica – mi capita anche con tanti colleghi europei – ci si pone di fronte a una questione che, più o meno, con le diverse interpretazioni, implicazioni e contestualizzazioni, riguarda un po' tutto l'Occidente. È un tema – come ho detto prima – del quale è fondamentale interpretare le cause, non riducendo l'analisi semplicemente all'individuazione, anche un po' disarticolata, di eventuali interventi, perché è un argomento che ha bisogno, secondo me, di un approccio olistico, con l'umiltà anche di chi è pronto ad ascoltare e, soprattutto, trarrà spunto dai lavori di questa Commissione.

Cerco di dare un contributo tenendo conto della centralità del tema, che riguarda inevitabilmente i giovani. Noi stiamo cercando, peraltro, di riposizionare l'intervallo temporale che viene assegnato alla delega dei giovani (che è 16-35 anni), e di renderlo un po' più internazionale, cioè anticipandolo. Questo mi consente di dire che c'è bisogno certamente di anticipare alcuni aspetti di carattere educativo, culturale, informativo anche dal punto di vista generazionale. Questo «inverno demografico» al quale siamo arrivati – così definito anche in maniera un po' fredda, da tutti i punti di vista – probabilmente è dovuto anche al fatto che le giovani generazioni, con tutte le contraddizioni e le difficoltà di questo tempo, si confrontano con il tema della natalità, quindi della genitorialità, partendo da presupposti che, probabilmente (anzi, inevitabilmente), sono cambiati nel tempo, perché sono altre le prospettive dalle quali si guarda a questo impegno.

Faccio alcune premesse, per poi entrare nell'ambito delle attività che abbiamo posto in essere per cercare di dare dei contributi che, anche se non hanno una finalizzazione diretta, concorrono alla creazione di quelle condizioni generali che favoriscono la predisposizione alla natalità. C'è un tema che riguarda l'idea della vita. Non vorrei partire da un tema filosofico, però per me è importante, perché credo che per potersi predisporre a dare la vita bisogna anche avere un'idea della vita e un rispetto nei confronti della vita che non è scontato, che passa per il rispetto di se stessi, del dono che ci è stato affidato dai nostri genitori e da quello che bisogna necessariamente avvertire per poter comprendere il senso profondo, nobile, straordinario della donazione della vita attraverso il concepimento e, poi, la vita stessa che si determina; ciò indipendentemente dal fatto se il tema sia quello di dare la vita o adottare una vita. Anche quello è un tema non secondario: io non dimentico il valore supremo, forse ancora più nobile, di chi

adotta un bambino e contribuisce a questa idea di rispetto della vita, fondamentale perché lo si possa riaffermare.

Questo è collegato anche al tema degli stili di vita, che ci portano molto spesso a una visione individualistica, che contrasta inevitabilmente con i presupposti della nuova vita. La nuova vita ha bisogno di una caratteristica, quella della generosità, neanche quella scontata, che va allenata, va promossa, deve essere un fattore educativo in grado di mettere tutti nelle condizioni di fare scelte in piena consapevolezza, senza – perché sarebbe inopportuno – imporre nulla a nessuno; tuttavia, credo che i fondamentali debbano essere proposti nel modello educativo-formativo, anche attraverso l'informazione. È quindi questo lo spirito con il quale mi approccio a questa opportunità che mi avete concesso, sapendo che non è arrivata ancora, per quanto mi riguarda, l'occasione di potermi sentire parte integrante di politiche olistiche sulla tematica della demografia, che fino ad oggi – ripeto –, per quanto nelle mie sensibilità, avverto solo come fattore che si riduce all'analisi dei numeri e agli effetti di questi numeri guardando alla prospettiva futura. C'è un modello di *welfare* da mantenere e l'inverno demografico produce, tra i tanti effetti, anche quello di mettere in discussione questo pilastro del nostro modello occidentale e del modello italiano in modo specifico.

Mi piacerebbe dunque che ci ritrovassimo – e sono convinto che questa Commissione darà un contributo molto positivo – anche nella capacità, per quanto mi riguarda, di leggere i contributi degli altri colleghi. Ne parliamo tante volte con il Ministro Roccella, che è anche mia «compagna di banco»: secondo me dobbiamo fare un salto di qualità per capire come questo modello olistico si possa determinare, per comprendere dove dobbiamo intervenire, come possiamo agire, magari anche nel semplice esercizio delle nostre funzioni, ma nell'ambito di un modello più integrato.

Le politiche giovanili mi hanno consentito, intanto, di confrontarmi non soltanto con politiche, ma anche con strumenti che consentono di stabilire relazioni, altrimenti rischiamo semplicemente di non sapere interpretare i bisogni. Nei limiti fisici, ma non soltanto fisici, personalmente, anche con i colleghi delle regioni, con i quali si è stabilita una relazione stabile e permanente attraverso un gruppo di lavoro, sto cercando di incontrare, ascoltare, interagire, grazie anche al prezioso supporto, da un lato, dell'Agenzia italiana per la gioventù e, dall'altro, del Consiglio nazionale dei giovani (CNG), che è proprio uno strumento di analisi e ricerca.

Abbiamo utilizzato – secondo me, per la prima volta, in modo interessante – la Carta giovani nazionale, una carta digitale che ha avuto una fortissima accelerazione di sottoscrizioni. Adesso sono 3,5 milioni i giovani tra i 18 e i 35 anni che hanno sottoscritto questa Carta. Al di là del dato quantitativo freddo, noi stiamo cercando, oltre che di fornire utilità quotidiane, anche di usarlo come strumento di comunicazione. Abbiamo fatto già un primo test lo scorso anno su un campione rappresentativo di 40 mila giovani di tutta Italia ai quali abbiamo posto una serie di domande proprio per cercare di capire quali sono sogni, bisogni, aspettative, preoccupazioni, tutti fattori che alla fine determinano una predisposizione a una serie di scelte che i giovani devono poter fare e che non sempre riescono a fare con l'indispensabile consapevolezza.

Da questo punto di vista, in modo esemplificativo – in quanto è un tema che, in qualche maniera, dà gli indirizzi su più profili –, penso al tema del lavoro, un tema primario che attiene a parte delle tranquillità di vita di un giovane. Tranquillità, queste, che non sono le uniche: ci sono anche le tranquillità dell'anima, che non dipendono esclusivamente dalla consacrazione lavorativa, ma a volte dalle relazioni umane, a volte dalle relazioni con se stessi, a volte dall'incertezza nei confronti del futuro, a volte dal trovarsi di fronte a stili di vita ai quali non sempre ci si può uniformare perché non sempre sono obiettivi che si possono soddisfare con le disponibilità che si hanno, a volte determinate anche da noi – secondo me –, dal modo con il quale gestiamo la cosa pubblica, ci confrontiamo sulla cosa pubblica e determiniamo non soltanto gli orientamenti politici, ma anche gli stati d'animo dei cittadini e ancor più dei giovani, che hanno bisogno che qualche regola comportamentale, legata al linguaggio, alla postura, al modo con il quale ci poniamo, sia coerente con i presupposti del rispetto, che spesso declamiamo e che dobbiamo praticare in modo più sistematico.

Tutto questo ha un'implicazione nei confronti del tema della transizione demografica? Apparentemente no, però sono tutte questioni che si sedimentano silenziosamente negli stati d'animo delle persone e, insieme, determinano gli orientamenti comportamentali, determinano le

scelte o non scelte; scelte come quelle, a fronte di 3 milioni di giovani che non trovano lavoro per un milione di posti disponibili, di dire «non è ancora arrivato il momento» oppure, semplicemente, «non ho i titoli». Mi preoccupa molto di più il primo aspetto del secondo. Sul secondo, come sapete, il Ministro Valditara in primo luogo – e chi può dà dei contributi di carattere tecnico – sta cercando di ridefinire i profili della formazione perché sia sempre più presente la dimensione professionalizzante, che consente di rispondere almeno a una parte delle offerte del mondo del lavoro, che riguardano proprio la specializzazione. In parte stiamo contribuendo anche noi con una mediazione determinata dal progetto «Rete», in collaborazione con Invitalia, che va proprio nella direzione dell'orientamento professionale, del momento dell'incontro tra la domanda e l'offerta. Da quando abbiamo iniziato il progetto Rete, attivo in sei regioni, 35 mila giovani in un anno e mezzo sono stati coinvolti e hanno avuto l'opportunità, anche attraverso il rapporto con le Camere di commercio, con le imprese, con il sistema universitario di confrontarsi con queste realtà; noi stiamo cercando di accompagnarli anche attraverso più di mille *stage* che le imprese italiane hanno offerto in Italia e all'estero, cercando di dare contributi, che non sono esaustivi, ma fanno parte di politiche alle quali concorrono non soltanto le istituzioni pubbliche, ma anche le imprese private.

Da solo questo tema ha un impatto? No, ma stiamo parlando ancora una volta di piccoli passi: conoscere le esigenze dei giovani attraverso Carta giovani, il progetto Rete che va in quella direzione... Stiamo parlando di progetti attivi in Sardegna, in Piemonte, in Veneto, in Campania, in Puglia e in Sicilia; tra qualche settimana anche L'Aquila aprirà il suo *hub* regionale. Stiamo definendo insieme alle regioni la localizzazione e i contenuti, perché ogni *hub* ha un proprio contenuto tecnico che rispetta e rispecchia la vocazione del territorio. Stiamo definendo i dettagli per farlo attivare anche in Calabria, in Basilicata, in Molise, in Umbria e nelle Marche, e anche le altre regioni si stanno candidando per fare in modo che nell'ambito del 2025, inizio 2026, tutta l'Italia possa contare su un *hub* regionale, al quale le regioni stesse possono dare ulteriore vigore con progetti territoriali.

Sempre in questa direzione va il progetto «Spazi civici di comunità». Al momento sono 160 centralità. Attraverso lo sport gratuito (offerto con il coordinamento di Sport e salute e anche di enti e associazioni del terzo settore sportivo sul territorio), esse affrontano le tematiche – cercando di mitigarne gli effetti – dell'abbandono scolastico e della povertà educativa, nonché, in qualche maniera, il tema del primo orientamento a un lavoro meno professionalizzato e professionalizzante, ma comunque dignitoso; anche questo concorre a raggiungere gli obiettivi che abbiamo sintetizzato nel concetto di mettersi nella condizione di fare delle scelte, anche se io resto dell'idea che c'è un equilibrio delle ragioni, delle scelte che non è sbilanciato soltanto su fattori economici, pur sempre importanti per senso di responsabilità. La spinta – secondo me – più forte viene dai sentimenti delle persone, perché credo che la vita abbia questo presupposto: nella responsabilità di fare ciò che consente di mettere al mondo un figlio, con qualche tutela e garanzia che sono indispensabili, ma con la spinta ancora più forte dei sentimenti nei confronti di un'altra persona e del rispetto della vita, del senso della vita, in qualche modo legato all'idea di donare vita, con tutto quello che ne consegue nella vita quotidiana. La vera immortalità, per quanto mi riguarda, è quella di tramandarla, la vita. Ognuno ha un proprio orientamento, una propria sensibilità, ma questo è il mio punto di vista.

Da un lato, conforta che le ultime ricerche ci dicano che il 69 per cento dei giovani tra gli 11 e i 19 anni (è quindi una ricerca avanzata, questa) dia una risposta positiva rispetto al desiderio di avere figli. Dall'altro, preoccupa che grandissima parte dei giovani – lo vediamo anche qui nelle analisi che emergono nella ricerca pensa di avere un futuro all'estero; lo dico perché per me un terzo di giovani che pensa di avere un futuro all'estero è un elemento di preoccupazione. Anche in questo caso, non guardo al problema soltanto nell'ottica di dire che formiamo e perdiamo l'investimento che abbiamo fatto nei confronti dei giovani, perché i giovani sono molto di più di un investimento finanziario: sono un investimento in aspettative, in continuità, in qualche maniera in identità. Il fatto che poi vadano all'estero e facciano esperienza credo che per certi versi faccia parte anche delle opzioni della vita, anche queste formative. Quello che preoccupa non è tanto che vogliano andare, ma che non abbiano opportunità di ritorno. Anche da questo punto di vista stiamo cercando di costruire un portafoglio di opportunità che renda questa nazione più attraente, con il contributo di tutti. Ogni settore può infatti fornire il proprio contributo

per dare credibilità e fascino al ritorno, non soltanto perché in Italia ci sono i genitori o, comunque, la famiglia.

Una questione che tendo ulteriormente a sottolineare legata a Carta giovani, che mette nella condizione di avere dei supporti, almeno dei primi supporti, quasi un pronto soccorso di supporti psicologici, è che Carta giovani è uno strumento attraverso il quale abbiamo messo a disposizione supporto psicologico con due *network* affermati come Serenis e Unobravo, che credo rappresentino una mano tesa. Non vuol dire la soluzione del problema, non vuol dire la continuità della quale in alcuni casi abbiamo bisogno tutti – non è solo un fatto generazionale, ma i giovani certamente avvertono questa esigenza, e lo vediamo nella dimensione del fenomeno del supporto psicologico –, ma questo è la dimostrazione che stiamo cercando di contemperare le esigenze, di rendere interessante questa Carta non soltanto per gli aspetti di supporto alla vita quotidiana, con delle convenzioni, non soltanto per farla diventare una piattaforma unica per i giovani (stiamo cercando, anche con il Ministero della cultura, di far convergere tutti gli strumenti e le politiche a beneficio dei giovani su un'unica piattaforma, quantomeno interoperabile, per evitare la moltiplicazione degli strumenti), bensì anche come strumento di relazione umana, che continua a essere – per quanto mi riguarda – un elemento costante di presenza. Anche per noi, nella vita quotidiana politica, sapete quanto sia importante la capacità di incontrare, di dialogare, non dico di assicurare, ma comunque di proporre uno scambio che sinceramente consenta al cittadino in generale, e al giovane ancora di più, di ripristinare o consolidare una relazione fiduciaria, che contribuisce inevitabilmente a predisporre a una vita piena, anche nella libera scelta di mettere al mondo un figlio e pure qualcosa di più.

Voglio sintetizzarvi, se me lo consentite – per darvi il senso dello studio e dell'analisi che abbiamo fatto attraverso l'*app* IO (che è la piattaforma sulla quale viaggia la Carta Giovani) –, i cinque ambiti sui quali abbiamo interrogato quasi 40 mila giovani dai 18 ai 35 anni, ovvero le relazioni personali e il tempo libero, l'accettazione di sé e del proprio aspetto fisico, le dipendenze e i comportamenti compulsivi, il lavoro e la formazione e, infine, un concetto difficilmente interpretabile e non facilmente individuabile, le ansie e le paure del futuro, che cerchiamo di mitigare non con la soluzione di tutti i problemi, ma con la presenza costante, che fa capire che vogliamo contrastare quantomeno la solitudine nel rapporto tra cittadino e istituzione. Da questo punto di vista, i risultati sono di grande aiuto, tant'è che continueremo a sviluppare queste attività di analisi, perché ci aiutano a orientare la bussola delle nostre scelte.

Il 43 per cento ha risposto che le cause del loro disagio emotivo risiedono nell'ansia per il futuro personale e collettivo. Questo è un dato, da un lato, preoccupante e, dall'altro, non dico che conforti, ma fa capire che c'è una predisposizione alla preoccupazione nei confronti degli altri e della comunità nella quale viviamo; questa sensibilità, questa generosità è uno dei presupposti che secondo me va allenato e che poi si manifesta – ne parlerò fra poco – in alcune scelte ancora più visibili: penso al Servizio civile universale, con tutte le sue articolazioni, che è certamente una testimonianza di generosità sociale.

Il 22 per cento ha espresso insoddisfazione per la condizione lavorativa o il percorso formativo. Sul percorso formativo, sapete anche voi come si sta indirizzando il lavoro per cercare di renderlo sempre più orientato alle scelte future, di modo che, non trascurando la conoscenza e le nozioni, si orienti alla competenza, determinando una cinghia di trasmissione con quelle che saranno le esigenze lavorative, tanto più di questo tempo e di quello che verrà.

Vengo a un altro punto rilevante: il 18,7 per cento lamenta la scarsa qualità delle relazioni e del tempo libero. Quindi, un ragazzo o una ragazza su cinque pensa che sia in crisi o, comunque, sottolinea il rischio della crisi del modello relazionale e, fondamentalmente, dei modelli di socializzazione, fortemente messi in discussione dal Covid, trasferiti sulle piattaforme, che non soddisfano definitivamente le esigenze e le sensibilità del rapporto umano, che è qualcosa che va riscoperto. Può sembrare strano ma secondo me è effettivamente un presupposto del riconoscimento del valore della vita che nasce, perché non può che nascere da questa sublimazione dei rapporti tra le persone – tendenzialmente tra un uomo e una donna – che danno vita alla vita. Questo passa per un allenamento sistematico e rispettoso delle persone tra loro.

Un altro tema attenzionato, anche se con una percentuale meno rilevante, è quello dei comportamenti a rischio, vale a dire i rischi della vita di varia natura, che si manifestano

progressivamente: dipendenze nel disagio in senso lato, quindi dipendenze e devianze, fino ad arrivare all'esasperazione, che diventa esasperazione criminale, e che a volte è anche esasperazione nei confronti di se stessi. La cronaca che troppo spesso dolorosamente propone giovani che si tolgono la vita o giovani che tolgono la vita non aiuta certamente e, comunque, preoccupa anche quelli – che sono la stragrande maggioranza – che non sono in questo vortice drammatico. È evidente che questa cronaca – che d'altro canto è cronaca e, quindi, va raccontata, magari senza troppa enfasi – precarizza il pensiero del futuro e, dunque, il pensiero di una società rispetto alla prospettiva di mettere al mondo un figlio che in questa stessa società deve poter vivere e convivere.

Un ultimo tema da affrontare è collegato agli stili di vita: il 7,8 per cento ritiene che le cause del disagio emotivo, con tutti i suoi effetti, risiedano nella difficoltà ad accettare il proprio corpo. Anche questo è collegato al discorso generale, perché credo che la vita, che dobbiamo cercare di riaffermare come principio, abbia un senso e un valore indipendentemente dalla nostra condizione fisica, che non è soltanto quella determinata dall'accettazione del proprio corpo in senso convenzionale, ovvero se il proprio peso è troppo o poco, con tutte le questioni che sono collegate a un aspetto e l'altro. La vita va rispettata – e questo si ricollega ad altri fenomeni degenerativi dal punto di vista sociale – per ciò che è. Questo vale per le persone, come lo sport ci insegna, apparentemente «normali» (per me sono tutte normali) e per le persone con disabilità di varia natura. Il modello sportivo sta cercando di dare il suo contributo proprio al ripristino o all'affermazione del principio di normalità indipendentemente dalla propria condizione fisica, pur tenendo conto degli aspetti psicologici, di fronte ai quali dobbiamo saper intervenire in anticipo e, spesso, sono proprio le relazioni tra le persone che danno contributi formidabili.

Ognuna di queste cinque macro-risposte rappresenta un punto di attenzione rispetto all'effetto prodotto, che è quello studiato da questa Commissione ed è oggetto di questa mia audizione. Tra l'altro, dal punto di vista delle politiche soprattutto giovanili ma anche sportive – dico sportive considerando lo sport una difesa immunitaria e, quindi, un tentativo di rafforzare le difese della persona ma anche delle comunità –, stiamo investendo risorse, che comunque possono aumentare. Mi auguro che con l'aiuto del Parlamento, anche su nostra proposta, si possa migliorare la dimensione economica degli investimenti sulle politiche giovanili, che articoliamo in un modello che, per la prima volta, consente la pianificazione triennale con le regioni, le province e i comuni. Ma la dimensione economica (ovvero meno di 70 milioni di euro l'anno) secondo me è meritevole, da un lato, di un coordinamento, onde evitare dispersioni, pur nel rispetto dell'autonomia, dall'altro di una intensità, di una costanza e di una continuità, di cui avvertiamo il bisogno.

Tutti questi indicatori che emergono ci portano a rendere indispensabili il potenziamento di luoghi inclusivi, dove i giovani siano attori e non soltanto destinatari di servizi (perché sarebbe una configurazione troppo fredda), il rafforzamento dei servizi di accompagnamento e orientamento alle scelte di vita e crescita personale e la costruzione di reti integrate per la tutela della salute psicofisica. Del resto, quest'ultimo non è un tema che possiamo approcciare con bandi disarticolati tra loro, che invece meriterebbero di essere integrati, come stiamo cercando di fare proprio con le regioni e le province autonome, che ringrazio, perché abbiamo tutti dato un segnale positivo manifestando l'idea di metterci attorno a un tavolo rispettando le autonomie e le titolarità e, contestualmente, dando disponibilità a metterci insieme, considerato che gli obiettivi sono comuni. Può cambiare l'interpretazione a seconda dei territori, ma gli obiettivi non sono differenti.

Certamente il disagio di carattere psicologico è una delle priorità più urgenti delle generazioni attuali e, quindi, immaginiamo ancor di più di quelle che verranno. Dobbiamo cercare di predisporci con maggiore attenzione nei confronti di coloro che si considerano o vengono considerati arresi all'idea che nulla si possa fare. Il lavoro che stiamo facendo con i NEET (*Not in Education, Employment or Training*), e attraverso i progetti che vi ho poc'anzi sintetizzato, va esattamente in questa direzione, perché anche soltanto un soggetto arreso che riusciamo a reinserire in un circuito psicologico di positività è un servizio che – secondo me – rendiamo all'intera nazione.

Mi fa piacere ribadire ancora una volta che il Servizio civile universale è forse l'emblema, l'elemento di maggiore visibilità, quello che ha una lunga storia, e che sono convinto, grazie alle

scelte di questo Governo, avrà un futuro, intanto perché abbiamo determinato i presupposti finanziari (cosa non scontata), abbiamo sostituito le risorse del PNRR e, quindi, per tre anni abbiamo dato la certezza ai ragazzi e alle ragazze, ma anche agli enti che devono configurare i progetti, che crediamo fermamente nel valore educativo e sociale del servizio civile e crediamo anche nella sua capacità di rappresentare un embrione di professionalizzazione. Lo abbiamo dimostrato anche con il consolidamento del Servizio civile digitale, ambientale, agricolo; a breve arriveranno anche il Servizio civile culturale, quello turistico e quello sportivo. Abbiamo infatti deciso di investire anche su questi verticali – che poi sono strettamente collegati tra loro – perché ci consentono, in collaborazione con i rispettivi ministeri, di fissare meglio gli obiettivi e di misurare meglio l'efficacia, pur continuando il Servizio civile universale, con tutte le sue articolazioni, e ci consentiranno anche di certificare le competenze acquisite in modo più specifico, in collaborazione anche in questo caso con le regioni.

Ciò che posso considerare un ulteriore contributo alle premesse delle politiche che devono contrastare, in prospettiva, la denatalità è la riserva del 15 per cento nei concorsi pubblici per chi ha fatto il Servizio civile universale, che abbiamo ultimamente allargato al Servizio civile nazionale per non escludere coloro che erano arrivati prima della riforma. Questo – non voglio usare termini roboanti – ritengo che sia un grandissimo passo in avanti. Per quanto il servizio civile non sia parte delle politiche del lavoro, non può restare soltanto un'esperienza di un anno, che è pur sempre nobile e rappresentativa. Ne abbiamo spostato il baricentro, l'abbiamo avvicinato all'anticamera delle prospettive lavorative proprio con questo 15 per cento, che parte dalla pubblica amministrazione, dove è indispensabile che ci sia questa generosità sociale che il servizio civile presuppone, e che la si porti dentro nell'ottica del miglior servizio e della migliore predisposizione a servire il cittadino. Lo stiamo facendo anche con le aziende partecipate e, quindi, quotate a partecipazione pubblica, perché liberamente decidano se e come valutare nei processi di selezione chi ha fatto il servizio civile, proprio con la stessa logica per cui anche le aziende più sofisticate e più tecnologiche hanno bisogno, comunque, delle persone, che non sono soltanto *curricula*, non sono soltanto titoli – che sono indispensabili e imprescindibili – ma sono anche capacità di stare insieme, capacità di servire la comunità, capacità di predisporre in una relazione con il mondo, che non è scontata.

Tutte le politiche giovanili le sto, le stiamo (perché ognuno potrà dare il suo contributo, il Parlamento in primo luogo) facendo convergere – come sapete, essendo già previsto nella legge di bilancio 2025 – in una legge delega, che adesso è sottoposta alle ultime verifiche di carattere legislativo, che presenterò, dopo aver sentito i ministeri interessati, mi auguro entro la fine del mese di giugno, anzi direi che posso impegnarmi a farlo. Mi sto misurando anche con le traiettorie istituzionali e sto imparando a comprendere che origine e destinazione non sono collegate da una linea retta, ma bisogna fare i passaggi tecnici e arrivare a una condivisione, a una convergenza, il che è indispensabile in quanto una norma ha una sua solennità e deve avere anche una sua capacità di rispondere alle esigenze tecniche e, oggettivamente, all'esigenza di un consenso, che cerco continuamente su queste tematiche, come su quelle sportive, perché ritengo che sia indispensabile. Non posso immaginare che abbiamo un'idea diversa del bene dei giovani. Possiamo immaginare strade diverse, ma sulle modalità che ci sono state affidate in termini di responsabilità non posso immaginare che abbiamo un'idea divergente. Il bene intanto è semplicemente determinato dalle opportunità che offriamo e dalle condizioni che mettiamo a disposizione dei nostri giovani, nonché dal modello di relazione, che per me è indispensabile.

Nella legge delega ci saranno principi chiari che cercheranno di contribuire all'inclusione sociale, formativa e lavorativa non soltanto dei giovani italiani ma anche degli stranieri che regolarmente soggiornano nel nostro Paese o decidono di venire nel nostro Paese – perché ritengono, per fortuna, che sia affascinante e attraente venire a studiare o a lavorare da noi –, promuovendo il diritto allo studio e il contrasto alla povertà educativa. Come vi ho detto, per alcuni progetti già lo facciamo, ma la legge, con i suoi decreti attuativi, cercherà di dare ulteriore forza, nella logica della collaborazione tra le istituzioni. Il mio primo *partner* da questo punto di vista – oltre che il Ministro dell'istruzione e del merito e il Ministro dell'università e della ricerca – è il Ministro della cultura, con il quale si intensificheranno i rapporti di collaborazione anche attraverso Carta giovani, che sarà lo strumento a tale fine condiviso.

Bisogna anche sostenere l'autoimprenditorialità – credo sia un fattore altrettanto importante

–, intanto allenando la vocazione e, poi, nobilitando il ruolo dell'imprenditore, che è il presupposto che il lavoro ci sia e aumenti, che sia garantito il più possibile, che siano garantite le condizioni umane del lavoro, che siano garantite le condizioni economiche adeguate del lavoro. Il lavoro non è un presupposto, perché se non c'è l'impresa non c'è il salario: prima ci deve essere un'idea di impresa, una prospettiva di impresa, ci devono essere regole attraverso le quali fare impresa, poi viene tutto il resto, che per noi rappresenta un obiettivo non soltanto da perseguire, ma per il quale bisogna collaborare in modalità intergenerazionale. Questo è ciò che facciamo in parte anche con il progetto Rete, un progetto che – come ho già detto – tende, da un lato, alla formazione e, dall'altro, all'autoimprenditorialità.

L'accesso al credito non è un fattore secondario. Dico questo proprio per mettere la questione anche sul piano economico. Penso che il rilancio del programma «Garanzia giovani» sia stato apprezzato da tutti, ancorché dobbiamo migliorare il profilo della collaborazione e anche la natura dello strumento, allargandone il perimetro economico. La prima settimana di giugno come Dipartimento per le politiche giovanili e il Servizio civile universale ci incontreremo con CONSAP (Concessionaria Servizi Assicurativi Pubblici) e con l'ABI per cercare di favorire una promozione e, quindi, una diffusione della disponibilità di questo strumento, che dovrà essere rafforzato da garanzie pubbliche, il che consentirà di stabilire e rafforzare il principio della fiducia reciproca tra il giovane o la giovane che chiede fiducia finanziaria e lo Stato che in qualche modo gliela affida, sul presupposto che affidando fiducia finanziaria si creino sempre maggiori opportunità, perché questa fiducia nel tempo possa essere ripagata doppiamente, non solo restituendo ciò che è stato dato ma offrendo soprattutto opportunità di lavoro e di vita, che sono indispensabili, ancora una volta nel presupposto di arrivare a una tappa importante nella vita di molti di noi, nella libera scelta, quella di dare vita alla vita.

È fondamentale il lavoro che stiamo portando avanti con il Ministro Alberti Casellati sulla valutazione di impatto generazionale (il cosiddetto «*youth check*»). Il Consiglio Nazionale dei Giovani (CNG) ha lavorato negli ultimi anni – è stato strumento prezioso, guidato dal presidente Pisani – sulle valutazioni *ex post* delle norme; questa idea di poter anticipare il momento della verifica, io credo consenta di legiferare, ognuno al proprio livello, dal Governo al Parlamento, con le consapevolezze sempre più indispensabili – non tutte magari, non tutte subito – per orientare le nostre scelte in modo tale che si valuti, quantomeno, l'impatto su chi verrà, soprattutto, avendo un occhio di riguardo e di attenzione per i giovani di oggi, che non sono necessariamente solo il futuro ma anche il presente: è a loro che dobbiamo consegnare condizioni di maggiore certezza o di minore incertezza. D'altronde, oggi la certezza non ce l'abbiamo, perché le dinamiche internazionali non ci consentono di avere la presunzione di dire: «voglio determinare la certezza». Oggi dobbiamo limitarci a dire: «voglio cercare di mitigare l'incertezza».

Per concludere, nelle prossime settimane vedrete la concretizzazione delle valutazioni d'impatto, che avrà uno strumento di accompagnamento nell'Osservatorio nazionale per l'impatto generazionale. Sono tutti elementi che ci aiuteranno a comunicare meglio, facendo grande attenzione a non sbagliare canali, linguaggi, formati, perché – me ne sto accorgendo anche come titolare della delega alla struttura degli anniversari nazionali – la memoria che dobbiamo coltivare non deve essere un patrimonio soltanto per chi già conosce e per chi ha già vissuto (che è comunque molto importante), ma bisogna soprattutto poterla tramandare a chi non ha vissuto e a chi verrà, che non ha necessariamente la possibilità di misurarsi con figure che hanno fatto la storia nelle varie discipline umane e scientifiche e con i fatti che hanno segnato la storia, soprattutto quella del Novecento, perché possano essere fattori di monito e di responsabilizzazione affinché nulla di ciò che è successo negativamente e drammaticamente nel Novecento si possa riprodurre anche sotto altre forme. Parlo di tragedie che hanno coinvolto intere comunità, senza adesso discutere e disquisire sulle dimensioni, perché quando parliamo di ciò che è successo con la Shoah non è una questione solo di dimensioni, è una questione umana, così come ciò che è successo con le Foibe e le comunità giuliano-dalmate non è una questione di dimensioni, bensì è l'effetto del sonno della ragione, che determina degli scempi che meritano di essere ricordati, perché anche nei piccoli comportamenti quotidiani noi ripristiniamo il senso del rispetto nei confronti degli altri, di noi stessi e della vita. Del resto, tornando al ragionamento che ho fatto nelle mie premesse, non ci potrà essere mitigazione del problema demografico nel suo freddo inverno se non ripristiniamo il senso della vita, il rispetto della vita e

il rispetto nei confronti delle persone.

Aggiungo qualche considerazione in materia di sport, anche perché, come vi ho detto, il mio pensiero è che lo sport sia una difesa immunitaria. Sempre più stiamo lavorando sul tema della misurazione scientifica del beneficio dello sport rispetto al benessere delle persone, trasferendo lo stesso effetto, con altri presupposti, sul benessere delle comunità. Lo abbiamo visto a Caivano, ma lo vedremo negli altri luoghi dove lo stiamo riproducendo, contestualizzandolo e profilandolo, che sono – cerco di ricordarmeli tutti, ma sarete benevolenti se qualcuno mi sfugge – Quarticciolo-Alessandrino (Roma), Rozzano (Milano), Scampia e Secondigliano (Napoli), Rosarno e San Ferdinando (Reggio Calabria), Orta Nova (Foggia), San Cristoforo (Catania) e Borgo Nuovo (Palermo). Ci mettiamo tanta passione nel lavoro che facciamo, perché siamo convinti che anche gli interventi in quegli ambiti determinino il ripristino di condizioni minime di umanità, oltre che di legalità, che contribuiscono anche all'idea di fare delle scelte, che passano inevitabilmente per le consapevolezze, per la responsabilità e per il rispetto, che in molti casi sono negati da arretramenti del sistema dello Stato, nonostante il lavoro delle forze dell'ordine e dei militari. A Caivano abbiamo comunque ripristinato legalità, con tutto quello che c'è a contorno. Siamo convinti dell'utilità di tutto questo lavoro, a volte non sempre visibile, che non riguarda soltanto queste ulteriori otto centralità, ma riguarda anche i 50 milioni di euro che stiamo co-investendo con il Ministero dell'interno, sempre per intervenire nelle periferie urbane e sociali: i *playground* che abbiamo sviluppato in 1.250 comuni del Sud sotto i 10 mila abitanti (i *playground* sono impianti sportivi gratuiti); il progetto «Sport illumina» con i *playground* per le realtà urbane più strutturate, che hanno comunque bisogno di interventi; gli investimenti del bando «Sport e periferie»; gli investimenti del bando «Sport per tutti e di tutti». Tutto ciò contribuirà al ripristino di condizioni minime che consentiranno di avere un po' più di fiducia nei confronti del futuro.

Una ultima testimonianza sportiva – da un lato benaugurante e dall'altro confortante – è di questa mattina. Prima di venire qui, insieme al collega Valditara, sono stato allo stadio Olimpico. C'erano 250 studenti e studentesse di tutta Italia, c'era l'Italia presente alla giornata finale dei Giochi della gioventù che abbiamo ripristinato. Qualcuno mi dirà: c'è un legame, una corrispondenza tra i Giochi della gioventù e il tema che stiamo trattando? Apparentemente no, ma fa parte sempre di questo disegno complessivo, olistico, nel quale ogni singolo elemento, soprattutto se non disarticolato, se messo in relazione con gli altri, può determinare quella rete di opportunità, quella rete di sensibilità, quella rete di umanità, quel percorso progressivo che inizia dai più piccoli e poi si consolida con l'adolescenza e con la maturità, che porta in ogni caso a fare le scelte consapevoli, qualunque esse siano: avere figli o non avere figli, accettare un lavoro anche se non è esattamente quello che uno vorrebbe, anche se non garantisce lo stipendio che uno vorrebbe, ma considerandolo come una tappa di un percorso progressivo che per approssimazioni successive poi porta, anche attraverso l'impegno, a ottenere ciò che si vuole; in qualche maniera, ripristinare le condizioni minime della fiducia nei confronti della vita, che è anche un fatto scientifico. Non è il mio campo, ma ne voglio parlare perché c'è anche questa implicazione che non è secondaria: quando noi pensiamo alla natalità non sempre pensiamo alla fertilità. Invece, è un altro aspetto molto importante, che ha bisogno di professionalità, di specializzazione. Parte dalla consapevolezza intanto del benessere personale, dello star bene fisicamente e, quindi, di predisporre al concepimento, da parte di un uomo e di una donna, su presupposti di qualità della propria condizione fisica. È un tema di carattere metabolico, è un tema che poi passa attraverso lo stato di salute della diade madre-feto, e passa anche attraverso il modo con il quale ci si approccia. Non è un fatto meccanico, ma è un fatto inevitabile, è un fatto socialmente rilevante, è un grave problema della salute pubblica. Pensate che il dato globale è che c'è una infertilità a livello mondiale stimata in quasi 49 milioni di persone, e questo ha un effetto. Adesso io non so, perché mi sono focalizzato su un fotogramma, quindi non ho visto tutto l'aspetto dinamico della progressione negli anni e quindi probabilmente oggi c'è una consapevolezza, i numeri magari erano gli stessi anche prima, ma ho qualche dubbio. Ho la preoccupazione di capire che le scelte di vita determinano – tra le tante cose, passando attraverso la qualità della vita delle persone – anche la capacità, non soltanto la predisposizione dell'animo, ma anche quella del fisico alla procreazione, che non è un fatto secondario. Se analizziamo la questione dal punto di vista metabolico, gli stili di vita sono determinati non

soltanto dall'attività del corpo, ma anche dall'alimentazione.

Mi auguro quindi che il lavoro di questa Commissione possa contribuire anche in questo senso e che lo sport possa essere un fattore di alfabetizzazione. Non è un caso che tra le discipline che accompagnano i Giochi della gioventù (che io insieme al Ministro Valditara ho voluto come progetto non solo sportivo, ma educativo), c'è la disabilità, c'è la salute, c'è l'ambiente e c'è l'alimentazione. Si assoceranno a breve, nell'ambito di un protocollo che abbiamo già sottoscritto noi sei ministri, il Ministero delle pari opportunità e quello della cultura, proprio perché siamo convinti che partendo dai bambini delle elementari si possa intraprendere un percorso nuovo, grazie anche alla nuova riconfigurazione dell'educazione civica, che possa consentire di arrivare poi, strada facendo, ad acquisire quelle consapevolezze, ad essere consapevoli anche delle responsabilità che abbiamo e ad avere un senso del rispetto di noi stessi e degli altri che ci predisponga non soltanto a dare vita alla vita, ma a garantire una buona vita a ognuno di noi.

Vi ringrazio.

PRESIDENTE. Grazie, Ministro, per questa ampia e approfondita relazione.

Do quindi la parola ai colleghi che intendono intervenire per porre quesiti o formulare osservazioni o richieste di chiarimento.

Prego, onorevole Porta.

FABIO PORTA. Grazie, Ministro, per la relazione completa, lunga, ma anche appassionata. Si vedeva che le cose che diceva fanno parte anche di un suo vissuto e le fa onore.

Tornando rapidamente ai temi della nostra Commissione, faccio un paio di considerazioni. Ci siamo soffermati con importanti contributi su questo tema, sugli impatti, ma anche sulle cause e sulle possibili soluzioni, e ci stiamo concentrando sostanzialmente su due elementi che possono dare un contributo positivo alla lotta alla recessione demografica. Il primo è sicuramente rappresentato dalle politiche di natalità, con tutto quello che le riguarda anche da un punto di vista di approccio culturale, e lei mi sembra che su questo sia stato molto ampio e convincente nella sua esposizione. L'altro versante è quello della mobilità, dell'accoglienza, dei flussi migratori. Su questo mi sarei aspettato qualche parola in più, proprio perché lo sport, forse, è il più bel manifesto che noi possiamo dare oggi, all'Italia e agli italiani, di una società aperta, di una società più ricca, di una società nuova, che è esattamente quella che noi vorremmo costruire, attraverso tutti gli strumenti a nostra disposizione. Lei ha accennato ad alcuni, come il servizio civile. Io sottolineerei, per esempio, il Servizio civile internazionale, perché dà la possibilità anche ad alcuni milioni di italiani che sono residenti all'estero di poterlo svolgere. È una cosa che spesso viene dimenticata e poco sottolineata. Mi sembra importante.

Lei ha citato l'adozione. Io ho saputo qualche giorno fa, presidente, che l'Italia è il Paese al mondo con maggior numero di adozioni. In realtà, i primi sono gli Stati Uniti, ma dal punto di vista della proporzione con gli abitanti siamo noi i primi. Questo è anche un elemento culturalmente importante. Intanto dice che siamo un Paese con una predisposizione all'accoglienza, ma indica anche – abbiamo alcuni esempi nello sport – come possiamo diventare un grande Paese anche da questo punto di vista.

Accenno, perché me ne occupo direttamente, alle nostre comunità all'estero. Con riferimento ai Giochi della gioventù, l'impegno tra le nostre comunità all'estero sullo sport è molto importante. Io faccio spesso l'esempio del Venezuela, un Paese disastroso per tanti motivi, dove la comunità italiana sta soffrendo anche con sequestri, con persone che sono anche in galera. La cosa che funziona – sembra quasi un miracolo – sono i centri italiani, soprattutto nella parte sportiva. Organizzano giochi della gioventù, olimpiadi, competizioni. Su questo tema, forse – ma magari andiamo un po' al di là del tema di oggi –, dovremmo soffermarci anche perché poi ci sono delle zone grigie che riguardano più l'organizzazione (so che qui entriamo in un campo minato) del CONI e di come lo stesso si organizza all'estero. Spesso non sono chiare le modalità di scelta, di individuazione. A volte abbiamo personaggi che si autoperpetuano da diversi decenni e invece avremmo bisogno di nuova linfa, di nuove politiche. Questo, però, è un altro tema.

Sul tema della mobilità, dei rapporti anche con comunità italiane all'estero, oltre che con

l'integrazione di quelle straniere in Italia, credo sia importante il ruolo del suo Ministero. Mi sembrava quindi giusto farne riferimento.

PRESIDENTE. Grazie.

Do la parola all'onorevole Russo.

GAETANA RUSSO. Grazie, presidente. Vorrei ringraziare il Ministro Abodi per la relazione esaustiva e appassionata.

Mi ha colpito un passaggio quando parlava del progetto Rete e delle sei regioni in cui attualmente è attivo. Mi aveva colpito che, ad eccezione del Piemonte, fossero regioni del Sud Italia. Peraltro il progetto adesso è esteso anche ad altre eventuali regioni sempre del Sud Italia. Lo dico perché anche nel corso delle audizioni che abbiamo avuto nelle settimane scorse abbiamo constatato come la denatalità e lo spopolamento siano maggiori nelle regioni del Sud e del Centro piuttosto che del Nord Italia. Volevo capire se c'era stata un'azione mirata, eventualmente, proprio per partire con il progetto Rete in queste regioni, e quindi estenderlo ad altre regioni – mi sembra che abbia citato anche la Calabria e altre –, o se, viceversa, sono state le regioni stesse ad attivarsi in questo rapporto. Volevo quindi sapere se è una decisione avvenuta in modo contestuale e collegiale piuttosto che non casuale, ma sarebbe comunque una casualità interessante proprio perché tra i dati che ci sono stati consegnati sia da ISTAT che dal CNEL, in effetti, si rileva la denatalità più in queste regioni rispetto a quelle del Nord.

Grazie.

PRESIDENTE. Grazie.

Do la parola all'onorevole Tremaglia.

ANDREA TREMAGLIA. Grazie, presidente. Intervengo velocemente, scusandomi innanzitutto per essere arrivato in ritardo, per ringraziare della disponibilità il Ministro.

Con riferimento a quello che si è detto e abbiamo affrontato quest'oggi, credo che un particolare punto di attenzione, anche per le future audizioni, anche quando ci sposteremo sul settore sanitario, in combinazione con quello che riguarda più strettamente invece lo sport, sia un altro aspetto rispetto a quello evidenziato dai colleghi. Noi oggi parliamo di transizione demografica, anche perché fortunatamente la durata della vita si allunga, quindi la longevità aumenta. Per fortuna, quindi, da questo punto di vista la popolazione invecchia. Per sfortuna, poi, c'è l'altro lato della medaglia, ovviamente, per cui invecchiare comporta una serie di difficoltà maggiori per i singoli e, di conseguenza, per le comunità locali, familiari e per il nostro sistema di assistenza sociale. Da questo punto di vista, penso che negli ultimi anni si stia diffondendo una maggiore consapevolezza dell'importanza dell'essere attivi, dell'essere poco sedentari, non dico dell'essere sportivi però quantomeno impegnarsi anche nelle attività quotidiane, cercare di fare qualche passo in più, qualche rampa di scale in più, invece che prendere l'ascensore o prendere la macchina, perché questo comporta poi evidentemente che una persona oggi a settant'anni possa essere più attiva e più autosufficiente di quanto non fosse dieci anni fa o vent'anni fa.

Uno dei punti di attenzione che suggerisco alla presidente e alla Commissione è anche questo. Se da un lato dobbiamo lavorare sul tema della natalità, sul tema dei giovani, ma, come abbiamo già visto nelle precedenti audizioni, è un tema generazionale, è un tema sul quale lavoreremo nei prossimi dieci, venti o trent'anni (se va bene), dall'altro questo non dico che sia un tema che risolviamo in sei mesi, però senz'altro, se già da ora iniziamo a spiegare al quarantenne, al cinquantenne o al sessantenne di oggi che se inizia oggi a fare dieci chilometri al giorno a piedi quando poi avrà settanta-ottant'anni sarà più facile che riesca ad andare a fare la spesa da solo o riesca a portarsi a casa la spesa da solo, questo può aiutare, da tutti i punti di vista, oltre al singolo, anche la comunità e i servizi sociali.

PRESIDENTE. Grazie.

Non ci sono altre richieste di intervento. Ho anche io un paio di punti su cui eventualmente le chiedo un approfondimento o, comunque, uno spunto di ulteriore riflessione nonché,

eventualmente, collaborazione con la Commissione. Intanto riprendo quanto detto dall'onorevole Tremaglia, che condivido in pieno. Effettivamente la questione dell'ambito della delega allo sport si interseca molto sulla strategia per l'invecchiamento attivo che in qualche modo riguarda temi di *longevity* che questa Commissione ha trattato. Sicuramente questo punto penso meriti una riflessione ulteriore e specifica da parte della Commissione.

Lei ha trattato due punti che mi sembrano di particolare importanza (tutti sono importanti in realtà), evidenziati anche dalle altre audizioni che abbiamo fatto. Uno è quello della VIG, della valutazione dell'impatto generazionale. Diceva che con la Ministra Casellati state lavorando su questo. Volevo capire se riprende quel disegno di legge che è depositato oggi al Senato oppure rientra nell'ambito del disegno di legge delega che state redigendo.

L'altro tema è se, in qualche modo – immagino congiuntamente con la Ministra Bernini – avete affrontato e approfondito, ed eventualmente in quali termini, il fenomeno che ci è stato rappresentato come macroscopicamente emergente dell'emigrazione all'estero nella popolazione giovanile, in particolare di quella più qualificata.

Do quindi la parola al Ministro per la replica.

[ANDREA ABODI](#), *Ministro per lo sport e i giovani*. Grazie ancora, presidente. Se lei è d'accordo, partirei con l'onorevole Porta.

Non ho potuto umanamente dire tutto, anche perché vedevo molto velocemente correre l'orologio e sapevo di avere un tempo. La relazione non sarà stata certo esaustiva di tutte le attività poste in essere dal mio Dipartimento. Io ho cercato di far emergere alcuni aspetti, ma soprattutto l'approccio. Quando parliamo di mobilità e accoglienza, per me non c'è un tema che possa esser considerato diversamente. Quella predisposizione vale per chi decide di venire qui, lo fa nel rispetto delle regole, nel rispetto di procedure, con lo spirito dell'accoglienza che è già parte del nostro sistema e lei ha dato un elemento che lo conferma ulteriormente, che io non avevo con puntualità, cioè il numero di adozioni, che rappresenta la sensibilità del Paese tutto e del Governo. Possiamo avere anche idee differenti su alcuni aspetti, ma il rispetto della persona, il rispetto anche delle regole, il rispetto di chi viene accolto, il rispetto di chi accoglie rappresentano per noi un punto di riferimento che poi dobbiamo semplicemente attuare, adottare e dimostrare di aver fatto nostro. Su questo non c'è dubbio.

Lo stesso discorso vale per l'articolazione internazionale delle nostre proposte di servizio civile, ma non soltanto, perché ci sono i Corpi civili di pace, ci sono i Corpi europei di solidarietà. I Corpi civili di pace, in particolare, in collaborazione con il MAECI, avevano esaurito la loro fase; li stiamo trasformando in una offerta di servizio civile di pace. Può sembrare soltanto un gioco di parole, ma in effetti questo consente alla nuova configurazione di poter garantire una continuità della proposta che va verso le esperienze internazionali, che peraltro sono sostenute – per altri versi e con altre dinamiche – anche dell'Agenzia italiana per la gioventù, che è la nuova riconfigurazione alla quale sono state attribuite nuove competenze che riguardano, tra l'altro, proprio la cooperazione internazionale.

Quindi, da questo punto di vista, c'è il servizio civile con le sue posizioni già dedicate all'estero, che ci sono: sono una percentuale relativamente limitata, ma sono comunque previste, in alcuni casi perché contemplate in accordi bilaterali (vedi il Trattato del Quirinale con la Francia), in altre proprio perché il servizio civile ha sempre mantenuto nel tempo una sua piccola dotazione dedicata alle esperienze internazionali.

Stiamo dando un'importanza, che ancora non si vede, al rapporto con le comunità italiane all'estero. Gli ultimi che ho incontrato io personalmente – poi ci sono il Dipartimento per le politiche giovanili e l'Agenzia italiana per la gioventù che vanno in giro per il mondo a incontrare le nostre comunità – sono giovani argentini e sudafricani, italiani o comunque di origine italiana, che hanno partecipato ad un *contest* proprio per stabilire questo rapporto di collaborazione. Siamo andati anche in Argentina (io no, ma le strutture sì), perché noi vogliamo svilupparlo questo rapporto, con le regole che ci siamo dati. Questo riguarda, da un lato, l'evento – i Giochi della gioventù e i Giochi studenteschi sono sicuramente un'opportunità – e, dall'altro, anche lo studio di una sezione speciale del registro delle attività sportive dedicata proprio alle associazioni e alle società sportive estere. Questa è una proposta che è arrivata anche a livello parlamentare. Credo di aver dato un parere favorevole o comunque aver espresso una volontà in

questo senso. Ho accompagnato anche una proposta dell'onorevole Amato e di altri parlamentari, perché ritengo che sia un altro strumento che possa essere attivato con le logiche che lei ha richiamato. Penso, almeno parzialmente, di aver risposto a lei e la ringrazio, fermo restando che io ho l'idea che queste audizioni servano anche a noi come momenti di verifica reciproca, ma il rapporto di collaborazione con il Parlamento tutto è fatto di ogni giorno. Quindi, qualunque proposta dovesse arrivare da parte vostra sarà seguita, per quanto mi riguarda, con grande attenzione e anche con voglia di sostenerla e di collaborare.

Onorevole Russo, io sono arrivato con un progetto sulla carta. Per carità, è sempre un buon presupposto, però ho avuto il piacere di stimolare l'apertura del primo *hub* a Nuoro, peraltro con colei che poi sarebbe diventata la presidente della regione, a dimostrazione che su questi temi ci si incontra e certamente non ci si divide. C'era già uno schema definito, si erano candidate sette regioni (la Sardegna, il Piemonte, il Veneto, l'Abruzzo, la Campania, la Puglia e la Sicilia), ma era tutto rimasto ancora sulla carta. Personalmente non mi accontento e altrettanto chi lavora con me. Quindi, pur non avendo ancora aperto tutti gli *hub* – e vi assicuro che c'è uno stimolo costante anche per chiudere il cerchio della prima –, anche per definire i dettagli del secondo modulo, noi siamo andati in giro. Contrariamente al passato, non l'abbiamo fatto con i comuni e non abbiamo aspettato le candidature; abbiamo sollecitato le regioni, che non erano coinvolte, pur essendo titolari comunque del tema politiche giovanili come materia di competenza concorrente. Abbiamo dato attuazione al progetto per la prima volta. Abbiamo detto: parliamone. Noi riteniamo che si debba partire dal Sud e quindi coprire ciò che manca.

È sinceramente gratificante lavorare sui fattori di debolezza, perché è facile – come si dice – fare sci nautico con gli elementi trainanti; qua dobbiamo nuotare, e anche con la corrente contraria. Questo è il senso delle scelte che abbiamo fatto su Calabria (dovrebbe essere Reggio Calabria), Basilicata, Molise, Umbria e Marche: dovremmo fare Ancona, Terni, Isernia e Potenza, tendenzialmente. Vedrete che entro il mese di giugno o luglio – mi prendo del tempo, anche perché non dipende solo da me – le sedi saranno definite; gli accordi con le università, le Camere di commercio e le imprese (insieme a Invitalia, che è co-titolare del progetto) saranno definiti; la scelta dei luoghi sarà definita, perché anche quelli hanno un significato e daremo anche a queste regioni delle opportunità. Abbiamo già, a partire dalla Lombardia, regioni che si sono candidate, che apparentemente non hanno un'esigenza, ma tutte hanno un'esigenza. Tanto più le regioni dove c'è un ragionevole benessere, ma che comunque esprimono delle precarietà, delle dimensioni periferiche di carattere non soltanto urbano, ma anche sociale, hanno bisogno in ogni caso di continuare a offrire e alimentare un modello di relazioni e di opportunità. La Lombardia ha già fatto il primo passo, ma c'è anche la Toscana. Sono convinto che noi, come mi ero impegnato a fare con voi, a cavallo tra il 2025 e il 2026, copriremo il territorio nazionale.

Onorevole Tremaglia, per me il tema sanitario o, meglio, un modello che preveda anche quell'aspetto valutativo è indispensabile e lo stiamo dimostrando anche in ambito sportivo. Si è sempre detto, soprattutto negli ultimi tempi, che lo sport faccia bene, ma non si è mai capito perché. Non si è mai valutato scientificamente. Si è parlato dell'aspetto terapeutico, si è comunque parlato della cultura della prevenzione, si è parlato di tutti i fattori metabolici che beneficiano in ogni caso della pratica sportiva – che non vuol dire delle competizioni, ma della pratica sportiva quotidiana e costante nel tempo –; tutto ciò vi consegna un dato che poi concorre a tanti fattori di malessere individuale e sociale. Il 94,5 per cento dei nostri adolescenti, rispetto ai parametri dell'Organizzazione mondiale della sanità, non svolge attività sportiva quanto dovrebbe, cioè un'ora al giorno. Questo ci dimostra – al di là del fatto che ci occupiamo e ci preoccupiamo anche della terza età, alla quale sono vicino, sono ai confini: ho 65 anni, che vuol dire che ci sono arrivato – che anche quello va perseguito. Visto che la vita si allunga, deve essere una buona vita, non soltanto una vita lunga. La nostra preoccupazione è per gli adolescenti e anche per i bambini.

Con il Ministro Valditara stiamo quindi lavorando per rafforzare il presidio sportivo a scuola a partire dalle scuole elementari. Voi sapete che le prime tre classi non hanno personale qualificato (ovvero laureato in scienze motorie) che insegna. Ci sono maestri maestre, che potrebbero anche essere laureati in scienze motorie, ma non è quello il titolo richiesto. Con il Ministro Valditara stiamo cercando di affrontare questo tema. Noi vorremmo arrivare addirittura alla scuola materna con il gioco, la motricità nel senso proprio psicomotorio, perché sono lì le

fondamenta.

Quello che stiamo facendo di veramente nuovo è, insieme al Ministro Schillaci, una metodologia di misurazione dell'efficacia. Quello che il Parlamento sta cercando di portare avanti con tante iniziative parlamentari sulla prescrivibilità dell'attività fisica per contrastare le malattie gravi non trasmissibili, oltre che per curare gli aspetti psicologici e le patologie magari di carattere proprio psicologico e mentale, è la dimostrazione che si è aperta una fase nuova, anche qui senza confini tra maggioranza e opposizione. Ci troviamo tutti nell'impegno comune.

Io ho tolto l'ascensore per definizione. Anche chi lavora con me – non solo perché siamo al primo piano – sa che deve fare le scale. Perché è un fatto mentale, è un fatto di attitudine, di abitudine al movimento. Può sembrare una cosa sciocca, ma è così. Così come dobbiamo capire che ci sono barriere economiche che comunque precludono l'attività sportiva. Per quanto noi stiamo lavorando sugli impianti gratuiti all'aperto (e i *playground* sono esattamente questo), per quanto la cultura della ciclabilità in qualche modo – al di là delle altre implicazioni e dei rischi che si corrono, sui quali stiamo anche lì intervenendo – vada esattamente in questa direzione, sottolineo, sempre nell'ottica dei sostegni e dei supporti, che da soli non bastano, così come sul tema della natalità, che servono maggiori risorse. Tutti i colleghi europei mi parlano delle loro misure di defiscalizzazione per favorire la natalità, ma non sono quelle le motivazioni esclusive che portano a dire «adesso possiamo permetterci di avere un figlio», anche se è un tema che, capisco, è incombente. Però, «Dote Famiglia», che è stata approvata con la legge di bilancio 2025, va esattamente in questa direzione. Con l'ISEE sotto i 15.000 euro si ha la possibilità di avere contributi economici fino a un massimo di tre figli. Non vengono erogati direttamente alle famiglie, ma attraverso le società e le associazioni sportive, cioè la rete di 100.000 realtà sul territorio che devono verificare che i beneficiari non soltanto si iscrivano, ma che partecipino, che frequentino e che utilizzino lo strumento. Siamo infatti convinti che non basta dichiarare o declamare un principio, anche costituzionale, e poi non correlarlo alle difficoltà che fanno parte della nostra vita.

Cara presidente, le dico di sì, dal punto di vista dell'allargamento degli orizzonti, soprattutto con il Ministro Bernini. Con il Ministro Bernini stiamo rivedendo tante cose, anche il baricentro dei corsi di laurea in scienze motorie, che si orientano sempre di più verso la dimensione medico-scientifica, che è utile, e sempre meno verso la psicomotricità, che comunque è indispensabile nel momento in cui immaginiamo di allargare i profili della presenza dell'educazione fisica, motoria e la cultura del movimento. Ricordo a tutti noi che lo scorso anno, dopo decenni, c'è stato un concorso pubblico per l'abilitazione all'insegnamento dell'educazione fisica e meno del 9 per cento è risultato idoneo, il che vuol dire che ci dobbiamo porre il problema. Anche qui si tratta di correlazioni tra tutti gli elementi.

Da parte nostra, anche grazie alle vostre sollecitazioni, non mancherà l'impegno a mettere in pratica le cose che abbiamo espresso qui, a continuare a fare quello che abbiamo detto che stiamo facendo e a comunicare anche gli effetti del lavoro comune, perché questa credo che sia la cosa più importante. Da un lato è comprensibile l'*understatement*, il profilo basso, ma dall'altro bisogna far capire quello che facciamo, perché c'è bisogno anche di un utilizzo pieno degli strumenti e delle politiche che noi mettiamo a disposizione del cittadino.

Grazie.

PRESIDENTE. Grazie davvero, anche per queste ulteriori risposte.

Nel ringraziare nuovamente il Ministro Abodi, dichiaro quindi conclusa l'audizione.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che, se non vi sono obiezioni, la pubblicità dei lavori della seduta odierna sarà assicurata anche attraverso impianti audiovisivi a circuito chiuso.

Comunicazioni del presidente.

PRESIDENTE. Vi informo, nell'ambito delle comunicazioni del presidente, che il signor Giancarlo Tortoreto, luogotenente carica speciale dell'Arma dei Carabinieri, ha comunicato la rinuncia all'incarico di collaborazione che era stato deliberato nel corso della riunione dell'Ufficio di presidenza, integrato dai rappresentanti dei gruppi, il 23 aprile scorso.

Comunico inoltre che l'Ufficio di presidenza, integrato dai rappresentanti dei gruppi, nella riunione del 19 maggio, ha stabilito che la Commissione si avvalga, ai sensi dell'articolo 5, comma 4, della delibera istitutiva e dell'articolo 21 del Regolamento interno, della collaborazione, a titolo gratuito e a tempo parziale, del dottor Fabio Edoardo Ermanno Carniol e della collaborazione a tempo parziale della dottoressa Agnese Gatti, alla quale sarà corrisposto un compenso *una tantum* di 4.000 euro lordi.

Tali collaborazioni diventeranno effettive dopo l'espletamento delle relative procedure autorizzatorie, ove necessarie.

Se nessuno chiede di intervenire, dichiaro conclusa la seduta.

La seduta termina alle 13.25.

ALLEGATO

Memoria presentata dal presidente dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).



**ANTICIPARE
PER GOVERNARE
IL CAMBIAMENTO**

Il Sistema di Istruzione e Formazione
di fronte alle sfide del
cambiamento generazionale

*Commissione Parlamentare di inchiesta sugli effetti economici e sociali
derivanti dalla transizione demografica in atto.*

Sommario

<i>Il Sistema di Istruzione e Formazione di fronte alle sfide del cambiamento generazionale ..</i>	1
Sommario.....	2
INTRODUZIONE.....	4
PARTE PRIMA – Il contesto	10
1. I dati del Sistema Scuola. Le Istituzioni scolastiche statali – Studenti dell’infanzia, del Primo e Secondo ciclo	10
Transizione demografica e popolazione studentesca	11
La distribuzione delle sedi scolastiche statali che compongono le Istituzioni	16
2. La pluralità dei divari: una riflessione sulla transizione demografica e il futuro dell’educazione	22
Divari territoriali: fra isolamento, perifericità e marginalità nei territori fragili.....	24
Divari tecnologici: competenze, infrastruttura e nuovi alfabeti.....	26
Divari di competenze: frammentazione degli apprendimenti e sfide per la cittadinanza.....	29
Divari di genere: il ruolo della scuola tra persistenza e possibili scenari di sviluppo	32
Divari ecologici: giustizia climatica, pensiero sistemico e futuro sostenibile.....	37
PARTE SECONDA - Approfondimenti	40
3. Il Sistema integrato 0-6	40
Analisi dell’offerta di servizi educativi per la prima infanzia	41
Il sistema integrato zero sei anni: criticità e prospettive future	42
4. Uno sguardo nel cuore della scuola - Aree interne e Piccole Scuole.....	48
Le zone rurali e le piccole scuole	46
Alunni e classi delle piccole scuole	50
Piccole scuole con pluriclassi.....	51
Le visioni di scuola nelle aree interne: la rappresentazione dei Patti Educativi	53
Le pratiche emergenti di scuola di prossimità	56
5. Istruzione terziaria professionalizzante Istituti Tecnologici Superiori ITS.....	69
La rete di governance multi-stakeholder	75
La flessibilità organizzativa, didattica e progettuale	76
L’intercettazione dell’innovazione.....	77
6. L’Istruzione degli Adulti	80
Transizione demografica. Le ricadute sul sistema IdA	80
Dall’Istruzione degli Adulti all’apprendimento permanente: un invecchiamento attivo	83
Cittadini e ICT	85
Formazione e ICT.....	87
Non è mai troppo tardi. Scenari 2050	90
Adulti in formazione.....	91

Una simulazione: impatti e scenari sul sistema dell'istruzione degli Adulti	92
Innovazione degli ambienti di apprendimento.....	100
L'evoluzione del quadro di riferimento.....	103
8. IA e scuola: evoluzione e rivoluzione dell'apprendimento.....	106
I tre tempi dell'Intelligenza Artificiale nella didattica. Una proposta per l'integrazione dell'AI nel contesto scolastico.....	111
9. Leggere e documentare per anticipare e accompagnare il cambiamento nella scuola Italiana	115
CONCLUSIONI.....	124
Anticipazioni e scenari futuri, Rigenerare territori e comunità attraverso istruzione, formazione, alleanze educative, territoriali e sociali.....	124
Modelli a cui ispirarsi per il Paese in transizione.....	130
I community hub.....	130
La scuola estesa intercomunale come community hub nei territori	131
Istruzione degli adulti e CPIA: Infrastrutture pubbliche della società della longevità	134
Reskilling generazionale, scuola diffusa e professione docente	135
I tre tempi dell'Intelligenza Artificiale nella scuola-community hub	136

INTRODUZIONE

Il termine "transizione" indica un passaggio da uno stato a un altro, da un vecchio equilibrio a uno nuovo, o ciò che si presume accadrà o vorremmo che accadesse in futuro. È un movimento che si compie attraverso strategie capaci di mediare tra vincoli e possibilità, cercando soluzioni strutturali, morfologiche e regolative per ripensare l'oggi e costruire il futuro prossimo e remoto.

Le grandi transizioni (digitale e tecnologica, ambientale ed ecologica, demografica) identificano dei megatrend, sono tendenze di lungo periodo che producono un impatto significativo sulla società, l'economia e l'ambiente. La loro influenza è duratura e può estendersi per decenni o addirittura generazioni. Le grandi transizioni assumono configurazioni interconnesse e producono effetti ad ampio raggio che modificano stili di vita, aspettative e molti settori della società, impattando fortemente sui servizi come quelli essenziali. In ciò il principio della sostenibilità è centrale. Infatti, ispirandosi alla responsabilità e alla cura, questo concetto mira ad uno sviluppo economico e sociale capace di soddisfare i bisogni presenti senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri. Questo ha richiesto e richiede un modo nuovo di guardare il mondo, tenendo insieme passato, presente e futuro, riconoscendo l'interconnessione tra dimensioni fondamentali e generando nuove visioni sistemiche dei problemi e delle loro soluzioni.

La transizione demografica, in particolare, presenta criticità e sfide ma anche opportunità per il lavoro, il capitale umano, la competitività, la coesione sociale, per i sistemi, a iniziare da quelli educativo, sociale e sanitario. La rapidità dei cambiamenti rende complessa l'analisi e necessaria l'implementazione di strategie anticipatorie per mitigare gli effetti negativi e sfruttare al meglio i benefici e le potenzialità.

Di norma, le transizioni creano fratture con le forme conosciute, mettendo in discussione valori, comportamenti e certezze quotidiane, il che può portare a percepire l'epoca attuale come disorientata e disorientante. I passaggi, tuttavia, non sono mai una rottura completa da uno stato ad un altro. Sono movimenti che richiedono di osservare il paesaggio circostante alla ricerca di segnali e indizi, di guardare simultaneamente avanti e indietro, rinnovando e valorizzando sentieri già percorsi per tutelare l'appartenenza collettiva e comunitaria. Le esperienze conosciute e sperimentate sono da considerarsi un patrimonio prezioso per sostenere questo rinnovamento. Garantire la continuità è essenziale anche per trovare parole e significati condivisi, per dare un senso all'esperienza e permettere di ripensare, riprogettare, rigenerare e transitare da dimensioni talvolta troppo cristallizzate verso strutture più snelle e flessibili.

La "rigenerazione" a cui si sta iniziando a pensare si manifesta in modo anticipatorio in diverse forme e soprattutto la scuola può essere un soggetto protagonista e determinante nel percorso da compiere. Infatti, il Sistema scolastico ci offre significative soluzioni già in uso da studiare e dalle quali attingere - e ci si riferisce in particolare modo a quelle che, per citarne alcune, sono presentate più avanti: le Aree Interne e le Piccole Scuole, gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS), il sistema per l'Istruzione degli Adulti, le Architetture scolastiche. Inoltre, la scuola è una delle principali infrastrutture del Paese, se si pensa (a) alla distribuzione della rete di edifici distribuiti sul territorio nazionale; (b) alle funzioni primarie che ad essa sono attribuite per l'educazione, l'istruzione e la formazione dei giovani, adulti e anziani; (c) al ruolo che svolge per il Paese in relazione al benessere individuale e collettivo, allo sviluppo economico, alla coesione sociale, alla promozione dell'equità e alla capacità di fronteggiare le sfide di un mondo in continua trasformazione. Di fondamentale importanza è proprio l'ampiezza e la capillarità della rete scolastica. Ciò rappresenta un valore strategico per i territori nella prospettiva di ripensare l'offerta di servizi e la loro integrazione per la comunità locale.

Per accompagnare il percorso in atto anche in una prospettiva anticipatoria:

- è importante osservare il contesto di riferimento, cogliere i segnali precoci, rilevanti e portatori di differenza e che indicano quello che sta accadendo. Sono indizi che ancora non sono pienamente riconosciuti per la loro potenzialità generativa;
- formulare idee di quanto potrebbe accadere nella consapevolezza della loro parzialità. Ciò consente di individuare soluzioni per anticipare le trasformazioni che si perseguono, dando così all'incertezza una forma con esito presumibilmente favorevole. I segnali, le esperienze che selezioniamo e che ci informano sulla transizione e i suoi possibili effetti sono utili per prepararsi, adattarsi e agire proattivamente per cogliere opportunità e mitigare i rischi;
- progettare una rigenerazione culturale che richiede di mobilitare risorse, investimenti in ricerca, formazione e informazione ed è necessaria per condividere nuovi valori, riti e pratiche quotidiane di socialità. Il sistema scolastico può essere visto come strategico per guidare e promuovere questo rinnovamento culturale della società, per promuovere e sostenere la rigenerazione comunitaria e territoriale. Questi processi implicano percorsi di conoscenza e consapevolezza per disegnare interventi sostenibili e mirati alla soluzione dei problemi insieme a processi di riappropriazione da parte della collettività;

- ridisegnare in modo interconnesso e integrato i servizi e le prassi, favorendo la collaborazione e l'integrazione tra soggetti diversi, anche tra pubblico e privato, e tutelando gli spazi di autodeterminazione individuali e comunitari e rimettendo al centro delle comunità i beni comuni. I servizi devono essere ancorati ai problemi e alle risorse dei territori ma al tempo stesso più flessibili e responsivi. In questi percorsi la scuola può rappresentare un punto di connessione, un ponte tra istituzioni per il ripensamento e la rigenerazione.

Nel fronteggiare le grandi transizioni, i sistemi pubblici sono chiamati ad avviare un profondo ripensamento che deve essere inserito in un programma di intervento complessivo e sinergico, dove le strategie e le azioni: garantiscano continuità poiché, per la loro efficacia, devono essere affidate alla collaborazione intergenerazionale; siano basate su nuove forme di partenariato e cooperazione tra servizi e istituzioni pubbliche tra loro e con altri attori territoriali (privati, non-profit, comunità). Pensiamo qui sia ai Partenariati Pubblico-Privato (PPP), sia a forme di cooperazione più ampie che coinvolgono il Terzo Settore e la comunità. Per far crescere queste esperienze è importante riconoscere quello che già è stato fatto a livello istituzionale e di policy e quanto si è sviluppato spontaneamente nei territori. In contesti di risorse limitate e bisogni complessi, le esperienze già in atto vanno intercettate, studiate e valorizzate come modelli funzionali da diffondere.

Anche per il Sistema dell'istruzione e della formazione il meta obiettivo è quello di rigenerare i servizi per poter rispondere alle nuove sfide a cui si è chiamati e al tempo stesso raggiungere il massimo livello possibile di snellezza e flessibilità. La scuola deve e può andare oltre alle sue finalità primarie (istruire, formare, educare), essere chiamata a integrarsi ampliando i propri confini per contribuire a ridefinire anche quelli di altri sistemi pubblici, come quello assistenziale e sociale, rispondendo ai molteplici bisogni emergenti di una popolazione in via di trasformazione. Ciò è fondamentale per arricchire l'offerta formativa che sia connessa con il territorio e la comunità in un triangolo ideale, più volte richiamato in sede europea, fra istruzione, formazione e lavoro, fondamentali per lo sviluppo individuale e la crescita economica di un Paese alle prese con una cronica carenza di risorse pubbliche.

Nella transizione demografica la scuola può giocare un ruolo da protagonista ponendosi come ponte tra gran parte delle politiche pubbliche, incluse quelle per il lavoro, lo sviluppo economico, il sociale, la sanità, lo sport, l'educazione alla cittadinanza in senso ampio (con il coinvolgimento delle famiglie), la coesione sociale, rigenerando il senso di comunità. La scuola è, e deve considerarsi, un acceleratore dei processi di cambiamento e di rigenerazione culturale.

In "Education at a Glance 2024"¹ dell'OCSE, sebbene non vengano delineati specifici "scenari futuri", viene esaminata la necessità per i sistemi educativi di adattarsi ai cambiamenti in atto, correlati alla transizione demografica. Nel testo sono identificati diversi fattori chiave che influenzeranno gli sviluppi futuri nei sistemi educativi. Nell'analisi è centrale il divario generazionale, inteso come la distanza crescente tra le generazioni nel rapporto con il sapere, l'accesso alle opportunità e la partecipazione sociale e alle opportunità formative. La caduta della natalità, l'invecchiamento della popolazione, i fenomeni migratori interni ed esterni ai paesi, le trasformazioni del lavoro e le altre transizioni, come ad esempio quella tecnologica e digitale, impongono di ripensare l'educazione come un bene comune per tutte le età, capace di connettere studenti giovani, adulti e anziani in percorsi flessibili e intergenerazionali.

Gli squilibri che derivano dalle grandi transizioni del nostro tempo generano tensioni nella domanda educativa e formativa, nell'offerta di formazione continua e nella rappresentazione sociale dell'istruzione, ancora troppo centrata sull'età giovanile. Il sistema educativo deve orientare verso un modello maggiormente capace di rispondere alle esigenze delle diverse età dell'apprendimento, superando l'idea della scuola come "tempo chiuso" e promuovendo ambienti aperti e lifelong.

Un primo effetto dei cambiamenti demografici segnalato dall'OCSE è relativo al numero di studenti nell'istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore. I sistemi educativi devono essere preparati a gestire sia popolazioni in età scolare in diminuzione che in crescita in base all'età e alle caratteristiche. Come si vedrà nella Parte Prima - I Dati della Scuola, dove sono analizzati gli andamenti degli ultimi 9 anni, la popolazione studentesca italiana del primo e secondo ciclo scolastico ha perso quasi mezzo milione di iscritti in poco meno di dieci anni. In direzione opposta si prevedono, nel prossimo futuro, i trend dei dati stimati per il sistema di istruzione degli Adulti, canale formativo specifico per accogliere anche la platea degli adulti previsti in aumento nella nuova "società della longevità".

L'invecchiamento della popolazione e i fenomeni migratori interni ed esterni nei paesi OCSE sono una sfida per tutti i sistemi educativi e per il mercato del lavoro.

Per il mercato del lavoro, l'invecchiamento sposta l'attenzione sulla necessità di garantire l'apprendimento degli adulti (*adult learning*), considerato essenziale per fornire opportunità di

¹ <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2024/e2b2c036-schule-report.html>

upskilling e reskilling, in particolare, mentre le società si adattano alle crescenti capacità dell'intelligenza artificiale (AI).

Anche secondo l'OCSE, gli andamenti demografici pongono sfide che possono trasformarsi in opportunità. Richiedono uno sforzo di visione per anticipare e poi governare gli effetti che potranno generarsi nel sistema scolastico nei territori urbani e in quelli rurali del Paese. Sulla base dei segnali disponibili è necessario sviluppare analisi anticipatorie che possano aiutarci a prevedere, valutare e gestire eventi futuri o potenziali, elaborare un insieme di strategie, pianificazioni e programmazioni per prevenire o evitare risultati indesiderati, assicurare la disponibilità di infrastrutture rigenerate e risorse adeguate alle nuove esigenze dei territori.

Nella Prima Parte del testo sono presentati: (a) i principali dati relativi alle istituzioni scolastiche statali e alla popolazione studentesca, con un focus particolare sull'anno scolastico 2024/2025 e un confronto con gli anni precedenti, soprattutto a partire dal 2015/2016; (b) la complessità del sistema educativo contemporaneo, analizzate a partire dai diversi tipi di disuguaglianze e di divari e, infine, per ciascun tipo di divario, sono illustrate alcune strategie per affrontarli. In particolare, nel testo sono descritti i divari educativi come un paesaggio complesso e multidimensionale, dove le disuguaglianze si stratificano e moltiplicano in base a contesti, soggetti e condizioni diverse. Il termine "divari" non è visto solo come una distanza da colmare, ma come una categoria analitica dinamica che può orientare politiche e pratiche verso la giustizia sociale, la coesione territoriale e l'inclusione attiva. Il divario generazionale, inteso come la distanza crescente tra le generazioni nel rapporto con il sapere, l'accesso alle opportunità e la partecipazione sociale/formativa, è uno dei principali effetti della transizione demografica e sottende alle altre forme di divario.

La Seconda Parte intende offrire approfondimenti su alcune dimensioni del Sistema educativo, di istruzione e formazione italiano. In particolare: (a) L'istituzione del sistema integrato 0-5 che mira a garantire la continuità educativa dall'esito nido fino all'ingresso nella scuola primaria. I servizi per la prima infanzia vengono sempre più visti come opportunità educative qualificate e riconosciute come diritto soggettivo del bambino oltre che come strumenti per conciliare vita familiare e lavorativa. L'istituzione di questo sistema è considerata un'innovazione di grande importanza storica e culturale e si confronta con le sfide derivanti dalla transizione demografica in Italia, caratterizzata da un calo delle nascite e un invecchiamento della popolazione. Seguono gli approfondimenti. (b) Le Aree interne e le Piccole scuole rischiano di subire forti impatti dalla transizione demografica e al tempo stesso si presentano come luoghi e ambienti all'interno dei quali è possibile cogliere la trasformazione in atto, di individuare soluzioni che anticipano il futuro e consentono di dare all'incertezza una forma con esito presumibilmente

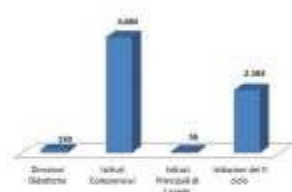
favorevole. Infatti, anche nel dibattito internazionale sui futuri dell'educazione le esperienze maturate nelle piccole scuole italiane sono sempre più riconosciute come pratiche anticipatorie, modelli educativi che prefigurano le trasformazioni future. In particolare, il concetto di scuola estesa — che ibrida spazi fisici e virtuali, integra apprendimento formale e non formale e valorizza la dimensione comunitaria dell'educazione, poggia su una forte collaborazione della scuola con l'ente locale, il Terzo settore, le associazioni. (c) Gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy). Le caratteristiche rilevanti del modello ITS Academy, oltre alla rete di governance multi-stakeholder, sono la flessibilità didattica e progettuale e l'intercezione dell'innovazione. Queste caratteristiche sono tra loro interdipendenti e concorrono in modo determinante al criterio ordinatore del loro compito principale: l'occupabilità. (d) Il Sistema dell'Istruzione degli Adulti (IdA) è costituito da una rete scolastica che si rivolge potenzialmente a tutta la popolazione adulta. La rete si confronta ciclicamente con i cambiamenti sociali e culturali. Gli elementi chiave del processo attuale sono: il crescente ingresso di stranieri, l'invecchiamento della popolazione, la transizione digitale e le trasformazioni del mercato del lavoro. Questo scenario richiede nuovi fabbisogni formativi e nuove competenze. (e) Le Architetture scolastiche che si legano profondamente alla visione degli "Ambienti per l'apprendimento" e al ruolo che la scuola può e deve assumere nel contesto territoriale e comunitario per ripensare e rigenerare gli spazi fisici. (f) L'Intelligenza Artificiale (IA), inclusa l'IA generativa (IA Gen), sta profondamente trasformando l'istruzione e la società in Europa. Questa evoluzione tecnologica è considerata una forza trasformativa che sta ridefinendo l'ecologia dell'apprendimento, rappresentando un vero e proprio cambiamento di paradigma. (g) Infine, vengono presentati i principali dispositivi che l'INDIRE, nell'ambito del suo ruolo istituzionale e della sua mission, mette a disposizione del Sistema scuola e del Paese: un insieme articolato di reti territoriali, sistemi, strumenti, processi e prodotti che consentono di osservare, documentare e accompagnare le trasformazioni del Sistema. Si tratta di vere e proprie "infrastrutture" culturali, tecnologiche e operative per la ricerca, la messa a fuoco dell'innovazione, l'accompagnamento ai cambiamenti sui grandi numeri, la formazione e la comunicazione.

PARTE PRIMA – Il contesto

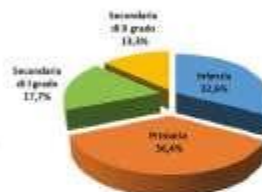
1. I dati del Sistema Scuola. Le Istituzioni scolastiche statali – Studenti dell’Infanzia, del Primo e Secondo ciclo²

Il numero di Istituzioni principali sedi di direttivo è pari a 7.600, distinte in 127 Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti e 7.473 Istituzioni scolastiche. Le Istituzioni scolastiche a loro volta si ripartiscono in 150 Direzioni Didattiche, 4.684 Istituti Comprensivi, 56 Istituti principali di I grado e 2.583 Istituzioni del II ciclo.

Istituzioni scolastiche statali per tipologia, A.S. 2024/2025



Sedi scolastiche statali per livello di istruzione, A.S. 2024/2025



(Fonte Focus "Principali dati della scuola" – A.S. 2024/2025)

Le sedi scolastiche statali che compongono le Istituzioni sono 40.074, il 69% delle quali è dedicato all’infanzia e all’istruzione primaria. Nella tabella 1 si riporta il dettaglio per area territoriale.

Tabella 1 – Distribuzione delle sedi di erogazione del servizio statali per zona e livello scolastico

Zona	Totale sedi di erogazione del servizio		Infanzia		Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado	
	Valore	%	Valore	%	Valore	%	Valore	%	Valore	%
NORD OVEST	9.481	23,99	2.750	21,94	3.806	25,14	1.781	25,08	1.140	21,42
NORD EST	6.105	15,46	1.827	22,45	2.621	17,99	1.150	18,18	797	14,98
CENTRO	7.802	19,47	2.740	20,96	2.732	18,75	1.292	16,17	1.038	19,50
SUD	11.135	27,74	3.909	30,51	3.571	24,51	1.907	27,53	1.800	30,06
ISOLE	5.480	13,67	1.968	15,05	1.838	12,81	927	13,04	747	14,04
TOTALE	40.074	100,00	13.073	100,00	14.676	100,00	7.309	100,00	5.322	100,00

² Le elaborazioni sono state fatte da INDIRE su dati MIUR - Portale Unico dei Dati della Scuola.

Se si considera anche la rete scolastica paritaria, le scuole associate alle istituzioni scolastiche aumentano di 11.506 unità. L'80,8% delle paritarie sono scuole dell'infanzia e scuole primarie.

Nell'anno scolastico 2024/25³ le 362.115 classi di scuola statale hanno accolto 7.073.587 studenti, di cui 331.124 con disabilità. I bambini dell'infanzia sono 785.056. Gli alunni della primaria sono 2.170.746, quelli della secondaria di I grado 1.498.498, per un totale di 3.666.244. Gli studenti della secondaria di II grado sono 2.619.287.

Per quanto riguarda le scuole paritarie, il dato più recente a disposizione è quello dell'AS 2023/2024 in cui si contavano 771.909 studenti, poco meno del 10% dei 7.825.393 censiti nella rete scolastica statale e in quella paritaria di quell'anno. Il 74,9% degli studenti delle scuole paritarie frequentano la scuola dell'infanzia o la primaria.

Alla luce di questi sintetici dati di contesto vediamo cosa è accaduto alla popolazione scolastica dell'AS 2015/16 all'AS 2023/24 e come si è trasformata la rete scolastica sul territorio.

Transizione demografica e popolazione studentesca

La popolazione studentesca secondo l'OCSE

I cambiamenti demografici determinano effetti e forze trainanti che richiedono aggiustamenti strategici e interventi di policy.

Nel testo dell'OCSE⁴ (2024) si evidenzia come l'esame dei cambiamenti demografici passati e la previsione di quelli futuri sono essenziali per comprendere quali risorse richiederanno i sistemi educativi e come pianificarne l'allocazione. In particolare, nei paesi OCSE, nel decennio passato (2013-2022) c'è stato un calo marcato nel numero di bambini nella fascia d'età 0-4; al contrario, il numero di bambini nella fascia d'età 5-14 anni è continuato a crescere. I flussi migratori hanno contribuito alla crescita di entrambe le fasce d'età (0-4 e 5-14) in alcuni paesi con bassi tassi di natalità ma afflussi costanti di giovani famiglie e lavoratori.

Guardando alle proiezioni per il prossimo decennio (2022-2031) si prevede che la crescita osservata nel decennio precedente per la fascia d'età 5-14 anni si invertirà. Alcuni paesi prevedono cali

³ Fonte: <https://www.mim.gov.it/documenti/20162/0629770/Prospettive-della-scuola-i-Focus-anno-scolastico-2024-2025.pdf>
⁴ OCSE (2024), "In che modo i cambiamenti demografici influenzano i sistemi educativi?", Education Indicators in Focus, n. 67, OECD Publishing, Parigi, <https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en>.

particolarmente significativi in questa fascia d'età: Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia e Lituania (cali proiettati del 15-20%), e la Corea (calo proiettato del 37%).

Questi cambiamenti demografici hanno implicazioni dirette per insegnanti e risorse. Nel decennio 2013-2022, il numero di insegnanti è spesso cresciuto più velocemente o è diminuito più lentamente rispetto al numero di studenti, portando a una riduzione del rapporto studenti-insegnanti nella maggior parte dei paesi. Al contrario, una parte dei paesi hanno registrato un calo significativo nel numero di insegnanti per studente, in parte dovuto ad una popolazione di insegnanti che invecchia. Nonostante il calo dei rapporti studenti-insegnanti nella maggior parte dei paesi, le carenze di insegnanti rimangono un problema in numerosi paesi. Questo non è necessariamente un elemento contraddittorio, perché le carenze sono spesso specifiche per materia e legate a fattori contestuali.

Se i bilanci per l'istruzione rimarranno stabili e gli studenti diminuiranno, nei prossimi anni le risorse per studente potrebbero aumentare in molti paesi. Ciò potrebbe offrire un'opportunità per ottimizzare i sistemi educativi, riallocando le risorse in modo più efficiente e concentrandosi sulla qualità. Le risorse aggiuntive potrebbero essere dirette verso il miglioramento della formazione degli insegnanti, l'espansione dell'accesso agli strumenti digitali, l'apprendimento personalizzato o la promozione di pratiche inclusive.

In questo quadro, sono da evidenziare le disparità regionali. Come sappiamo i cambiamenti demografici si manifestano diversamente tra aree urbane e rurali.

Nelle aree urbane (metropolitane), l'alta densità di popolazione e, in alcuni casi, la crescita demografica continua creano pressione per il reclutamento di insegnanti, specialmente in materie ad alta domanda come STEM, e richiedono l'espansione e la modernizzazione delle infrastrutture educative.

Nelle aree rurali (non metropolitane), si registrano spesso tassi di natalità inferiori, declino demografico e migrazione verso le città, portando a riduzioni più marcate del numero di studenti. Questo si riflette nelle dimensioni delle scuole, che sono significativamente più piccole (mediana di 21 studenti per grado nella primaria) rispetto alle aree metropolitane (mediana di 35). Le dimensioni ridotte delle classi nelle scuole rurali rendono finanziariamente e logisticamente difficile mantenere un gran numero di piccole scuole.

La diminuzione degli studenti nelle aree rurali aumenta il rischio di chiusure o accorpamenti di scuole. Sebbene possano essere viste come necessarie per un'allocazione efficiente delle risorse, queste chiusure possono esacerbare la disuguaglianza educativa riducendo l'accesso alle scuole locali. Le chiusure richiedono anche il ridispiegamento degli

insegnanti "in surplus", un processo che deve essere gestito attentamente per bilanciare l'offerta con le esigenze degli studenti altrove e minimizzare le interruzioni per gli insegnanti. Alcuni Paesi hanno adottato misure per affrontare queste sfide nelle aree rurali, come la fusione o chiusura di scuole con sistemi di trasporto migliorati, l'uso di classi plurigrado, o l'investimento in programmi di apprendimento digitale per supportare aree remote. I fenomeni evidenziati nel nostro Paese, seppur con alcune diversità e specificità, sono sostanzialmente in linea con quelli rilevati dall'OCSE.

La popolazione studentesca in Italia

In generale, la popolazione studentesca italiana, del primo e secondo ciclo scolastico, ha perso quasi mezzo milione di iscritti in poco meno di dieci anni⁶: nell'a.s. 2015/16 superava i 7 milioni di studenti ma al 2023/24 risulta in calo di circa il 6,3%⁶. Considerando nell'insieme tutto il sistema educativo, dalla scuola dell'infanzia⁷ (non obbligatoria) al primo e secondo ciclo scolastico, la perdita di studenti arriva molto oltre il mezzo milione di iscritti⁸.

Il decremento della popolazione studentesca italiana contiene al suo interno due dinamiche contrapposte: il calo persistente degli studenti italiani, da un lato, e l'aumento degli studenti stranieri dall'altro, che non riequilibra comunque l'andamento negativo strutturale. Un'analisi approfondita della variazione negativa mostra come questa sia dovuta proprio al minor numero di iscritti italiani che calano dell'8,8%⁹ nel periodo compreso fra il 2015/16 e il 2023/2024 mentre gli iscritti stranieri (con cittadinanza non italiana) salgono del 19,1%¹⁰ nello stesso periodo. In altre parole, la quota di stranieri rinforza una domanda al ribasso che altrimenti avrebbe avuto un impatto ben più grande¹¹. Vi sono però differenze nelle diverse regioni

⁶ Le analisi sono basate sul catalogo dataset dagli open data resi disponibili nel "Portale unico dei dati della scuola" (istituto formalmente con la Legge 107 del 2015) del Ministero dell'Istruzione e del Merito, elaborando le due annualità scolastiche 2015/16 e 2023/24 (circa 9 anni) in riferimento alla popolazione studentesca nazionale (con esclusione delle province autonome di Trento e Bolzano) nei vari cicli scolastici statali (primaria, secondaria di I° e II° grado ad eccezione dell'infanzia di cui si fornisce un'analisi dedicata, e dall'istruzione degli Adulti con un approfondimento basato sulla ricerca INDIRE).

⁷ Erano 7.096.790 nel 2015/16 e sono diventati 6.800.919 nel 2023/24 (si considerano sia gli italiani che stranieri) pari a 446.871 studenti in meno.

⁸ La variazione degli iscritti nella scuola dell'infanzia è elaborata a partire dall'annualità 2017/18 in cui erano iscritti 1.420.398 bambini, diventati 1.215.474 nel 2023/24 con una perdita di 204.922 studenti.

⁹ La perdita complessiva è di 661.750 studenti pari (si considerano sia gli italiani che stranieri) dato dalla somma di 446.871 studenti in meno nel primo e secondo ciclo (fra il 2015/16 e il 2023/24) e 204.922 studenti in meno nella scuola dell'infanzia (fra il 2017/18 e il 2023/24).

¹⁰ Si perdono 567.776 studenti italiani fra il 2015/16 e il 2023/24 (primaria, secondaria di I° e II° grado ad eccezione dell'infanzia di cui si fornisce un'analisi dedicata).

¹¹ Aumentano di 120.365 unità gli studenti stranieri iscritti nei diversi cicli scolastici statali (primaria, secondaria di I° e II° grado ad eccezione dell'infanzia di cui si fornisce un'analisi dedicata) fra il 2015/16 e il 2023/24.

¹² Considerando soltanto la variazione degli iscritti italiani dal 2015/16 al 2023/24 (quindi escludendo gli iscritti stranieri) la perdita sarebbe stata di 567.776 studenti in meno nell'arco di 9 anni (primaria, secondaria di I° e II° grado).

geografiche che rendono ben visibile la trasformazione demografica in atto nella scuola italiana: al SUD si verifica la maggior perdita della componente italiana (-12,5%¹⁵) in controtendenza al rilevante innalzamento delle iscrizioni degli stranieri (30,2%¹⁶ di stranieri in più dal 2015/16 al 2023/24). Il meridione italiano diviene quindi lo scenario di prova a cui guardare per immaginare il cambiamento in atto nelle caratteristiche della popolazione nel tempo e che descrive aule sempre più multiculturali fatte di studenti provenienti da diversi paesi, con retroterra culturali differenti.

Esaminando il flusso degli studenti nei vari ordini scolastici si può descrivere meglio il processo di cambiamento in corso. In linea generale, infatti, si può evidenziare come il sistema scolastico reagisca diversamente alla contrazione scaturita della transizione demografica in concomitanza con la composizione anagrafica degli studenti, la quota di stranieri presenti e la permanenza di questi nelle diverse regioni italiane. La combinazione di tali fattori determina dei saldi migratori che pesano diversamente nei vari cicli scolastici e in cui è possibile inquadrare il maggior impatto negativo che si evidenzia nelle scuole dell'infanzia rispetto alla timida crescita che si registra nella scuola secondaria di secondo grado. In breve, uno spostamento della composizione anagrafica degli studenti verso un'età sempre più adulta.

Il primo impatto nella contrazione degli iscritti si manifesta nella scuola dell'infanzia¹⁷ dove il calo coinvolge l'intera popolazione studentesca, sia italiana sia straniera, pari al 14,4%¹⁸. L'indebolimento è rintracciabile nella diffusa assenza della popolazione dai 3 ai 6 anni d'età, allo stesso tempo italiana e straniera. Proprio la diminuzione di quest'ultima (-0,7%¹⁹), che negli altri gradi scolastici tende a sostenere il fisiologico calo degli iscritti italiani, contribuisce, in questo caso, ad aggravare ulteriormente la crisi del sistema scolastico. Il motivo della generalizzata carenza di tutta la componente infantile (italiana e straniera) deve essere indagato osservando le aree geografiche dove si rintracciano diverse tendenze: in alcuni territori si nota come, assieme al calo della popolazione studentesca italiana avvenuto in questi anni, sia venuta meno anche quella straniera, accrescendo così il fenomeno di indebolimento. Ad incidere maggiormente è il crollo di iscrizioni degli stranieri nelle scuole del nord e del centro Italia: si registra una forte diminuzione al centro (-6,2%²⁰) seguita al nord-est (-2,9%²¹) e al nord-ovest (-1,6%²²) mentre, nel

¹⁵ Gli italiani iscritti erano 1.795.855 nel 2015/16 e diventano 1.571.285 nel 2023/24 (224.569 studenti in meno).

¹⁶ Gli stranieri iscritti passano da 57.391 del 2015/16 a 74.727 nel 2023/24.

¹⁷ In questo caso le analisi sono elaborate rispetto alla annualità 2017/18 e 2023/24.

¹⁸ Erano 1.420.396 nel 2017/18 e sono diventati 1.215.474 nel 2023/24 (si considerano sia gli italiani che stranieri) pari a 204.922 studenti in meno.

¹⁹ Gli stranieri iscritti passano da 157.845 del 2017/18 a 156.747 nel 2023/24 (1.098 studenti in meno).

²⁰ Gli stranieri iscritti passano da 34.480 del 2017/18 a 32.341 nel 2023/24 (2.139 studenti stranieri in più).

²¹ Gli stranieri iscritti passano da 42.627 del 2017/18 a 41.409 nel 2023/24 (1.218 studenti stranieri in meno).

²² Gli stranieri iscritti passano da 61.880 del 2017/18 a 61.001 nel 2023/24 (879 studenti stranieri in meno).

sud e nelle isole, i frequentanti non italiani continuano a crescere (+17,6%²⁰ al sud e +16,7%²¹ nelle isole). Vi è quindi da considerare una differente permanenza delle quote di studenti stranieri tra il centro-nord e il sud del paese da associare ad altri fenomeni che possono correlarsi (mobilità lavorativa delle famiglie, fenomeni migratori interni ed esterni, ricongiungimenti familiari, ecc.).

Il segmento di istruzione pubblica che ha registrato il calo maggiore di iscrizioni, in termini assoluti, si verifica nella scuola primaria dove mancano all'appello il 13,5%²² di studenti nell'arco di 9 anni. Va considerata però la doppia dinamica interna data dai frequentanti italiani che calano del 16,9%²³ mentre gli stranieri salgono del 14,3%²⁴. L'aumento degli studenti stranieri iscritti si manifesta con particolare rilevanza nell'area geografica sud (31,8%²⁵ di stranieri in più dal 2015/16 al 2023/24), ancora una volta la stessa area in cui nel frattempo si verifica un ampio calo della quota italiana (17,8%²⁶ in meno). Si tratta della fascia d'età, dai 6 ai 10 anni, anch'essa particolarmente assente nei plessi scolastici.

Nella scuola secondaria di primo grado il calo degli iscritti degli ultimi anni è il più contenuto del sistema scolastico italiano (-5,5%²⁷) ma ciò può essere addebitato al fatto che minore è la rispettiva popolazione di riferimento, ma è nella scuola secondaria di secondo grado che si riscontra l'unica variazione di crescita.

Il secondo ciclo rappresenta l'unico livello di istruzione (dai 14 ai 18 anni) in cui si verifica un, seppur timido, aumento degli iscritti pari allo 0,7%²⁸. Il saldo positivo è da attribuire alla sostanziale tenuta della quota di studenti italiani iscritti (-1%²⁹) o al parallelo bilanciamento derivante dalla corposa presenza degli iscritti stranieri (+23,6%³⁰). Questa timida ma concreta ripresa rispetto al generale calo delle iscrizioni, deve essere contestualizzata rispetto allo specifico segmento anagrafico in cui si verifica, ammettendo l'ipotesi che l'asse anagrafico del sistema scolastico si stia spostando verso un'età studentesca sempre più alta con le conseguenti ricadute in termini di assetti organizzativi, risorse, metodologie e ambienti di apprendimento.

²⁰ Gli stranieri iscritti passano da 13.245 del 2017/18 a 16.576 nel 2023/24 (2.327 studenti stranieri in più).

²¹ Gli stranieri iscritti passano da 5.499 del 2017/18 a 6.420 nel 2023/24 (921 studenti stranieri in più).

²² Erano 2.741.641 nel 2015/16 e sono diventati 2.399.665 nel 2023/24 (si considerano sia gli italiani che stranieri) pari a 371.776 studenti in meno.

²³ Erano 2.481.930 del 2015/16 e sono diventati 2.096.715 nel 2023/24 (si considerano sia gli italiani che stranieri) pari a 413.215 studenti in meno.

²⁴ Gli stranieri iscritti passano da 289.711 del 2015/16 a 331.150 nel 2023/24.

²⁵ Gli stranieri iscritti passano da 23.605 del 2015/16 a 31.119 nel 2023/24.

²⁶ Gli italiani iscritti erano 656.558 nel 2015/16 e diventano 539.271 nel 2023/24 (117.287 studenti in meno).

²⁷ Erano 1.692.512 nel 2015/16 e sono diventati 1.600.216 nel 2023/24 (si considerano sia gli italiani che stranieri) pari a 92.296 studenti in meno.

²⁸ Erano 2.622.337 nel 2015/16 e sono diventati 2.638.835 nel 2023/24 (si considerano sia gli italiani che stranieri) pari a 17.498 studenti in più.

²⁹ Erano 2.456.340 gli studenti italiani nel 2015/16 e sono diventati 2.412.989 nel 2023/24 pari a 25.779 studenti in meno.

³⁰ Gli stranieri iscritti passano da 163.889 del 2015/16 a 227.386 nel 2023/24 (63.500 studenti stranieri in più).

Vedremo più avanti come un approfondimento sul Sistema Integrato 0-5 ci conferma questi dati e tendenze.

La distribuzione delle sedi scolastiche statali che compongono le Istituzioni

Premesso che la rete scolastica delle sedi di erogazione del servizio scolastico nei territori è la più grossa infrastruttura del nostro Paese, si propone di seguito una prima analisi della trasformazione di tale rete negli ultimi 9 anni.

Così come l'andamento della popolazione scolastica nel tempo si caratterizza per gli effetti della transizione demografica, anche la rete delle infrastrutture scolastiche del paese sta risentendo di un conseguente "dimensionamento". Si tratta di quel processo attraverso il quale, annualmente, gli enti amministrativi regionali (essendo ad essi demandata la competenza in materia) programmano e razionalizzano le reti scolastiche del proprio territorio sulla base di scelte che devono tenere insieme sia l'offerta territoriale sia l'ottimizzazione delle risorse. Vi è quindi da considerare che la riorganizzazione della rete scolastica è il riflesso dei cambiamenti già descritti nella nuova composizione anagrafica degli studenti, le quote in ingresso nei diversi segmenti formativi, e la mobilità fra le diverse aree geografiche.

L'analisi complessiva della rete scolastica²¹, nel periodo compreso tra il 2015/16 e il 2023/24, mostra una riduzione nel numero di sedi scolastiche attive soprattutto al sud e nelle isole.

²¹ Le analisi sono basate sul catalogo dataset degli open data resi disponibili nel "Portale unico dei dati delle scuole" (istituito formalmente con la Legge 107 del 2015) del Ministero dell'Istruzione e del Merito, elaborando le due annualità scolastiche 2015/16 e 2023/24 (circa 9 anni) in riferimento alle informazioni anagrafiche delle scuole statali (con esclusione delle province autonome di Trento e Bolzano) nelle varie tipologie scolastiche (circoli didattici, istituti comprensivi, scuole di I° e II° grado, altri istituti superiori).

Zona	SEDI EROGAZIONE DEL SERVIZIO 15/16	SEDI EROGAZIONE DEL SERVIZIO 24/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF PERCENTUALE
NORD OVEST	9.516	9.481	-35	-0,4
NORD EST	6.299	6.195	-104	-1,7
CENTRO	7.920	7.802	-118	-1,5
SUD	11.857	11.116	-741	-6,2
ISOLE	5.692	5.490	-202	-3,7
TOTALE	41.284	40.074	-1.210	-2,9

Facendo riferimento al numero di istituti principali cui sono collegate queste sedi (istituzioni scolastiche autonome, come ad esempio gli istituti comprensivi che sono formate da scuole di diversi ordini: l'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado) si nota una riduzione generalizzata in tutto il paese, pari al 9,8% di istituti principali in meno²². Una diminuzione che è più accentuata nelle isole e al sud (rispettivamente -15,6% e -15,3%) anziché nelle restanti aree (-5,5% al centro, -5,6% al nord-est e -5,3% al nord-ovest). Un'osservazione di dettaglio mostra però, che la contrazione cambia in relazione al grado scolastico: diminuiscono gli istituti principali del primo ciclo e in misura minore gli istituti principali del secondo ciclo.

La diminuzione delle strutture scolastiche sul territorio riguarda, in particolare, il primo ciclo scolastico con i circoli didattici - quelle unità amministrative e didattiche - che raggruppano, sotto un'unica dirigenza scolastica e un unico consiglio di circolo (l'organo collegiale di governo) scuole dell'infanzia e scuole primarie situate in una stessa area territoriale (un comune, una frazione ma anche un quartiere). Si tratta probabilmente di un calo preesistente che si attesta, attualmente, su una contrazione del 66,4%²³ e che arriva quasi ad azzerarsi in due aree geografiche contrapposte, nelle isole (-87%²⁴) e al nord-ovest (-82,6%²⁵). I circoli didattici, storicamente l'organizzazione principale delle scuole materne ed elementari del paese, sono sostituiti nel corso degli anni '90 dagli istituti comprensivi.

Questa mutata morfologia del sistema scolastico va attribuita a questioni di ordine organizzativo e di ottimizzazione delle risorse (dovuti in parte agli effetti della transizione

²² Erano 8.949 gli istituti principali nel 2015/16 e sono diventati 7.961 nel 2023/24 pari a 888 unità in meno.

²³ Erano 595 i circoli didattici nel 2015/16 e sono diventati 191 nel 2023/24 pari a 377 unità in meno.

²⁴ Erano 131 i circoli didattici nel 2015/16 e sono diventati 17 nel 2023/24 pari a 114 unità in meno.

²⁵ Erano 69 i circoli didattici nel 2015/16 e sono diventati 12 nel 2023/24 pari a 57 unità in meno.

demografica) e anche a scelte o esigenze di natura pedagogica e didattica che nel frattempo hanno caratterizzato le politiche pubbliche per l'educazione. Il passaggio dai circoli agli istituti comprensivi segna infatti il cambiamento da una continuità didattica di tipo orizzontale che prevede la successione tra i diversi plessi e classi di uno stesso circolo all'interno di un piccolo ambito territoriale a una continuità verticale in cui si amplia la collaborazione e l'integrazione tra le diverse scuole presenti in un'area più estesa e che quindi arriva a coprire tutto il primo ciclo scolastico. Inoltre, il numero degli istituti comprensivi si è ridotto del 3,2%³⁶ per effetto delle fusioni di quegli istituti che non raggiungevano il numero di iscritti sufficiente a garantire l'autonomia. Per gli stessi motivi, anche le già poche scuole secondarie di I grado autonome, sono in procinto di scomparire ed essere assorbite dagli istituti comprensivi più grandi (-61,3%³⁷) e proprio in quelle aree geografiche citate, nelle isole (-80%³⁸) e al nord-ovest (-72,5%³⁹).

Il calo delle istituzioni scolastiche del secondo ciclo è meno presente nelle scuole del secondo ciclo in corrispondenza di una platea via via sempre più adulta di studenti rappresentata nelle iscrizioni agli stessi percorsi scolastici (fascia d'età 14-19 anni). Si tratta sia di istituzioni le cui sedi erogano determinate tipologie di indirizzi di studio (licei, tecnici, professionali) sia di istituti di istruzione superiore che possono contenere, al loro interno, più tipologie di sedi o indirizzi. In entrambi i casi, la flessione negativa è dell'11,3%⁴⁰ per le scuole di II grado e di -0,4%⁴¹ per gli istituti superiori. Occorre evidenziare che mentre le prime scompaiono in tutte le aree geografiche, le seconde, mostrano segnali addirittura positivi con nuove aperture. È il caso degli istituti superiori che sono in lieve aumento, rispetto a nove anni fa, in particolare al centro (+6,5%⁴²) e al nord-est (+4%⁴³).

In sintesi, bisogna osservare che in poco meno di dieci anni, il servizio di istruzione pubblica ha vissuto un dimensionamento strutturale correlato al calo demografico e alla riorganizzazione della rete che ha ridotto il numero delle istituzioni scolastiche autonome. In molti casi, si è proceduto alla creazione di istituti più grandi che garantiscono l'offerta formativa con una diversa organizzazione della rete scolastica. La tendenza alla centralizzazione, ovvero creare istituzioni scolastiche principali con una più ampia copertura formativa possibile sotto un'unica dirigenza, non dovrebbe determinare il contestuale abbandono di fabbricati appositamente

³⁶ Erano 4.856 gli istituti comprensivi nel 2015/16 e sono diventati 4.732 nel 2023/24 pari a 124 unità in meno.

³⁷ Erano 271 le scuole di I° grado nel 2015/16 e sono diventate 105 nel 2023/24 pari a 166 unità in meno.

³⁸ Erano 50 le scuole di I° grado nelle isole nel 2015/16 e sono diventate 10 nel 2023/24 pari a 40 unità in meno.

³⁹ Erano 40 le scuole di I° grado al nord-ovest nel 2015/16 e sono diventate 11 nel 2023/24 pari a 29 unità in meno.

⁴⁰ Erano 1.422 le scuole di II° grado nel 2015/16 e sono diventate 1.270 nel 2023/24 pari a 152 unità in meno.

⁴¹ Erano 1.414 gli istituti superiori nel 2015/16 e sono diventati 1.406 nel 2023/24 pari a 8 unità in meno.

⁴² Erano 260 gli istituti superiori al centro nel 2015/16 e sono diventati 277 nel 2023/24 pari a 17 unità in più.

⁴³ Erano 301 gli istituti superiori al nord-est nel 2015/16 e sono diventati 309 nel 2023/24 pari a 8 unità in più.

realizzati per l'erogazione dei servizi di istruzione pubblica. Gli edifici ospitanti sedi e plessi scolastici sono un patrimonio immobiliare di notevole importanza per lo Stato e gli enti locali (Comuni e Province in particolare) e per la collettività, non soltanto dal punto di vista del valore economico ma del potenziale riutilizzo. Nei casi di chiusura o dismissione, gli edifici scolastici possono rappresentare uno strumento per generare valore pubblico con altre finalità (ad es. centri civici di servizi, uffici di prima assistenza, biblioteche o altro) prima di procedere ad un'eventuale alienazione.

Considerando la rilevanza del fenomeno sopra descritto in particolare per le Aree interne e le Piccole Scuole, per un approfondimento si rinvia alla Seconda Parte di questo documento.

TABELLE

COMPARAZIONE				
Zona	ISTITUTI PRINCIPALI 2015/16	ISTITUTI PRINCIPALI 2024/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF %
NORD OVEST	1.969	1.864	-105	-5,3
NORD EST	1.369	1.289	-80	-5,8
CENTRO	1.706	1.612	-94	-5,5
SUD	2.607	2.207	-400	-15,3
ISOLE	1.195	1.009	-186	-15,6
TOTALE	8.846	7.981	-865	-9,8
Zona	CIRCOLI DIDATTICI 2015/16	CIRCOLI DIDATTICI 2024/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF %
NORD OVEST	69	12	-57	-82,6
NORD EST	50	33	-17	-34
CENTRO	67	32	-35	-52,2
SUD	251	97	-154	-61,4
ISOLE	131	17	-114	-87
TOTALE	568	191	-377	-66,4
Zona	ISTITUTI COMPRENSIVI 2015/16	ISTITUTI COMPRENSIVI 2024/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF %
NORD OVEST	1.209	1.207	-2	-0,2
NORD EST	804	768	-36	-4,5

CENTRO	972	947	-25	-2,6
SUD	1.286	1.209	-77	-6
ISOLE	617	601	-16	-2,6
TOTALE	4.888	4.732	-156	-3,2
Zona	SCUOLE I GRADO 2015/16	SCUOLE I GRADO 2024/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF %
NORD OVEST	40	11	-29	-72,5
NORD EST	30	20	-10	-33,3
CENTRO	28	17	-11	-39,3
SUD	123	47	-76	-61,8
ISOLE	50	10	-40	-80
TOTALE	271	106	-166	-61,3
Zona	SCUOLE II GRADO 2015/16	SCUOLE II GRADO 2024/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF %
NORD OVEST	282	262	-20	-7,1
NORD EST	239	217	-22	-9,2
CENTRO	316	275	-41	-13
SUD	428	373	-55	-12,9
ISOLE	167	143	-24	-14,4
TOTALE	1432	1270	-162	-11,3
Zona	ISTITUTI SUPERIORI 2015/16	ISTITUTI SUPERIORI 2024/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF %
NORD OVEST	316	319	3	0,9
NORD EST	201	209	8	4
CENTRO	250	277	27	10,8
SUD	442	404	-38	-8,6
ISOLE	195	199	4	2,1
TOTALE	1414	1408	-6	-0,4
Zona	CPIA 2015/16	CPIA 2024/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF %
NORD OVEST	37	37	0	0
NORD EST	23	23	0	0

CENTRO	26	28	2	0,1
SUD	27	27	0	0
ISOLE	13	15	2	0,2
TOTALE	126	130	4	0
Zona	CONVITTI EDUCANDATI 2015/16	CONVITTI EDUCANDATI 2024/25	DIFF ASSOLUTA	DIFF %
NORD OVEST	16	16	0	0
NORD EST	22	19	-3	-13,6
CENTRO	37	36	-1	-2,7
SUD	50	50	0	0
ISOLE	22	24	2	9,1
TOTALE	147	145	-2	-1,4

2. La pluralità dei divari: una riflessione sulla transizione demografica e il futuro dell'educazione

Parlare oggi di divari educativi significa addentrarsi in un paesaggio complesso e multidimensionale. Le disuguaglianze non si distribuiscono uniformemente, ma si stratificano e moltiplicano in forme diverse a seconda dei contesti, dei soggetti e delle condizioni. Il termine "divari" non è più una semplice distanza da colmare, ma una categoria analitica e un costrutto dinamico capace di orientare politiche e pratiche verso la giustizia sociale, la coesione territoriale e l'inclusione attiva. La scuola contemporanea si trova in un ecosistema in continua trasformazione, segnato da transizioni demografiche, digitali, ambientali e culturali. In questo scenario, assume particolare rilievo il divario generazionale, inteso come la crescente distanza tra generazioni nel rapporto con il sapere, l'accesso alle opportunità, la partecipazione alla vita sociale e formativa. L'invecchiamento della popolazione, la caduta della natalità, la trasformazione del lavoro e la nuova configurazione della cittadinanza attiva impongono di ripensare l'educazione come bene comune per tutte le età, capace di connettere studenti giovani, adulti e anziani in percorsi formativi flessibili, modulari, intergenerazionali.

Il divario generazionale non costituisce un asse autonomo, ma una chiave trasversale di lettura degli altri divari:

- semplifica i divari territoriali, in quanto le aree interne e marginali sono più esposte alla perdita demografica e alla rarefazione dei servizi scolastici;
- condiziona i divari tecnologici, nel rapporto tra generazioni digitali e non digitali, tra nativi e tardivi, tra uso strumentale e consapevole delle tecnologie;
- incide sui divari di competenze, evidenziando la necessità di un apprendimento permanente che superi la segmentazione tra istruzione iniziale e formazione lungo tutto l'arco della vita;
- attraversa i divari di genere, nella stratificazione delle disuguaglianze educative lungo il ciclo di vita e nei diversi ruoli familiari e professionali;
- richiama la dimensione ecologica come responsabilità condivisa tra generazioni per la cura del futuro e la giustizia climatica.

INDIRE, con *"La pluralità dei divari"*⁴⁴, propone dunque una riflessione sul futuro dell'educazione partendo dai cinque assi tematici sopracoricati, attraversati e resi ancora più urgenti dalla tensione generazionale, che rappresentano i punti di accesso per comprendere e trasformare le fratture nella scuola.

Il divario generazionale si manifesta come asimmetria crescente tra le età nella fruizione e nell'accesso all'istruzione, nella capacità di aggiornamento continuo, nella co-progettazione del futuro. A fronte dell'invecchiamento della popolazione e della riduzione della popolazione scolastica in età evolutiva, si espande una nuova platea adulta, composta da lavoratori in transizione, migranti adulti, giovani anziani e soggetti in cerca di riconversione formativa e professionale.

Questo squilibrio intergenerazionale genera tre tensioni chiave:

1. nella domanda educativa, che si amplia ben oltre la fascia dell'obbligo;
2. nelle opportunità di accesso alla formazione continua e al reskilling;
3. nella rappresentazione sociale dell'istruzione, ancora troppo centrata sull'età giovanile.

In questo scenario, il sistema educativo deve assumere una funzione rigenerativa che valorizzi tutte le età dell'apprendimento, superando l'idea della scuola come "tempo chiuso" e promuovendo invece ambienti educativi aperti, flessibili e lifelong (si veda in seguito Approfondimento 7 "Gli Ambienti per l'apprendimento"). Le scuole intercomunali, i CPIA e gli ITS diventano attori centrali nella costruzione di una scuola estesa e intergenerazionale: assumono un ruolo infrastrutturale nei poli scolastici; presidiano i percorsi modulari di alfabetizzazione, orientamento, certificazione e riqualificazione; contribuiscono alla tenuta sociale delle comunità locali, facilitando l'inclusione, l'aggiornamento professionale, la cittadinanza attiva.

L'approccio al divario generazionale si fonda sulle capacità di personalizzare i percorsi, riconoscere gli apprendimenti informali e non formali, favorire interazioni tra generazioni come risorsa formativa. Il rifiuto o l'adattamento parziale a questi cambiamenti non è più sufficiente: serve una strategia di rilancio, che riconosca l'istruzione degli adulti come leva centrale per la coesione, la partecipazione e lo sviluppo umano nella società della longevità.

⁴⁴ Presentato da INDIRE, a giugno 2024 nel Simposio "The Plurality of Gaps, Territories, Sells, Technologies, Genders, Ecologies" alla Third International Conference of Scuola Democratica (<https://www.scuolademocratica-conference.net/tema-20>)

Divari territoriali: tra isolamento, perifericità e marginalità nei territori fragili

I divari territoriali rappresentano una delle espressioni più visibili delle disuguaglianze strutturali che attraversano il sistema educativo italiano. Essi si configurano non soltanto come mancanza di risorse scolastiche in sé, ma come un'espressione di isolamento, disconnessione infrastrutturale, marginalità sociale e desertificazione dei servizi. In tal senso, la Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) rappresenta una cornice interpretativa fondamentale per comprendere la scala e la qualità di questi divari. La SNAI classifica i comuni italiani in sei categorie in base al tempo necessario per raggiungere i servizi essenziali (istruzione, sanità, mobilità). La soglia critica è posta a 27,7 minuti di percorrenza in auto, oltre la quale un territorio è definito come "interno" e a rischio di spopolamento e indebolimento della funzione educativa.

Le aree interne italiane coprono oltre 4.000 comuni (circa il 53% del totale) e sono abitate da circa 13,5 milioni di persone. In queste zone si registra:

- un indice di vecchiaia del 214,1% (rispetto al 170,7% delle aree urbane);
- un tasso di occupazione più basso (51,8% contro 63,6%);
- una dotazione scolastica frammentata, spesso ridotta a pluriclassi o istituti con bassissima densità studentesca.

In termini scolastici, le aree interne sono caratterizzate da:

- elevata dispersione scolastica (esplicita e implicita⁴⁶);
- minor accesso ad attività extracurricolari;
- debole connessione con il mondo produttivo e della cultura.

Le strategie di INDIRE: indicatori e approcci metodologici

Il lavoro di INDIRE ha sistematizzato i divari territoriali lungo tre assi interpretativi:

- Isolamento: distanza geografica e accessibilità logistica delle scuole, con indicatori come altitudine, densità abitativa e connessione Internet;

⁴⁶ Secondo la definizione assunta da INVALSI fin dal 2019 (<https://www.INVALSI.it/composizione-scolastica-implicita/>)

- **Perifericità:** distanza da servizi chiave (educazione, sanità, trasporto) secondo i criteri della SNAI;
- **Marginalità:** aspetti socioeconomici (reddito pro capite, tasso di occupazione, indice di dipendenza strutturale) che incidono sulla qualità educativa e sulla possibilità di costruire un progetto formativo radicato e trasformativo.

Questi assi si intrecciano nel progetto di mappatura delle piccole scuole (Atlante INDIRE 2023⁴⁶), che ha reso visibile la rete di scuole ad alta fragilità, con l'obiettivo di connetterle attraverso strumenti pedagogici e digitali capaci di superare l'isolamento educativo. Nella proposta di INDIRE nel contesto al divario diviene fondamentale il ruolo delle scuole attraverso le seguenti azioni:

Piccole scuole e reti territoriali

Il modello delle "piccole scuole" promuove la connessione tra istituti fragili e l'adozione di forme di didattica in rete, come le classi virtuali sincrone, l'uso del DBook e l'integrazione tra didattica in presenza e a distanza.

Patti educativi di comunità

I Patti rafforzano il contratto sociale per l'educazione proposto dall'UNESCO, rinnovando il ruolo della scuola come centro civico e spazio di innovazione democratica.

La sperimentazione congiunta INDIRE-LABSUS ha analizzato 676 patti educativi in 15% degli istituti comprensivi italiani. I risultati:

- Il 24% dei Patti è a elevata complessità, con forte coerenza tra visione educativa e azione territoriale;
- Il 48% a media complessità;
- Il 28% a bassa complessità, ancora in fase esplorativa.

Curricoli aperti e scuola diffusa

INDIRE promuove un curriculum territoriale che integra esperienze di apprendimento dentro e fuori la scuola (heritage pedagogy, service learning, laboratori con il terzo settore). L'idea

⁴⁶ https://spiscolascuola.it/INDIRE/Net-content/moneta/2023/07/04_REPORT_PICCOLE_SCUOLE_DEF.pdf

è di costruire ecologie educative locali capaci di contestare la marginalità e rigenerare la comunità.

Partecipazione giovanile e leadership condivisa

Il rafforzamento del senso di appartenenza e di agency degli studenti (tramite approcci quali il Service Learning e la Governance partecipata) è cruciale per prevenire l'abbandono scolastico e restituire centralità educativa alla scuola nei territori fragili.

I divari territoriali sono espressione di una rottura di connessioni. La risposta di INDIRE si fonda su una pedagogia della prossimità, della reciprocità e della sostenibilità territoriale, in cui ogni scuola è pensata come ecosistema relazionale. Superare questi divari richiede una convergenza di politiche educative, sociali, culturali e infrastrutturali, ma anche un nuovo immaginario della scuola come istituzione generativa di futuro.

Divari tecnologici: competenze, infrastrutture e nuovi alfabeti

La competenza digitale: includere e dare voce

Sviluppare competenze digitali diffuse (secondo le Digital education initiatives dell'European Education Area⁴⁹) è essenziale per rivitalizzare la partecipazione civica e rafforzare la democrazia. Promuovere l'alfabetizzazione digitale in tutte le fasce d'età significa ridare voce ai cittadini, rendendo più inclusiva e informata la partecipazione democratica.

Divari tecnologici: competenze, infrastrutture e nuovi alfabeti

Il divario digitale è oggi una delle principali cause di disuguaglianza educativa e si manifesta su più livelli: accesso ai dispositivi e alla connettività, competenze digitali di base e avanzate, qualità dell'uso delle tecnologie nella didattica e atteggiamenti verso l'innovazione.

- **Competenze:** Secondo il "Report on the state of the Digital Decade" 2024 (che sostituisce il DESI) solo il 45,8% della popolazione italiana possiede le competenze digitali di base (quintultimo posto in Europa), con uno scarto di circa 10 punti percentuali in negativo rispetto alla media europea. Più nel dettaglio solo "il 59% delle persone di età compresa tra i 16 e i 24 anni e il 54% di quelle di età compresa tra i 25 e i 54 anni possiede almeno le

⁴⁹ Ci si riferisce in particolare al Action Plan on Basic Skills, <https://education.ec.europa.eu/it/programmi/action-plan-on-basic-skills-overview>

competenze digitali di base, limitando così di fatto l'accesso a informazioni online, servizi pubblici e strumenti di partecipazione democratica. In ambito scolastico, appena il 42 % degli insegnanti si dichiara "molto preparato" nell'uso didattico delle tecnologie".

- **Infrastrutture:** il Piano Scuola 4.0 (PNRR) ha stanziato 2,1 miliardi di euro per la trasformazione digitale delle scuole; tuttavia, nel Sud e nelle aree interne il 21 % degli edifici non dispone ancora di connessioni adeguate.
- **Famiglie:** L'accesso degli studenti a computer o dispositivi mobili da casa è un argomento cruciale. I dati Istat, nel 2024, mostrano che la maggior parte delle famiglie italiane (circa il 30%) non ha un computer a casa. Nel Mezzogiorno questa percentuale aumenta ulteriormente, toccando il 41,6%.

Divario di accesso, d'uso e di risultato

La letteratura distingue:

Livello	Descrizione	Soggetti maggiormente penalizzati
First-level divide	Differenze nell'accesso a infrastrutture e dispositivi	Scuole e famiglie in aree marginali
Second-level divide	Disparità nelle modalità e qualità d'uso	Studenti con basso status socio-economico e background migratorio
Third-level divide	Differenze negli esiti di apprendimento e di carriera	Famiglie monogenitoriali o numerose

Le strategie di INDIRE: dalla digital literacy all'ecologia pedagogica

INDIRE affronta il divario tecnologico con un approccio integrato, fondato sull'idea che la tecnologia sia uno strumento culturale da mediare pedagogicamente.

Tecnologie e territori fragili

- **Piccole Scuole** – rete di istituti in aree a bassa densità o insulari che sperimentano didattica connessa e collaborativa.

- DBook – piattaforma di contenuti digitali collaborativi adottata in decine di scuole remote, che facilita co-progettazione, valutazione formativa e apprendimento per competenze.

Laboratori del sapere digitale

- dSerra – serra idroponica IoT per competenze STEM.
- Filosofia aumentata del digitale per l'educazione al pensiero critico.
- Neurodidattica e Tecnologia per lo sviluppo delle potenzialità degli studenti e la personalizzazione didattica
- Coding & Robotica per superare il divario di genere.

Una prospettiva critica: ed-tech tra opportunità e rischi

Il rapporto UNESCO "An Ed-Tech Tragedy?" (2023) avverte che l'uso non critico delle tecnologie può amplificare le disuguaglianze, favorire algoritmi iniqui ed escludere gli studenti non conformi.

INDIRE risponde sostenendo un approccio umanistico-tecnologico che:

- riconosce il docente come mediatore e progettista
- integra dimensione emotiva e relazionale nell'apprendimento
- promuove personalizzazione e inclusione attraverso analisi dati e IA trasparente.

Intelligenza artificiale come risorsa sociale

Le tecnologie assistive e la telemedicina supportano gli anziani; la traduzione automatica e l'accesso digitale ai servizi facilitano l'integrazione dei migranti; piattaforme educative adaptive coinvolgono i giovani, contribuendo a trattenerli nel Paese. Ecosistemi di apprendimento permanente, rafforzati da piattaforme digitali e formazione continua, costituiscono un pilastro per rendere la cittadinanza digitale un diritto concreto. Tuttavia, la fiducia nell'IA è prerequisito cruciale per l'accettazione sociale, specie in settori sensibili come sanità, istruzione e servizi pubblici. Secondo la Commissione Europea, la fiducia è uno dei principi fondamentali

dell'approccio europeo all'IA, che promuove trasparenza, spiegabilità e controllo umano (secondo il Report *"Explainable AI in education: fostering human oversight and shared responsibility"* rilasciato dal European Digital Education Hub (EDEH) agli inizi di maggio).

Verso un ecosistema di apprendimento permanente

Le attività di ricerca e formazione si pongono in continuità con l'iniziativa Union of Skills dell'Unione Europea (obiettivo 60 % di adulti in formazione continua entro il 2030) e con il piano AI Continent, volto a rafforzare le competenze digitali e l'innovazione responsabile.

Ciò richiede:

1. Nuovi criteri di valutazione che includano potenziale individuale, benessere digitale e partecipazione civica;
2. Partnership tra istituzioni, scuola, imprese, società civile e sviluppatori per connettere esperienze educative formali e non formali;
3. Monitoraggio di aggregato dei tre livelli di digital divide per politiche basate su evidenza.

Divari di competenze: frammentazione degli apprendimenti e sfide per la cittadinanza

Un quadro preoccupante: i dati nazionali e internazionali

Il divario di competenze, in Italia, è una criticità strutturale che attraversa tutti i livelli scolastici e si manifesta tanto nella dispersione implicita quanto nell'incapacità di sviluppare apprendimenti trasferibili. Secondo i dati OCSE-PISA 2022:

- Gli studenti italiani di 15 anni ottengono 476 punti in matematica, contro una media OCSE di 487, posizionandosi tra il 23° e il 29° posto tra i Paesi partecipanti.
- In lettura, i risultati peggiorano: i punteggi medi sono inferiori rispetto al 2018, e la quota di studenti che raggiunge il livello minimo di competenza è solo del 52% nel Mezzogiorno contro il 73% al Nord.
- Il dato più critico riguarda l'alfabetizzazione funzionale in uscita dalla scuola secondaria superiore: solo 1 diplomato su 2 è in grado di comprendere testi con contenuti non familiari o di media complessità.

Le differenze territoriali si confermano ampie:

- Gli studenti del Nord ottengono punteggi medi di 498-501, quelli del Sud 439-453.
- I divari sono accentuati nei contesti di svantaggio socioeconomico e nelle scuole frequentate da studenti con background migratorio.

Nell'ultimo Rapporto OCSE-PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) pubblicato nel 2024 con i dati del 2023, l'Italia risulta in una situazione preoccupante rispetto alle competenze cognitive degli adulti (età 16-65 anni) che si collocano al di sotto della media internazionale. Riguardano tre ambiti chiave:

- Capacità di lettura e comprensione di testi scritti (literacy): punteggio medio italiano di 245 contro una media OCSE di 260. Peggio dell'Italia solo Israele, Lituania, Polonia, Portogallo e Cile.
- Capacità di comprensione e utilizzo di informazioni matematiche (numeracy): punteggio italiano di 244 rispetto ai 263 della media OCSE, con l'Italia quartultima in classifica.
- Problem solving adattivo: punteggio italiano di 231, ben al di sotto della media OCSE di 251, con solo Lituania, Polonia e Cile a fare peggio.

Il divario di competenze, pertanto, non è solo una questione di contenuti disciplinari, ma riguarda il ruolo sociale della scuola e la sua capacità di formare cittadini attivi, critici, capaci di orientarsi nel mondo. Le competenze – nella prospettiva di INDIRE – sono intese come capacità situate, non riproduttive, ma mobilitabili in contesti nuovi e complessi. Occorre, pertanto, superare l'apprendimento meccanico a favore della comprensione profonda e collegare il sapere scolastico a esperienze reali, attraverso una didattica attiva e laboratoriale.

Le strategie di INDIRE: infrastrutture pedagogiche contro il gap

Piano nazionale per la riduzione dei divari nelle competenze di base

Nel 2021-2023, INDIRE ha coordinato il piano nazionale per la formazione di docenti di italiano, Matematica e Inglese in Calabria, Campania, Puglia, Sicilia e Sardegna. I numeri:

- 8.000 docenti coinvolti,
- 350 contenuti didattici originali prodotti e diffusi nella [Biblioteca dell'Innovazione](#).

- Percorsi basati su analisi dei bisogni formativi, con focus su inclusione, motivazione e didattica riflessiva.

Laboratori del sapere e didattica fenomenologica

I "Laboratori del sapere" sono spazi di ricerca-azione che promuovono un approccio induttivo e transdisciplinare all'insegnamento delle discipline:

- estesi dalla scienza alla matematica, all'Italiano e alla Geografia;
- centrati sull'uso del linguaggio per concettualizzare l'esperienza;
- capaci di ridurre i divari tra scuola primaria e secondaria, tra apprendenti e contesto.

Prima alfabetizzazione e grammatica valenziale

Una ricerca su 1.000 docenti di scuola primaria (INDIRE-MCE- Movimento di Cooperazione Educativa) ha dimostrato che l'integrazione precoce tra scrittura funzionale e produzione di significato migliora la motivazione e l'apprendimento degli alunni fin dai primi mesi di scuola.

Parallelamente, la grammatica valenziale viene introdotta per rafforzare la "conoscenza riflessa della lingua", valorizzando la grammatica implicita degli alunni e superando l'alfabetizzazione strumentale. Recentemente anche sperimentazioni di Grammatica valenziale supportata da ambienti digitali immersivi.

Oltre il gap: una nuova mappa dell'orientamento e della cittadinanza

La questione delle competenze non è separabile dal tema dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita. INDIRE lavora per una nuova "mappa per l'orientamento" che:

- superi la segmentazione tra scuola e lavoro;
- valorizzi le competenze non formali e informali;
- integri cittadinanza, soft skill e transdisciplinarietà in ogni ordine scolastico.

Ne è esempio il progetto europeo KIDS4ALL, che ha promosso lo sviluppo di competenze interculturali e co-creative in contesti educativi eterogenei, come risposta ai bisogni della società multiculturale e complessa.

INDIRE promuove e fa riferimento, nelle proprie azioni progettuali, ai principali Framework europei quali:

- Key Competences for Lifelong Learning (2018),
- LifeComp per la competenza personale e sociale,
- EntreComp per l'imprenditorialità,
- DigComp 2.2 per la competenza digitale.

Questi strumenti sono utilizzati non solo nelle scuole K-16 ma anche nei CPIA per l'educazione degli adulti e dei NEET, in collaborazione con il sistema della formazione professionale, i territori e il terzo settore.

Divari di genere: il ruolo della scuola tra persistenze e possibili scenari di sviluppo

Persistenza delle settorializzazioni orizzontali nelle scelte formative: quadro attuale e criticità per il futuro

Nonostante l'apparente parità nei tassi di scolarizzazione, in Italia i divari di genere permangono sia nei risultati scolastici che nelle scelte formative e professionali.

Il tema delle segregazioni orizzontali – cioè la concentrazione di donne e uomini in settori e occupazioni differenti (EIGE), è infatti uno dei nodi da sciogliere per un futuro davvero equo.

L'ultimo Gender Equality Index 2024 elaborato dall'EIGE assegna all'Italia un punteggio di 69,2 su 100 (con un miglioramento dal 2023, quando il punteggio era 68,2 su 100), classificandola però quattordicesima in Europa (nel 2023 era tredicesima), ma con un valore inferiore di 1,8 punti alla media UE. Nonostante alcuni miglioramenti, l'elemento più critico rimane quello del lavoro, in particolare per l'indicatore che riguarda la segregazione e la qualità del lavoro ("however, the country's lowest score (61.4 points) is in the sub-domain of segregation and quality of work, which ranks Italy as 22nd in the EU regarding this sub-domain").

Alcuni dati di riferimento relativi all'ambito educativo:

- Le ragazze italiane superano i coetanei maschi in lettura, ma restano indietro in matematica e scienze. Il divario in matematica (21 punti) è il più ampio dell'area OCSE48;
- Le rilevazioni INVALSI continuano a registrare un gender gap in matematica per le ragazze, che inizia già dalla scuola primaria e che nella secondaria viene stimato in circa metà dell'anno scolastico (INVALSI, 2024);
- Le iscrizioni alla scuola secondaria di II grado e ai percorsi universitari mostrano una forte settorializzazione di genere. Solo per fare un esempio, nei percorsi di Information and Communication Technologies (ICTs), tra le immatricolazioni dell'AA 2023/2024, le ragazze erano solo il 16,4% (nostra elaborazione su dati MIM).

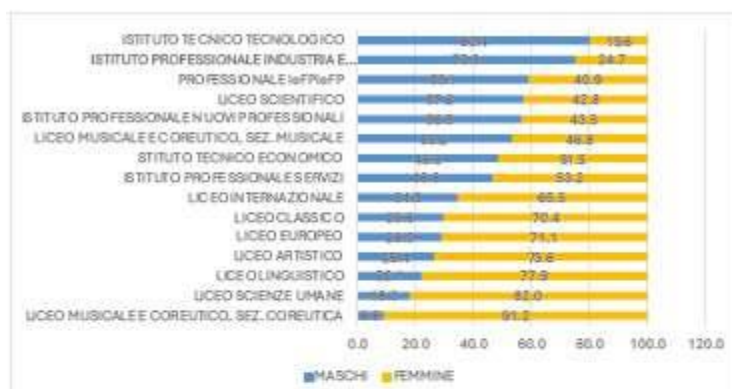
A questi dati, per avere un quadro completo che sottostia ad un'azione di intervento, vanno collegati anche i dati sulle percezioni dei ragazzi e delle ragazze. Un'indagine ISTAT 2022 rileva che:

- Il 64% dei ragazzi tra 11 e 19 anni ritiene che certi lavori siano "più adatti" agli uomini o alle donne;
- Solo il 29% delle ragazze condivide questa opinione, ma gli stereotipi restano influenti nella scelta di indirizzi formativi e ruoli professionali.

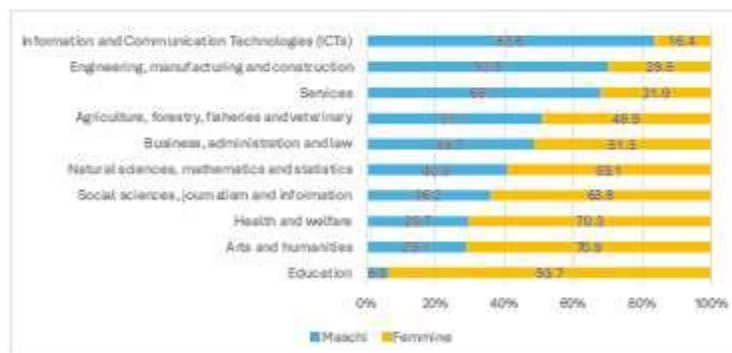
Questi dati – illustrati in dettaglio nelle figure seguenti – mostrano un trend che potrebbe portare ad un acuirsi del gender gap salariale e lavorativo a sfavore delle donne, in un futuro in cui, come prevede l'OCSE, le professioni più richieste saranno quelle legate alla tecnologia. Occorre dunque che la scuola lavori per invertire questa tendenza.

⁴⁸ sulla base dei risultati OCSE PISA 2022, pubblicati a dicembre 2023.

Percentuale di alunni scuola secondaria di II grado per indirizzo di studio, A.s. 2023-24



Percentuale di immatricolazioni di maschi e femmine nei diversi corsi di laurea, anno 2023/24 Classificazione FOET 2013 (Fields Of Education and Training)



(Nella categoria "services" sono inclusi i seguenti corsi: Scienze del turismo; Scienze delle attività motorie e sportive; Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie; Progettazione e gestione dei sistemi turistici; Scienze e tecniche dello sport; Scienze del turismo; Scienze delle attività motorie e sportive; Organizzazione e gestione dei centri per lo sport e le attività motorie; Progettazione e gestione dei sistemi turistici; Scienze e tecniche dello sport).

Il ruolo della scuola tra diritto all'identità e costruzione del futuro

Come sancito dalla Convenzione di Istanbul, e della normativa ad essa successiva, compito della scuola è anche quello di prevenire ogni forma di violenza e discriminazione di genere, promuovere l'educazione alla parità come elemento essenziale di cittadinanza, il tutto in collaborazione con famiglie, territori e agenzie educative esterne. L'educazione al genere è oggi una sfida sistemica, non limitata alla promozione della parità tra maschi e femmine, ma estesa all'educazione al rispetto e relazionale, alla decostruzione degli stereotipi.

L'azione per eliminare quegli ostacoli che "impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (articolo 3 della Costituzione), significa infatti anche aiutare ragazzi e ragazze a riconoscere i propri talenti e le proprie capacità, al di là dei ruoli di genere. Per poter incidere su questo punto è necessaria un'azione a 360 gradi, che investa la scuola come organizzazione in un percorso strutturato e organico.

I punti su cui lavorare sono: la formazione dei docenti su questi temi, con una particolare attenzione al processo di orientamento; la didattica, non tanto e non solo dal punto di vista dei contenuti, quanto delle metodologie che portino al centro alunne e alunni come soggetti attivi dell'apprendimento; l'organizzazione degli spazi; il rapporto con il territorio; l'attenzione alle relazioni all'interno della comunità scolastica.

Le strategie di INDIRE: la scuola dell'uguaglianza

Il programma sviluppato da INDIRE si è posto l'obiettivo di realizzare attività di studio e ricerca-azione, promuovendo un costante confronto con il mondo accademico e con il territorio. Il fine era quello di elaborare un piano di accompagnamento verso le scuole capace di rappresentare una base solida per la costruzione di relazioni periferie e non discriminatorie tra maschi e femmine, ragazzi e ragazze, uomini e donne, lavorando al contempo sulla rimozione degli stereotipi che condizionano i percorsi formativi alimentando i divari di genere. Questo percorso si è articolato attraverso azioni formative e informative, mirate a sensibilizzare gli studenti in un'ottica preventiva e di anticipazione dei conflitti.

Per rendere queste riflessioni più strutturate e organiche, all'interno di INDIRE è stato istituito uno specifico gruppo di lavoro, organizzato come Osservatorio tematico, dedicato ad approfondire il ruolo dell'istruzione su questi temi. L'Osservatorio si è anche occupato di rileggere

le esperienze già realizzate in una prospettiva diacronica, valorizzando il confronto e la riflessione con il mondo accademico.

Da questo dialogo è emersa una specificità propria di INDIRE: il suo ruolo di accompagnamento alle scuole. Questa missione implica necessariamente la definizione di percorsi di ricerca-azione, non finalizzati solo allo studio del contesto educativo, ma orientati anche alla co-progettazione di strategie concrete per il miglioramento del sistema scolastico.

L'educazione alle relazioni, al rispetto e alla parità di genere

Proposta di progetto di accompagnamento verso una scuola della parità. INDIRE ha realizzato una proposta sistemica per accompagnare la scuola per rafforzare il suo ruolo nell'educazione al rispetto e alla parità di genere. Tale intervento prevede 4 fasi:

- Azioni di autovalutazione per scuola e personale scolastico
- Azioni formative per il personale scolastico, anche peer to peer
- Azioni di coinvolgimento di studentesse e studenti
- Azioni di monitoraggio

Impegnarsi su questi temi permetterà non solo di contrastare fenomeni quali la violenza di genere, ma anche di aiutare le scuole a lavorare nella riduzione degli stereotipi che ancora condizionano risultati scolastici e scelte formative, attraverso un'azione di sistema che possa radicarsi nel mondo educativo, anche al di là delle singole progettualità. L'obiettivo è quello di rafforzare il ruolo delle scuole nel combattere discriminazioni e stereotipi, educando al rispetto delle donne e alla parità di genere, in linea con il dettato costituzionale, per costruire una società più giusta e inclusiva che superi i divari di genere, passando da un intervento di carattere episodico ad un processo incrementale e coordinato di radicamento del tema nelle politiche educative.

Oltre a questo specifico progetto, INDIRE sviluppa azioni per il superamento del divario di genere all'interno delle sue azioni di ricerca, in particolare attraverso:

- a) Impegno nella trasformazione culturale in ogni iniziativa di formazione

Nelle diverse azioni formative rivolte al personale scolastico realizzate da INDIRE su diverse tematiche, è previsto un approfondimento sulla questione del gender gap in ambito formativo, con particolare attenzione al rapporto tra ragazze e discipline STEM. Più che un'azione specifica

si tratta di un impegno per la trasformazione culturale che attraversa ogni iniziativa formativa, nella consapevolezza dell'importanza di agire su questi temi in ottica interdisciplinare.

b) Laboratori per contrastare la segregazione orizzontale

All'interno dei diversi progetti, INDIRE continua a lavorare sul tema della parità con azioni trasversali. Tra le pratiche più innovative:

- laboratori di coding e robotica educativa per coinvolgere le ragazze in ambiti STEM;
- percorsi di filosofia per bambini (FIL) con approccio orientato alla cura;
- attività di role-play e decostruzione narrativa per esplorare ruoli e rappresentazioni di genere nei media.

Divari ecologici: giustizia climatica, pensiero sistemico e futuro sostenibile

Il cambiamento climatico non è solo una questione ambientale, ma un tema eticamente e pedagogicamente cruciale. La scuola è chiamata a svolgere un ruolo decisivo in questa sfida. Tuttavia, i dati europei e italiani mostrano ancora un ritardo strutturale nell'integrazione sistemica delle competenze per la sostenibilità:

- Il GreenComp (EU, 2022) definisce 12 competenze chiave per l'educazione alla sostenibilità, ma secondo Eurydice solo il 38% dei sistemi educativi europei le ha integrate in modo curricolare.
- In Italia, la Legge 92/2019 ha introdotto l'Educazione Civica includendo la sostenibilità ambientale, ma spesso in modo frammentario, episodico, senza quadri metodologici strutturati.

Effetti visibili e invisibili del divario ecologico

Vengono distinti:

- Effetti visibili: perdita di biodiversità (IPBES), inquinamento atmosferico (WHO), overshoot day (Global Footprint Network), peggioramento della salute mentale e fisica nei giovani.
- Effetti invisibili: eco-ansia, amnesia generazionale (Kahn & Kellert), deficit di attenzione alla natura (Kaplan), alienazione simbolica dall'ambiente, disaffezione narrativa e rappresentativa verso l'ecologia.

Il divario ecologico si configura dunque come assenza di prossimità ambientale, che si riflette in:

- curriculum scolastici poveri di connessioni sistemiche;
- ridotta esperienza diretta con la natura

Le strategie di INDIRE: la scuola della responsabilità ecologica

Green Curriculum e Whole School Approach

INDIRE promuove un'educazione ecologica non come "tema" aggiuntivo, ma come orientamento epistemologico e curricolare trasversale. Il riferimento è al GreenComp (2022) e alla visione di scuola intesa come "comunità ecologica apprendente".

Tra le competenze sviluppate vi sono quelle inerenti la responsabilità intergenerazionale, il pensiero sistemico, per l'analisi trasformativa.

Outdoor education e riconnessione con la natura

Si sono sviluppati e si propongono progetti come le scuole all'aperto (network nazionale sostenuto da INDIRE), i Patti educativi per la biodiversità, la Pedagogia del paesaggio e heritage-based learning, che mirano a reintegrare la dimensione esperienziale del rapporto con la natura, valorizzando ambienti naturali come "contenuti" e "metodologie" di apprendimento.

Ocean Literacy e Blue Curriculum

L'Ocean Literacy Framework (UNESCO, 2022) è adottato da INDIRE per promuovere la consapevolezza sistemica dei fenomeni marini. Attraverso il progetto "Blue Curriculum", le scuole costiere italiane sono coinvolte in percorsi di arricchimento del curriculum.

d. Service Learning per la sostenibilità

L'approccio INDIRE alla sostenibilità si basa su azioni trasformative comunitarie: gli studenti partecipano ad attività reali, orientate alla cura di beni comuni ambientali, alla rigenerazione urbana, alla riduzione degli sprechi. Questa logica consente di unire: competenze ecologiche, educazione alla cittadinanza, motivazione e benessere.

Verso una scuola della transizione ecologica giusta

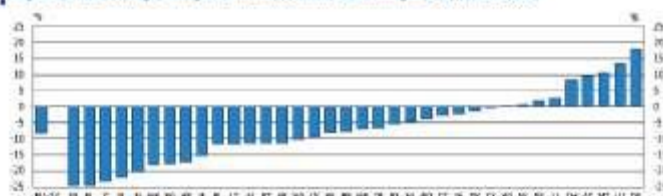
La prospettiva INDIRE ci restituisce un'educazione ecologica come alleanza tra sapere, azione e cura, in cui le scuole non insegnano semplicemente "cosa fare per salvare il pianeta", ma come pensare e sentire diversamente il nostro essere nel mondo.

PARTE SECONDA - Approfondimenti

3. Il Sistema integrato 0-6

Il declino demografico italiano si configura come un caso paradigmatico di un fenomeno più ampio che interessa l'intera regione europea, con ripercussioni multidimensionali che, come già detto nell'introduzione, necessitano di essere affrontate mediante politiche integrate e lungimiranti.

Figure A1: Percentage change in the numbers of children aged 0-5, 2013-2023



The table below lists the populations of children aged 0-5 in thousands, in 2023 and 2013, percentage difference between these two time points (taking 2013 as a basis), and projections of the population of children aged 0-5 for 2030 in thousands.

	EU-27	BE	SE	CF	DK	DE	ES	IE	EL	IS	FR	HR	IT	CY
2023 (thousands)	24 030	722	546	683	574	4 822	84	361	408	2 200	4 200	200	2 532	99
2013 (thousands)	27 150	782	613	700	574	4 886	90	426	652	2 930	4 832	254	3 380	99
Difference (2013 as basis) P10	-6.2	-7.7	-11.7	-2.2	-1.3	-1.3	-7.8	-15.2	-24.4	-24.5	-11.4	-11.2	-23.3	-0.3
2030 projection (thousands)	25 525	695	519	608	588	4 343	89	374	484	2 238	4 306	192	2 619	85
	LV	LT	LU	HR	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE
2023 (thousands)	132	157	43	508	27	2 844	525	2 152	517	1 036	117	346	281	688
2013 (thousands)	123	178	36	558	24	2 895	476	2 457	584	1 213	150	346	364	686
Difference (2013 as basis) P10	-9.5	-11.4	18.3	-9	10.5	-1.6	9.9	-11.7	-11.5	-13.8	-11.5	0.7	-26.2	1.8
2030 projection (thousands)	86	136	40	530	32	2 895	502	1 769	504	814	101	296	276	738
	AL	BA	CH	IS	LI	MC	HR	NO	RS	TR				
2023 (thousands)	181	-	534	27	23	43	113	557	577	6 867				
2013 (thousands)	205	-	463	24	22	46	138	376	588	7 460				
Difference (2013 as basis) P10	-11.8	-	15.4	2.2	2.8	-7.0	-18.2	48.2	-1.5	-8.0				
2030 projection (thousands)	-	-	514	30	22	-	85.8	-	-	-				

Source: Eurostat calculations based on Eurostat population statistics (Eurostat, last updated 28 November 2024) and pop. Long last updated 28 August 2023).

Country-specific notes

France: Provisional data for 2023.

Poland: pop. EU-27: Eurostat, provisional data for 2023.

Romania: Estimated for 2023.

Slovenia, Hungary, Poland, North Macedonia and Serbia: There is a break in the time series.

Modifiche popolazione 0-5 dal 2013 al 2023 (Fonte: European Commission / EACDA / Eurostat (2023), Key data on early childhood education and care in Europe - 2023, Eurostat report).

I dati più recenti (2023) mostrano un numero di nascite inferiore a 400.000 (379.000) e circa 660.000 decessi annui, con un saldo naturale mercatamente negativo non compensato dai flussi migratori. La popolazione complessiva in Italia nel 2023 era di 57.920.056 unità, di cui 2.495.094 nella fascia 0-5 anni, con una diminuzione di 68.023 unità (circa il 2,5%) rispetto al 2022. A livello regionale, si registrano leggere diminuzioni della popolazione 0-5 in Emilia-Romagna, Lazio, Lombardia e Veneto, mentre Campania e Sicilia hanno registrato leggeri aumenti percentuali, pur con flessioni in valore assoluto in alcune di esse (es. Campania). Le proiezioni Istat delineano un quadro di progressiva contrazione della popolazione residente (a 54,6 milioni nel 2050 e 46,1 milioni nel 2080 in uno scenario mediano). Si prevede anche una significativa trasformazione della struttura per età, con un aumento della popolazione anziana e una riduzione della popolazione giovane e in età lavorativa.

La ricerca evidenzia che tra le variabili che condizionano questi sviluppi demografici vi sono il livello di istruzione universitaria femminile, il tasso di occupazione femminile, il reddito pro-capite regionale e la diffusione dei servizi di assistenza all'infanzia (misurata come percentuale di bambini 0-3 inseriti in strutture educative).

Analisi dell'offerta di servizi educativi per la prima infanzia

I dati relativi all'anno educativo 2022/2023 documentano che 205.000 bambini di età comprese tra 0 e 2 anni hanno frequentato servizi educativi di pertinenza comunale, con un incremento rispetto ai 190.000 dell'anno precedente. Tale offerta si articola attraverso molteplici modalità gestionali: il 43% degli utenti ha frequentato strutture a gestione diretta dell'ente locale, mentre la restante percentuale ha usufruito di servizi gestiti indirettamente tramite cooperative o altre organizzazioni, nidi privati accreditati o, in casi specifici, voucher per l'accesso a strutture in comuni limitrofi.

La disponibilità complessiva di posti nei servizi per la prima infanzia ammonta a 366.000 unità, equamente distribuiti tra strutture pubbliche e private. Tale offerta corrisponde a una copertura del 30% della popolazione target (0-2 anni), con il 14,3% attribuibile a servizi di titolarità pubblica e il 15,7% a strutture private.

L'analisi disaggregata per aree geografiche evidenzia disparità territoriali. Le regioni del Centro-Nord, in particolare Toscana, Emilia-Romagna e Umbria, presentano tassi di copertura compresi tra il 35% e il 40%, con punte di eccellenza superiori al 50% in specifiche realtà locali. Per contro, ampie aree del Mezzogiorno registrano percentuali inferiori al 10%, configurando una situazione di profonda disuguaglianza nell'accesso ai servizi educativi. Tale dicotomia Nord-Sud

si riflette nelle proporzioni di frequenza: mentre nel Centro-Nord circa un bambino su tre frequenta servizi per la prima infanzia, nel Mezzogiorno tale rapporto scende a meno di uno su dieci. Questa distribuzione asimmetrica perpetua e potenzialmente amplifica le disuguaglianze socioeconomiche preesistenti tra le diverse aree del paese. Nonostante la crescente domanda di servizi educativi, anche nel Mezzogiorno, persistono significative barriere all'accesso, tra cui assumono particolare rilevanza i costi delle rette. A differenza della scuola dell'infanzia (3-6 anni), configurata come servizio pubblico facoltativo e gratuito, i servizi per la fascia 0-3 anni mantengono lo status di "servizi a domanda individuale" a carattere oneroso.

Il sistema integrato zero sei anni: criticità e prospettive future

Il sistema educativo per la prima infanzia in Italia si è storicamente caratterizzato per una netta biforcazione strutturale: da un lato, il segmento 0-3 anni configurato come servizio a domanda individuale e a carico delle famiglie; dall'altro, il segmento 3-6 anni, concepito come servizio gratuito, universale, benché non obbligatorio. Questa dicotomia ha determinato significative differenze in termini di accesso, qualità e continuità pedagogica dell'offerta formative.

Con l'obiettivo di superare tale frammentazione, il Decreto Legislativo n. 65 del 2017 ha istituito il "sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni", un impianto normativo finalizzato a garantire continuità educative dall'asilo nido fino all'ingresso nella scuola primaria.

Tale scelta normativa risponde alla presa in carico di un fenomeno significativo, rilevato in particolar modo nelle realtà più avanzate, ossia la progressiva trasformazione della percezione sociale dei servizi per la prima infanzia: da strumenti di conciliazione tra vita familiare e lavorativa a opportunità educative qualificate, riconosciute come diritto soggettivo del bambino.

L'espansione quantitativa dei servizi zerosei negli anni è stata determinata non solo dalla presenza di strutture a titolarità comunale e statale, ma anche dal protagonismo del privato, cui è riconosciuta una funzione pubblica. Questa integrazione tra titolarità e gestioni diverse (pubblica e privata) è considerata un valore aggiunto sia in termini di qualificazione della rete sia nell'offerta di opportunità diversificate di frequenza.

In sintesi, le istituzioni private paritarie sono considerate una componente fondamentale e integrata del Sistema zerosei, operando in partnership con il pubblico per garantire un'offerta educativa diffusa e di qualità. L'istruzione parentale, invece, è un percorso educativo alternativo

alla frequenza delle istituzioni del sistema, soggetto a verifica annuale tramite esame presso le scuole statali o paritarie.

L'integrazione tra titolarità e gestioni diverse (pubblica e privata) è considerata un "valore aggiunto" per il sistema. Questo valore aggiunto contribuisce sia alla qualificazione della rete educativa sia all'offerta di opportunità diversificate di frequenza per i bambini.

Uno degli obiettivi strategici per il futuro è quello di definire e promuovere standard di qualità uniformi per tutti i servizi zerosei, indipendentemente dalla loro natura pubblica o privata.

Nonostante l'intento innovativo, l'implementazione di questo sistema unitario incontra ad oggi molteplici difficoltà operative e ostacoli culturali.

In primo luogo, la costruzione di un'identità unitaria del sistema 0-6 necessita di una trasformazione paradigmatica non ancora pienamente realizzata che vede nelle figure educative un perno di sviluppo indispensabile. Se si concepisce il sistema 0-6 anni quale primo segmento del sistema educativo nazionale, diviene infatti necessario conferire identità ad una professionalità unitaria, che definisca omogeneamente gli educatori del nido e i docenti della scuola dell'infanzia, attualmente ancora contraddistinti da denominazioni differenti e da un percorso formativo e contrattuale distante.

Per quanto concerne la formazione iniziale si è assistito all'introduzione della laurea triennale in Scienze dell'Educazione con indirizzo specifico per l'infanzia, destinata ai professionisti che operano nei servizi 0-3 anni, mentre permane la laurea magistrale quinquennale in Scienze della Formazione Primaria per chi opera nella scuola dell'infanzia, abilitante anche all'insegnamento nella scuola primaria.

Si rileva una significativa discrepanza tra i due percorsi formativi che compromette l'architettura del sistema integrato, anche in considerazione del fatto che il curriculum di Scienze della Formazione Primaria risulta fortemente orientato verso contenuti disciplinari tipici della scuola primaria.

Anche la formazione continua in servizio non è ad oggi definita in sistema nazionale, obbligatoria, permanente e strutturale. La persistenza di profili professionali e qualifiche differenziate rischia di cristallizzare una concezione dualistica dei servizi educativi che la normativa intendeva superare: il nido d'infanzia inteso prevalentemente come contesto di cura e relazione, la scuola dell'infanzia come ambiente propedeutico all'istruzione primaria. Tale dicotomia rappresenta una sfida pedagogica e culturale importante. Gli spazi educativi

rappresentano un elemento importante nella costituzione dei servizi 0-6 in quanto le condizioni di comfort ambientali influenzano l'apprendimento e il benessere.

Per concludere, l'istituzione del sistema integrato 0-6 rappresenta un'innovazione di grande importanza storica e culturale in quanto pone l'inizio dell'impegno educativo nazionale a partire dalla nascita. Il rafforzamento del sistema si rivela uno strumento pragmatico di sostegno alle famiglie e di lotta al calo demografico. Là dove le famiglie si sentiranno accolte, sostenute e accompagnate dal sistema educativo sarà possibile attivare vere e proprie alleanze culturali sociali ed educative con il territorio limitrofo e nazionale.

Necessità di Approfondimenti

I Poli per l'infanzia sono strutture in grado di accogliere, in un unico complesso o sotto un unico coordinamento, molteplici servizi educativi per bambini fino ai sei anni, favorendo così la continuità dell'offerta formativa e l'innalzamento qualitativo del servizio. La costituzione stessa del polo può realizzarsi attraverso modalità relazionali differenti tra settori del territorio, ciò da una parte rappresenta un elemento di ricchezza e di capacità di cogliere le tradizioni e culture di cura dei territori, dall'altra rischia di configurarsi come possibile elemento di frammentazione e isolamento. È indispensabile attivare un'azione di monitoraggio atta a delineare il panorama organizzativo e strutturale all'interno del quale i Poli sono stati realizzati sul territorio italiano.

Parallelamente diviene fondamentale raccogliere le pratiche più diffuse e condividere principi pedagogici di continuità 0-6 basati sulla ricerca neurologica e sull'evidence based education.

Proposte per il futuro

La realizzazione di un autentico sistema integrato richiede pertanto un approccio olistico che contempli sia gli aspetti pedagogico-didattici sia quelli giuridico-contrattuali, in una prospettiva di valorizzazione delle professionalità educative.

Nell'ottica di un sistema realmente integrato si configura la necessità di:

- istituire un titolo di studio unitario per i professionisti operanti nei servizi 0-6 anni;
- conferire omogeneità a parità di mansioni svolte, di retribuzioni, di orario lavorativo, di congedi e permessi, nonché di stabilità e continuità del rapporto di lavoro;
- attivare formazioni per i neoassunti dei poli e dei servizi 0-3;

- attivare percorsi di formazione continua in servizio, collegiale, obbligatoria, permanente e strutturale;
- potenziare la figura del coordinatore pedagogico, in grado di accompagnare e sostenere la riflessione critica degli educatori e degli insegnanti nella progettazione dei servizi in un sistema integrato 0-6 anni (e non solo 0-3);
- definire e promuovere standard di qualità uniformi per tutti i servizi zerosei, indipendentemente dalla loro natura pubblica o privata.

4. Uno sguardo nel cuore della scuola - Aree Interne e Piccole Scuole

Le zone rurali e le piccole scuole

Le aree rurali rappresentano una priorità per l'Unione Europea in quanto questi territori contribuiscono in maniera fondamentale al benessere dei cittadini, oltre ad essere ricchi di risorse naturali, storico-culturali e umane. In Italia, la Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) propone, in base alla distanza dai centri erogatori dei servizi essenziali, la classificazione dei comuni in due macroclassi⁴⁹: quella dei Centri e quella delle Aree Interne. Quest'ultima comprende le seguenti classi comunali:

- comuni intermedi: dove la distanza dal centro più prossimo è tra 20 e 40 minuti
- comuni periferici: raggiungibili in 40-75 minuti dai comuni polo
- comuni ultraperiferici: che distano oltre 75 minuti.

Le aree così individuate arrivano a rappresentare il 53% circa dei comuni italiani (4.261). In questi territori si registra un'elevata dispersione demografica.

Le "piccole scuole" situate in queste aree rappresentano una sfida per garantire l'accesso a un'istruzione di qualità. Inoltre, rappresentano spesso uno degli ultimi presidi culturali. Chiudere la scuola in un territorio isolato, spesso equivale a destinarlo all'abbandono e alla marginalità, a compromettere irreparabilmente le sue capacità di sviluppo, a costringere le famiglie giovani a trovare altre soluzioni residenziali, che modificano radicalmente i loro progetti di vita.

Le piccole scuole, definite in base al numero di alunni per plesso (infanzia mono-sezione, primaria ≤ 125 alunni, secondaria I grado ≤ 75 alunni), sono un fenomeno "consistente" per il suo "peso" nel sistema scolastico italiano e per la sua stabilità temporale.

⁴⁹ La SNAI (Strategia Nazionale per le Aree Interne) classifica i comuni secondo il loro grado di perifericità, individuato in base alla distanza da una serie di servizi essenziali. Propone due macroclassi: quella dei Centri e quella delle Aree Interne. La macroclasse dei Centri comprende le seguenti classi comunali: Comuni polo (erogatori di servizi), Comuni polo intercomunali (erogatori di servizi) e Comuni circonfino. La macroclasse delle Aree Interne comprende: Comuni intermedi, Comuni periferici e Comuni ultraperiferici. Per approfondire: Barca, F., Casavola, F., Lucarelli, S. (a cura di) (2014), Strategia nazionale per le Aree Interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance, Materiali UNW, Documenti, N. 31 (https://policydocuments.governi.it/media/223/numero-31_documento_2014_aree_interne.pdf).

L'Atlante Nazionale delle Piccole Scuole, realizzato e gestito da INDIRE in collaborazione con il MIM, restituisce ogni due anni, dal 2019, la fotografia aggiornata del fenomeno⁴⁰. Le piccole scuole situate nelle aree interne sono 5.678 (su un totale di 12.011): 1.437 scuole dell'infanzia, 3.075 primarie, 1.166 secondarie di I grado.

Il grafico che segue presenta la distribuzione delle piccole scuole in base al grado di perifericità dei comuni (il criterio è quello proposto dalla Strategia Nazionale per le Aree Interne che classifica i comuni italiani secondo il loro grado di perifericità, individuato in base alla distanza da una serie di servizi essenziali. Propone due macroclassi: quelle dei Centri e quelle delle Aree interne. La macroclasse dei Centri comprende le seguenti classi comunali: Comuni polo (erogatori di servizi), Comuni polo intercomunali (erogatori di servizi) e Comuni cintura. La macroclasse delle Aree interne comprende: Comuni intermedi, Comuni periferici e Comuni ultraperiferici.

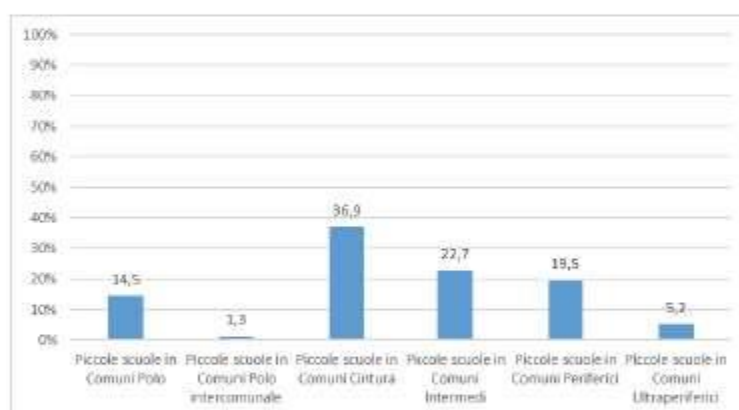


Grafico – Distribuzione delle piccole scuole in base al grado di perifericità dei comuni.

⁴⁰ <https://piccolescuole.indire.it/piccolescuole/docs/atlante-nazionale>

La tabella sottostante dettaglia ulteriormente la distribuzione in base all'ordine di scuola.

	Infanzia		Primaria		Secondaria di I grado		Totale piccole scuole	
	Valori assoluti	Valori %	Valori assoluti	Valori %	Valori assoluti	Valori %	Valori assoluti	Valori %
Piccole scuole in Comuni polo	332	12,6%	1.388	18,1%	18	1,1%	1.738	14,5%
Piccole scuole in Comuni polo intercomunali	22	0,8%	133	1,7%	0	0,0%	155	1,3%
Piccole scuole in Comuni di cintura	852	32,2%	3.066	40,0%	515	30,3%	4.433	36,9%
Piccole scuole in Comuni intermedi	666	25,3%	1.572	20,5%	481	28,3%	2.722	22,7%
Piccole scuole in Comuni periferici	604	22,9%	1.213	15,8%	534	30,8%	2.341	19,5%
Piccole scuole in Comuni ultraperiferici	164	6,2%	290	3,8%	151	9,5%	615	5,1%
Totale complessivo	2.643	100,0%	7.662	100,0%	1.699	100,0%	12.004*	100,0%

Tabella - Distribuzione delle piccole scuole in base all'ordine di scuola e al grado di perifericità dei comuni.

Considerando le piccole scuole nel loro complesso, esse si trovano in prevalenza nei comuni di cintura (36,9%) e nei comuni intermedi (22,7%) - cioè le due classi comunali di confine fra le macro-classi dei centri e delle aree interne - a seguire nei comuni periferici (19,5%), nei comuni polo (14,5%), nei comuni ultraperiferici (5,2%) e nei comuni polo intercomunali (1,3%). Se aggregiamo i dati per macro-classi comunali, emerge come le piccole scuole siano situate per il 52,7% nei Centri e per il 47,3% nelle Aree interne. I comuni delle Aree interne dove si trovano piccole scuole sono 2.527, l'81,6% di essi è definibile come "piccolo comune" in quanto la

popolazione risulta inferiore a 5.000 abitanti (la Legge n. 158 del 6 ottobre 2017 definisce piccoli comuni quelli con meno di 5.000 abitanti¹⁴¹).

Per definire ulteriormente i contesti territoriali in cui si trovano le piccole scuole delle Aree interne, è possibile osservare la loro distribuzione in base alla zona altimetrica e in base al grado di urbanizzazione.

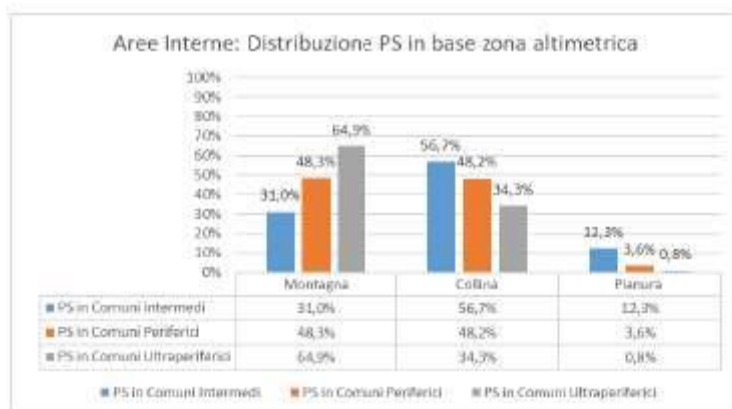
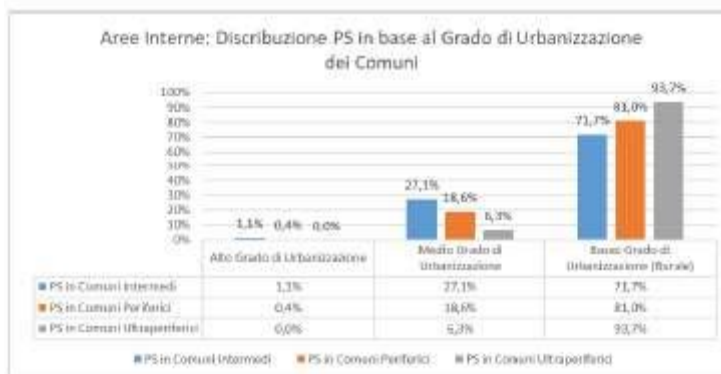


Grafico – Distribuzione delle piccole scuole dei comuni delle Aree interne in base alla zona altimetrica

Le piccole scuole dei comuni isolani (cioè quelli delle isole minori) sono 82, tutte situate nelle Aree interne tranne una situata nel comune cintura di Sant'Antioco (provincia Sud Sardegna).

¹⁴¹ <https://www.irc.it/wp-content/uploads/SCHEDA%20SALDO%20PICCOLI%20COMUNI%20LEGGEBLANCO-nov-2018.pdf>



È opportuno osservare che anche le piccole scuole dei *comuni cintura* si trovano in larga parte (51,7%) in contesti rurali, per 44,7% in contesti a medio grado di urbanizzazione e per il 3,6% in contesti ad alto grado di urbanizzazione. Per la zona altimetrica, la medesima classe vede il 17,4% delle scuole in territori di montagna, il 48,8% in collina e il 33,9% in pianura. La Classe comunale dei comuni di cintura, pur facendo parte della macroclasse dei Centri, comprende un alto numero di piccole scuole e contesti territoriali rurali: è quell'Italia di mezzo fra città e campagne²² che spesso si trova a fronteggiare criticità di vario tipo.

Alunni e classi delle piccole scuole

Secondo i dati dell'Atlante Nazionale sulle Piccole Scuole per l'a.s. 2023/24, gli alunni delle piccole scuole sono 658.646 più di un quarto dell'intera popolazione studentesca nazionale del primo ciclo d'istruzione (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuole secondarie di I grado).

Il maggior numero di alunni, 274.035 (41,6%), si riscontra nelle piccole scuole dei comuni di cintura, seguono le piccole scuole dei comuni intermedi con 132.905 (20,2%), le piccole scuole dei comuni polo con 120.790 (18,3%), le piccole scuole dei comuni periferici con 97.435 (14,8%),

²² Lenzani A., De Leo D., Martini C., Marito F., e Zenti R. (2021). *Nell'Italia di mezzo: rigenerazione e valorizzazione dei territori della produzione*, in A. Coppola, M. Del Fabbro, G. Pasirra, R. Zenti (a cura di), *Ricomponi i disegni*, Il Mulino, Bologna.

le piccole scuole dei comuni ultrasperiferici con 21.576 (3,3%) e infine quelle dei comuni polo intercomunali con 11.610 (1,8%). Aggregando per macro-classi, è possibile vedere come il 61,7% degli alunni delle piccole scuole si trovi nei Centri e il 38,3% nelle Aree Interne del Paese.

Sul totale degli alunni delle piccole scuole, 76.243 (11,6%) sono alunni immigrati. Gli alunni immigrati sono presenti prevalentemente nelle piccole scuole dei comuni di cintura (41,1%) e dei comuni polo (25,5%). Nelle Aree Interne si trova il 31,5% degli alunni immigrati.

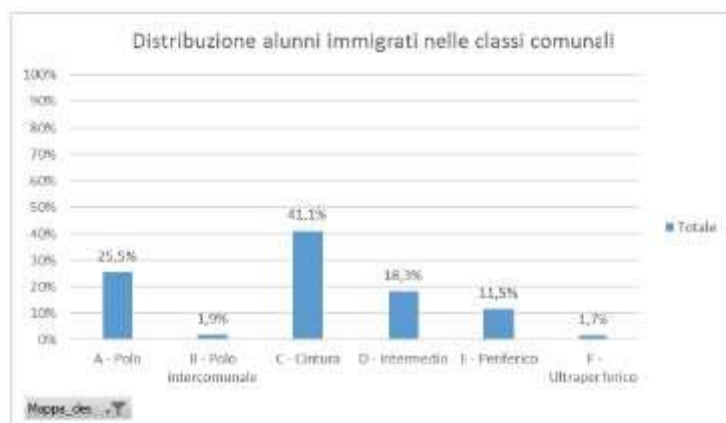


Grafico – Distribuzione degli alunni immigrati delle piccole scuole in base alla classe comunale.

Piccole scuole con pluriclassi

Un aspetto che da sempre caratterizza le piccole scuole, in particolare quelle con un numero di iscritti particolarmente basso, è il fenomeno delle pluriclassi. La normativa (DPR 81/2009, art. 10 e 11) prevede, per le scuole dei comuni montani, delle piccole isole e delle aree abitate da minoranze linguistiche la possibilità di costituire classi anche con alunni iscritti ad anni di corso diversi, qualora il numero degli alunni non consenta la formazione di classi distinte, lasciando agli organi collegiali competenti i criteri di composizione delle classi che possono accogliere 8 alunni come numero minimo e 18 come numero massimo.

Le piccole scuole con pluriclassi in Italia sono 1.835 e rappresentano il 19,6% del totale delle piccole scuole primarie e secondarie di I grado. Di queste, 1.561 sono scuole primarie e 274 scuole secondarie di I grado. In totale le pluriclassi, considerando che spesso i piccoli plessi delle scuole primarie ne contano più di una, risultano 2.616. Gli alunni che frequentano le pluriclassi ammontano a 34.265: 30.854 afferiscono alla scuola primaria e 3.411 alla scuola secondaria di I grado.

Le piccole scuole con pluriclassi si ritrovano prevalentemente in territori di collina (45,4%) e di montagna (41,7%) e solo il 12,9% in pianura.

Osservando la distribuzione delle piccole scuole con pluriclassi nelle varie classi comunali, si nota come esse siano distribuite prevalentemente nelle Aree interne (53,6%). Il fenomeno delle pluriclassi ha quindi una collocazione più periferica rispetto alla popolazione generale delle piccole scuole che per il 52,7% di trova nella macroclasse dei Centri e per il 47,3% in quella delle Aree interne.

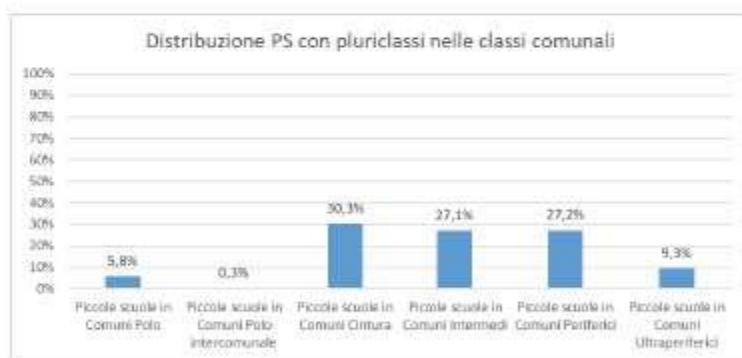


Grafico – Distribuzione delle piccole scuole con pluriclassi nelle diverse classi comunali.

Circa il grado di urbanizzazione, piccole scuole con pluriclassi sono situate in ampia prevalenza in territori rurali (comuni a basso grado di urbanizzazione 79,8%) e in minima parte in territori ad alto grado di urbanizzazione (3,6%). Il restante 16,6% si colloca in territori a medio grado di urbanizzazione.

In prospettiva diacronica, se si osservano i vari anni scolastici a partire dal 2015/16, si nota il netto aumento dell'incidenza delle piccole scuole con pluriclassi (sul totale della popolazione delle piccole scuole) nell'anno 2023/24, dopo una leggera flessione iniziata nel 2018/19 e continuata fino al 2022/23: con riferimento alle scuole primarie si passa da un'incidenza del 14,6% a una del 20,3%; per la scuola secondaria di I grado si passa da una incidenza del 9,8% a una del 16,1%.

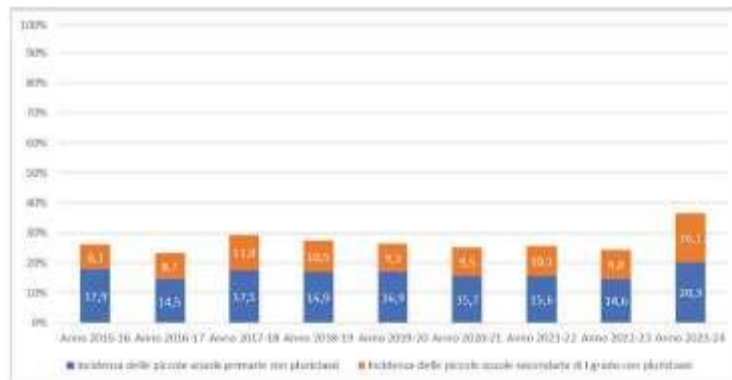


Grafico – Incidenza delle piccole scuole con pluriclassi sul totale della popolazione delle piccole scuole dall'a.s. 2015/16 all'a.s. 2023/24.

Le visioni di scuola nelle aree interne: la rappresentazione dei Patti Educativi

L'Osservatorio Nazionale sui Patti educativi di INDIRE e Labsus, nato a settembre 2021 a valle dell'attuazione del Piano Scuola 2020-21 emanato dal Ministero dell'Istruzione (oggi MIM) per affrontare le sfide della pandemia da COVID-19, raccoglie numerose espressioni delle alleanze consolidate tra scuole e territorio. I Patti Educativi territoriali e di Comunità, sottoscritti dalle scuole sul territorio, sono considerati lo strumento strategico per la costruzione di alleanze di lunga durata (almeno un anno scolastico, quando non una triennalità) con enti locali, realtà del terzo settore, istituzioni pubbliche e private per intervenire in maniera corresponsabile sulle priorità del sistema educativo e sui bisogni dei territori.

L'Osservatorio monitora l'implementazione di questi contratti sociali, per osservare quali risposte efficaci e coordinate vengono elaborate dalle scuole e dal loro sistema di alleanze in

risposta alle sfide locali ed emergenti, obiettivo richiamato nel Global Education Monitoring Report dell'UNESCO (2021). Si propone come Laboratorio di Ricerca e analisi del Patto che, per proprio per la governance multilivello che presuppone, si manifesti come un "dispositivo globale" di innovazione capace di spingere gli attori coinvolti a individuare obiettivi di sistema e relative azioni per un cambiamento didattico e organizzativo. Per queste caratteristiche il Patto si configura come il dispositivo che mette a sistema in Italia il Contratto Sociale per l'Educazione e che realizza forme alternative di re-schooling. Attraverso l'Osservatorio Nazionale sui Patti Educativi viene osservata la realizzazione dei Patti con attenzione alle aree più fragili, vengono analizzate le ricadute di tali "contratti educativi" e le forme di collaborazione con il territorio per sostenere le sfide educative; infine, viene indagata come l'osservanza di questi Patti supporti la trasformazione della scuola e intervenga su alcune dimensioni dell'innovazione.

L'attività di ricerca che INDIRE svolge sui documenti raccolti nell'Osservatorio si basa sull'analisi quali-quantitativa del Patto come forma di Contratto sociale e sull'analisi quali-quantitativa della documentazione delle pratiche didattiche proposte dalle scuole in forma allegata al Patto. In questo modo l'Osservatorio costituisce una raccolta strutturata di casi di studio che illustrano esempi di trasformazione positiva dell'ecosistema scolastico.

Del punto di vista quantitativo, analizzando ciò che viene indicato nei Patti condivisi nell'Osservatorio Nazionale, la maggior parte delle scuole (corrispondente al 40,9%) si riconosce in una visione di scuole inclusive, il 30,2% dichiara di costruire alleanze al fine di dare vita a una scuola che si propone come centro civico della comunità. Per il 18,2% la scuola è vista come scuola diffusa, nel 6,9% dei patti la visione si ricollega a una scuola ecologica che appare molto forte nelle aree interne. Per l'individuazione delle quattro visioni, il gruppo di ricerca ha sia esplorato la letteratura scientifica di riferimento sia sottoposto i Patti ad analisi del contenuto. Dall'analisi dei patti sono state individuate sei dimensioni di analisi negoziate fra i componenti del gruppo: visioni, obiettivi, attività didattiche, ruolo dell'ente locale, rete di attori, spazi.

L'analisi della dimensione "visione" è significativa ai fini di questa riflessione. Le quattro definizioni di visione emerse dall'analisi del contenuto dei Patti sono quindi:

1. Scuola inclusiva: ambiente che accoglie tutti e valorizza ogni differenza;
2. Scuola come centro civico: ambiente aperto e connesso con la comunità, nodo di una rete territoriale che, in ottica di reciprocità, offre servizi alla collettività e usa ai fini educativi i servizi della comunità;
3. Scuola diffusa: scuola che supera l'idea di un edificio scolastico unico e chiuso e che interpreta l'intera città e il territorio come parte dell'ecosistema educativo;

4. Scuola ecologica: istituzione educativa che promuove l'educazione ambientale e adotta pratiche sostenibili, integra le tematiche ambientali nel curriculum scolastico, coinvolge attivamente studenti, insegnanti e comunità nella tutela dell'ambiente e nella promozione di uno stile di vita sostenibile.

Nella tabella sottostante sono riportate le percentuali delle visioni distribuite anche rispetto alle scuole collocate nelle aree interne e nei centri, sulla base della macro-categorizzazione SNAI (di cui sopra).

	SCUOLA INCLUSIVA	SCUOLA CENTRO CIVICO DELLA COMUNITÀ	SCUOLA DIFFUSA	SCUOLA ECOLOGICA	ALTRO
AREE INTERNE	32,4%	24,3%	27,0%	10,8%	5,4%
CENTRI	43,4%	32,0%	15,6%	5,7%	3,9%
TOTALE	40,9%	30,2%	18,2%	6,9%	3,8%

In generale, le visioni educative presentate nei Patti riflettono le specificità territoriali: i centri urbani privilegiano l'inclusione e la scuola come centro civico, le aree interne valorizzano modelli educativi legati all'ambiente (scuola ecologica) e flessibili nell'includere spazi di apprendimento naturalistici e connessi ai diversi luoghi della comunità (scuola di prossimità). Ciò appare coerente con la conformazione geografica dei territori e la loro disgregazione che spinge le scuole a valorizzare le risorse culturali, naturali, sociali di prossimità (musei, biblioteche, teatri, parchi, laboratori artigianali, aziende), favorendo, come anche la ricerca INDIRE ha messo in evidenza, un approccio che supera l'edificio scolastico per fare degli spazi intorno alla scuola un unico "ambiente di apprendimento". La significativa presenza di questa visione nelle aree interne può essere interpretata anche come esempio di *resilienza educativa*: quando i servizi e le infrastrutture sono carenti, si sviluppano modelli educativi flessibili e innovativi.

I dati evidenziano come il bisogno di una *scuola inclusiva* che valorizza la personalizzazione e la differenziazione e che promuove la giustizia sociale sia avvertito in modo forte da tutte le istituzioni scolastiche italiane, sia collocate nei centri urbani che nelle aree interne, dando evidenza di come l'inclusione sia un principio fondante e diffuso. Anche l'idea di *scuola come centro civico della comunità* è molto sentita in entrambi i contesti. Qui il valore di

bese è la coesione sociale, il principio di mutua collaborazione e reciprocità tra scuola e comunità per rispondere ai bisogni di un territorio.

Questo ad esempio si traduce, nei contesti urbani, e un'idea di scuola che può essere vista come punto di riferimento, soprattutto nelle zone a maggiore rischio di frammentazione sociale, per dare risposta al bisogno delle giovani generazioni di sentirsi inclusi nelle reti sociali (emergenza evidenziata nel recente Rapporto sulla felicità. Nelle aree interne, caratterizzate da carenza di servizi, la scuola può diventare motore di coesione anche se questa visione appare meno sistemica rispetto ai centri urbani, forse per mancanza di risorse o reti territoriali.

Tutte le visioni emergenti hanno alla base una idea di scuola della prossimità: estesa, aperta, flessibile, interconnessa con il contesto in cui è inserita, capace di superare la rigida separazione tra tempi e luoghi dell'apprendimento. Una scuola che integra sapere formale e informale, che valorizza le competenze di ogni soggetto della comunità educante e che riconosce il territorio come spazio di apprendimento, cura e cittadinanza.

Le pratiche emergenti di scuola di prossimità

Nel dibattito internazionale sui futuri dell'educazione (OECD, 2020; UNESCO, 2021), le esperienze maturate nelle piccole scuole italiane vengono sempre più riconosciute come pratiche anticipatorie (Miller, 2018): non semplici adattamenti al presente, ma modelli educativi che prefigurano le trasformazioni future. In particolare, il concetto di scuola estesa — che ibrida spazi fisici e virtuali, integra apprendimento formale e non formale e valorizza la dimensione comunitaria dell'educazione — trova nelle piccole scuole una delle sue più significative applicazioni. Le pratiche che presentiamo insistono su una idea di scuola di prossimità, fisica e digitale, che propone una sileanza orizzontale e verticale in grado di ripensare la scuola anche i contesti multigrade⁵³.

⁵³ Il termine "multigrade" si riferisce a un'organizzazione scolastica in cui studenti appartenenti a diversi anni di corso sono riuniti in un'unica classe. Questa modalità è tipica delle scuole di piccole dimensioni, diffuse soprattutto in aree rurali, montane o insulari, dove il numero ridotto di alunni rende necessario accorpere più livelli scolastici in un unico gruppo di apprendimento.

Una scuola della prossimità che si estende nello spazio fisico

Esperienze di scuole di prossimità sono state progettate e sperimentate durante il periodo pandemico per permettere agli studenti di mantenere le proprie routine scolastiche in condizioni di sicurezza. Questa scelta, nata per rispondere a un'emergenza, ha mostrato come sia possibile attuare in forma continuativa nuove forme nuove di didattica, non solo a distanza. Per sviluppare modelli di scuola diffusa o di prossimità, le governance scolastiche hanno avuto la necessità di individuare nuovi strumenti in grado di sostenere forme educative estese e partecipate.

Ad esempio, attraverso i Patti Educativi di Comunità, le scuole hanno saputo attivare modelli di governance partecipata, coinvolgendo enti locali, istituzioni culturali, associazioni e famiglie nella co-progettazione di percorsi educativi estesi. L'incontro tra pedagogia e territorio ha permesso di sperimentare nuovi dispositivi didattici e organizzativi, rendendo la scuola un bene comune e un laboratorio permanente di cittadinanza attiva.

L'idea di un contratto sociale per l'educazione in una scuola aperta al territorio non riduce gli obblighi o l'importanza del ruolo del docente, ma al contrario introduce nuove responsabilità per agire collettivamente in uno spazio scolastico esteso, rafforzando scelte pedagogiche e curriculari.

I tratti propri della forma scolastica tradizionale individuati da Meulini e Perrenoud (2005), nelle piccole scuole vengono modificati a vantaggio di una configurazione di scuola diffusa e aperta alla comunità. Queste variazioni sono state oggetto del progetto FISIR "STeP Scuole Territori e Prossimità. Per un'alleanza educativa nei piccoli e medi centri della provincia italiana", finanziato con il Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR) 2020. Sono state indagate le scuole italiane afferenti al primo ciclo di istruzione (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) con un focus sulle Piccole Scuole.

In queste realtà il territorio ha rappresentato la porta di accesso per sperimentare configurazioni scolastiche inedite che contengono soluzioni e implementano alternative innovative sul piano pedagogico e organizzativo e che possono essere trasferite nei contesti di scuole standard.

Sono state indagate 3 dimensioni caratterizzanti la forma della scuola della prossimità che nelle esperienze delle piccole scuole vengono modificate a vantaggio di una configurazione di scuola diffusa e di comunità:

1. la trasposizione didattica⁴⁹, che è stata esplorata soprattutto nell'uso da parte delle classi dello spazio esterno alla scuola (spazio all'aperto in boschi, giardini, spazi della comunità) e dei terzi spazi culturali (musei, centri polivalenti, biblioteche) e nell'impiego da parte dei docenti di metodologie didattiche ispirate a un approccio educativo basato sull'investigazione (*inquiry-based*) e a un apprendimento esperienziale;
2. il contratto didattico⁵⁰, soprattutto nella dimensione delle nuove forme di collaborazione professionale che si vengono a creare fra il corpo docente e gli esperti delle associazioni del territorio;
3. la governance, in particolare per gli aspetti che attengono la *shared leadership* dato che forme di organizzazione reticolari come quelle delle scuole piccole richiedono una particolare attenzione alle figure di collegamento con la dirigenza scolastica.

Nell'ambito dei tre contesti territoriali oggetto della ricerca StEP (Nord-ovest comprendente i Comuni nelle province di Asti, Cuneo, Savona, Torino; Centro-nord con Comuni nelle province di Lodi, Mantova, Reggio, Parma, Piacenza; mezzogiorno con Comuni nelle province di Brindisi e Lecce) è stato individuato il caso dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio (Piacenza) come esempio di scuola diffusa da leggere sulla base delle tre dimensioni di analisi.

Altro caso di scuola di prossimità è il modello "Scuola Diffusa" realizzato nel Comune di Reggio Emilia durante la fase pandemica e tutt'oggi attivo che ha richiesto alle istituzioni del territorio di ripensare la forma del contratto educativo. Il progetto nasce per rispondere al fabbisogno di spazi scolastici aggiuntivi per consentire il distanziamento degli studenti; fin da subito rappresentato un'azione di potenziamento della qualità scolastica attraverso l'ampliamento delle opportunità educative in termini di esperienze, spazi, gruppi interprofessionali fra docenti ed esperti esterni (educatori, mediatori del patrimonio culturale) che hanno condiviso sia la fase di progettazione delle attività didattiche che di realizzazione e valutazione. Nell'anno scolastico 2020-21 (anno di attivazione del progetto), gli alunni di 11 IC della città di Reggio Emilia si sono ritrovati a fare scuole in musei, centri sociali, spazi civici, agriturismi, parrocchie. Questo ha significato il coinvolgimento di 19 nuovi spazi educativi per 49 classi sulle 427 totali e di 1150 alunni circa tra scuola primaria e secondaria di primo grado.

⁴⁹ Maizli e Perrenoud definiscono la trasposizione didattica in questi termini "Perché ci sia una forma scolastica, è necessario che i saperi insegnati e appresi siano stati oggetto di una trasposizione didattica, di una codificazione, di una suddivisione e di un'organizzazione tali da garantire la trasmissione e l'assimilazione" (nostra trad. dal francese).

⁵⁰ La definizione che Maizli e Perrenoud propongono per contratto didattico è "Perché ci sia una forma scolastica, è necessario che un contratto didattico leghi un formatore (maestro, professore, guru) a uno o più apprendenti (studenti, allievi, discepoli, apprendisti). Il ruolo del formatore consiste nel condividere una parte del proprio sapere e nel favorirne l'appropriazione da parte dell'apprendente, il quale ha il compito di ascoltare, lavorare, ripetere, cercare di comprendere e memorizzare, di sottoporre a una valutazione lungo il percorso, insomma di apprendere in modo apparentemente visibile e controllabile" (nostra trad. dal francese).

Abitare spazi della cultura, come i musei civici, ha rappresentato un'occasione per docenti e studenti per sperimentare nuove forme di didattica, caratterizzate da una maggiore attenzione agli aspetti esperienziali, attuate direttamente negli ambienti del museo e a contatto con le collezioni, e che hanno previsto il lavoro congiunto, sia nella fase di progettazione didattica che di realizzazione, di docenti ed esperti dei musei che hanno lavorato insieme in ottica interprofessionale. Questa trasformazione della *forme-scolaire* ha comportato il ripensamento del modello organizzativo, degli orari della lezione, degli ambienti di apprendimento e della collaborazione tra docenti ed esperti.

I tratti del modello di scuole diffuse osservati a Reggio Emilia, costituiscono le dimensioni di riferimento anche dell'attività di ricerca e accompagnamento che INDIRE sta svolgendo da settembre 2024 a Parma nell'ambito del progetto *Un patrimonio per la scuola. Il modello di scuola diffusa nel territorio di Parma* per conto dell'Istituzione provinciale. Sono state coinvolte 11 Istituti del territorio (comprensivi e scuole superiori di secondo grado) che stanno svolgendo attività didattiche all'interno della Reggia di Colorno, uno dei luoghi del patrimonio amministrati della Provincia di Parma. INDIRE ha svolto attività di formazione e accompagnamento dei docenti per sostenerli nella progettazione didattica di Unità di apprendimento che si svolgono all'interno degli spazi della Reggia di Colorno.

In particolare, le dimensioni affrontate sono:

- **curricolo del patrimonio:** come interrogare il patrimonio artistico, sia dal punto di vista degli studenti che dei docenti; come progettare attività didattiche curricolari da svolgersi in parte in aula e in parte nelle "aule estese" offerte dai luoghi del patrimonio, valorizzando una didattica attiva, esperienziale e interdisciplinare.
- **spazi diffusi:** come riconfigurare il concetto di ambiente di apprendimento, superando i confini fisici della scuola per integrare in modo strutturale e continuativo gli spazi culturali del territorio nel processo educativo. Questo implica il riconoscimento del valore pedagogico degli spazi e l'acquisizione di competenze progettuali per utilizzarli in modo intenzionale e coerente con gli obiettivi formativi
- **interprofessionalità:** promuovere il lavoro congiunto tra docenti, educatori museali, professionisti del patrimonio e soggetti istituzionali, con l'obiettivo di co-progettare percorsi formativi integrati. La collaborazione tra figure con competenze diverse consente di arricchire l'esperienza educativa, costruire narrazioni plurali e offrire agli studenti una lettura più articolata e critica del patrimonio.

Una scuola di prossimità estesa nello spazio digitale

Il digitale ha assunto un ruolo chiave nel ridurre le barriere spaziali, favorendo una idea di scuola della prossimità intesa come accesso a servizi e risorse educative diversificate e di e in rete. Nelle isole minori italiane e nelle zone più remote delle Aree interne le scuole affrontano da tempo problemi legati all'isolamento geografico, al calo demografico e alla difficoltà di garantire un'offerta formativa completa. In questo contesto, l'adozione del modello dei Centri Scolastici Digitali (CSD) ha permesso negli anni di garantire il diritto all'istruzione anche in situazioni logistiche complesse. L'introduzione del CSD, prevista dall'articolo 11, comma 4-sexies del Decreto-Legge 18 ottobre 2012, n. 179, convertito con modificazioni dalla Legge 17 dicembre 2012, n. 221, ha favorito l'uso di strumenti digitali per innovare la didattica nelle scuole situate in territori svantaggiati. Successivamente, il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), definito con DM 851/2015 (attuazione della Legge 107/2015, art. 1, commi 56-59), ha sostenuto la creazione di ambienti di apprendimento innovativi, incoraggiando lo sviluppo di esperienze come i CSD. Va sottolineato che, pur esistendo riferimenti normativi che consentono la creazione di tali centri, i CSD non sono, ad oggi, una rete omogenea a livello nazionale e la loro attivazione avviene attraverso iniziative locali. Le esperienze attuate negli anni hanno permesso agli studenti di piccole scuole di partecipare ad attività didattiche collegate in tempo reale con istituti scolastici di riferimento situati sulla terraferma o in aree urbane.

In genere, il modello operativo prevede:

- Presenza fisica di tutor/disciplinari: nelle scuole delle isole, insieme agli studenti, sono presenti figure di tutor (spesso insegnanti locali o facilitatori digitali) che accompagnano le attività scolastiche quotidiane e supportano i collegamenti con le scuole partner.
- Collegamento sincrono e asincrono: grazie a infrastrutture digitali, gli studenti seguono lezioni in diretta (sincrona) oppure accedono a materiali e attività caricate sulle piattaforme scolastiche (asincrona).
- Supporto pedagogico e tecnico: il personale scolastico riceve formazione specifica per gestire la didattica digitale integrata. Spesso gli istituti sono supportati da enti di ricerca (come INDIRE e fanno parte del Movimento Piccole Scuole) che promuove la condivisione di buone pratiche e soluzioni innovative.
- Rete tra scuole: il CSD consente agli studenti isolani di collaborare con coetanei di altre scuole, partecipare a laboratori virtuali e progetti comuni, riducendo il rischio di isolamento sociale ed educativo.

I CSD possono essere considerati *precursori di una scuola della prossimità* in quanto hanno creato connessioni tra scuole isolate e centri urbani, superando la distanza geografica senza negare il valore delle comunità locali.

Nel quadro delle trasformazioni pedagogiche che hanno investito le piccole scuole italiane, sono numerose le pratiche emergenti che, a seguito e in coerenza con l'esperienza CSD, hanno dato modo a INDIRE di interpretare in chiave innovativa il concetto di scuole di prossimità e di intercettare ulteriori pratiche tramite la Rete Nazionale delle Piccole Scuole che possiamo sintetizzare con: Classe Articolata, Classe Virtuale, e Classi virtuali permanenti (o Classi in Rete).

Nelle aree con scuole superiori a rischio chiusura per carenza di iscritti, la Classe Articolata ha permesso negli ultimi anni, con attenzione alle scuole secondarie di primo e secondo grado, di aggregare studenti di indirizzi diversi o provenienti da territori differenti in un'unica esperienza didattica. Le discipline comuni vengono insegnate a classi miste, articolate tra indirizzi e sedi differenti, anche tramite didattica a distanza. Le discipline di indirizzo sono affrontate con moduli specifici e laboratoriali, talvolta in collaborazione con aziende o enti del territorio, favorendo la co-progettazione curricolare con soggetti pubblici e privati. Questo modello non solo mantiene attivi indirizzi formativi che altrimenti verrebbero soppressi ma crea percorsi interdisciplinari, professionalizzanti e comunitari, capaci di rafforzare l'occupabilità futura e la coesione territoriale.

Progettare per studenti fragili, con bisogni educativi speciali o impossibilitati a frequentare per periodi prolungati a causa di malattie o disastri ambientali ha fatto emergere negli anni esperienze di "Classe Virtuale": sono modalità didattiche virtuali temporanee, assicurando la continuità del percorso scolastico e il mantenimento delle relazioni con i compagni. Quando possibile, si prevedono rientri gradualmente o formule ibride. Nelle isole minori, zone montane e delle aree con gravi difficoltà di accesso alla scuola superiore, la Classe Virtuale diventa *Permanente* permettendo così la costituzione di classi virtuali che raccolgono studenti di diversi territori. L'insegnamento si svolge prevalentemente online, utilizzando ambienti virtuali immersivi che replicano non solo la trasmissione di contenuti ma anche la dimensione relazionale e sociale della scuola. Gli studenti seguono le lezioni in modalità sincrona o asincrona, con alcuni periodi di attività in presenza o presso i plessi di ufficiale iscrizione o presso school point o sedi hub che vengono messi a disposizione nelle aree periferiche in cui abitano.

Una variante della Classe virtuale permanente è l'esperienza *Classi in rete*⁵⁶ proposta da INDIRE per superare l'isolamento territoriale e garantire la continuità scolastica. Classi in Rete permette di estendere il setting scolastico tradizionale, abilitando la collaborazione tra classi di istituti diversi e dislocati su territori distanti. Il territorio Ligure, 22 istituti comprensivi con 44 plessi e oltre 1000 studenti, sperimentano nuove forme di didattica condivisa, in cui le classi, pur mantenendo la loro identità fisica e territoriale, si estendono e si interconnettono per dare vita a comunità di apprendimento *translocali* che uniscono studenti e docenti di istituti diversi e di territori differenti e dove la progettualità didattica annuale diventa unica e condivisa tra le classi gemellate.

Una scuola di prossimità multigrade

La scuola di prossimità multigrade non rappresenta solo una risposta organizzativa alla bassa densità scolastica, ma costituisce un modello educativo capace di integrare curricula flessibili, spazi di apprendimento dinamici e uso strategico delle tecnologie. Nella scuola primaria, il modello *mini-grade*⁵⁷ è già parte integrante dell'esperienza pluriclasse, in particolare nelle piccole scuole delle aree interne e insulari. Le pratiche più avanzate non si limitano alla coesistenza di alunni di età e livelli differenti, ma propongono curricula multicloso, in cui le competenze sono organizzate secondo progressioni non lineari. I percorsi di apprendimento sono personalizzati, calibrati in base alle competenze già acquisite, ai ritmi di apprendimento e alle potenzialità di ciascuno.

Un esempio efficace è l'adozione, nelle scuole primarie (come, ad esempio, la scuola di Pianello Val Tidone, Sapri, Varzi, Senerchia, di curricula non solo paralleli⁵⁸ ma anche a rotazione⁵⁹ o a spirale⁶⁰, documentati da INDIRE nell'ambito della Rete Nazionale delle Piccole Scuole, in cui gli alunni ritornano ciclicamente su nuclei concettuali fondamentali, affrontandoli con livelli di approfondimento crescenti. Questi percorsi si arricchiscono grazie a pratiche come il *peer*

56 <https://piccoliscuole.indire.it/progetti/puriclessi-in-rete/>

57 Con "modello mini-grade" si intende una modalità organizzativa in cui piccoli gruppi di studenti di età e livelli diversi apprendono insieme, condividendo attività progettate per favorire la personalizzazione, l'interazione tra pari e la valorizzazione delle differenze.

58 Il curriculum parallelo prevede che gli studenti lavorino contemporaneamente sulla stessa disciplina e sullo stesso tema, ma con contenuti, attività e obiettivi di apprendimento differenziati in funzione del grado. In questo assetto della pluriclasse, l'insegnante segue a turno ciascun grado, con spiegazioni e attività destinate al gruppo omogeneo per età.

59 Nel curriculum a rotazione (rotating program), tipici dei cicli pluriseriali, studenti appartenenti a due o più anni scolastici consecutivi partecipano congiuntamente ad attività e percorsi su temi comuni. Tuttavia, ciascun alunno può iniziare a concludere il ciclo curricolare in momenti differenti, secondo una logica modulare e ricorsiva che garantisce l'accesso a tutti i contenuti del corso del biennio o triennio previsto.

60 Il curriculum a spirale si fonda sull'individuazione di nuclei tematici comuni tra i diversi anni di corso e sulla strutturazione di percorsi a livelli di complessità. A ciascun tema vengono associati concetti chiave che vengono ripresi più volte nel tempo, con un grado di approfondimento crescente, in modo coerente con lo sviluppo cognitivo e le competenze degli alunni.

tutoring e il *cooperative learning*, che trasformano le differenze di età e di esperienza in risorse didattiche, promuovendo l'inclusione anche nei contesti più eterogenei.

Nella scuola secondaria, l'esempio virtuoso dell'Istituto Pavoniano Artigianelli di Trento, dimostra l'efficacia dei modelli *mini-grade* e dei curricula modulari. Le classi sono costituite da gruppi interlivello che lavorano su moduli didattici organizzati per competenze. Gli studenti possono avanzare nei moduli a ritmo personalizzato, usufruendo di passerelle flessibili che facilitano il recupero o l'approfondimento. La struttura modulare consente di costruire percorsi individualizzati anche per gli studenti in difficoltà o per coloro che manifestano eccellenze, riducendo il rischio di abbandono scolastico e rafforzando la motivazione. In questo modo si superano le rigidità della progressione lineare per età, favorendo una cultura dell'apprendimento personalizzato e della flessibilità curricolare, in linea con le sfide educative e occupazionali del futuro.

In questa prospettiva, la scuola di prossimità *multigrade* riprende alcuni principi ispiratori del *Nucleo Model*, riconosciuto a livello internazionale come una configurazione organizzativa efficace per le piccole scuole. Nato e sviluppato a partire dagli anni '70, sotto l'egida dell'UNESCO, con prime applicazioni in Bolivia e successivamente in altri paesi dell'America Latina, il *Nucleo Model* rappresenta oggi un punto di riferimento per le politiche scolastiche volte a garantire l'istruzione primaria universale in contesti caratterizzati da dispersione territoriale, bassa densità abitativa e risorse limitate. Il principio fondante del modello è la creazione di una rete educativa integrata, in cui una scuola centrale offre il ciclo scolastico completo e coordina una serie di scuole periferiche, che forniscono istruzione solo per i primi livelli scolastici. Questo assetto consente agli studenti di iniziare il proprio percorso scolastico all'interno della comunità di appartenenza, riducendo così il rischio di abbandono scolastico precoce e la necessità di migrazione educativa, e di completare la formazione successivamente presso la scuola centrale. Nelle scuole periferiche, l'organizzazione dei cicli scolastici copre i primi anni della primaria e si fonda su una progettazione didattica flessibile, che integra strategie come l'apprendimento cooperativo, il tutoring tra pari e la differenziazione curricolare. I curricula, adattati alle specificità dei gruppi eterogenei, possono assumere la forma di curricula a spirale, curricula differenziati o curricula integrati per nuclei tematici, garantendo così una progressione educativa coerente anche in condizioni di elevata variabilità.

Le scuole centrali, all'interno del *Nucleo Model*, non svolgono soltanto la funzione di completamento del ciclo scolastico, ma operano anche come hub pedagogici, offrendo supporto metodologico e coordinamento didattico alle scuole satellite. Gli insegnanti delle scuole centrali collaborano con i colleghi delle scuole periferiche nella progettazione dei percorsi educativi e

nella valutazione degli apprendimenti, favorendo una continuità curricolare e metodologica lungo l'intero percorso scolastico. Uno degli aspetti più innovativi e funzionali del Nucleo Model riguarda proprio la gestione del personale docente. Gli insegnanti vengono assegnati tenendo conto della complessità e delle esigenze specifiche di ciascun contesto. Spesso un insegnante presta servizi su più plessi, con un orario di servizio distribuito tra le scuole satellite e le scuole centrali. Questa modalità consente di garantire la copertura delle cattedre senza penalizzare le piccole scuole, garantendo una distribuzione efficiente delle risorse umane. Nei nuclei più strutturati, i docenti specialisti (ad esempio per le discipline STEM o per le lingue) possono ruotare tra le diverse scuole della rete, assicurando agli studenti delle sedi periferiche un accesso equo a opportunità formative di qualità, analoghe a quelle disponibili nei contesti urbani. La scuola centrale riveste, inoltre, un ruolo chiave nella formazione continua del personale docente, organizzando sessioni di aggiornamento professionale e promuovendo la diffusione di pratiche didattiche innovative, inclusa l'integrazione delle tecnologie digitali per l'ampliamento delle opportunità di apprendimento.

Il Nucleo Model incarna una visione di prossimità educativa che supera la mera logica della centralizzazione scolastica, valorizzando la permanenza dei bambini e delle famiglie nei propri territori di vita. Riconosce la scuola come centro culturale e sociale della comunità, promuovendo non solo l'equità educativa, ma anche la coesione sociale e la sostenibilità demografica delle aree interne e marginali. Questo approccio non solo potrebbe, se applicato anche in Italia, garantire l'equità educativa ma contribuirebbe alla coesione sociale e alla sostenibilità demografica delle aree marginali.

Quale scuola per le Aree Interne al 2050?

Entro il 2050, la scuola italiana, in particolare nelle aree interne, potrà essere chiamata a compiere un'evoluzione strutturale, spinta dalla transizione demografica. Di fronte alla riduzione del numero degli studenti e al crescente rischio di marginalizzazione e dispersione scolastica, i modelli organizzativi tradizionali mostrano già oggi evidenti limiti. È possibile oggi pensare ad una scuola che cercherà di rispondere a una logica di servizio distribuito tra più Comuni, superando il concetto di "scuola edificio" isolata per dare vita a una rete educativa estesa e interconnessa.

I presidi scolastici (le sedi fisiche) potranno ripensarsi come centri civici e laboratori di comunità, ovvero hub multifunzionali aperti alla comunità che offriranno spazi modulari per laboratori, luoghi di collaborazione pubblico-privato, servizi di supporto personalizzato (per l'apprendimento, l'orientamento, e il benessere), punti per il riconoscimento delle competenze

(anche non formali e per adulti), spazi per attività extrascolastiche e servizi di benessere/salute. Le scuole potranno quindi divenire luoghi di alleanza intergenerazionale, dove giovani, adulti e anziani condivideranno attività, saperi e progetti, anche con il supporto di mentor.

Questa rete scolastica potrà configurarsi come un ecosistema educativo in cui le sedi fisiche si specializzeranno (hub disciplinari/laboratoriali, centri metodi/innovazione, punti riconoscimento competenze, spazi intergenerazionali). La visione si allinea con le Indicazioni Nazionali del MIM (2025) che promuovono una scuola comunità educante, aperta al territorio, capace di tessere reti e valorizzare la partecipazione degli anziani come tutor. La sinergia pubblico-privato (enti territoriali, imprese, terzo settore, fondazioni, startup) potrà essere un pilastro per la sostenibilità, l'innovazione e la personalizzazione dei servizi, legando la formazione alle vocazioni territoriali e alle nuove professioni.

La complessità della Scuola Estesa Intercomunale richiede una governance educativa distribuita e altamente flessibile.

1. Docenti core e itineranti

I docenti core potrebbero avere assegnazioni stabili presso le scuole polo o gli *school point*, garantendo la continuità didattica e curricolare. I docenti itineranti, specialisti disciplinari o metodologici, opereranno su più sedi (in presenza o a distanza), coprendo i bisogni educativi specifici e supportando i percorsi modulari e le attività di laboratorio.

2. Tutor di prossimità e innovazione

Figure professionali con competenze certificate per il supporto didattico, l'innovazione metodologica e la facilitazione dell'apprendimento nei contesti multiscuola e minigrado. Potrebbero essere mediatori nella co-progettazione tra scuole, famiglie e partner esterni, sostenendo anche l'inclusione e il benessere.

3. Middle management educativo

Le figure di coordinamento educativo potrebbero attingere al Repertorio di Professionalità per l'innovazione promosso da INDIRE¹⁴, come piattaforma di mappatura delle competenze e strumento di reclutamento agile. Il Repertorio consente di assegnare docenti tutor e coordinatori in base ai fabbisogni specifici delle scuole polo, dei *school point* e dei progetti educativi.

¹⁴ <https://repertorio.indire.it/fr-dest/it/it%20Repertorio%20di%20professionalit%C3%A0%20per%20piccole%20e%20medie%20scuole%20e%20innovazione>.

4. Sviluppo professionale continuo

Oltre alla selezione delle professionalità, il Repertorio potrebbe garantire percorsi di aggiornamento, ricerca-azione e mentoring tra pari, assicurando l'adattamento e il miglioramento continuo delle pratiche didattiche e organizzative.

5. Partnership pubblico-privato

La governance potrà includere attivamente soggetti pubblici e privati: università, fondazioni, imprese, cooperative e startup educative, consolidando le alleanze già attive sul territorio e creando nuove sinergie funzionali al mantenimento e al potenziamento dei servizi educativi e sociali.

Alcune di queste esperienze sono già presenti nelle aree interne e nelle esperienze di piccole scuole europee analizzate nell'ambito di una ricerca internazionale che ha coinvolto 6 paesi europei nell'ambito del SIG "Small and Rural School" (INDIRE – EUNJ)².

Tutte le esperienze di scuola di prossimità emerse e restituite in questo documento sono da ritenersi esportabili e scalabili a livello nazionale, non solo per i territori fragili, ma come strategia per affrontare la demotivazione e la crescente complessità dei bisogni educativi in tutto il Paese. Offrono una risposta concreta per ottimizzare le risorse, garantire equità di accesso e continuità formativa, valorizzare il capitale territoriale e promuovere la formazione continua e intergenerazionale.

Quale ruolo dell'IA per le scuole delle aree interne?

Nel quadro delle trasformazioni tecnologiche in atto, una recente revisione sistematica della letteratura condotta da INDIRE ha analizzato il potenziale dell'Intelligenza Artificiale (IA) per rispondere in modo efficace alle esigenze specifiche delle piccole scuole e contribuire a ripensare in chiave innovativa il loro ruolo educativo.

La ricerca INDIRE permette oggi di classificare in quattro cluster tematici principali le possibili traiettorie di applicazione dell'IA in contesti educativi delle piccole scuole e delle aree interne:

² <http://www.eunet.org/documents/411753/10018464/Rural-Schools-under-Focus-Publication-reduced.pdf?file528fc-c255-4123-8771-6779d27086a7>

1. IA per la rivitalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento

L'IA viene considerata uno strumento strategico per: personalizzare l'esperienza didattica, migliorare l'efficacia dell'insegnamento disciplinare, supportare la didattica a distanza, ridurre le disparità tra contesti urbani e rurali.

Esempi concreti:

- Sistemi di tutoring intelligente per il recupero in matematica o lettura;
- Ambienti di apprendimento adattivi che si adattano al livello dello studente (es. piattaforme come Khan Academy);
- Valutazione automatica degli esercizi in tempo reale;
- Chatbot educativi per supportare gli studenti nei compiti;
- Applicazioni IA per tradurre o semplificare i testi per studenti con DSA o background migratorio.

2. IA per lo sviluppo professionale dei docenti

L'IA può supportare: la condivisione di risorse tra pari, la collaborazione asincrona tra insegnanti, la formazione continua personalizzata su bisogni reali, la riflessione critica sulle pratiche didattiche.

Esempi concreti:

- Piattaforme di mentoring virtuale che connettono docenti di scuole diverse;
- Sistemi di auto-valutazione didattica con suggerimenti IA per il miglioramento;
- Analisi automatica dei piani di lezione per favorire il co-design;
- Proposte formative generate in base al profilo professionale e all'analisi dei bisogni.

3. IA per lo sviluppo di modelli predittivi

Gli studi fatti permettono di pensare all'AI per: costruire modelli predittivi che anticipino bisogni educativi, identificare difficoltà di apprendimento, prevedere il rischio di abbandono scolastico.

Esempi concreti:

- Dashboard per dirigenti che evidenziano segnali di rischio precoce (assenze ripetute, calo di rendimento);
- Sistemi predittivi che suggeriscono interventi mirati a supporto di studenti vulnerabili;
- Integrazione di dati scolastici e sociali per migliorare l'orientamento.

4. IA per la gestione dei servizi scolastici e la previsione dei rischi

Alcuni studi esplorano l'applicazione dell'IA nella gestione logistica e amministrativa delle scuole, con particolare riferimento a: ottimizzazione dei trasporti scolastici, monitoraggio della sicurezza in contesti fragili, gestione efficiente delle risorse.

Esempi concreti:

- Algoritmi per l'ottimizzazione dei tragitti degli scuolabus;
- Sistemi predittivi per la manutenzione degli edifici scolastici;
- Applicazioni per l'organizzazione intelligente degli spazi in base all'uso reale;
- Previsioni meteo localizzate integrate nella gestione delle chiusure scolastiche.

Una strategia integrata che unisca innovazione tecnologica, competenza professionale e co-progettazione territoriale permetterà di ripensare le aree interne come laboratori di innovazione educativa in grado di massimizzare le esperienze di scuole di prossimità digitale.

5. Istruzione terziaria professionalizzante Istituti Tecnologici Superiori ITS

Il Future of Jobs Report 2025, pubblicato dal World Economic Forum, rivela che la rivoluzione digitale in atto modificherà in maniera significativa il mondo del lavoro (job disruption), con un impatto pari al 22% entro il 2030, che si tradurrà in 170 milioni di nuovi ruoli e il trasferimento di 92 milioni, con un aumento netto di 78 milioni di posti di lavoro. Il rapporto rileva che, a fronte di tale scenario, il divario di competenze continuerà a essere l'ostacolo più significativo alla trasformazione aziendale, con quasi il 40% delle competenze richieste sul lavoro destinate a cambiare e il 63% dei datori di lavoro che già lo citano come ostacolo principale da affrontare. Si prevede che le competenze tecnologiche in materia di IA, big data e cybersecurity vedranno una rapida crescita della domanda, ma le competenze umane, come il pensiero creativo, l'adattamento sotto pressione, la flessibilità e l'agilità, rimarranno fondamentali. Una combinazione di entrambi i tipi di competenze sarà elemento sempre più cruciale in un mercato del lavoro in rapida evoluzione.

Gli indicatori principali del mercato del lavoro in Italia registrano performance positive a partire dall'uscita dell'emergenza epidemiologica. Infatti, nel primo trimestre 2025 gli occupati aumentano di 224mila unità rispetto all'ultimo trimestre del 2024 (+0,9%). La crescita è accompagnata da un lieve aumento dei disoccupati (+0,5%, pari a 7mila persone in più) e da un significativo calo degli inattivi (-1,7%, pari a 217mila in meno), segnale di una maggiore partecipazione al mercato del lavoro. Il confronto su base annua è ancora più positivo. A marzo 2025, gli occupati sono cresciuti dell'1,9% rispetto a marzo 2024, con un saldo positivo di 450mila unità. L'aumento coinvolge uomini, donne e over 35, mentre gli under 35 continuano a mostrare segnali di debolezza. Nello specifico, il tasso di occupazione a marzo 2025 si mantiene stabile al 63%, valore massimo da quando vengono rilevati i dati, in aumento di oltre sette punti percentuali rispetto al dato del 2015. Ma nonostante l'aumento degli occupati che si attestano a oltre 23,3 milioni, il tasso di occupazione italiano è ancora tra i più bassi in Europa (61,5% nel 2023), al di sotto della media europea del 70,4%. In particolare, è ancora troppo alta la disoccupazione giovanile e troppo ridotte la partecipazione delle donne al mercato del lavoro. Infatti, i giovani in Italia tra 15 e 29 anni che non hanno un lavoro né seguono un percorso scolastico o formativo (NEET) raggiungono una quota del 16,1% della popolazione nel 2023, rispetto ad una media UE dell'11,2%. Inoltre, il tasso di occupazione femminile italiano si attesta al 52,5%, quando la media UE si attesta al 65,7%.

Un altro dato positivo emerge da una indagine dell'Istat (2024) relativa alla quota di giovani adulti in possesso di un titolo di studio terziario: dato che in Italia, nel 2023, è leggermente cresciuto, attestandosi al 30,6%. Cifra, questa, che pure resta lontana dall'obiettivo europeo (45%).

In aggiunta a questo, l'Istat rileva che "in Italia, nel 2023, la quota di 16-24enni con al più un titolo secondario inferiore e non più inseriti in un percorso di istruzione o formazione sia pari al 10,5% è in diminuzione di un punto percentuale rispetto al 2022. La relativa media europea risulta invece pari al 9,5%". In Italia, sulla base dell'annuale indagine Confindustria sul lavoro, si registra che nella prima metà del 2024 oltre due terzi delle imprese italiane con ricerche di personale in corso (il 69,8%) riscontravano difficoltà di reperimento.

I dati del Sistema Informativo Excelsior hanno inoltre messo in evidenza come la forte crescita negli ultimi anni della difficoltà di reperimento del personale sia dovuta, oltre che a una crescente fase espansiva della domanda di attivazione di contratti, a un concomitante invecchiamento della popolazione, che ha fatto quasi raddoppiare la quota del mismatch del 26% delle assunzioni nel 2019 al 48% nel 2024, sempre più spesso dovuto alla mancanza di profili professionali specifici disponibili per l'inserimento in azienda.

Si tratta di un problema segnalato per il 31,2% delle assunzioni programmate, contro il 28,4% del 2023 e il 24,6% del 2022. La quota di mismatch qualitativo, legata all'inadeguatezza delle competenze possedute dai candidati rispetto a quelle richieste dalle aziende, rimane invece stabile, oscillando tra il 12% e il 13% delle assunzioni programmate. Tali statistiche evidenziano la necessità di una maggiore efficacia nell'orientamento formativo nel sistema italiano e di una maggiore connessione tra il mondo dell'istruzione, i nuovi modelli di approccio allo sviluppo delle competenze e i sistemi produttivi. Elementi questi, del resto, alla base delle politiche di sviluppo del sistema nazionale di istruzione terziaria professionalizzante.

A sostegno di tale posizione, si può citare il Consiglio europeo dell'istruzione (Consiglio dell'Unione europea, 2021) il quale, nella sua risoluzione per la definizione degli obiettivi per il 2030, ha così affermato: «i sistemi di istruzione e formazione dovrebbero diventare più flessibili, resilienti, a prova di futuro e attraenti, rivolgendosi a un corpo studentesco più eterogeneo e offrendo il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento pregresso, opportunità di formazione per l'aggiornamento e la riqualificazione, anche a livelli di qualifica più elevati e per tutta la vita lavorativa».

La Legge del 15 luglio 2022 n.99 che ha istituito il Sistema terziario di istruzione tecnologica Superiore (ITS Academy)⁸⁰, l'ultimo anno del Pnrr per il rafforzamento del sviluppo il sistema ITS Academy⁸¹, l'attuazione del filiera formativa tecnologica professionale (legge n.121/2024), costituita da percorsi del secondo ciclo di istruzione, in particolar modo dell'istruzione tecnica e professionale, del sistema regionale dell'istruzione e formazione professionale regionale (IeFP), dell'istruzione terziaria erogata dagli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy) sono le politiche di sviluppo per il nostro sistema terziario professionalizzante attualmente in atto. Tesselli chiave per l'innovazione del sistema Italia con l'obiettivo di assicurare al Paese una formazione di tecnici di alto livello tecnologico in grado di rispondere alle necessità culturali e professionali delle giovani generazioni.

Gli ITS Academy

Nel 2009, nel nostro Paese, sono state costituite le prime due Fondazioni ITS. Da allora, il sistema degli ITS Academy ha visto una crescita significativa. Delle prime 63 Fondazioni ITS, che tra il 2009 e il 2013 si sono confrontate con un sistema nascente in fase di organizzazione, si è passati, nel periodo 2014-2021, a una fase di stabilizzazione ed evoluzione, con 122 ITS attivi. Nel 2022, con l'istituzione del sistema canale terziario professionalizzante a ciclo breve (Higher Vet), si è registrato un ulteriore picco di crescita, fino agli attuali 147 ITS Academy.

La caratteristica fondamentale degli ITS Academy è quella di essere legati al sistema produttivo territoriale e al mercato del lavoro. Per questa ragione gli ITS Academy sono correlati prevalentemente a 10 aree tecnologiche considerate "strategiche" per lo sviluppo industriale, tecnologico e di riconversione ecologica, e – dunque – per la competitività del Paese con i suoi specifici territori. Aree tecnologiche che con il decreto n. 203 del 20 ottobre 2023⁸² sono state aggiornate per rispondere sempre meglio ai fabbisogni formativi, scientifici, tecnologici e tecnico-professionali espressi dal mondo del lavoro. Energia, Mobilità sostenibile, Nuove Tecnologie della vita, Sistema agroalimentare, Sistema Cesa, Meccatronica, Sistema Moda, Servizi alle imprese e

⁸⁰ <https://www.mur.gov.it/Documenti/Attualita/della-legge-n-99-2022>

⁸¹ Si punta in particolare a un aumento del numero degli iscritti del sistema ITS Academy di almeno il 100% entro il 2025 (investimento 1.5, Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS), della Missione 4, Componente 1, Ambito 1, Miglioramento qualitativo e ampliamento dei servizi di istruzione e formazione, del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), finalizzato a conseguire, entro il 2025, un aumento degli attuali iscritti a percorsi ITS di almeno il 100%.

⁸² Disposizioni concernenti le aree tecnologiche, le figure professionali nazionali di riferimento degli ITS Academy e gli standard minimi delle competenze tecnologiche e tecnico-professionali

agli enti no profit, Tecnologie Innovative per i beni e le attività culturali – Turismo, Tecnologia dell'informazione e della Comunicazione (tab.1).

Tabella 1 – Le aree tecnologiche Legge n. 99/2022 DM n. 203 20 ottobre 2023

Area tecnologiche
Energia
Mobilità Sostenibile e logistica
Chimica e nuove tecnologie della vita
Servizi alle imprese e agli enti senza fini di lucro
Sistema Agroalimentare
Sistema Casa e Ambiente Costruito
Meccatronica
Sistema Moda
Tecnologia dell'informazione, della comunicazione e dei dati
Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo

Gli ITS Academy sono organizzazioni a rete che danno luogo a percorsi formativi terziari professionalizzanti strettamente connessi ai fabbisogni formativi emergenti all'interno del sistema produttivo, in modo tale da fornire, alle nuove generazioni e non solo, la possibilità di sviluppo di competenze concretamente – e rapidamente – spendibili sul mercato del lavoro.

Il modello degli ITS: una governance multilivello

L'esperienza degli ITS è interessante da esaminare anche come esempio di una governance multilivello sia in senso verticale che orizzontale. In senso verticale a multilivello politiche – relazione tra ministeri e altri soggetti del pubblico e del privato. In senso orizzontale le Fondazioni ITS operano con una governance decentrata e partecipata nei singoli territori in relazione alle richieste della filiera produttiva di riferimento, con un modello organizzativo a rete, dato sul piano istituzionale e agito sul piano territoriale. Le caratteristiche rilevanti degli ITS, oltre alla rete di governance multi-stakeholder, sono la *flessibilità didattica e progettuale*, l'*intercettazione dell'innovazione*.

Gli ITS Academy sono organizzazioni a rete che danno luogo a percorsi formativi terziari professionalizzanti strettamente connessi ai fabbisogni formativi emergenti all'interno del sistema produttivo, in modo tale da fornire, alle nuove generazioni e non solo, la possibilità di sviluppo di competenze concretamente – e rapidamente – spendibili sul mercato del lavoro.

La loro caratteristica fondamentale è quella di essere legati al sistema produttivo territoriale e al mercato del lavoro. Per questa ragione gli ITS Academy sono correlati prevalentemente a 10 aree tecnologiche considerate "strategiche" per lo sviluppo industriale, tecnologico e di riconversione ecologica, e – dunque – per la competitività del Paese con i suoi specifici territori. Aree tecnologiche che con il decreto n. 203 del 20 ottobre 2023⁶⁶ sono state aggiornate per rispondere sempre meglio ai fabbisogni formativi, scientifici, tecnologici e tecnico-professionali espressi dal mondo del lavoro. Energia, Mobilità sostenibile, Nuove Tecnologie della vita, Sistema agroalimentare, Sistema Casa, Meccatronica, Sistema Moda, Servizi alle imprese e agli enti no profit, Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali – Turismo, Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione.

Istituiti nel 2010 dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (legge 2 aprile 2007, n.40), oggi ne sono presenti 147 che fanno parte integrante del nostro sistema terziario professionalizzante. La Legge varata il 15 luglio 2022, nel rispetto delle competenze regionali e degli enti locali nonché dei principi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione, istituisce il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di cui sono parte integrante gli istituti tecnici superiori (ITS), che assumono la denominazione di istituti tecnologici superiori (ITS Academy). Gli ITS Academy hanno il compito prioritario di potenziare e ampliare la formazione professionalizzante di tecnici superiori con elevate competenze tecnologiche e tecnico-professionali, adeguando i profili professionali nazionali all'offerta formativa in base alle esigenze del mondo della produzione e, in particolare, rispondere in tal modo alle principali sfide nell'ambito della riconversione ecologica e della transizione digitale. I percorsi formativi erogati dagli ITS Academy hanno una durata biennale o triennale. Gli ITS Academy sono un canale formativo monitorato e finanziato attraverso un sistema premiale basato su indicatori di output dei processi formativi. Il monitoraggio nazionale è realizzato annualmente, da INDIRE su committenza del M.I.M., sui percorsi terminati da almeno 12 mesi, arco temporale necessario al fine di rilevare gli esiti occupazionali.

Dai dati dell'ultimo monitoraggio (INDIRE, 2025), lo studente tipo degli ITS Academy è rappresentato da un maschio, con diploma tecnico, di età compresa tra 18 e 25 anni, studente o in cerca di prima occupazione. Al netto di tale profilo, sono maschi il 73% degli iscritti. Complessivamente le femmine rappresentano poco più di un quarto degli iscritti, il 27%, una quota che si mantiene costante negli anni e che si mostra ancora poco orientata verso questo canale di istruzione terziaria professionalizzante. Più della metà degli iscritti si sono diplomati

⁶⁶ Disposizioni concernenti le aree tecnologiche, le figure professionali nazionali di riferimento degli ITS Academy e gli standard minimi delle competenze tecnologiche e tecnico-professionali

presso gli istituti tecnici (55,1%); circa un quarto degli iscritti hanno conseguito un diploma liceale (24,3%) e il 14,5% un diploma professionale. Alterna la presenza dei laureati, questo anno in leggero rialzo. Pressoché simile agli scorsi anni la percentuale di provenienza degli studenti rispetto alle diverse scuole.

Le attività caratterizzanti il sistema ITS Academy, seppur in chiave dinamica ed evolutiva, e che permettono di configurarne il modello didattico e organizzativo come elementi tipici e distintivi sembrano essere quelle rappresentate nella seguente figura:

Figura 1-Il modello formativo ITS Academy, INDIRE 2022



Fonte: INDIRE

La rete di governance multi-stakeholder, ovvero le modalità con le quali gli ITS Academy attuano il loro compito e si governano nel quadro delle evoluzioni del sistema economico produttivo e delle specificità territoriali dei diversi partner e del sistema interistituzionale che ne definisce gli orientamenti e ne supporta le attività.

La flessibilità didattica e progettuale, intesa come la modalità con la quale viene organizzata e realizzata l'offerta formativa e come vengono progettati i percorsi adattando il curriculum al contesto d'uso, intercettando bisogni ed emergenze.

L'intercettazione dell'innovazione, ovvero la capacità che hanno gli ITS Academy di individuare le innovazioni nel campo delle tecnologie digitali e sulle metodologie di apprendimento e di sviluppo di competenze per il lavoro. Le modalità di utilizzo delle tecnologie abilitanti 4.0, le ore di formazione dedicate a una didattica esperienziale o ancor più operativa con la centralità di stage e laboratori, e più in generale il complesso adattamento e ricorso ai bisogni delle imprese. Assumendo l'assunto che i percorsi formativi del sistema terziario

professionalizzante siano sviluppati sulla base di sistemi di attività interagenti (Engeström, Y. 1987) possiamo affermare che si tratta di caratteristiche e attività tra loro interdipendenti e reciprocamente funzionali che concorrono in modo determinante al criterio ordinatore del compito che devono assolvere: l'occupabilità.

La rete di governance multi-stakeholder

Le Fondazioni ITS operano con una governance decentrata e partecipata nei singoli territori in relazione alle richieste della filiera produttiva di riferimento, con un modello organizzativo a rete, dato sul piano istituzionale e agito sul piano territoriale. La rete degli ITS si articola intorno a due nodi strategici: il primo è quello del "governo", ovvero il nodo istituzionale; il secondo è quello "produttivo", costituito dalle cosiddette unità organizzative, ovvero dai ruoli professionali. Entrambi i nodi, "ad alta intensità di persone", danno vita alla rete e alla sua operatività (Butera F, 1990). Il nodo del governo, ovvero il nodo istituzionale, è dato dal modello organizzativo della Fondazione di partecipazione, un modello che dovrebbe facilitare l'integrazione tra diversi soggetti, alcuni definiti in sede statutaria, altri integrati per specifiche funzionalità, contesti territoriali e specifiche filiere formative. Imprese, istituti di istruzione secondaria superiore, agenzie formative, università sono le tipologie di soggetti che garantiscono per vincolo statutario la base del partenariato.

La componente determinante del partenariato societario delle Fondazioni ITS Academy è composta da imprese e associazioni di imprese che insieme rappresentano il 52,1% del partner degli ITS Academy, costituendo la principale integrazione che gli ITS Academy mantengono con il mondo del lavoro; in quest'ottica non va dimenticato il contributo fornito dalla partecipazione nel partenariato della camera di commercio, delle associazioni datoriali, degli ordini/collegi professionali. Tale partenariato, che nel tempo può essere integrato e variato, definisce relazioni stabili e strutturate con imprese, istituzioni e una pluralità di soggetti che operano nel territorio adottando accordi volti a definire le identità operative e le modalità di sviluppo delle Fondazioni. Tale struttura della governance configura gli ITS come reti che connettono o cercano di connettere e coinvolgere tutti gli attori che nel territorio contribuiscono alla crescita del lavoro, sia nella direzione dei numeri che della qualità dell'offerta formativa. La rete rappresenta una leva per collegare fra loro imprese e amministrazioni come se fossero un ente unitario che ha un obiettivo comune verso il quale occorre orientare azioni condivise. Si tratta però, e i dati del monitoraggio lo confermano, di una struttura complessa nella gestione spesso resa statica per le effettive difficoltà di governarla, come se dopo un particolare impegno a costruire la base societaria utile

alla costituzione della Fondazione, poi di fatto sul partenariato societario non venga svolta un'opera di aggiornamento, revisione e funzionalizzazione rispetto ai risultati da conseguire o conseguiti. Il secondo nodo della rete, come già detto, è quello che costituisce la governance interna degli ITS Academy, ovvero il nodo produttivo definito nelle unità organizzative. Nel quadro della struttura istituzionale data del sistema degli ITS Academy si sviluppa un'organizzazione interna alle fondazioni funzionale ai processi di realizzazione del servizio, con proprie modalità di distribuzione della leadership tra gli organi statuari della Fondazione. Le Fondazioni ITS al loro interno, infatti, scelgono da quale organizzazione (impresa, università, istituzioni scolastiche e formative) attingere per la designazione dei ruoli di leadership; così facendo le attività saranno testimoni della cultura organizzativa del soggetto che la interpreta. Ciò mostra non soltanto quanto variegato possa essere il mondo delle relazioni tra i vari soggetti istituzionali che compongono il partenariato delle Fondazioni ITS (imprese, università, istituti scolastici, agenzie formative), ma anche quanto possa essere conseguentemente complessa la dinamica dell'appartenenza. In tutti i casi il modello organizzativo spinge le tradizionali aggregazioni mono-identitarie a sperimentare nuove forme di governance territoriale inter-organizzative centrate su filiere produttive. La presidenza o la direzione, ad esempio, sono affidate in molti casi a imprenditori. In tal senso la legge che regola gli ITS, approvata nel luglio dello scorso anno, prevede che il presidente, che ne è il legale rappresentante sia, di norma, espressione delle imprese fondatrici e partecipanti aderenti alla Fondazione.

La flessibilità organizzativa, didattica e progettuale

La didattica dei percorsi ITS Academy è strutturata su due differenti macro-modalità organizzative: una afferente agli apprendimenti interni alle strutture proprie agli ITS Academy, che per comodità chiameremo ore di teoria/laboratorio, l'altra afferente agli apprendimenti in contesti di lavoro, stage/laboratori di imprese e di ricerca. Nell'ultimo monitoraggio nazionale di INDIRE le ore di stage sono circa il 42% (e oggi la norma prevede uno standard minimo pari ad almeno il 35% del monte ore complessivo), le ore di teoria il 57,6% ed il restante 0,5% è relativo alle visite guidate all'estero o in altre regioni. Le ore di teoria comprendono modalità di apprendimento di tipo laboratoriale, svolte nei laboratori propri agli ITS Academy, una modalità di apprendimento che emula e simula i processi di lavoro per un apprendimento basato sul lavoro (Bocchi, 2017), spesso funzionale alla gestione e interazione tra teoria e esperienze di stage, e con una pluralità di metodologie didattiche più o meno assimilabili alla didattica laboratoriale. Attività di apprendimento di tipo laboratoriale che emulano o simulano i processi di lavoro sono realizzate in laboratori esterni di imprese e di ricerca (il 31,3% delle ore di teoria). Un altro elemento che

caratterizza la flessibilità degli ITS Academy è dato dalla componente docente che provengono da diversi contesti: imprese, università, scuole, agenzie formative, centri di ricerca. I docenti/esperti/testimoni che provengono dal mondo del lavoro svolgono il 74% delle ore complessive di docenza, superando, in tutte le aree tecnologiche, il monte orario minimo previsto che è del 50%. Forti nel rendere situata l'attività didattica sono molto apprezzati 93% degli studenti. In generale, tutti i vincoli posti dalla normativa agli ITS Academy, non solo sono stati rispettati, ma quasi sempre sono stati interpretati in modo ancora più significativo, in qualche modo anticipando le indicazioni della legge 99 del 15/07/2022 che indica in 35% le ore minime di stage e nel 60% quello della presenza dei docenti provenienti dal mondo del lavoro. La strategia interna ai vincoli normativi caratterizza di fatto la flessibilità con la quale viene garantita la prevalenza della parte esperienziale svolta in azienda, l'intreccio tra questa, l'uso dei laboratori e le parti teoriche, i profili dei docenti che provengono da culture organizzative differenti e da sistemi storicamente separati.

L'intercettazione dell'innovazione

Passiamo ora al terzo elemento distintivo del modello formativo degli ITS Academy che fotografa la loro propensione all'innovazione nei contenuti, nei metodi di insegnamento, nella strumentazione con particolare riferimento ai laboratori nei quali è possibile promuovere le tecnologie abilitanti indicate nel Piano Industria 4.0.

Dagli esiti dell'ultimo monitoraggio nazionale di INDIRE risulta che circa il 69% dei 450 percorsi analizzati abbia utilizzato almeno una tecnologia abilitante, con un trend in crescita significativa, dal 18,0% del 2017. La più utilizzata tra le tecnologie abilitanti è la Simulation (42,2%), simulazione tra macchine interconnesse per ottimizzare i processi. Anche nel monitoraggio del 2023 come per il precedente si conferma come i percorsi che utilizzano in modo più significativo le tecnologie abilitanti hanno maggiore possibilità di occupare, 85,3% la percentuale di occupati tra i diplomati circa cinque punti percentuali in più rispetto a quelli nei quali non vengono utilizzate tali tecnologie.

Il dato è attribuibile alla effettiva presenza di una maggiore domanda di occupazione nei settori che utilizzano tali tecnologie, ma probabilmente anche dell'indotto del fattore innovazione e ricerca sulla qualità complessiva delle attività di formazione, facilitata dalla dimensione operativa e dell'indotto cognitivo incorporato nelle tecnologie stesse, a indicare come oltre il valore nell'uso delle tecnologie la dimensione di ricerca e l'attenzione all'innovazione costituiscono un fattore di cura dei processi di insegnamento apprendimento che può fare la

differenza anche rispetto al dato dell'occupabilità. Più in generale il tema delle tecnologie come strumenti didattici è ampiamente al centro del dibattito pedagogico e culturale degli ultimi anni, e ha manifestato, nel corso del 2020, anche in relazione all'emergenza pandemica, una nuova urgenza e nuove narrazioni.

Proviamo a spiegare meglio. Per gli ITS Academy le tecnologie rappresentano un punto di approdo, come un punto di partenza per adattare contenuti e metodi, per rivedere le forme di collaborazione tra ITS e imprese, tra studenti e docenti, per potenziare la didattica, con modelli formativi funzionali allo sviluppo di competenze a essi funzionali e investire nella strumentazione per i laboratori. Big data and analytics, Industrial Internet (Internet of Things, IOT), realtà aumentata a supporto dei processi produttivi, simulazione, intelligenza artificiale sono inseriti sia come contenuti nei percorsi curricolari, sia come strumenti didattici per apprendere attraverso simulazioni, realizzazione di prototipi e/o prodotti a uso didattico o su committenza delle imprese. Ne consegue che l'accesso a tali contenuti, soprattutto la loro pratica in contesti operativi, stimola l'innovazione nelle progettazioni e aumenta negli studenti la motivazione, interessa contestualmente la ricerca sui contenuti, sulle metodologie, strumenti di innovazione metodologica e sullo sviluppo di competenze. Attività che, tra le altre, favoriscono la meta-riflessione e il passaggio continuo, osmotico, tra fare e riflettere, è l'uso per esempio di piattaforme di progettazione integrata che consentono agli studenti, in collaborazione con i docenti e con diversi professionisti, di lavorare in maniera collaborativa e simultanea a uno stesso progetto. Una integrazione tra soft e hard skills.

All'interno di questo possibile modello permangono alcune attenzioni che le ricerche di INDIRE più a carattere qualitativo hanno posto come prioritarie per l'evoluzione del modello ovvero: la presenza di ambienti di apprendimento «ibridi» e «curati» degli ITS Academy nei quali si intersecano diverse dimensioni (realismo, simulazione, apprendimento trasmissivo, partecipativo, collaborativo (strumenti di innovazione metodologica quali laboratori diffusi, project work, stage intensivo, biografie professionali, strumenti di progettazione integrata, design thinking, studio di caso, problem solving) a sottolineare il ruolo che assume nella didattica degli ITS Academy la progettazione interdisciplinare, la capacità di produzione di artefatti, l'operatività in gruppi di lavoro. A loro volta tali metodologie consentono, assieme alle pratiche on the job, lo sviluppo di soft skills. Ma non solo in questi ambienti si costruiscono relazioni. Gli studenti hanno l'opportunità di attraversare i diversi spazi messi a disposizione (aula, laboratori, stage in azienda), e di creare un network, ovvero connetterli in una rete, dare quindi ai diversi contesti, approcci, momenti un significato unitario che è più della semplice giustapposizione e somma dei nodi, è parte fondante della competenza che vengono chieste ai ragazzi al termine di questo percorso. Legando, per esempio, le pratiche sperimentate nello stage in un'azienda con quelle

sviluppate in un'altra azienda o in aula, sfruttando a casa gli apprendimenti per cercare nuove esperienze o lavori, collegare persone a partire dalle conoscenze acquisite, sviluppare il proprio network sociale e trovare, per esempio, un supporto pratico, anche attraverso il ruolo del tutor d'aula e di azienda per l'implementazione di progetti avviati altrove. Si tratta quindi di ambienti ibridi e curati che favoriscono processi di apprendimento capaci di mettere le "conoscenze in azione", attivarle in più contesti e in situazioni mutevoli.

Il modello presentato suggerisce l'ipotesi che la gestione flessibile ma dinamica di stage, laboratori e tipologia di docenza, l'adattività nella progettazione dei percorsi, l'organizzazione interna, la struttura a rete delle attività di governance, l'intercettazione di innovazioni tecnologiche, i metodi di insegnamento e la strumentazione procedano in coerente accelerazione reciproca, consentano i livelli di buona occupazione fino a ora conseguiti e ne caratterizzino il modello. La centralità dell'apprendimento esperienziale basato sulla possibilità di sperimentare direttamente quanto appreso privilegia, nell'impianto curricolare, la didattica per attività ancor più che per discipline. Gli studenti ITS Academy hanno l'opportunità non solo di imparare a usare le tecnologie digitali, ma anche di sviluppare una cultura digitale e interpretare ruoli e professioni ibride. Integrare le tecnologie 4.0 come interfacce di apprendimento, che alcune metodologie consentono meglio di altre, permette di inquadrarle culturalmente come ulteriori strumenti di pensiero, oggetti e algoritmi da "usare con la testa". Un approccio specifico alla formazione di competenze per il lavoro che permetterà, auspicabilmente, ai lavoratori del futuro di usare *la* e non essere usati *dalla* tecnologia, nonché di porsi in maniera proattiva in relazione alle sfide in corso.

La sfida più grande ai sistemi di istruzione e formazione rimane però la flessibilità organizzativa e didattica di cui gli ITS Academy, giocoforza, si sono dimostrati testimoni. La capacità di rendere operativa la relazione con le imprese nelle attività di stage e nelle testimonianze professionali, l'uso sistematico del project work e di altre forme di utilizzo dei laboratori come veri e propri ambiti di produzione anche se, a volte, solo simulata, ha prodotto esempi significativi di qualità. Esempi che potrebbero essere funzionali ai cambiamenti in atto nel nostro Paese e alla capacità di connettere le filiere formative a quelle produttive e funzionali quindi allo sviluppo delle competenze delle nuove generazioni e non solo.

6. L'Istruzione degli Adulti

In via preliminare, va precisato che il sistema pubblico dell'Istruzione degli Adulti (IdA) è composto da una rete scolastica che si rivolge potenzialmente a tutta la popolazione adulta e che, in termini di consistenza numerica, è formata da 130 CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), su base prevalentemente provinciale (primo livello), con 654 punti di erogazione dislocati sul territorio e circa 1459 sedi serali attive (secondo livello)⁶⁷.

Tale rete, in considerazione delle diverse caratteristiche sociodemografiche della platea a cui si rivolge, si confronta ciclicamente con i cambiamenti sociali e culturali che investono i diversi ambiti della vita pubblica e privata. Nel più attuale contesto di trasformazione, tuttora in corso, ciò che cambia è, innanzitutto, la fascia di popolazione degli adulti, nella sua composizione demografica e numerica, nonché in relazione a mutati stili di vita e aspettative. Gli elementi determinanti di questo processo sono: il sempre più consistente ingresso delle quote di stranieri nel Paese, e nei percorsi scolastici dei Centri per gli Adulti; l'invecchiamento della popolazione; la transizione digitale e le trasformazioni del mercato del lavoro. Sul fronte educativo, tale contesto richiama nuovi fabbisogni formativi e richiede nuove competenze per la vita e per il lavoro.

Le evidenze della ricerca INDIRE confermano l'occorrenza di adeguare il sistema IdA nella direzione di condizioni strutturali, di welfare scolastico e di piani formativi che possano rispondere alle mutate esigenze sociali, culturali, economiche e produttive del Paese. Nel contesto dei cambiamenti socio-culturali in corso, si possono delineare possibili scenari futuri che tengano conto delle principali tendenze in atto e che, contemporaneamente, indichino alcuni elementi su cui è auspicabile indirizzare risorse e obiettivi.

Transizione demografica. Le ricadute sul sistema IdA

Innanzitutto, va considerato il fenomeno della denatalità e le relative ricadute sul sistema sociale. Tra i diversi elementi che riguardano più da vicino il sistema educativo, i seguenti appaiono particolarmente significativi per il sistema IdA:

⁶⁷ I dati sono elaborati a partire dalle fonti anagrafiche ICD del MIM, successivamente ridotti con l'indagine INDIRE condotta nell'ambito del progetto "ITALIA, Innovazione e Tradizione. Atlante del lavoro nell'Istruzione degli Adulti", in particolare con riferimento alle sedi serali - percorsi Il Diritto (annuale indagine 2020).

1. diminuzione della forza attiva giovane e aumento della componente più adulta da correlare alla domanda di competenze e fabbisogni professionali;
2. modifica dei bisogni educativi e delle esigenze di apprendimento permanente.

La necessità è quella di adeguare i contesti educativi ad una variegata domanda di competenze in età adulta: per occupati e disoccupati possono prevalere necessità di *upskilling* e *reskilling*⁸⁶, per i *neet* (giovani tra i 15 e i 29 anni che non sono né occupati, né inseriti in un percorso di istruzione o di formazione) si riconducono maggiori necessità di *soft skills*⁸⁷, mentre per altri soggetti in condizioni di fragilità - come percettori di sostegno al reddito o soggetti non più in età lavorativa - possono invece prevalere diverse esigenze, che includono le già citate *upskilling*, *reskilling* e *soft skills* ma si allargano alle *life skills* (OMS, 1993⁸⁸). Tali primi elementi pongono immediatamente in evidenza, la rilevanza della questione relativa al disallineamento tra domande e offerta di lavoro. Sul versante dei sistemi di istruzione ciò si traduce nella capacità del sistema di formare competenze per promuovere, da un lato, migliori condizioni di occupabilità alla platea di studenti e, da un altro lato, maggiore competitività alle imprese nello scenario economico e produttivo contemporaneo. Su questo fronte è superfluo ricordare la sempre più rapida obsolescenza delle competenze associate alla accelerazione tecnologica e digitale.

In sintesi, la questione può essere inquadrata guardando le necessità crescenti, in termini di orientamento formativo e professionale, per quote sempre maggiori e differenti di popolazione adulta che necessita di riqualificazione di competenze (anche e non solo digitali). L'ampliamento dell'accoglienza in ingresso corrisponde ad una tendenza demografica in crescita (soggetti anagraficamente adulti), oltre che socialmente sempre più rilevante in relazione alle esigenze di aggiornamento professionale e lavorativo (occupati, disoccupati e inoccupati; soggetti in condizioni di fragilità, migranti), senza trascurare le ulteriori tipologie di soggetti che compongono tale platea (giovani a partire dai 16 anni; detenuti).

⁸⁶ Affiorano a competenze tecniche e/o professionali: le prime quando il soggetto è già in possesso di alcune abilità ma intende migliorarle o ampliarle; le seconde quando il soggetto intende acquisire nuove abilità necessarie per svolgere una diversa attività.

⁸⁷ Sono competenze trasversali e si riferiscono ad abilità personali, sociali e comportamentali del lavoratore, che sono alla base di quelle necessarie per la prima occupazione.

⁸⁸ Le *life skills* individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità riguardano le competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l'individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni.

La classe tipo delle scuole serali (2024)

La recente indagine INDIRE condotta tra gli istituti secondari di secondo grado sede dei percorsi di secondo livello²¹ ha osservato la "classe tipo" del serale, costituita da tre gruppi principali di studenti: occupati e disoccupati che risultano quasi sempre presenti (98% e 96%) nelle aule delle scuole rispondenti; significative la presenza dei neet (85%); in oscillazione invece i soggetti fragili, tra cui percettori di sostegno al reddito (51%), minori (56%) e i soggetti al di sopra dei 65 anni (38%). Si tratta di studenti di provenienza prevalentemente italiana. Va evidenziata, tuttavia, una significativa quota di adulti di provenienza straniera tra gli adulti disoccupati (non UE 18,4%; europea 10,7%). Meno rilevante, ma degna di nota, la presenza di studenti stranieri tra gli occupati e gli adulti percettori di sostegno al reddito. Per i primi, gli adulti di provenienza non UE sono presenti nelle aule per il 4,5% dei casi; gli stranieri di provenienza europea sono presenti nel 7,2% dei casi. Tra i percettori di sostegno al reddito, gli stranieri di provenienza non UE sono presenti nel 7,9% delle scuole rispondenti, gli europei nel 4%. Analogamente, nel 7,5% dei casi sono presenti giovani neet di provenienza straniera non UE, e nel 6% di provenienza europea. La presenza di minori stranieri viene indicata dai rispondenti nel 6% (stranieri non UE) e nel 5,3% dei casi (provenienza europea).

Alla diversificazione della platea corrisponde l'ampiezza del potenziale bacino d'utenza, che mostra una varietà di condizioni sociali e occupazionali di riferimento. Una platea estremamente eterogenea anche in termini di bisogni, formativi, di welfare e di orientamento. Bisogni che necessitano di essere tradotti in servizi.

La prima questione riguarda, quindi, le caratteristiche peculiari della varietà di utenti, e dei bisogni ad esse associati, e include le esigenze di inclusione sociale.

Le richieste che la transizione del mercato del lavoro pone a tale platea rappresentano un ulteriore livello nella complessità degli scenari attesi per l'istruzione degli Adulti.

All'istruzione degli adulti si chiede e sempre di più sarà chiesto di:

- accogliere una popolazione – eterogenea – di studenti in crescita;
- promuovere adeguati percorsi di qualificazione e riqualificazione professionale;

²¹ Dove non diversamente indicato, i dati presentati nel documento fanno riferimento alle 2 indagini INDIRE condotte nell'ambito del menzionato progetto ITALIA, Innovazione e Tradizione. Alleanza del Lavoro nell'Istruzione degli Adulti. La prima indagine è stata rivolta ai 130 CPIA sul territorio nazionale ed è stata diffusa nel periodo gennaio-marzo 2023 (97 rispondenti). La seconda è stata diffusa tra le sedi serali (il serale) nel periodo gennaio-marzo 2024 (732 rispondenti).

- promuovere adeguati percorsi di inclusione sociale nei termini di altrettanto crescenti flussi migratori, nonché rispetto ai soggetti di età anagrafica via via più alta, fino agli anziani.

Dall'Istruzione degli Adulti all'apprendimento permanente: un invecchiamento attivo

Nella combinazione tra maggiore longevità e persistente denatalità, il fenomeno dell'invecchiamento della popolazione chiama in causa i modelli di istruzione e formazione e, in modo particolare, il canale dedicato agli adulti. L'aumento percentuale di una popolazione sempre più adulta ha rilevanti effetti sul sistema scolastico nel suo complesso prediligendo il canale ad essi espressamente dedicato: l'Istruzione degli Adulti (IdA) nella prospettiva dell'apprendimento permanente (lifelong learning), cioè lungo tutto l'arco della vita, già da tempo all'attenzione del legislatore europeo, per rispondere alle crisi economiche, occupazionali, e ai cambiamenti nei profili di competenza richiesti dal moderno mercato del lavoro.

Maggiore permanenza nei luoghi di lavoro (per via dell'innalzamento dell'età pensionabile e delle prospettive di vita) in età anagrafiche più avanzate e oltretutto nel perdurare dell'accelerazione tecnologica, richiedono una sempre più concreta necessità di aggiornamento fino ai possibili riallineamenti dei profili professionali. Tali bisogni trovano collocazione nell'ambito dell'offerta formativa territoriale già insita nel CFA attraverso le due direzioni fondamentali:

- l'offerta di istruzione e formazione in età adulta, che ricomprende i corsi di alfabetizzazione per i migranti ma anche quelli di primo e secondo livello, rivolti sia a stranieri che italiani e che consentono l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione al fine di contenere sacche di analfabetismo (anche di tipo funzionale o di ritorno);
- l'ampliamento dell'offerta formativa che possono attuare i singoli Centri degli Adulti, anche attraverso corsi destinati ad innalzare i livelli di competenza anche di tipo tecnico-professionale e/o basati sui fabbisogni rilevati.

Tale prospettiva comporta un maggiore investimento in termini di consistenza e dotazione numerica ma anche di adeguamento rispetto alle richieste provenienti dai soggetti esterni per rispondere ad un mercato del lavoro altamente flessibile e mutevole, anche in relazione al ruolo crescente della popolazione immigrata.

Allo stato attuale, per quanto riguarda i corsi di tipo tecnico-professionali, dai dati della ricerca INDIRE emerge che le attività volte alla qualificazione delle competenze (pre-professionalizzazione - professionalizzazione per inoccupati) vengono svolte dal 48,4% delle scuole (serali, il livello) partecipanti all'indagine. Sempre nei serali, la percentuale scende al 30,5 per le attività volte alla riqualificazione delle competenze (aggiornamento di mestieri e professioni per disoccupati o occupati a rischio di espulsione) e al 25,6% per quelle che hanno l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze in ambito autoimprenditoriale. Il 21,6% delle scuole partecipanti ha dichiarato di aver svolto attività di ex alternanza-PCTO, e il 16,1% di aver attivato tirocini/stage.

Tali attività e tali corsi vengono invece svolti raramente dai CPIA, che appaiono, invece, prevalentemente impegnati in corsi di tipo trasversali, tra cui competenze linguistiche oltre che digitali (pre A1 Italiano al 63% e superiore A2 al 64%; lingua straniera 46%; competenze digitali 39%).

Sul versante delle competenze trasversali, emergono peraltro ulteriori elementi di attenzione.

L'occorrenza è infatti quella di caratterizzare l'invecchiamento della popolazione in un invecchiamento cosiddetto "attivo" in cui, cioè, vi sia investimento alla partecipazione sociale, economica, politica e culturale attraverso un adeguato supporto dell'istruzione e formazione pubblica.

Su questo fronte occorre, inoltre, distinguere tra i soggetti che compongono la forza lavoro e soggetti non più in età lavorativa. Per i primi, l'esigenza principale riflette, come sopra anticipato, la necessità di garantire le condizioni di permanenza nel mondo del lavoro (aggiornamento delle competenze, adeguamento rispetto ai nuovi profili professionali).

Sul fronte dell'offerta formativa e in termini di adeguamento delle competenze per i lavori cosiddetti del futuro, che sempre più spesso dovranno essere svolti da forze lavoro adulte (e sempre più adulte), si pone ancora una volta il problema di garantire le migliori condizioni di azione per il sistema IdA.

Per i soggetti non più in età lavorativa, ci troviamo ora di fronte ad uno scenario simile a quello che negli anni Cinquanta ha caratterizzato, su un altro limite anagrafico, l'emergere della condizione giovanile. Trainata dalla crescente alfabetizzazione, dall'esplosione dei consumi di masse e dalla diffusione di nuovi stili di vita veicolati da una nuova industria culturale nell'era del mass media, nel secondo dopoguerra e sempre di più a partire dagli anni Sessanta, i giovani

assumono identità distintive di gruppo, iniziano ad acquisire "potere di acquisto", compaiono sulle scene pubbliche come categoria sociale e di consumo.

Oggi, in una scena sociale che si delinea come caratterizzata dall'invecchiamento anagrafico della popolazione, gli anziani rappresentano sempre di più una categoria di consumo significativa e in crescita (silver economy, economia della longevità). Parallelamente e più in generale, gli anziani rappresentano una categoria sociale specifica, con l'evidenza di rilevanti differenziazioni interne - che lasciano emergere anche la condizione di "giovani anziani", nella fascia d'età 65-74 anni - cui corrispondono esigenze e aspettative plurali, nonché nuove sfide anche in termini di progettazione di interventi e servizi per rispondere ai mutati bisogni.

Si riflette su tale quota di popolazione - anziani e giovani anziani - la necessità di un coinvolgimento nei termini di una più ampia partecipazione sociale, culturale, politica. Uno (e non unico) dei tasselli centrali in questo passaggio è quello che viene solitamente definito come "Inclusione digitale".

Cittadini e ICT

Secondo i dati Istat⁷⁹, nel 2024, oltre il 93% degli individui tra gli 11 e i 54 anni si è connessa alla Rete. Guardando alla sola fascia d'età 65-74 anni, la percentuale scende al 68,1% (+7,6 punti percentuali rispetto al 2023) e arriva al 31,4% tra i 75enni e oltre (+5,7). A partire dai 60enni, si registra un vantaggio maschile nell'uso di Internet. L'indagine rileva, inoltre, l'uso della Rete per attività di formazione online⁸⁰ per l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze e delle conoscenze per motivi professionali, di studio o personali. Il 27,5% della popolazione dichiara di aver preso parte ad attività formative. Le quote più alte, ma in decremento rispetto al 2023, riguardano i ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 19 anni. Le percentuali decrescono a partire dalle fasce d'età successive. Tra gli individui tra i 35 e i 44 anni la quota scende al 33,7% e tra i 65-74enni si riduce al 7,8%.

⁷⁹ Indagine Cittadini e ICT 2024, https://www.istat.it/it/neo-content/uploads/2025/04/REPORT_CITTADINI-e-ICT_2024.pdf. Il dato si riferisce a esperienze online nei 3 mesi precedenti la rilevazione.

⁸⁰ Si fa riferimento sia a quella formale, finalizzata al rilascio di un titolo di studio o a una qualifica professionale, sia non formale, organizzata ma non finalizzata al rilascio di qualifica, sia quella informale, non organizzata e condotta dall'individuo intenzionalmente. Si tratta di corsi esclusivamente online o anche con utilizzo di materiale didattico digitale (materiali audiovisivi, software per l'apprendimento online, libri di testo elettronici). Il riferimento è alla popolazione a partire dai 6 anni.

Da notare l'incremento di tale tipologia di attività online nella popolazione di età comprese tra i 25 e i 34 anni (+3,4 punti percentuali rispetto al 2023) e tra gli adulti 45-54enni (+3 punti percentuali).

Per quel che riguarda l'interazione con la Pubblica Amministrazione o con gestori dei servizi pubblici mediante siti web, il 29,1% degli individui al di sopra dei 14 anni dichiara di aver usato Internet per la ricerca di informazioni (servizi, benefici, diritti, leggi e orari di apertura), il 25,3% per consultare informazioni personali (salute, visualizzazioni delle sanzioni amministrative, pensione), il 23% ne ha fatto uso per prenotazioni e richieste di appuntamenti. Senza entrare nei meriti delle diverse variabili prese in considerazione, è interessante notare che le fasce d'età che registrano le percentuali di utilizzo più alte sono quelle comprese tra i 35 e i 44 e, a seguire tra i 45-54 e tra i 55-59 anni. Ciò complessivamente vale per le diverse attività che caratterizzano l'ambito dell'e-government con scarti talvolta significativi. A titolo di esempio, nella fascia d'età 45-54 anni le tre attività sopra indicate coinvolgono rispettivamente il 38,1%, il 33,9%, il 30,5%.

Più in generale, appare limitato l'accesso a Internet nelle famiglie di soli anziani. Nel nucleo composti da soli over 65, riguarda il 60,6% delle famiglie (+7,1 punti percentuali rispetto al 2023), a fronte del 99,1% di quelle in cui è presente almeno un minore, e del 94,5% dei nuclei senza minori ma in cui siano presenti non solo anziani. I dati della rilevazione 2023¹⁹ indicano che il 67% delle famiglie composte esclusivamente da soggetti ultrasessantacinquenni dichiara la mancanza di capacità di utilizzo quale causa principale della mancata disponibilità di Internet a casa. Sempre con riferimento ai dati 2023, si rileva che le competenze digitali decrescono con l'età. Del 61,7% dei ragazzi di 20-24 anni al 42,2% registrato tra i soggetti di età comprese tra i 55 e i 59 anni, si arriva, infatti, al 19,3% nella popolazione di età compresa tra i 65 e i 74 anni.

In questa situazione, il supporto delle famiglie, di figli e nipoti, può per molti compensare il limite della mancanza di accesso e competenza, per la gestione delle attività quotidiane, o straordinarie, che richiedono l'uso del digitale.

L'emergenza attuale probabilmente non è recuperabile in tempi brevi. Il divario digitale attuale, sul fronte anagrafico, comprende un divario in termini di accesso culturale, più che tecnologico, che di fatto esclude una quota di popolazione non migrata digitalmente. Né il

¹⁹ Istat, Cittadini e ICT 2023, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/12/Cittadini-e-ICT-2023.pdf>

sistema è pronto, a livello scolastico, per offrire riparo, al di là delle azioni condotte per gli studenti adulti del sistema IdA, nei numeri e nelle condizioni attuali.

Allo stato attuale, la percentuale di CPIA e di istituti serali che ha dichiarato di svolgere corsi per la promozione/aggiornamento di competenze digitali si attesta, in entrambi i livelli del sistema IdA, intorno al 39%.

È possibile, però, oltre che necessario, pianificare le azioni per giungere preparati ad un prossimo futuro in cui promuovere l'aggiornamento continuo delle competenze delle prossime generazioni di adulti, anziani e giovani anziani, che presumibilmente avranno caratteristiche differenti da quelle attuali, anche in termini di competenze e cultura digitale.

Formazione e ICT

Due elementi vanno immediatamente posti in evidenza:

1. Occorre promuovere le condizioni – innanzitutto culturali – per incrementare la domanda di formazione e aggiornamento in ambito digitale.
2. Occorre garantire le condizioni per accogliere e rispondere all'auspicato incremento della domanda.

In prospettiva, sebbene le future fasce di anziani comprenderanno alcune quote di popolazione attualmente relativamente più attive, va considerato che la forbice del divario generazionale rischia di tradursi in esclusione sociale, anche in considerazione della progressiva saturazione del digitale connessa alla profonda mediatizzazione già in atto, che investe i domini della nostra vita quotidiana nei diversi ambiti pubblici e privati⁷⁸.

In particolare, **occorre valutare che:**

- a causa della velocità di aggiornamento dei sistemi digitali, molti adulti di oggi potranno non essere in grado di tenere autonomamente il passo con le nuove procedure;
- il divario territoriale mostra ancora il ritardo del Sud (77,5% di utilizzo di Internet nei tre mesi precedenti la rilevazione, con 7 punti di svantaggio rispetto al Nord e 5,9 rispetto al Centro) ed inoltre appare correlato al livello di scolarizzazione: naviga sul web il 91,6% di chi ha conseguito un diploma di scuola superiore di II grado contro il 69,7% di chi ha come

⁷⁸ Couldry N., Hepp A., *The Mediated Construction of Reality: Society, Culture, Mediatization*, Polity Press: Cambridge, 2017

titolo più alto il diploma di secondaria di I grado (licenza media). Tra i laureati, la percentuale sale al 95,8%⁷⁹;

- gli scenari di digitalità indicano progressivamente il venir meno delle rete di supporto parentale nella gestione delle attività a carattere digitale;
- il divario digitale sul fronte generazionale, se non colmato, rischia di condurre verso una progressiva esclusione che coinvolge diverse dimensioni, da quella relazionale ai consumi culturali, dell'informazione all'e-commerce, dai servizi pubblici alle interazioni con la PA. Più in generale, della cittadinanza al benessere individuale e collettivo.

Si proietta, quindi, nell'immediato futuro, l'esigenza di un sistema di istruzione per gli adulti che, coerentemente con la platea di potenziali destinatari in crescita, possa accogliere soggetti in età non più lavorativa per soddisfare le esigenze di inclusione sociale e digitale.

Dispersione scolastica degli adulti e rientro in formazione

In questo contesto va considerata la rilevanza dei flussi migratori in relazione ai suoi effetti sulle composizioni demografiche e, in maniera diretta, sul sistema di istruzione degli adulti. Con particolare riferimento alla componente straniera arrivata in Italia (non Ue) il fenomeno ha infatti significative ricadute, a partire dal sistema di accoglienza, accesso all'istruzione e integrazione sociale (prima alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana), che si riconducono tutte al sistema scolastico dedicato agli adulti (IdA).

Il sistema dell'Istruzione degli Adulti in Italia appare connotato, almeno negli ultimi dieci anni, ad accogliere buona parte dei migranti intenzionati ad imparare la lingua italiana (necessaria per sostenere il test utile ad ottenere il permesso di soggiorno) o a conseguire un titolo di studio per migliorare le possibilità di inclusione e occupazione sul territorio italiano.

La questione da evidenziare riguarda due casistiche dominanti:

- il consistente ingresso delle quote di stranieri nei percorsi scolastici dei Centri per gli Adulti (che richiedono attività didattiche di prima alfabetizzazione e primo livello scolastico);

⁷⁹ Istat, Cittadini e ICT 2024. I dati si riferiscono alla popolazione dei 5 anni in su.

- buona parte degli stessi frequentanti stranieri risultano dispersi nell'ambito dello stesso sistema scolastico IdA poiché non si rinterreano nei successivi percorsi seriali (secondo livello scolastico) aumentando quindi la possibilità di creare "nuove analfabetizzazioni" che alimenterebbe successive implicazioni dovute alla mancanza di istruzione (analfabetismo primario).

Si pone quindi sia un aumento notevole in termini di iscrizione ai corsi di prima accoglienza (destinati agli stranieri – compresi i minori non accompagnati – che fanno ingresso nel sistema educativo italiano) con ricadute in termini di necessità sia linguistiche che di alfabetizzazione, sia un fenomeno di dispersione nella fase di prosecuzione degli studi.

In particolare, rispetto a tale ultimo aspetto, tra le emergenze evidenziate dalla ricerca INDIRE, si evidenzia una forte dispersione di studenti lungo il sistema IdA, dai percorsi di alfabetizzazione al primo e secondo livello²⁷. Dei 73.198 studenti frequentanti i percorsi AALJ (alfabetizzazione, per stranieri) si arriva ai 26.105 frequentanti i corsi di I livello (prevalentemente stranieri). Per quanto riguarda i percorsi di secondo livello (che conducono al conseguimento del diploma secondario di secondo grado), si registrano 48.241 studenti, in maggioranza italiana.

Tale dispersione sembra quindi di prevalente componente straniera. Non sono disponibili al momento dati che aiutino a comprendere gli iter – lavorativi, geografici o di esclusione dai circuiti istituzionali – di tali soggetti.

Tali dati evidenziano, tuttavia, nettamente anche la scarsa continuità dei percorsi all'interno del segmento di istruzione degli Adulti. Su questo versante, gli istituti rispondenti all'indagine evidenziano la scarsa diffusione di iniziative di raccordo fra il primo e il secondo livello, tra le quali prevale la "messa in trasparenza delle competenze" (26,1%), l'attivazione di percorsi a frequenza integrata (20,6%), mentre appaiono inferiori le progettazioni didattiche comuni (predisposizione/erogazione di UDA comuni 17,6%; progettazione comune di percorsi integrati 16,7%; predisposizione/erogazione di moduli didattici comuni 13,4%). Solo il 9,7% dichiara l'istituzione di un consiglio di classe integrato.

²⁷ I dati della ricerca ITALIA sono integrati, per il primo livello, con risulazione su fonte RAW – Sistema Informativo MPI a.s. 2023/2024.

Al di là della specificità delle azioni indicate, occorre evidenziare che garantire le condizioni per una più diffusa progettazione comune consentirebbe di agire nella direzione di un sistema IdA in grado di rispondere alla complessità ed eterogeneità della crescente platea dei destinatari, nella direzione di una più organica risposta anche alle esigenze del Paese.

Infine, in tale contesto migratorio, c'è da ricordare l'emergente necessità di predisporre nuovi servizi di welfare scolastico per preservare la frequenza continua degli stessi stranieri, come il supporto genitoriale con assistenza e vigilanza ai figli degli studenti. La rilevazione INDIRE ha già osservato una prima attivazione di tali servizi di Welfare per il 25,8% dei CPIA e l'11,1% dei serali partecipanti all'indagine, divenuti necessari per il mantenimento della frequenza scolastica.

Non è mai troppo tardi. Scenari 2050

L'ormai classico ed evocativo titolo del programma curato negli anni Sessanta del Novecento da Alberto Menzi per la Rai, in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, ci aiuta ad introdurre gli obiettivi che accompagnano il disegno degli scenari per il futuro: non è mai troppo tardi per il rientro in formazione e per il recupero delle competenze; non è mai troppo tardi per adulti, anziani e giovani anziani, per buone aspettative di vita, di socializzazione e di benessere, nel contesto dei mutamenti socio-culturali in atto; non è mai troppo tardi per garantire al sistema IdA le condizioni necessarie ad accogliere la più ampia platea di destinatari, e quindi a rispondere alle esigenze di tale quota – crescente ed eterogenea – di popolazione che ne può beneficiare.

Su questo fronte, lo scenario che può emergere disegna una scuola che guarda alle esigenze di formazione e di apprendimento permanente della popolazione, sempre più adulta, italiana e straniera; che promuove il rientro in formazione per chi, italiano o straniero, ex giovane o già adulto, sia stato disperso; che risponde alle esigenze di aggiornamento dei giovani anziani e oltre. Un sistema di istruzione degli adulti integrato, che possa garantire continuità tra i suoi livelli, per la promozione di competenze per la vita e per il lavoro, in un contesto sociale e culturale in transizione che investe la stessa vita quotidiana e gli ambiti lavorativi.

La sintesi descrittiva che segue, anche con riferimento ad alcuni dati della ricerca INDIRE sopra presentati, schematizza alcuni scenari della transizione demografica che possono avere effetti sul sistema dell'Istruzione degli Adulti, individuando le caratteristiche di tali impatti.

Una simulazione: impatti e scenari sul sistema dell'Istruzione degli Adulti

Eseguendo una simulazione dei cambiamenti demografici in atto tramite l'applicativo reso disponibile dalla Commissione Europea⁸² tra due anni di confronto, 2025-2050, e con riferimento ad alcuni parametri di interesse, è possibile restituire alcuni scenari destinati ad impattare direttamente sul sistema IdA descritto.

In particolare, si evidenzia:

- perdita di abitanti, l'evoluzione della popolazione totale nel tempo, dal 2025 al 2050, mostra una perdita di 1.432.570 abitanti⁸³ rispetto alla popolazione attuale che può apparire meno pesante soltanto in uno scenario principale che tiene conto di una consistente quota di ingressi stranieri; in uno scenario alternativo "senza migrazione", l'indicatore risulterebbe sensibilmente aggravato e cioè con una variazione negativa di 9.542.007 abitanti;
- over 65 in crescita, la struttura demografica in base all'età si modifica nel tempo, dal 2025 al 2050, spendendo di almeno il 7% le fasce di popolazione sopra i 65 anni che è sempre meno considerata un'età di quiescenza e ancora attiva;
- immigrazione adulta in aumento: la componente migratoria⁸⁴ nel tempo, dal 2025 al 2050, sale almeno del 3% (239.833 persone in più, secondo uno scenario di riferimento principale) che, considerate nelle diverse fasce d'età, risulta consistente in particolare nel range compreso tra i 20 ai 34 anni.

Questi effetti della transizione demografica possono impattare fortemente sul sistema complessivo dell'Istruzione degli Adulti in quanto, quest'ultimo, rappresenta il canale formativo congenito per accogliere la platea degli adulti verso la nuova "società della longevità". L'impatto riguarda sia i livelli di ingresso sia quelli dell'obbligo scolastico (primo livello) sino all'Istruzione secondaria (secondo livello) aprendo alla necessità di un innalzamento generale delle competenze richieste (ampliamento dell'offerta formativa connessa ai fabbisogni emergenti) comportando, allo stesso tempo, tutta una serie di servizi e supporti connessi ad un'utenza adulta.

⁸² Si fa riferimento all'Atlante della Demografia, lo strumento interattivo della Commissione Europea per visualizzare, monitorare e anticipare il cambiamento demografico nell'Unione europea e che è stato sviluppato dal Centro comune di ricerca della Commissione (JRC) riunendo dati demografici provenienti da statistiche e proiezioni ufficiali, nonché nuovi dati prodotti dal Centro (portale del Centro di conoscenza su migrazione e demografia (ICMD): <https://migration-demography-tool.jrc.ec.europa.eu/>).

⁸³ L'Italia risulta proprio tra i paesi dove l'indicatore demografico è più alto, preceduta solo da Romania e Polonia.

⁸⁴ Si fa riferimento al saldo migratorio netto dato dalla differenza tra l'immigrazione e l'emigrazione dell'unità nello stesso periodo di tempo.

Schematizzando, gli impatti che la transizione demografica può avere sul sistema IdA riguardano:

1. Dimensionamento scolastico:

A. strutturale: aumento della rete scolastica IdA⁶⁵ (sue e ambienti scolastici)

accogliere una maggiore platea a partire dai percorsi di prima accoglienza per evitare bassi livelli di istruzione e fenomeni di dispersione che, come sopra discusso, sembrano riguardare prevalentemente la componente straniera, può significare aumentare il numero delle sedi scolastiche ripensate per l'età adulta. L'attenzione è rivolta non solo ai corsi di I° e II° livello (primo ciclo e secondo ciclo) ma proprio ai corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (attualmente non ordinamentali) destinati ad accogliere i cittadini stranieri adulti in ingresso nel paese.

B. organizzativo: nuovi assetti di servizio

Le sedi scolastiche si caratterizzano per l'apertura degli ambienti in orario serale⁶⁶ poiché destinate ad un'utenza adulta che può essere impegnata in orario diurno (impegni lavorativi, familiari, domestici, di cura e/o assistenza familiare) in modo da sostenere aspirazioni familiari e impegni formativi e/o di inserimento lavoro (conciliazione vita-studio-lavoro) consentendo il rientro in formazione per le fasce a rischio esclusione (ad es., donne adulte)⁶⁷; vi è inoltre la necessità di ricorrere all'attivazione di servizi di welfare scolastico che, come in conseguenza di quanto già discusso, sembra rilevante soprattutto nella forme di supporto genitoriale per i figli degli studenti adulti.

2. Modelli di apprendimento:

A. contesti: valorizzazione degli apprendimenti comunque acquisiti

considerazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti dagli adulti nei contesti formali, informali, non formali in un'ottica di *lifewide learning* (l'apprendimento può avvenire ovunque, non solo in ambienti formali come la scuola) oltre che nella trasportabilità del patto

⁶⁵ Si fa qui riferimento alla rete IdA secondo la già citata ricostruzione nell'ambito dell'indagine ITALIA, condotta da INDIRE (2024): 130 CPUA (primo livello) con 554 punti di erogazione distaccati e circa 1.400 sedi serali attive (secondo livello).

⁶⁶ Dalla rilevazione INDIRE 2024 (basata su 732 sedi) la rete del secondo livello si concentra prevalentemente negli orari serali (per il 55,3% entro le ore 22 e per il 26% anche oltre le 22). Solo il 5,7% dichiara di svolgere le lezioni entro le ore 18.00.

⁶⁷ Si fa riferimento al tema delle pari opportunità che scaturisce dalla lettura integrata dei dati del monitoraggio del Piano di attività per l'innovazione dell'istruzione degli adulti (PAIDGA) realizzato da INDIRE nell'a.s. 2018-19 in cui si denota una discriminazione di genere derivante da una difficoltà in ingresso nei percorsi formativi per gli adulti per le quote femminili.

formativo nell'eventuale mobilità scolastica interna (passaggio da una scuola all'altra per esigenze personali, familiari, o lavorative);

B. criteri: personalizzazione degli apprendimenti

le diverse esigenze espresse dai frequentanti in termini di fabbisogni formativi pongono la centralità del soggetto secondo una personalizzazione ordinate alla flessibilità oraria, l'accessibilità e mobilità prevedendo il potenziamento della fruizione a distanza (FAD)⁹⁸;

3. Adeguamento e ampliamento dell'offerta formativa:

A. fabbisogni: arricchimento delle esperienze

la diversificazione delle esigenze formative espresse da un'utenza estremamente eterogenea richiede un ampliamento dell'offerta formativa che può essere ricondotta a tre gruppi principali: forze di lavoro (con prevalenti necessità di upskilling e reskilling), *neet* (necessità di soft skills), soggetti fragili e/o vulnerabili cui si riconducono le già citate upskilling, reskilling e soft skills ma anche le life skills (OMS, 1993).

B. finalità: istruzione, formazione e lavoro

l'utenza adulta del sistema IFA è fortemente orientata alla necessità di inclusione e inserimento sociale (in particolare per i migranti in ingresso) e di inserimento e reinserimento lavorativo mediante percorsi in raccordo con i sistemi di transizione scuola-lavoro in collegamento con i sistemi di qualifica regionali.

A partire dal quadro finora delineato, è possibile ipotizzare tre possibili scenari⁹⁹:

- Rifiuto
- Adattamento
- Rilancio

Rifiuto. Nel primo scenario guardiamo le trasformazioni in corso senza adeguare il sistema, in particolare per quanto riguarda 1) le condizioni strutturali e che attengono al dimensionamento (sed, organico). In questo scenario, gli elementi relativi a 2) modelli di apprendimento e 3) adeguamento dell'offerta formativa possono o meno essere considerati, ma lo sguardo parziale genera l'incapacità del sistema di rispondere all'incremento della platea e si

⁹⁸ Il servizio di fruizione a distanza nel CIPA è già attivo a livello ordinamentale nel TSA e pari al 20% del monte ore complessivo.

⁹⁹ Il presente documento rappresenta una prima riflessione sul contesto dell'Istruzione degli Adulti in base alle più recenti evidenze scientifiche disponibili (INDIRE) dalle quali partire per avviare una maggiore definizione degli scenari possibili in termini di osservazione continua.

traduce in rifiuto del riconoscimento dei mutati bisogni sociali. Siamo in una situazione che, di fatto, rappresenta assenza di risposte alle esigenze della società in trasformazione.

Adattamento. Nel secondo scenario, vengono riconosciuti i bisogni di 1) adeguamento strutturale, in ordine al dimensionamento scolastico. Non sono, invece, sufficientemente riconosciute e promosse le condizioni necessarie per operare nei termini di un adeguamento 2) dei modelli formativi e 3) dell'offerta formativa. Manca, in questo scenario, il riconoscimento del carattere culturale della trasformazione in corso nonché la considerazione delle variazioni significative nelle caratteristiche e nella struttura della popolazione nel tempo (l'età, i livelli di istruzione, ma anche le condizioni di salute, la ridistribuzione geografica data dall'urbanizzazione e dalle migrazioni interne, la composizione etnica e culturale, ecc.). Il sistema IdA può accogliere i crescenti numeri; la varietà dell'offerta e delle condizioni resiste, replicando situazioni di variabilità e di discontinuità, sia territorialmente che internamente al sistema IdA.

Rilevato. Il terzo scenario, quello di rafforzamento, vede il riconoscimento delle necessità di adeguamento strutturale e culturale, che conduce ad assumere come punti di partenza i 3 elementi considerati: aggiornamento in termini di 1) dimensionamento scolastico, 2) modelli di apprendimento e 3) ampliamento dell'offerta formativa. In questo scenario, il mutamento socio-culturale può trovare risposte che raccolgono le nuove esigenze orientate dalla transizione (sui diversi piani, compresi quello demografico, digitale, ecologico). La platea dei bisogni viene recepita non solo numericamente, ma anche in relazione alla sua diversificazione e alle sue specificità interne, dai migranti ai minori, dalle donne ai neet, dagli adulti ai giovani anziani, ai grandi anziani. Il sistema IdA è nelle condizioni di operare investendo su una continuità di sistema che garantisce ai suoi studenti prosecuzione dei percorsi e raccordo tra gli stessi, in collegamento con gli ulteriori livelli del sistema pubblico di istruzione, nelle specifiche condizioni territoriali di riferimento dei contesti in cui opera.

Si giunge allo sviluppo del sistema IdA secondo una logica di rete e di sistema in grado di rispondere alle trasformazioni contemporanee e attese per lungo tutto l'arco della vita (apprendimento permanente). In particolare, si pone la centralità dei Centri per gli Adulti quale soggetto pubblico di riferimento in un più vasto insieme di politiche pubbliche ad approccio integrato che già oggi, può concretizzarsi, nell'istituzione delle cosiddette "reti territoriali per l'apprendimento permanente" introdotte dalla Legge 92/2012, esse rappresentano il soggetto istituzionale per la costruzione di sistemi integrati territoriali di formazione, istruzione, orientamento e lavoro.

L'organizzazione secondo reti territoriali finisce per essere luogo deputato alla presa in carico degli adulti nell'ottica di una maggiore "personalizzazione" dei servizi in sinergia con le

altre istituzioni (in particolare, Centri per l'impiego e i servizi per il lavoro accreditati dalle Regioni, il sistema camerale costituito dall'insieme delle Camere di commercio, gli enti locali, le parti sociali, oltre che tutti gli altri soggetti della formazione). Si tratta del passaggio da politiche di welfare di tipo *workfare* a quelle di tipo *learnfare* cioè da un modello di assistenza basato sull'offerta lavorativa ad uno basato sull'offerta formativa per contrastare fenomeni di inattività, povertà, dispersione, esclusione sociale. L'idea di fondo è quella per cui laddove non sia possibile sostenere l'occupazione lavorativa (ad es., per mutamenti produttivi o temporanee crisi di settore dovuti alla "volatilità del lavoro"⁴⁰) si debba sostenere un apprendimento attivo a qualsiasi età migliorando le prospettive future dei soggetti.

L'integrazione fra le diverse politiche pubbliche connette, in particolare, le politiche assistenziali (condizione per ricevere sussidi e sostegni) a quelle del lavoro (inserimento lavorativo) e dell'istruzione e formazione (qualificazione e riqualificazione).

La prospettiva auspicabile in seno ad una sostenuta crescita delle platee di adulti in formazione, anche per il tramite di percorsi regolari per gli stranieri, è quella di un coordinamento dei diversi servizi pubblici (istruzione, formazione, lavoro ma anche accoglienza, assistenza, sostegno, welfare, ecc.) per raggiungere obiettivi comuni in modo più efficace e coerente con le strategie di lungo periodo. La prospettiva richiede di considerare una "governance multilivello" che tenga conto di un complesso di interazioni e progettazioni tra diversi livelli di governo (sovranazionale, nazionale, regionale, locale) coinvolgendo anche altri attori non statali come gli enti accreditati, le parti sociali, le organizzazioni della società civile. Una risposta alle esigenze dell'invecchiamento attivo e di cittadinanza attiva legata ad un approccio integrato e multidimensionale che coinvolge diverse politiche pubbliche e diversi attori sociali.

Tale prospettiva, che ha alla sua base l'integrazione tra le politiche pubbliche - già richiamata con l'istituzione nel 2012 delle reti territoriali per l'apprendimento permanente - nella attuale fase di transizione non può trascurare la varietà degli elementi che compongono i diversi sistemi di riferimento, essi stessi intrecciati nella complessità sociale. L'attivazione di partnership pubblico-privato, ed in particolare il coinvolgimento del mondo imprenditoriale, rappresenta un ulteriore elemento centrale nel contesto di trasformazione demografica, nelle sue interazioni con le transizioni digitali ed ecologiche.

⁴⁰ Per "volatilità del lavoro" ci si riferisce alla frequenza e all'ampiezza dei cambiamenti che avvengono sempre più frequentemente nel mercato del lavoro per fluttuazioni dell'occupazione, variazioni contrattuali, disallineamento fra domanda e offerta di competenze, mobilità.

Entro tali partnership e relazioni, il ruolo della scuola appare centrale, come emerge anche da precedenti risultati di ricerca INDIRE⁸⁹, secondo cui la partecipazione delle aziende (microimprese, PMI e PMI innovative) a progetti di innovazione (digitale, ecologica, territoriale) condotti con le istituzioni scolastiche era motivata – sintetizzando le diverse risposte dei partner aziendali coinvolti nell'indagine – dalla necessità di “comprendere insieme come affrontare le trasformazioni sociali, culturali, economiche in corso”, per poter agire, dentro una visione di riferimento orientata alla crescita territoriale, sociale, culturale e produttiva. La digitalizzazione dei processi, pur elemento centrale nel coinvolgimento delle aziende, appare elemento trasversale comune, tanto basilare nella sua necessità quanto trasparente nella sua quotidianità. Per i diversi attori, l'elemento di confronto è più che altro il generale scenario cui le tecnologie, e più in generale il cambiamento culturale in atto, rimandano.

Senza entrare nel merito, si evidenzia qui che i progetti selezionati nell'indagine erano stati avviati da scuole capofila di Laboratori territoriali per l'occupabilità (Legge 107 del 2015; Decreto Ministeriale 657 del 2015). Su tale modello si ritiene opportuno un breve approfondimento, considerati gli elementi che lo caratterizzano. Innanzitutto, essi sono spazi dall'alto profilo innovativo e disposizione di più scuole del territorio dove sviluppare pratiche didattiche avanzate in sinergie con le politiche locali per il lavoro e le imprese. Sono caratterizzati su base territoriale, prevedono una partecipazione interistituzionale e coinvolgono le imprese private⁹⁰. Hanno l'obiettivo di favorire l'orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del *made in Italy*, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio; di promuovere la fruibilità di servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione di giovani non occupati; fanno un “uso strategico del digitale”, orientato alle innovazioni. Prevedono, inoltre, la possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico. I Laboratori sono, infine, aperti a tutti i soggetti del territorio, studenti delle diverse scuole, neef, “a chiunque abbia una idea innovativa e voglia sperimentarla”. Non ultimo, possono essere utilizzati per fornire servizi al territorio, come la realizzazione di prodotti e strumenti per il tessuto produttivo locale o l'erogazione di formazione e profili professionali extra-scolastici. Prevedono la partecipazione del CPIA in quanto soggetti della partnership che li compone.

⁸⁹ L'indagine è stata svolta nel periodo 2018-2020, nell'ambito del Progetto Modelli Innovativi di Alleanza Scuola-Lavoro, condotta presso INDIRE per il Programma Operativo Nazionale 2014-2020 Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento.

⁹⁰ La realizzazione dei laboratori territoriali per l'occupabilità può avvenire con la partecipazione, anche in qualità di soggetti cofinanziatori, di enti pubblici e locali, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, università, associazioni, fondazioni, enti di formazione professionale, istituti tecnici superiori e imprese private (Legge 107 del 2015; Decreto Ministeriale 657 del 2015).

Nello scenario di rilancio possibile, le Reti territoriali per l'apprendimento permanente e i Laboratori territoriali per l'occupabilità possono rappresentare due esempi di integrazione tra i sistemi che valorizzano il ruolo della scuola nella trasformazione in atto, in una dimensione di dialogo e interazione, su base territoriale, entro una prospettiva globale.

7. Gli Ambienti per l'apprendimento

I piani di investimento in edilizia scolastica possono risolversi in interventi meramente tecnici e materiali volti ad ammodernare il patrimonio edilizio sotto l'aspetto energetico e della sicurezza oppure, possono rappresentare anche l'occasione per attivare un processo virtuoso di innovazione del sistema scolastico. In questo secondo caso l'edilizia scolastica diviene uno strumento in grado di supportare un più ampio cambiamento organizzativo e metodologico e una opportunità per trasformare le scuole in punti di riferimento per una comunità in continua evoluzione e sempre più bisognosa di servizi educativi, sociali e culturali.

Nel contesto nazionale, le sedi per l'erogazione del servizio scolastico rappresentano la più grande infrastruttura edilizia del Paese. Tali sedi sono, nell'anno scolastico 2024-2025, 40.074. (Per il dettaglio vedi Parte Prima: I dati del Sistema scuola di questo documento, Approfondimento 2: la distribuzione delle sedi scolastiche che compongono le Istituzioni). Di queste l'87% sedi del primo ciclo scolastico e 13% sedi di secondo ciclo scolastico; circa il 70% di questi edifici è nato con scopi didattici mentre il resto degli edifici viene adattato allo scopo pur non trattandosi di ambienti progettati per l'istruzione scolastica. Del totale degli edifici scolastici, circa il 58% è stato costruito prima del 1975, il 30% tra il 1975 e il 1996 e solamente il 12% di essi è stato costruito dopo il 1997.⁴²

La situazione degli edifici scolastici è resa ancora più complessa dagli elementi che caratterizzano la governance del sistema: da una parte la programmazione degli interventi è di competenza delle regioni, mentre la gestione degli stessi è di competenza degli enti locali (comuni, province, città metropolitane ed enti di area vasta) che risultano anche essere i proprietari del 90% del patrimonio e la scuola non è coinvolta in questo processo se non in modo 'sporadico' e/o 'volontario', ma non in modo sistemico.

I recenti piani di investimento stanno affrontando il problema dell'obsolescenza del nostro patrimonio edilizio scolastico intervenendo sia nella costruzione di nuovi edifici, sia nella ristrutturazione dell'esistente.

Per attivare un approccio virtuoso è necessario però introdurre nel sistema modalità e processi di realizzazione degli interventi che coniughino le esigenze strutturali dell'edificio con quelle pedagogiche della scuola di oggi. Si tratta di introdurre un nuovo paradigma culturale di fondo basato su una solida ricerca scientifica in grado da un lato di indirizzare verso soluzioni sempre

⁴² Fonte INVALSI - Sistema Nazionale dell'Anagrafe dell'Edilizia Scolastica presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito.

innovative e allo stesso tempo fungere da incubatore e coordinamento dei diversi canali finanziari.

Innovazione degli ambienti di apprendimento

A partire dal 2013, INDIRE ha svolto un ruolo strategico nell'innovazione degli spazi educativi, contribuendo alla definizione delle norme tecniche-quadro. Con l'elaborazione del Manifesto "1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio" è stato avviato un ampio dibattito nazionale sull'integrazione tra Pedagogia, Architettura e Tecnologie, che mira a superare il modello scolastico tradizionale basato principalmente sull'unità di misura "classe". La proposta di INDIRE è basata, infatti, sul concetto di "ambienti di apprendimento" multipli, flessibili, policentrici e coerenti con una didattica attiva. La proposta INDIRE sulle architetture scolastiche si articola dunque in 3 principali direttrici:

- **Spazi inclusivi e flessibili.** Gli ambienti innovativi rompono lo schema "aula-corridoio" e propongono una pluralità di setting (zone di quiete, per lavoro collaborativo, per lavoro individuale, per la creatività e condivisione, come l'auditorium o agorà) che rispondono a stili di apprendimento diversi, riducendo le disuguaglianze legate a difficoltà cognitive, emotive o culturali.
- **Didattica attiva e personalizzata.** L'organizzazione dello spazio favorisce approcci didattici centrati sullo studente, promuovendo autonomia, motivazione e partecipazione, elementi chiave per superare disagi educativi o svantaggi socioeconomici.
- **Docenti e professionisti formati.** La presenza di insegnanti e professionisti formati nell'uso degli spazi e delle tecnologie amplifica l'impatto educativo e riduce le disuguaglianze nella qualità dell'insegnamento ricevuto.

L'attività di ricerca ha prodotto una conoscenza applicabile e trasferibile, coinvolgendo progettisti, dirigenti e docenti, e contribuendo concretamente alla progettazione di nuovi spazi scolastici. I risultati si sono tradotti in bandi, linee guida, attività formative e collaborazioni con enti locali e stakeholder, incidendo anche sulle scelte relative ai setting educativi e agli arredi scolastici.

Che si tratti di nuove progettazioni o di riorganizzazione di spazi esistenti, l'arredamento interno assume un ruolo centrale. Tecnologie digitali, arredi e sussidi didattici, pur essendo elementi leggeri, richiedono un'analisi specifica per il loro impatto educativo. La ricerca INDIRE

he contribuito a superare l'idea tradizionale di arredi scolastici, favorendo soluzioni più flessibili e in linea con le nuove metodologie didattiche, ispirando le aziende produttrici di tali supporti.

La formazione dei docenti è centrale nei contesti in cui lo spazio fisico sostiene l'innovazione scolastica e professionale. Le azioni di accompagnamento e ricerca-azione aiutano le scuole nella transizione verso nuovi ambienti di apprendimento, promuovendo la "competenza spaziale": la capacità di comprendere e modificare il proprio spazio in funzione degli obiettivi educativi. Fondamentale è la documentazione e la condivisione di esperienze innovative, tramite fotografie e analisi degli spazi legati alla visione pedagogica. Le attività coinvolgono architetti, amministratori, decisori e tecnici. Attraverso collaborazioni con associazioni e ordini professionali, INDIRE ha consolidato un ruolo autorevole nella diffusione di nuovi paradigmi culturali nel campo educativo.

Impatto sul sistema educativo nazionale

Dopo quasi 10 anni di attività di ricerca condotta da INDIRE sul tema dello spazio come ambiente di apprendimento capace di accogliere e sostenere attività formative significative, è ormai chiaro che "risorse" distribuite senza una visione strategica e monitoraggio continuativi non bastano e rischiano di non raggiungere gli obiettivi desiderati a livello locale e nazionale. Servono accompagnamento e sinergie territoriali pianificate e continuative con gli stakeholder del sistema scolastico e dell'edilizia scolastica: quei Enti Locali, Progettisti, Dirigenti scolastici e MIM. INDIRE ha infatti, in questi anni, fatto largo uso di "Protocolli" per coordinare i soggetti coinvolti in progetti di edilizia scolastica innovativa favorendo l'emergere di visioni di scuola condivisa e integrata. Tra le collaborazioni attivate figurano quelle con il MIM per orientare i finanziamenti scolastici, con USR, Comuni e Associazioni professionali.

Ricerca nazionale e internazionale

La collaborazione di INDIRE con l'OCSE (*Center for Effective Learning Environments*) ad esempio, ha portato allo sviluppo del protocollo LEEP per valutare l'efficacia degli ambienti di apprendimento, ancora oggi utilizzata a livello internazionale. Da questa esperienza sono nati nuovi modelli e strumenti condivisi con esperti internazionali, promuovendo una cultura della qualità degli spazi scolastici, oggi parte integrante delle politiche educative nazionali e regionali. In collaborazione con European Schoolnet e l'Interactive Classroom Working Group, INDIRE ha inoltre prodotto linee guida e casi studio sul ruolo degli spazi e delle tecnologie, anche attraverso

iniziative sperimentali come il Future Classroom Lab. Parallelamente, la cooperazione con la Banca di Sviluppo del Consiglio d'Europa e la Banca Europea per gli Investimenti (BEI) ha portato allo sviluppo di strumenti per supportare enti locali nella progettazione di edifici scolastici innovativi e nell'integrazione di misure complementari.

Future Learning Lab Italia (FLL-IT)

Le esperienze di formazione dell'ultimo decennio che hanno mirato a promuovere l'innovazione metodologica e tecnologica, hanno dimostrato che senza l'opportunità di sperimentare concretamente i nuovi setting si verifica il rischio che le conoscenze e competenze professionali sviluppate dai docenti in formazione si scontrino con limiti e barriere legate all'impossibilità di adeguare l'ambiente di apprendimento alle nuove esigenze. Dal 2012 European Schoolnet ha creato e continuato ad implementare un primo esempio di ambiente dimostrativo: la Future Classroom Lab (FCL). Collocata fisicamente a Bruxelles, invita gli utenti, attraverso workshop dedicati, a ripensare il ruolo della pedagogia, della tecnologia e del design in classe. 115 casi di studio provenienti da otto paesi europei (Repubblica Ceca, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Portogallo, Serbia, Slovenia e Svizzera), raccolti nella recente pubblicazione intitolata "School Strategies for Fostering Students' Digital Competences: Guidelines for School Leaders," mostrano e dimostrano come le scuole possano aumentare la propria capacità digitale, fornendo al contempo agli studenti le competenze necessarie per eccellere nel mondo interconnesso di oggi. Un esempio di collaborazione tra didattica innovativa, tecnologie emergenti integrate e industry.

Tramite finanziamenti MIUR anche INDIRE ha avviato un progetto simile e ha promosso la realizzazione sul territorio nazionale di alcuni ambienti didattici di ultima generazione, i *Future Learning Lab IT (FLL IT)*, collocati all'interno di un'istituzione scolastica o gestiti da scuole o da reti di scuole e individuati tramite avviso di selezione pubblica. Gli FLL-IT sono destinati ad attività per la formazione in servizio dei docenti e ad attività sperimentali e dimostrative rivolte ad insegnanti e dirigenti scolastici e possono essere anche usati per attività didattiche con studenti. L'obiettivo è di promuovere l'introduzione di metodologie didattiche innovative nella pratica professionale quotidiana delle scuole offrendo, attraverso la rete dei FLL Italia, la possibilità ai docenti di vedere, sperimentare, formarsi direttamente negli ambienti di apprendimento di nuova generazione.

L'evoluzione del quadro di riferimento

Come indicato nei dati che precedono, nei prossimi decenni assisteremo a una significativa riduzione del numero di studenti in età scolare. Le proiezioni indicano che, salvo improbabili inversioni di tendenza, questa dinamica è difficilmente contrastabile con politiche correttive nel breve-medio periodo. Questo scenario ha implicazioni profonde nel prossimi 25 anni, tra cui una delle più evidenti è il rischio di sovradimensionamento dell'attuale patrimonio edilizio scolastico: edifici progettati per ospitare numeri ben più alti di studenti rispetto a quelli previsti in futuro.

Già oggi, in molte aree del Paese, si registrano classi vuote, aule inutilizzate, spazi scolastici sottoutilizzati. Questo fenomeno è destinato ad acuirsi, soprattutto nelle zone interne e nei piccoli comuni, ma non risparmierà nemmeno le aree urbane. Di fronte a questa realtà, è necessario un cambio di paradigma: non possiamo più pensare alla scuola come un "contenitore a tenuta stagna", separato e autoreferenziale rispetto al contesto in cui si trova. Gli edifici scolastici dovranno essere ripensati nella loro funzione, nella loro identità e nella loro relazione con il territorio.

La scuola deve aprirsi alla comunità: le strutture, che per decenni sono state dedicate esclusivamente alla didattica, possono e devono diventare spazi polifunzionali, capaci di accogliere attività extrascolastiche, culturali, sportive, associative. Biblioteche, laboratori, palestre, auditorium: tutti questi ambienti, se progettati o riconvertiti, possono diventare centri vitali per il quartiere, luoghi di socialità e partecipazione, presidi civili in grado di dare nuova vita a spazi altrimenti destinati al progressivo abbandono.

Ripensare gli edifici scolastici in questa direzione non significa solo ottimizzare le risorse, ma anche rafforzare il legame tra scuola e territorio, costruendo una comunità educante allargata. In un contesto in cui diminuiscono gli studenti ma non i bisogni formativi, sociali e culturali della popolazione, la scuola può diventare un'infrastruttura strategica per la coesione sociale e lo sviluppo locale.

Serve quindi una progettazione integrata che coinvolga enti locali, dirigenti scolastici, associazioni, cittadinanza attiva. Serve una visione politica e amministrativa capace di fare spazio a un'idea di scuola che evolve con la società, che da "luogo dell'apprendimento" diventa "bene comune" per tutta la comunità.

L'adozione di modelli policentrici, la formazione continua degli insegnanti e la co-progettazione con stakeholder diversi preparano la scuola a rispondere ai cambiamenti sociali, culturali e tecnologici del futuro.

Un approccio multilivello, come intrapreso da INDIRE in questi anni, crea sinergia tra investimenti in edilizia scolastica, innovazione didattica e sviluppo professionale, evitando frammentazioni. La collaborazione con OCSE, European Schoolnet, CEB e BEI dimostra come strumenti, modelli concettuali e approcci formativi italiani siano già punto di riferimento per altri sistemi educativi. L'enfasi sulla documentazione, la valutazione degli spazi e la formazione continua, genera conoscenze replicabili che rendono il sistema più resiliente e adattabile anche in contesti differenti.

Dal livello MICRO ed ESO dei sistemi scuola al livello MACRO

L'innovazione che nasce all'interno del contesto scolastico può essere una importante risorsa a disposizione della comunità. Le Architetture scolastiche d'INDIRE sostenendo l'idea che lo spazio fisico debba essere ripensato come centro di aggregazione culturale, capace di ospitare una varietà di funzioni anche oltre l'orario scolastico.

Un edificio scolastico innovativo può trasformarsi in una leva strategica per ridurre i gap socioeducativi territoriali e individuali in diversi modi, grazie alla sua capacità di integrare spazi flessibili, laboratori tecnologici e comunità educative competenti: come ad esempio la scuola come Civic center, già introdotta nelle norme tecniche-quadro del 2013 (gli esempi su territorio nazionale sono quelli di: Milano - Scialoja - Documento Preliminare Progettazione; Milano - Pizzigoni - Documento Preliminare Progettazione; Firenze - Meucci Galilei - Relazione Tecnico Illustrativa).

Le opportunità di sviluppo che si possono individuare sono:

- Presidio educativo e culturale sul territorio: in aree svantaggiate o periferiche, un edificio scolastico innovativo può diventare un *polo di riferimento* per la comunità, offrendo non solo spazi per l'apprendimento, ma anche luoghi di aggregazione, eventi, corsi aperti e servizi condivisi.
- Laboratori e tecnologie accessibili: la presenza di laboratori attrezzati (STEM, digitali, creativi) colma il divario tra scuole centrali e periferiche, garantendo pari opportunità di accesso a strumenti di apprendimento avanzato anche a chi vive in contesti meno serviti.
- Uso esteso della scuola: la scuola può essere vissuta oltre l'orario curricolare, diventando un bene comune utilizzabile da studenti, famiglie, associazioni e imprese locali per attività formative, culturali e sociali.

L'effetto moltiplicatore

La scuola, progettata come hub territoriale, stimola collaborazioni con enti, università e imprese, creando un ecosistema educativo integrato e replicabile in altri contesti. L'innovazione si estende così oltre l'architettura, investendo anche dimensioni pedagogiche e sociali.

L'accesso equo alle opportunità

Spazi innovativi e tecnologie digitali garantiscono pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto socioeconomico. Le iniziative delle "Città Educative" e "Città Educenti" rafforzano questo approccio, promuovendo un'educazione diffusa che coinvolge l'intero tessuto urbano. Musei, biblioteche, parchi, associazioni e spazi pubblici diventano luoghi di apprendimento attivo, inclusivo e continuo, in dialogo con la scuola.

La centralità territoriale

La scuola assume un ruolo civico e culturale, valorizzando le risorse locali e ospitando attività extrascolastiche. Nei quartieri con carenza di verde pubblico, i giardini scolastici diventano spazi fondamentali per l'educazione all'aperto, contribuendo al benessere e all'inclusione. Le disparità territoriali in termini di accesso al verde scolastico richiedono un'attenzione specifica nelle politiche di edilizia e rigenerazione urbana.

Professionalità e competenze spaziali

La formazione del personale all'uso pedagogico dello spazio consente di attivare pratiche didattiche inclusive e centrate sugli studenti. Le competenze spaziali dei docenti permettono di ottimizzare anche gli arredi e gli ambienti esistenti, generando innovazione senza interventi strutturali invasivi.

Interventi sistemici e sinergici

Attraverso protocolli e co-progettazione con enti locali, la scuola si inserisce in politiche integrate educative e urbane. Esempi concreti come l'iniziativa "Piazze Aperte" del Comune di Milano dimostrano come la scuola possa partecipare a progetti di rigenerazione urbana, favorendo la socialità e la sostenibilità.

Rigenerazione e resilienza sociale

In contesti fragili, l'edificio scolastico diventa presidio di coesione, rigenerazione urbana e contrasto allo spopolamento. Progettato in modo inclusivo, può offrire stimoli culturali, ambientali e sociali fondamentali, soprattutto in territori privi di altre infrastrutture.

8. IA e scuola: evoluzione e rivoluzione dell'apprendimento

L'Intelligenza Artificiale (IA), inclusa l'IA generativa, è considerata una forza trasformativa che sta ridefinendo profondamente l'educazione e la società. Si prevede un impatto pervasivo su vari settori, tra cui l'istruzione. Questa evoluzione tecnologica rappresenta un vero e proprio cambiamento di paradigma nell'ecologia dell'apprendimento. Si può parlare di evoluzione e rivoluzione allo stesso tempo riflettendo anche sull'impatto che le applicazioni pratiche di IA, i cosiddetti sistemi intelligenti, possono generare sulle metodologie didattiche e sulle modalità di apprendimento nei diversi ordini e gradi del Sistema educativo.

Prima di entrare nel merito delle potenzialità e delle sfide connesse alla diffusione dell'IA nell'istruzione, occorre richiamare una visione più ampia, ricordando che ciò che è in discussione è innanzitutto il più generale quadro dell'interazione uomo-macchina. Su questo versante, gli elementi di attenzione sono diversi: come interagiamo con gli "assistenti" della nostra vita quotidiana, che saranno sempre più presenti; come gestiamo le nostre scelte in termini di sicurezza e privacy; la consapevolezza della relazione uomo-macchina nei termini del contributo (in termini di creatività, di progettazione e di approccio critico) della componente umana. A partire da questa cornice, la riflessione riguarda la necessità di promuovere e aggiornare competenze di base in ambito IA, e di sostenere la formazione nel campo del machine learning, in termini di adeguamento e aggiornamento delle competenze, anche avanzate, per lo scenario del lavoro.

Come scrivono Gardner e Davis a proposito della diffusione delle app nella vita dei giovani: le app possono renderci liberi di esplorare e di potenziare la nostra creatività, ma possono renderci anche abili pentofolati, poiché tutto quello che ci serve è già stato creato. Parafrasando gli autori, la pervasiva presenza dell'IA nelle nostre vite può renderci pigri, fisicamente e cognitivamente, o può spingerci a esplorare e immaginare, creare e progettare.

La sfida dell'istruzione riguarda quindi, l'IA in quanto strumento da conoscere e in quanto territorio da costruire. Ad opera delle menti umane.

Potenzialità e Vantaggi dell'IA nell'Istruzione:

Personalizzazione dell'Apprendimento.

L'IA ha il potenziale per rivoluzionare il modo in cui gli studenti apprendono, superando il modello "taglia unica". Può creare esperienze educative dedicate ad ogni singolo studente, adatte alle esigenze, capacità e ritmi individuali. Sistemi di tutoraggio virtuale, piattaforme adattive, riassunti, feedback immediato e piani di studio su misura sono esempi di come l'IA può

personalizzare l'apprendimento. L'IA generativa può produrre contenuti digitali nuovi e originali per supportare il pensiero creativo e migliorare l'accessibilità.

Supporto per i Docenti

L'IA è vista come uno strumento di supporto, non un sostituto, per gli insegnanti. Può automatizzare compiti ripetitivi e amministrativi, come la correzione di test e la gestione delle presenze, liberando tempo prezioso che i docenti possono dedicare all'interazione umana con gli studenti e all'arricchimento delle lezioni. L'IA può anche aiutare a identificare difficoltà, creare piani di lezione e supportare la micro-progettazione didattica.

Accessibilità e Inclusione

L'IA può rendere l'apprendimento più accessibile e inclusivo. Permette di abbattere le barriere linguistiche con strumenti di traduzione avanzati. Offre opportunità per studenti con bisogni educativi speciali (BES) e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) attraverso strumenti personalizzati, funzioni di accessibilità integrate e tecnologie multisensoriali come la robotica sociale per supportare gli alunni con disturbi dello spettro autistico.

Miglioramento della Valutazione

L'IA può giocare un ruolo centrale nella valutazione. Offre maggiore obiettività e velocità nella correzione e nel fornire feedback immediato. Permette un monitoraggio costante e continuo dei progressi degli studenti in tempo reale, aiutando gli insegnanti a identificare punti di forza/debolezza e a estrarre indicatori predittivi per prevenire l'abbandono scolastico. Può anche supportare la creazione di strumenti di valutazione.

Preparazione per il Futuro

L'IA richiede che l'educazione prepari le future generazioni a un mondo del lavoro in rapida trasformazione. Spinge a promuovere competenze trasversali e flessibilità mentale. Le abilità che le macchine non possono replicare, come la creatività, l'empatia, il pensiero critico e la resilienza, diventano essenziali e devono essere sviluppate. Interagire efficacemente con l'IA richiede capacità di discernimento, problem solving e valutazione.

Nuovi Modi di Apprendere

L'IA introduce metodi didattici più coinvolgenti e interattivi, come la realtà aumentata e strumenti per la collaborazione. Può stimolare la creatività e favorire l'apprendimento autonomo.

Sfide e Impatti dell'IA nell'Istruzione

Privacy e Sicurezza dei Dati Sensibili

Una delle preoccupazioni principali riguarda la gestione dei dati sensibili degli studenti. Le piattaforme IA raccolgono molte informazioni, che, se non protette adeguatamente, sono vulnerabili a furti o uso improprio, compromettendo la privacy degli studenti e delle loro famiglie.

Equità e Accesso Disuguale (Digital Divide)

Esiste il rischio che l'IA amplifichi il divario digitale. Scuole o studenti con risorse limitate potrebbero non avere accesso agli stessi strumenti avanzati, escludendo chi proviene da contesti svantaggiati e peggiorando le disuguaglianze esistenti.

Pregiudizi negli Algoritmi

Gli algoritmi possono incorporare bias presenti nei dati di addestramento, rischiando di perpetuare o amplificare discriminazioni esistenti (razziali, economiche, di genere). Questo potrebbe peggiorare il divario educativo anziché risolverlo. L'opacità e la discriminazione algoritmica sono preoccupazioni etiche.

Potenziale Impatto su Creatività e Pensiero Critico

Un uso eccessivo o improprio dell'IA potrebbe limitare lo sviluppo della creatività e del pensiero critico. C'è il rischio che gli studenti si affidino all'IA per svolgere compiti senza un reale impegno nello studio, indebolendo il pensiero critico e le abilità creative.

Riduzione dell'Interazione Umana

Sebbene l'IA supporti l'educazione, il contatto umano tra insegnanti e studenti rimane fondamentale e non può essere sostituito. L'empatia, la creatività e la capacità di intuire i bisogni emotivi degli allievi sono essenziali per lo sviluppo personale e sociale. L'eccessiva dipendenza dall'IA potrebbe ridurre questa interazione significativa.

Dipendenza dalla Tecnologia e Perdita di Autonomia

Affidarsi troppo agli strumenti IA potrebbe portare a una crescente dipendenza dalla tecnologia e a una perdita di abilità fondamentali come la risoluzione indipendente dei problemi. L'eccessiva direzione da parte dell'IA potrebbe compromettere la capacità degli studenti di sviluppare pensiero critico e capacità decisionali.

Questioni Etiche Generali

L'integrazione dell'IA solleva importanti questioni etiche che richiedono riflessione e normative, tra cui la trasparenza degli algoritmi e l'uso responsabile. È necessario educare gli studenti a un uso consapevole.

Impatto sul Lavoro

L'IA potrebbe portare a una significativa trasformazione del mercato del lavoro, richiedendo lo sviluppo di nuove competenze e programmi di upskilling/reskilling per i lavoratori.

Sfide per gli Insegnanti e i Curricula

Adattare i metodi didattici e i curricula e fornire una formazione continua agli insegnanti sull'uso efficace dell'IA sono ostacoli significativi. Su questo fronte la sfida è duplice: da un lato promuovere l'integrazione dei nuovi strumenti nella didattica per affrontare con consapevolezza la realtà contemporanea (IA literacy); dall'altro, coinvolgere studenti e studentesse nella progettazione di attività IA based, per favorire la conoscenza e l'uso (Machine learning), anche ai fini dell'orientamento al lavoro e alle scelte universitarie.

Mancanza di Studi a Lungo Termine

La mancanza di studi approfonditi sull'efficacia e le implicazioni etiche a lungo termine dell'IA nell'educazione rappresenta un divario di conoscenze.

Prepararsi al futuro nella scuola

Per massimizzare i benefici e affrontare le sfide, è fondamentale un approccio equilibrato e consapevole. L'obiettivo è potenziare l'apprendimento e l'insegnamento, non sostituire l'elemento umano. Sono quindi necessarie azioni strategiche decise:

- Formazione diffusa e specializzata sull'IA per studenti, insegnanti nella scuola. Promuovere la formazione sull'IA per lavoratori e sull'IA literacy per l'intera cittadinanza.
- Riprogettare la pedagogia intorno a cooperazione, collaborazione e solidarietà (nuovo contratto sociale per l'educazione secondo UNESCO) e riprofessionalizzare l'insegnamento.
- Promuovere la collaborazione tra governi, ricercatori, educatori e aziende. L'IA è un territorio da esplorare. L'azione integrata tra i diversi soggetti consente di avviare programmi di crescita del paese, che guardino al futuro in una prospettiva comune che integri istituzioni, formazione, ricerca, imprese (dalle microimprese - che spesso da sole non hanno la forza per integrare l'innovazione - alle PMI innovative, alle multinazionali).

- Coinvolgere attivamente tutti gli stakeholder e valorizzare il ruolo della scuola nell'agire condiviso e integrato: il primo territorio dove si coltivano le menti del futuro che daranno una forma all'IA del futuro.

Di fronte a questo quadro, è fondamentale un approccio equilibrato e consapevole all'integrazione dell'IA nell'istruzione. L'obiettivo non è sostituire l'elemento umano, ma potenziare l'apprendimento e l'insegnamento. È cruciale adottare linee guida etiche chiare, garantire la protezione dei dati, promuovere l'accesso equo alle tecnologie e assicurare che l'IA integri, anziché sostituire, l'insegnamento tradizionale.

Le istituzioni educative hanno la responsabilità di creare una cultura che promuove l'etica e la responsabilità nell'uso dell'IA, coinvolgendo gli stakeholder.

L'Italia, riconoscendo il potenziale trasformativo dell'IA, intende cogliere le opportunità per stimolare lo sviluppo del Paese, con una strategia che mira a promuovere soluzioni antropocentriche, affidabili e sostenibili. La strategia italiana non può che articolarsi su istruzione, ricerca, PA, imprese e formazione, con azioni specifiche per affrontare la carenza di competenze e preparare le nuove generazioni. Un punto chiave è la capacità di costruire tecnologie proprie per preservare i propri valori e specificità.

L'Intelligenza Artificiale (IA) e la Transizione Demografica

Le sfide legate all'invecchiamento della popolazione e della forza lavoro, insieme al ritardo dei traguardi pensionistici, spingono alla ricerca di misure che favoriscano la permanenza produttiva dei lavoratori anziani nel mercato del lavoro. L'IA è vista come una potenziale soluzione per supportare questa fascia di lavoratori. I vantaggi dell'IA per una forza lavoro che invecchia includono: automazione dei compiti ripetitivi; riducendo il carico di lavoro fisico; miglioramento della produttività; supportando decisioni e riducendo errori; formazione personalizzata; aiutando i lavoratori anziani ad acquisire nuove competenze; monitoraggio della salute: fornendo avvisi precoci e riducendo le assenze per malattia.

Sebbene l'impatto diretto dell'IA sui livelli occupazionali sia stato finora limitato e concentrato nelle grandi aziende, l'IA sta modificando le attività lavorative. Le proiezioni indicano un saldo netto positivo di circa 7 milioni di posti di lavoro entro il 2030 a livello globale grazie al cambiamento tecnologico, ma ciò dipenderà dall'equilibrio tra pura automazione e collaborazione uomo-macchina. L'introduzione dell'IA sta cambiando significativamente le competenze richieste ai lavoratori. La domanda di competenze specializzate in IA

(programmazione, big data, modelli specifici) e aumentata notevolmente. Oltre alle competenze tecniche, sono sempre più richieste competenze cognitive di alto livello (risoluzione creativa dei problemi) e competenze trasversali/interpersonali (comunicazione, lavoro di squadra, leadership). Le figure professionali in più rapida crescita sono legate all'IA e ai big data (specialisti di big data, ingegneri fintech, specialisti di IA/machine learning).

Per affrontare i cambiamenti nel mercato del lavoro, la formazione è cruciale. È fondamentale promuovere un'"alfabetizzazione IA" che permetta agli individui di comprendere, utilizzare, valutare criticamente e collaborare con l'IA. La formazione dovrebbe coprire le basi dell'IA, il suo funzionamento (machine learning, deep learning) e le questioni etiche. Le azioni formative dovrebbero rivolgersi sia ai lavoratori meno qualificati e più anziani, sia ai professionisti qualificati, manager e imprenditori. Tali sfide sono, inoltre, particolarmente significative anche per la formazione finalizzata al reinserimento nel mercato del lavoro, in particolare per le fasce degli adulti in cerca di prima occupazione o di reinserimento.

I tre tempi dell'Intelligenza Artificiale nella didattica. Una proposta per l'integrazione dell'AI nel contesto scolastico

L'intelligenza artificiale sta progressivamente entrando nel mondo della scuola, sollecitando riflessioni, sperimentazioni e, non di rado, timori. Di fronte a questa trasformazione, può essere utile proporre una chiave di lettura che aiuti a orientare le scelte educative, distinguendo i diversi modi in cui l'AI può interagire con il lavoro docente e con l'apprendimento degli studenti.

Un modo efficace per descrivere questi scenari è quello dei *tre tempi* della didattica: 1) la progettazione didattica; 2) la lezione in aula e 3) il tempo extrascolastico. Tre momenti distinti ma complementari, ciascuno dei quali solleva specifiche opportunità, criticità e domande strategiche.

Esploriamoli in dettaglio.

Primo tempo: La progettazione della lezione con l'AI

Il primo tempo è quello più intimo e riflessivo: la fase di progettazione dell'attività didattica, individuale o collaborativa, in cui l'insegnante definisce gli obiettivi, struttura il percorso, costruisce materiali e strategie.

In questo contesto, l'intelligenza artificiale può agire come un alleato creativo, un assistente capace di offrire spunti, suggerire alternative, facilitare l'accesso a fonti e idee. Strumenti come i modelli linguistici generativi (es. ChatGPT) permettono di formulare ipotesi di rubriche valutative, personalizzare attività per diversi livelli di competenza, esplorare metodologie didattiche innovative o interdisciplinari.

Va sottolineato che, in questa fase, l'AI non sostituisce la professionalità docente, ma la accompagna. Il tempo della progettazione è ancora profondamente umano, artigianale, legato alla visione pedagogica e alla sensibilità del singolo insegnante. L'intelligenza artificiale entra *in punta di piedi*, come uno strumento a servizio dell'intenzionalità educativa, potenziandola senza snaturarla.

Secondo tempo: La didattica in classe con l'AI

Il secondo tempo è quello condiviso, vissuto insieme da insegnanti e studenti: la lezione in presenza o in remoto, il tempo dell'interazione, della costruzione attiva di conoscenze, dell'apprendimento mediato dalla relazione educativa.

In questo contesto, l'intelligenza artificiale può diventare uno strumento didattico, un mezzo per facilitare l'accesso ai contenuti, diversificare i linguaggi, proporre esperienze personalizzate o più inclusive. Alcuni esempi includono:

- Generazione automatica di testi, immagini o contenuti multimediali come stimolo per attività creative.
- Sistemi di feedback personalizzato e tutoraggio virtuale.
- Ambienti interattivi o simulazioni intelligenti per l'apprendimento attivo.

Ma l'adozione dell'AI in classe non è neutra né automatica. Richiede scelte consapevoli, in coerenza con i principi della didattica laboratoriale, collaborativa, centrata sullo studente. È necessario interrogarsi su come integrare questi strumenti nella pratica didattica quotidiana, senza deresponsabilizzare l'apprendente o delegare in modo acritico funzioni cruciali.

Alcuni interrogativi emergenti includono:

- L'intelligenza artificiale può sostenere il lavoro in gruppo, la discussione, la riflessione metacognitiva?
- In che modo garantire l'equità di accesso alle tecnologie e la tutela della privacy degli studenti?

Terzo tempo: Il tempo a casa dello studente con l'AI

Il terzo tempo è quello più difficile da presidiare: il tempo extrascolastico, spesso invisibile alla scuola, in cui gli studenti - da soli o con le famiglie - interagiscono autonomamente con sistemi di intelligenza artificiale.

Si tratta di un tempo già *abitato* dall'AI, che si manifesta sotto molte forme: assistenti virtuali, strumenti di supporto allo studio, generatori di testi, chatbot, piattaforme di tutoring. Questo scenario apre due fronti contrapposti:

1. Le opportunità, legate alla possibilità di personalizzare l'apprendimento, di ricevere supporto nei compiti, di esplorare contenuti in modo autonomo e creativo;
2. Le criticità, come l'utilizzo disinformato o disallineato con i percorsi scolastici, il rischio di dipendenza cognitiva, l'abbandono della fatica del pensiero in favore di risposte "pronte".

In questo contesto, la scuola ha un ruolo essenziale nel formare cittadini digitali critici e consapevoli, capaci di usare le tecnologie in modo efficace, etico e sicuro.

È dunque strategico:

- Educare studenti e famiglie all'uso responsabile dell'AI.
- Rafforzare le competenze trasversali come il pensiero critico, la gestione delle fonti, la riflessione metacognitiva.
- Costruire alleanze educative con le famiglie per governare insieme l'uso delle tecnologie fuori dall'ambiente scolastico.

Il terzo tempo chiama in causa una dimensione ecologica e sistemica dell'educazione, in cui scuole e società collaborano per accompagnare i giovani nell'esplorazione consapevole di strumenti tanto potenti quanto ambivalenti.

Questi tre tempi - progettazione, lezione, extrascuola - offrono una griglia interpretativa utile per comprendere e accompagnare l'integrazione dell'intelligenza artificiale nel mondo della scuola.

Ad oggi, le normative che regolano l'uso dell'IA, specialmente da parte di minori, pongono giustamente una serie di vincoli da rispettare. Ad esempio, usare l'IA in classe fornendo un account per ogni studente è possibile solo se vengono soddisfatte determinate condizioni etiche e tecnologiche.

D'altro canto, usare l'IA fuori dalla scuola è una pratica già abbastanza diffusa da parte degli studenti.

Ci troviamo in una situazione in cui il rischio è che proprio nelle scuole non si riescano a superare gli ostacoli ad un uso corretto e consapevole degli strumenti tecnologici.

Non si tratta solo di introdurre strumenti tecnologici, ma di rivedere e ripensare i processi educativi alla luce delle nuove possibilità e responsabilità che l'AI ci pone di fronte.

9. Leggere e documentare per anticipare e accompagnare il cambiamento nella scuola italiana

INDIRE, nell'ambito del suo ruolo istituzionale e della sua mission, mette a disposizione un insieme articolato di reti territoriali, sistemi, strumenti, processi e prodotti che consentono di osservare, documentare e accompagnare le trasformazioni del Sistema educativo, di istruzione e formazione. Si tratta di vere e proprie "infrastrutture" culturali, tecnologiche e operative per la ricerca, l'accompagnamento ai cambiamenti sui grandi numeri, la formazione e la comunicazione per il Sistema. In particolare, la formazione è essenziale per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e del personale scolastico e per accompagnare e sostenere il cambiamento e il miglioramento della scuola italiana. La trasformazione e l'evoluzione includono l'adattamento del settore educativo, l'integrazione delle tecnologie innovative, lo sviluppo delle competenze didattiche, l'approfondimento della comprensione delle esigenze degli studenti, la promozione della collaborazione, l'affrontare le esigenze dell'inclusività e la rimozione delle barriere all'apprendimento e la progressiva riduzione dei divari (cfr. sezione di questo Rapporto su Pluralità dei divari).

Per i dirigenti scolastici, la formazione continua è necessaria per affrontare la complessità crescente del loro ruolo e per sviluppare competenze chiave. La formazione, in questo senso, è l'infrastruttura umana e cognitiva che permette al personale di operare efficacemente nel sistema.

Tali infrastrutture possono svolgere un ruolo cruciale anche nell'ambito della transizione demografica e dell'emergere di nuovi bisogni educativi, sociali e professionali, contribuendo a delineare visioni strategiche e policy. Si fornisce di seguito un quadro sintetico dei componenti l'"infrastruttura": Reti d'innovazione; Osservatori - Repertori, Banche Dati e Archivi - Portali informativi e di servizio; Formazione.

Reti di innovazione

INDIRE ha promosso dal 2014 due Reti d'innovazione educativa (Avanguardie educative e Piccole Scuole) sostenendo la collaborazione tra scuole di ogni ordine e grado sull'intero territorio nazionale per riflettere e trasformare il modello educativo del basso. Le Reti d'innovazione sono raggruppamenti di scuole che si impegnano in progetti di ricerca-azione, collaborando con il sostegno e l'osservazione in profondità di INDIRE a sviluppare e mettere in pratica nuove metodologie didattiche, strumenti digitali e ambienti di apprendimento. Le Reti d'innovazione

rappresentano il sistema attraverso il quale INDIRE sostiene percorsi formativi, il trasferimento della conoscenza condivisa e la trasformazione del sistema scolastico con strategie bottom-up e di formalizzazione delle pratiche educative innovative (didattiche e organizzative) in atto. Le Reti si avvalgono di Osservatori e alimentano le banche dati in seno a INDIRE.

1. Avanguardie Educative

La rete nazionale di "Avanguardie Educative" oggi accoglie circa 1700 scuole italiane impegnate nella trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola. Le scuole aderenti condividono principi fondativi e adottano idee innovative documentate e sperimentate, tra cui la didattica in ambienti di apprendimento disciplinari, la flipped classroom, il debate, il service learning e l'outdoor education. Attraverso la sperimentazione guidata da scuole esperte e le linee guida co-costruite con INDIRE, la Rete rappresenta un grande laboratorio di innovazione diffusa e sistemica. Le Avanguardie Educative costituiscono un'infrastruttura strategica per accompagnare il cambiamento scolastico e sono sostenute anche da un Osservatorio Nazionale che ne documenta i processi e valorizza le sperimentazioni territoriali.

2. Piccole Scuole - Aree Interne

La rete nazionale delle "Piccole Scuole" accoglie oggi circa 600 istituti scolastici e oltre 4000 piccoli plessi nelle aree interne, montane e insulari del Paese. Si fonda su una visione di scuola come presidio di coesione territoriale e di innovazione sostenibile. Le piccole scuole sono spesso collocate in contesti fragili ma ricchi di relazioni comunitarie e potenziale trasformativo. Attraverso la sperimentazione didattica in rete, la didattica a distanza di prossimità, le pluriclassi evolute, il progetto promuove modelli formativi adattivi. Di rilievo i Quaderni delle Piccole Scuole, una collana che funge da strumento formativo e di riflessione per le scuole aderenti, supportando la professionalità docente nei contesti marginali.

Gli Osservatori come Infrastrutture di lettura e accompagnamento della trasformazione scolastica

In un sistema scolastico sempre più chiamato a confrontarsi con transizioni demografiche, cambiamenti sociali e nuovi bisogni formativi, gli Osservatori promossi e sviluppati da INDIRE si configurano come strumenti fondamentali per leggere in profondità i fenomeni educativi, accompagnare i processi di innovazione e supportare il disegno di politiche fondate su evidenze. Nati per rispondere a esigenze di monitoraggio, analisi e accompagnamento, gli

Osservatori svolgono una funzione di connessione tra la scuola reale e la scuola possibile: documentano le pratiche, analizzano le condizioni di contesto, sostengono sperimentazioni territoriali e generano conoscenza utile alla governance educativa.

Ogni Osservatorio attivo in INDIRE è pensato non come una semplice raccolta di dati, ma come un dispositivo dinamico, in grado di mettere in relazione territori, reti di scuole, alleanze educative e processi trasformativi.

L'Osservatorio Nazionale sulle Reti di Innovazione, ad esempio, accompagna e studia le due principali reti promosse da INDIRE – *Avanguardie Educative* e *Piccole Scuole* – evidenziando come le comunità scolastiche possano diventare incubatrici di nuovi modelli pedagogici, organizzativi e territoriali. Grazie a strumenti come *Reflex*, questo osservatorio non si limita a raccogliere dati ma supporta attivamente le scuole nella messa a sistema dell'innovazione, trasformando le sperimentazioni in politiche di lungo periodo.

L'Atlante Nazionale delle Scuole nelle Aree Interne, nato in collaborazione con il MIM, si configura invece come un osservatorio georeferenziato che consente di leggere le specificità e le vulnerabilità dei contesti scolastici nei territori fragili, fornendo evidenze cruciali per la programmazione educativa e lo sviluppo locale. Grazie alla sua capacità di intrecciare dati demografici, scolastici e territoriali, l'Atlante è oggi un riferimento strategico per ogni intervento mirato alla coesione e alla giustizia territoriale.

L'Osservatorio Nazionale sui Patti Educativi di Comunità documenta e sostiene le esperienze di alleanza educativa tra scuola, CIPA, terzo settore e comunità locali. È un osservatorio che valorizza i Patti come strumento di rigenerazione civica, corresponsabilità educative e innovazione sociale. Oltre a raccogliere pratiche, modelli e visioni di scuola condivise, promuove la diffusione delle esperienze attraverso un canale tematico su Rai Scuola, offrendo strumenti di lettura e progettazione che vanno oltre la singola sperimentazione per orientare scelte strategiche e policy educative integrate.

L'Osservatorio per l'Inclusione, le relazioni e la parità di genere, svolge attività di monitoraggio e ricerca sui temi dell'inclusione, delle relazioni della parità di genere. Documenta esperienze delle scuole di ogni ordine e grado.

Questi Osservatori, insieme, rappresentano un'infrastruttura pubblica al servizio del sistema educativo. Attraverso metodologie di ricerca applicata, analisi sistemiche e dispositivi di restituzione, essi rendono possibile una visione anticipatoria e riflessiva dei fenomeni in atto, contribuendo a costruire una scuola capace di rispondere alle sfide del presente e di generare futuro.

Repertori e Biblioteche: competenze e pratiche per leggere e trasformare l'innovazione educativa

Nel panorama degli strumenti strategici di INDIRE, i repertori di professionalità e le biblioteche delle pratiche innovative svolgono una funzione essenziale di connessione tra i saperi professionali delle scuole e le esigenze di sistema. Non si tratta semplicemente di archivi o collezioni, ma di dispositivi dinamici capaci di intercettare, organizzare e valorizzare le competenze e le esperienze che animano i processi di cambiamento nella scuola italiana. In una fase storica in cui la scuola è chiamata a rispondere a sfide complesse — transizione demografica, disuguaglianze educative, digitalizzazione, sostenibilità — questi strumenti consentono di individuare risorse interne ai territori e potenzialità già in atto, che possono essere sostenute, replicate e messe a sistema.

Il Repertorio di professionalità per l'innovazione è stato sviluppato da INDIRE nell'ambito delle azioni del PON "Piccole Scuole" e si configura come una piattaforma digitale che raccoglie, descrive e valorizza le figure professionali emergenti nei contesti scolastici, con particolare attenzione alle aree interne. Si tratta di un dispositivo analitico e operativo, validato con la collaborazione di MIM, Uffici Scolastici Regionali e istituti scolastici, che fornisce una mappatura delle competenze, dei ruoli e dei contesti d'azione di professionalità innovative che operano in chiave trasformativa. Il Repertorio non solo descrive le competenze, ma consente di comprenderne l'origine, l'evoluzione e la funzione sistemica in rapporto a specifici bisogni territoriali. È uno strumento prezioso per rilevare come le scuole, soprattutto nei contesti fragili, si dotano autonomamente di capacità trasformativa, sviluppano leadership diffuse, costruiscono reti di competenze che possono sostenere il cambiamento educativo. In questa prospettiva, il Repertorio diventa una chiave di lettura dell'innovazione già in atto, utile sia per il policy making sia per la progettazione formativa.

Accanto al Repertorio, la Biblioteca dell'Innovazione rappresenta una infrastruttura digitale della memoria pedagogica viva. È uno spazio dove vengono raccolte e rese pubbliche pratiche, sperimentazioni, ricerche e prototipi didattici realizzati dalle scuole nell'ambito dei progetti INDIRE. Non si tratta di una semplice vetrina, ma di una biblioteca trasformativa, in cui le esperienze sono curate e documentate in modo da offrire materiali trasferibili, ispirazioni concrete, tracce riflessive per nuove progettualità. La struttura della Biblioteca è pensata per favorire l'apprendimento tra pari, lo scaling up delle innovazioni e la condivisione di sapere professionale, riconoscendo il valore dell'esperienza come leva per il miglioramento continuo. Le pratiche pubblicate non sono solo buone pratiche, ma pratiche generative, capaci di stimolare processi riflessivi e progettuali, sia a livello di scuola che di sistema.

Insieme, Repertorio e Biblioteca costituiscono una piattaforma integrata per leggere i segnali del cambiamento educativo, sostenere la crescita professionale del personale scolastico e offrire al sistema strumenti concreti per disegnare politiche ancorate alla realtà delle scuole. Si tratta di dispositivi che rendono visibili — e quindi azionabili — quella forma di innovazione che nascono spesso ai margini, nelle periferie geografiche o culturali del Paese, ma che custodiscono le chiavi per immaginare e costruire una scuola più equa, resiliente e generativa.

Banche dati e Monitoraggi: infrastrutture conoscitive per orientare le scelte e sostenere le transizioni

Nel quadro di una scuola chiamata a rispondere a sfide complesse come la transizione demografica, ecologica e digitale, le banche dati e i monitoraggi nazionali rappresentano strumenti cruciali per costruire una governance educativa fondata su evidenze. INDIRE, in coerenza con la sua missione istituzionale, ha progettato e gestisce piattaforme informative e dispositivi di osservazione che non si limitano a registrare fenomeni, ma contribuiscono in modo attivo alla lettura sistemica del cambiamento e al disegno di politiche pubbliche consapevoli.

Le banche dati attive presso l'Istituto sono pensate per restituire quadri informativi dinamici, aggiornati e territorialmente granulari.

La Banca dati nazionale ITS Academy è uno strumento di governance per gli attori istituzionali, un cruscotto per la raccolta e la gestione dei dati ad uso degli attori sul territorio (le Fondazioni ITS Academy), un sistema informativo e un campo dinamico di ricerca che fornisce una visione globale e accurata del sistema degli ITS Academy. Le parole chiave sono quelle della partecipazione e condivisione di informazioni e buone pratiche, dell'usabilità e fruibilità, diffusione, valorizzazione e sviluppo del sistema. L'ambiente, con la sua gestione, la sua dinamica evolutiva, il suo popolamento e la sua analisi e consultazione permette di generare un processo di innovazione sociale e individuare elementi di stabilità del sistema anche ai fini della scalabilità del modello formativo degli ITS Academy per tutta la filiera tecnologica professionale. Questo il suo ruolo strategico di supporto al governo del sistema terziario di istruzione tecnologica superiore.

Offre informazioni sulla governance di rete delle Fondazioni ITS Academy, sui percorsi attivati, sui docenti, esiti occupazionali, territori coinvolti, settori produttivi e tecnologici. Supporta il monitoraggio nazionale e la pianificazione dell'offerta formativa terziaria professionalizzante, anche in ottica di coerenza con i fabbisogni di competenze generati dalla transizione ecologica e digitale.

Accanto a questa, la banca dati IDA – Istruzione degli Adulti rappresenta un presidio fondamentale per documentare l'evoluzione del sistema di lifelong learning italiano. Raccoglie informazioni su CPIA, percorsi di il livello, utenze, profili in ingresso e in uscita, e territori serviti. Questa banca dati permette di osservare le traiettorie formative della popolazione adulta, intercettare i bisogni emergenti legati al reskilling e al reinserimento lavorativo, e riconoscere il ruolo dei CPIA come infrastrutture educative centrali nella gestione della transizione demografica e della coesione sociale.

Nel campo della cultura e della formazione espressiva, il Monitoraggio del Piano delle Arti assume un ruolo specifico nell'analisi delle pratiche pedagogiche artistiche ed estetiche nella scuola. Attraverso la raccolta e la sistematizzazione delle esperienze maturate all'interno dei poli artistico-performativi — reti di scuole di primo e secondo ciclo — e dei progetti finanziati dal Piano nazionale delle Arti, INDIRE osserva le innovazioni curriculari, le metodologie didattiche e la qualità dei percorsi educativi espressivi. Il portale dedicato consente la condivisione di buone pratiche, la visibilità delle attività territoriali e la valorizzazione della creatività come esse fondamentale dello sviluppo integrale degli studenti.

Questi strumenti di raccolta e analisi, pur eterogenei per oggetto e finalità, convergono nel disegnare un sistema informativo avanzato al servizio della scuola e delle politiche educative. Le banche dati e i monitoraggi di INDIRE non si limitano a produrre indicatori, ma si configurano come infrastrutture conoscitive capaci di orientare scelte strategiche, individuare criticità sistemiche, documentare le potenzialità dei territori e supportare processi decisionali equi e mirati. In questo senso, rappresentano un elemento fondante di un ecosistema scolastico che non solo osserva il presente, ma costruisce le condizioni per anticipare e guidare il cambiamento.

Archivi e Portali: infrastrutture narrative e comunicative al servizio della memoria e dell'innovazione

Nel sistema degli strumenti di INDIRE per la lettura e la comprensione dei fenomeni educativi, gli archivi storici e i portali informativi e divulgativi rappresentano due componenti fondamentali, complementari nel custodire da un lato la memoria lunga della scuola italiana, e dall'altro nel comunicare, valorizzare e amplificare l'innovazione in atto.

L'Archivio Storico di INDIRE (<https://www.indire.it/patrimonio-storico/archivio-storico/>) costituisce un patrimonio documentale unico nel suo genere. Nato con l'obiettivo di preservare la memoria delle trasformazioni del sistema scolastico italiano, l'archivio permette di analizzare i cambiamenti delle politiche educative, delle architetture istituzionali, delle pratiche didattiche e degli assetti organizzativi della scuola. Non si tratta solo di una raccolta di materiali d'epoca,

me di una risorse viva, in grado di fornire chiavi interpretative per comprendere come e perché determinate trasformazioni abbiano avuto successo — o, al contrario, siano rimaste incomplete. In particolare, l'Archivio consente di osservare con prospettiva storica le traiettorie che hanno portato alla strutturazione di diversi territori, demografici e infrastrutturali, offrendo strumenti per progettare politiche più consapevoli e radicate nel tempo lungo dell'educazione. È uno spazio privilegiato per la ricerca, lo studio e la riflessione critica, capace di connettere passato e futuro della scuola.

Accanto alle memorie, la capacità di comunicare e rendere accessibile l'innovazione rappresenta una leva fondamentale per il cambiamento. Il portale istituzionale di INDIRE (www.indire.it) e l'ecosistema di portali tematici che accompagnano le principali attività di ricerca e sperimentazione rappresentano una infrastruttura digitale diffusa, funzionale alla trasparenza, alla disseminazione delle buone pratiche e alla partecipazione della comunità scolastica. Nel corso del 2024 il sito principale ha registrato oltre 1,2 milioni di visite, con quasi 2,7 milioni di pagine consultate. I canali social dell'Istituto — Facebook, X (ex Twitter), YouTube — raggiungono oltre 70.000 follower complessivi, con una produzione costante e curata di contenuti divulgativi, interviste, materiali video e aggiornamenti sui progetti. Questi numeri testimoniano l'impegno di INDIRE nel rendere accessibile la conoscenza, costruire relazioni con le scuole, stimolare il confronto e la condivisione a livello nazionale e locale.

In questo quadro, un ruolo strategico è assunto dal nuovo Portale delle Educazioni, attualmente in costruzione. Nato per rispondere alle esigenze ministeriali e culturali legate alla "scuola costituzionale", il portale si propone come punto di riferimento tematico e metodologico per affrontare le grandi sfide educative del nostro tempo: la cittadinanza, la salute, la legalità, l'inclusione, la sostenibilità, il rispetto, il benessere psicofisico. Si tratta di un'infrastruttura digitale a forte vocazione culturale, pensata per dirigenti scolastici, docenti, studenti e famiglie, che coniugherà contenuti informativi, esperienze didattiche e risorse multimediali in formati diversificati — dai podcast ai video brevi, dai toolkit ai percorsi personalizzati — in un'ottica partecipativa, accessibile e centrata sui bisogni reali dei diversi utenti. Le aree tematiche previste, che includono l'educazione civica, al rispetto, ambientale, finanziaria, imprenditoriale e alla pace, potranno essere aggiornate nel tempo, mantenendo il portale come uno spazio di ascolto e anticipazione delle istanze educative emergenti.

Attraverso l'Archivio storico e il sistema dei Portali, INDIRE non solo conserva e trasmette sapere, ma genera spazi pubblici digitali per l'elaborazione collettiva di visioni educative condivise, consolidando il proprio ruolo di attore culturale e istituzionale nel panorama educativo nazionale. In un tempo in cui il valore delle memorie si intreccia con l'urgenza dell'innovazione,

questi strumenti rappresentano ponti tra le generazioni, tra le periferie e i centri, tra il passato della scuola e il suo futuro possibile.

Oltre al portale istituzionale di INDIRE la quasi totalità dei progetti di ricerca e in affidamento all'Ente è supportata da portali d'informazione dedicati e da un uso diffuso di canali social. Nel corso del 2024 il sito principale ha avuto circa 1.214.995 visite e 2.667.392 di pagine visitate (dato aggiornato al mese di novembre 2024). Su X che conta più di 5 mila follower, sono stati prodotti nel 2024 circa 200 tweet, su attività di ricerca, con una media di più di oltre 100.000 visualizzazioni per trimestre. Su Facebook, nei tre profili utilizzati dall'Istituto per comunicare le attività di ricerca (INDIRE, Avanguardie educative e Piccole Scuole) e dove sono presenti oltre 50 mila follower, sono stati pubblicati complessivamente oltre 600 post sulle attività legate a progetti di ricerca. Sul canale Youtube, che conta 15.700 iscritti, sono stati caricati più di 130 video relativi ad atti di convegni e seminari, oltre a video che documentano l'attività di ricerca che hanno totalizzato circa 104.300 visualizzazioni.

Vista l'esperienza maturata da INDIRE e considerando le esigenze ministeriali legate alla scuola costituzionale sarà realizzato uno Portale specifico dedicato alle "educazioni".

Il portale ha una finalità anche culturale e sarà un punto di riferimento per docenti, dirigenti scolastici e delle comunità, offrendo supporto nell'affrontare le sfide educative odierne e i problemi reali della scuola, delle famiglie, degli studenti.

Le Formazioni

Le formazioni progettate e realizzate da INDIRE costituiscono una vera e propria infrastruttura strategica per accompagnare l'innovazione del sistema educativo nazionale. Si configurano – in una prospettiva evolutive di medio periodo – come ambienti integrati di apprendimento, osservazione e raccolta sistematica di dati, contribuendo in modo sostanziale a documentare i bisogni emergenti della scuola, ad aggiornare le competenze professionali e a supportare il disegno di politiche educative basate su evidenze.

In quanto parte integrante della missione istituzionale dell'Ente, le attività formative sono concepite per rispondere a esigenze complesse e in evoluzione, contribuendo all'innovazione didattica, organizzativa e professionale del sistema scolastico. In tale prospettiva, INDIRE, per conto del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), cura l'intero impianto della formazione in coerenza con finalità istituzionali, al fine di accompagnare l'attuazione di azioni di sistema o policy strategiche. Le formazioni affidate a INDIRE sono sempre rivolte a numeri consistenti di docenti e personale scolastico e rispondono a obiettivi centrali: rafforzare la qualità

dell'insegnamento, promuovere la leadership educativa, sostenere l'innovazione diffusa, valorizzare il ruolo delle scuole come presidi democratici e culturali nei territori e – in generale – accompagnare l'attuazione di politiche educative.

Fra le azioni più significative si evidenziano la formazione in ingresso dei docenti necessari e la formazione in servizio, realizzata attraverso percorsi specifici per le figure di sistema (animatori digitali, tutor, referenti per la valutazione, per l'orientamento, ecc.), sviluppati nell'ambito del programma FOVI (Formazione delle figure di sistema per la valorizzazione dell'innovazione). Tali percorsi, progettati secondo gli indirizzi e le priorità definiti dalla Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI) del Ministero, rafforzano una visione integrata e progressiva della professionalità docente, in grado di accompagnare la crescita professionale lungo tutto l'arco della carriera.

A queste si affiancano le formazioni dedicate al personale ATA, finalizzate a valorizzare il ruolo attivo nei processi di innovazione organizzativa e nella costruzione di una scuola più efficiente, accogliente e inclusiva.

La formazione, nella visione di INDIRE, è indissociabile dalla dimensione della ricerca. La ricerca-azione rappresenta lo snodo attraverso cui l'insegnante diventa soggetto attivo di cambiamento: non semplice destinatario di contenuti, ma costruttore di conoscenze professionali. Riconoscere all'insegnamento questa dimensione riflessiva significa dotare le scuole e i docenti degli strumenti per affrontare con responsabilità e autonomia le sfide poste alle scuole contemporanee, dalle disuguaglianze educative alla transizione demografica, dall'inclusione alla sostenibilità.

I percorsi si sviluppano attraverso modelli flessibili, blended e orientati all'innovazione, che coniugano piattaforme digitali, e-portfolio, toolkit, ambienti collaborativi, strumenti di autovalutazione e documentazione. Questi dispositivi permettono di generare dati utili non solo per valutare l'impeto delle formazioni, ma anche per costruire un ecosistema informativo in grado di guidare lo sviluppo professionale, intercettare bisogni latenti, rafforzare l'azione educativa delle scuole e anticipare traiettorie evolutive.

In questo scenario, INDIRE assume il ruolo di facilitatore di processi trasformativi, connettendo la micro-riflessione degli insegnanti con la progettazione macro delle policy. La formazione diventa così una leva sistemica per promuovere equità educativa, innovazione didattica e qualità del servizio scolastico, contribuendo alla costruzione di una scuola pubblica più giusta, capace di evolvere e di prendersi cura del futuro.

CONCLUSIONI

Anticipazioni e scenari futuri. Rigenerare territori e comunità attraverso istruzione, formazione, alleanze educative, territoriali e sociali

L'Italia sta affrontando una transizione demografica importante, caratterizzata da calo delle nascite, invecchiamento della popolazione e spopolamento delle aree interne. In questo contesto si rischia, in prospettiva, una perdita a cascata di servizi, capitale umano e coesione sociale con alcune punte di criticità soprattutto in alcune aree del Paese.

Il presente documento ha inteso fornire un contributo per costruire una visione sistemica dei cambiamenti in atto, avviare una riflessione comune per anticipare gli scenari futuri e governare il cambiamento.

Le analisi dei dati e gli approfondimenti tematici proposti forniscono alcune letture che mostrano come le esigenze e le caratteristiche della società influenzano le scuole, come la scuola risponde (o non risponde) a queste influenze e come a sua volta può proporsi quale leva per la trasformazione della società.

Il punto di osservazione utilizzato è quello dell'INDIRE, quale soggetto istituzionale che ha tra le sue finalità quella di osservare e descrivere il Sistema dell'Istruzione e della Formazione attraverso la ricerca e di formulare una riflessione strategica sul suo rapporto con le politiche pubbliche.

La ricerca, infatti, può contribuire a: (a) comprendere gli aspetti strutturali del Sistema Educativo nelle sue varie declinazioni; (b) analizzare come le politiche e le strategie per il cambiamento incidono sull'organizzazione e il comportamento dei sistemi e delle singole istituzioni; quali ricadute ed effetti generano nelle prassi; stimare l'efficacia di dette politiche nel contesto sociale.

La ricerca educativa, in particolare, beneficia di un punto di osservazione privilegiato giacché utilizza l'osservazione dei fenomeni sul campo, attraverso il contatto diretto con le scuole, con i territori, con i vari livelli di governo del sistema scolastico, con i decisori politici. Le metodologie come quelle della ricerca-azione consentono di fornire letture articolate e circostanziate delle evidenze empiriche e delle pratiche che si realizzano nei contesti urbani e rurali del Paese, nella scuola e con la scuola.

Le esperienze sono colte nel divenire concreto e quotidiano del fare scuole; gli effetti delle politiche sono analizzati in relazione alle comunità e ai loro contesti di riferimento. Ciò permette di rilevare in presa diretta alcuni impatti funzionali e disfunzionali delle policy e di scoprire come le comunità siano in grado di riorganizzare parte dei servizi affinché sappiano rispondere in modo efficace ai loro nuovi bisogni.

Parte dei risultati delle analisi condotte sui sistemi e nei contesti territoriali, le pratiche e i modelli descritti nella Seconda Parte del testo presentano alcuni di quei segnali deboli anticipatori del cambiamento in atto. Le esperienze già realizzate dalle scuole nei territori del nostro Paese rappresentano delle possibilità reali per ripensare il modo in cui i sistemi e i servizi potranno funzionare nel futuro.

Le trasformazioni implicano movimenti nella natura e nella forza delle relazioni sociali, cambiamenti nella posizione e nella struttura della comunità, mutamenti istituzionali imprevisti e inaspettati.

Per anticipare il cambiamento e governarlo è fondamentale cogliere il valore dei processi spontanei di rigenerazione dei territori e delle comunità che avvengono attraverso la costruzione di alleanze educative, territoriali e sociali.

La scuola è una delle principali infrastrutture del Paese. La sua distribuzione la rende strategica per ripensare l'offerta di servizi territoriali e la loro integrazione. Il concetto di "rigenerazione" è correlato ad una scuola che, nel territorio, si configura come soggetto motore e protagonista del processo di cambiamento e che può agire come punto di connessione con gli altri servizi in una logica di maggiore flessibilità e responsività.

Le pratiche descritte suggeriscono di ridisegnare i servizi e le prassi in modo interconnesso e integrato, favorendo la collaborazione tra soggetti diversi pubblici e privati, focalizzando l'attenzione verso la realizzazione e la cura dei beni comuni.

Per quanto detto, il testo ha proposto una panoramica di quelle dimensioni del Sistema di Istruzione e Formazione oggetto di studio dell'INDIRE.

Nella Prima Parte il documento ha analizzato il contesto, presentando dati sul sistema scolastico e sulla popolazione studentesca. Sono state poi esplorate le complessità del sistema educativo attraverso l'analisi di diversi tipi di disuguaglianze e divari: territoriali, tecnologici, di competenze, di genere, ecologici. Il termine "divari" è visto come una categoria analitica dinamica per orientare politiche e pratiche verso la giustizia sociale, la coesione territoriale e l'inclusione.

Il divario generazionale è indicato come un effetto primario della transizione demografica che sottende le altre forme di divario.

La Parte Seconda ha approfondito quelle componenti (zerosei – Aree interne e Piccole scuole – Istituti Tecnologici Superiori, Istruzione degli Adulti) e quelle dimensioni (Spazi – Ambienti – Intelligenza Artificiale) del sistema educativo italiano che sembrano avere una maggiore connessione con la transizione demografica.

Il Sistema integrato 0-6 (dalla nascita ai sei anni) è un'innovazione normativa volta a superare la storica biforcazione tra nido (servizio a domanda) e scuole dell'infanzia (servizio universale) e garantire la continuità educativa. I servizi per la prima infanzia sono sempre più riconosciuti come opportunità educative qualificate e un diritto del bambino, non solo strumenti di conciliazione vita-lavoro.

L'implementazione affronta difficoltà, inclusa una discrepanza nella formazione iniziale dei professionisti (laurea triennale per 0-3, magistrale per 3-6) che rischia di mantenere una concezione dualistica dei servizi. Si propone l'istituzione di un titolo di studio unitario per i professionisti 0-6, omogeneità contrattuale e formazione continua obbligatoria. I Poli per l'infanzia, quali strutture che accolgono servizi 0-6 e favoriscono la continuità educativa.

L'espansione quantitativa dei servizi zerosei negli anni è stata determinata non solo dalla presenza di strutture a titolarità comunale e statale, ma anche dal protagonismo del privato, cui è riconosciuta una funzione pubblica. Questa integrazione tra titolarità e gestioni diverse (pubblica e privata) è considerata un valore aggiunto sia in termini di qualificazione della rete sia nell'offerta di opportunità diversificate di frequenza.

In sintesi, le istituzioni private paritarie sono considerate una componente fondamentale e integrata del Sistema zerosei, operando in partnership con il pubblico per garantire un'offerta educativa diffusa e di qualità. L'istruzione parentale, invece, è un percorso educativo alternativo alla frequenza delle istituzioni del sistema, soggetto a verifica annuale tramite esame presso le scuole statali o paritarie.

L'integrazione tra titolarità e gestioni diverse (pubblica e privata) è considerata un "valore aggiunto" per il sistema. Questo valore aggiunto contribuisce sia alla qualificazione della rete educativa sia all'offerta di opportunità diversificate di frequenza per i bambini.

Uno degli obiettivi strategici per il futuro è quello di definire e promuovere standard di qualità uniformi per tutti i servizi zerosei, indipendentemente dalla loro natura pubblica o privata.

Le "Piccole Scuole" rappresentano un aspetto significativo del sistema scolastico italiano, strettamente legato alla transizione demografica in atto. Queste scuole sono definite in base a un numero ridotto di alunni per plesso: infanzia mono-sezione, primaria con meno di 125 alunni, e secondaria di I grado con meno di 75 alunni. Sono diffuse soprattutto in zone rurali, montane e insulari.

La chiusura di una scuola in un territorio isolato, soprattutto nelle aree interne, è vista come un evento rischioso che può portare all'abbandono e alla marginalità del territorio stesso, compromettendo la capacità di sviluppo e costringendo le famiglie giovani a spostarsi, modificando radicalmente i loro progetti di vita. Le piccole scuole sono spesso uno degli ultimi presidi culturali in questi contesti. Nonostante la riduzione del numero di istituzioni scolastiche autonome a causa del dimensionamento e del calo demografico, gli edifici scolastici dismessi rappresentano un importante patrimonio immobiliare con un potenziale riutilizzo per altre finalità di valore pubblico, come centri civici o biblioteche. Un aspetto che caratterizza le Piccole Scuole, specialmente quelle con pochissimi iscritti, è il fenomeno delle pluriclassi, dove alunni di anni di corso diversi sono riuniti nella stessa classe. L'incidenza delle pluriclassi sulle piccole scuole è aumentata negli ultimi anni.

Nonostante le sfide legate alla bassa densità e all'isolamento, le esperienze maturate nelle piccole scuole italiane sono sempre più riconosciute nel dibattito internazionale come pratiche anticipatorie, modelli educativi che prefigurano trasformazioni future. Queste realtà stanno sperimentando configurazioni scolastiche inedite che possono essere trasferite anche nei contesti urbani come l'idea di "scuola di prossimità" che si estende sia nello spazio fisico che in quello digitale.

La prossimità educativa valorizza la permanenza nei propri territori e promuove equità e coesione sociale.

La visione futura per le scuole nelle aree interne al 2050 prevede un'evoluzione strutturale verso un servizio distribuito tra più comuni, superando il concetto di "scuola edificio" isolata. I presidi fisici potrebbero diventare centri civici e laboratori di comunità ("hub multifunzionali") aperti a diverse attività e fasce d'età, promuovendo alleanze intergenerazionali e sinergie pubblico-private.

Gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy) rappresentano l'istruzione terziaria professionalizzante, fortemente connessa al sistema produttivo territoriale e al mercato del lavoro. La Legge n. 99/2022 ha istituito il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di

cui gli ITS sono parte integrante. Mirano a formare tecnici di alto livello tecnologico per rispondere ai fabbisogni del mondo del lavoro e alle sfide della transizione ecologica e digitale.

Le loro caratteristiche distintive sono la governance multi-stakeholder (che coinvolge imprese, scuole, università, agenzie formative), la flessibilità organizzativa, didattica e progettuale (con un'alta percentuale di ore dedicate a stage e laboratori) e docenti provenienti dal mondo del lavoro), e la capacità di intercettare l'innovazione.

Il Sistema dell'Istruzione degli Adulti (IdA) si rivolge all'intera popolazione adulta e si confronta con i cambiamenti sociali e culturali, in particolare il crescente ingresso di stranieri, l'invecchiamento della popolazione, la transizione digitale e le trasformazioni del mercato del lavoro. Le evidenze di ricerca di INDIRE mostrano la necessità di adeguare il sistema IdA per rispondere a una platea eterogenea di utenti con bisogni formativi, di welfare e di orientamento diversificati.

La transizione demografica e l'accelerazione tecnologica richiedono un aggiornamento continuo delle competenze per la permanenza nel mondo del lavoro. Il divario digitale, soprattutto culturale, esclude una parte della popolazione anziana, e l'offerta formativa per le competenze digitali nel CPIA e nelle sedi serali è ancora limitata (~39%). I flussi migratori aumentano la domanda di corsi di prima accoglienza e alfabetizzazione, ma si osserva anche un fenomeno di dispersione, prevalentemente tra gli stranieri. È emergente la necessità di servizi di welfare scolastico, come il supporto genitoriale, per mantenere la frequenza degli studenti stranieri.

Si delineano tre scenari futuri per l'IdA: Rifiuto (nessun adeguamento), Adattamento (solo strutturale), e Rilancio (adeguamento strutturale e culturale). Lo scenario di rilancio vede il sistema IdA operare in una logica di rete e di sistema, garantendo continuità e rispondendo alle esigenze dell'apprendimento permanente.

La centralità del CPIA e lo sviluppo di reti territoriali per l'apprendimento permanente (Legge 92/2012) sono cruciali. Questo implica un passaggio da politiche di *workfare* a *learnfare*, basate sull'offerta formativa. L'integrazione tra diverse politiche pubbliche (istruzione, formazione, lavoro, welfare) e una governance multilivello (coinvolgendo pubblico, privato, Terzo Settore) sono fondamentali. Esempi di integrazione sono le Reti territoriali per l'apprendimento permanente e i Laboratori territoriali per l'occupabilità.

Le Architetture scolastiche sono profondamente legate alla visione degli "Ambienti per l'apprendimento". La governance degli edifici è complessa, con competenze ripartite tra regioni e enti locali e scarsa partecipazione sistemica della scuola. La ricerca di INDIRE evidenzia che investimenti senza visione strategica e monitoraggio non sono sufficienti. Servono accompagnamento e sinergie territoriali pianificate per una progettazione integrata che coinvolga tutti gli stakeholder. L'obiettivo è una scuola che da "luogo dell'apprendimento" diventi "bene comune" per la comunità. Un approccio multilivello crea sinergie tra investimenti edilizi, innovazione didattica e sviluppo professionale. La formazione dei docenti sull'uso degli spazi è centrale.

L'Intelligenza Artificiale (IA), inclusa l'IA generativa, è considerata una forza trasformativa che sta ridefinendo profondamente l'educazione e la società. Si prevede un impatto pervasivo su vari settori, tra cui l'istruzione. Questa evoluzione tecnologica rappresenta un vero e proprio cambiamento di paradigma nell'ecologia dell'apprendimento. Si può parlare di evoluzione e rivoluzione allo stesso tempo riflettendo anche sull'impeto che le applicazioni pratiche di IA, i cosiddetti sistemi intelligenti, possono generare sulle metodologie didattiche e sulle modalità di apprendimento nei diversi ordini e gradi del Sistema educativo.

Infine, si ritiene importante richiamare il ruolo istituzionale di INDIRE e gli strumenti che mette a disposizione per osservare, documentare e accompagnare le trasformazioni del sistema educativo. Queste sono vere e proprie "infrastrutture" culturali, tecnologiche e operative che, grazie alle Reti dell'Innovazione accelerano processi di trasformazione culturale, metodologica. Le infrastrutture e le reti possono rappresentare una forza motrice verso le scuole e le comunità educanti per riconquistare spazi e tempi di dialogo tra le generazioni e rinsaldare le alleanze transgenerazionali come elementi fondamentali per affrontare le sfide demografiche e promuovere lo sviluppo e la coesione sociale.

Come indicato dai dati, nei prossimi decenni assisteremo a una significativa riduzione del numero di studenti in età scolare. Le proiezioni indicano che, salvo improbabili inversioni di tendenza, questa dinamica è difficilmente contrastabile con politiche correttive nel breve-medio periodo. Un dei rischi è il sovradimensionamento dell'attuale patrimonio edilizio scolastico.

Già oggi, in molte aree del Paese, si registrano classi vuote, aule inutilizzate, spazi scolastici sottoutilizzati. Questo fenomeno è destinato ad acuirsi, soprattutto nelle zone interne e nei piccoli comuni, ma non risparmierà nemmeno le aree urbane. Di fronte a questa realtà, è necessario un cambio di paradigma: non è più possibile pensare alla scuola come un "contenitore a tenuta stagna", separato e autoreferenziale rispetto al contesto in cui si trova. Gli

edifici scolastici dovrebbero essere ripensati nella loro funzione, nella loro identità e nella loro relazione con il territorio.

La scuola deve aprirsi alla comunità. Le strutture, che per decenni sono state dedicate esclusivamente alla didattica, possono e devono diventare spazi polifunzionali, capaci di accogliere attività extrascolastiche, culturali, sportive, associative. Biblioteche, laboratori, palestre, auditorium, tutti questi ambienti, se progettati o riconvertiti, possono diventare centri vitali per il quartiere, luoghi di socialità e partecipazione, presidi civici in grado di dare nuova vita a spazi altrimenti destinati al progressivo abbandono.

Ripensare gli edifici scolastici in questa direzione non significa solo ottimizzare le risorse, ma anche rafforzare il legame tra scuola e territorio, costruendo una comunità educante allargata.

In un contesto in cui diminuiscono gli studenti ma non i bisogni formativi, sociali e culturali della popolazione, la scuola può diventare un'infrastruttura strategica per la coesione sociale e lo sviluppo locale.

Serve quindi una progettazione integrata che coinvolge enti locali, dirigenti scolastici, associazioni, cittadinanza attiva. Serve una visione politica e amministrativa capace di fare spazio a un'idea di scuola che evolve con la società, che da "luogo dell'apprendimento" diventa "bene comune" per tutta la comunità.

L'adozione di modelli policentrici, la formazione continua degli insegnanti e la co-progettazione con stakeholder diversi preparano la scuola a rispondere ai cambiamenti sociali, culturali e tecnologici del futuro.

Modelli a cui ispirarsi per il Paese in transizione

I community hub

I community hub nascono come soluzioni integrate all'interno dei processi di sviluppo locale e attivati nelle così dette "Comunità Intraprendenti". Si fa riferimento a quelle pratiche di trasformazione sociale che sono il risultato di processi di riorganizzazione che partono dal basso. Sono realizzati da parte di gruppi di persone o organizzazioni che si attivano all'interno del proprio territorio con l'intento di sperimentare, collettivamente, soluzioni innovative di sviluppo socio-economico dal cui successo può dipendere il futuro della loro comunità. Il funzionamento delle

Comunità Intraprendenti si basa su 3 caratteristiche principali: auto-organizzazione della comunità; beneficio comunitario per migliorare la sostenibilità sociale ed economica dell'intera comunità di appartenenza; partecipazione comunitaria in modo che la gestione e/o le attività sono portate avanti attraverso il coinvolgimento attivo dei membri della comunità.

I "community Hub" sono una delle diverse tipologie tra le forme individuate nelle Comunità Intraprendenti. In particolare, questi prevedono l'attivazione di processi di rigenerazione urbana e sociale. La rigenerazione non è intesa solo come trasformazione fisica dello spazio urbano, ma soprattutto come azioni che contribuiscono attivamente alla rigenerazione sociale, culturale ed economica dei luoghi.

I community hub si presentano come luoghi multifunzionali e polivalenti, contenitori di attività variegate e attori sociali diversi, dove si sviluppano servizi per la comunità a partire dalle necessità locali, attraverso anche la sua partecipazione attiva. Sono spazi complessi che fungono da incubatori di innovazione sociale e sviluppo locale, creati per e con le comunità, considerando la relazione "persone-comunità-spazi". Questa versatilità li rende luoghi di sperimentazione che valorizzano le energie del territorio, avviando processi di sviluppo locale tramite il riuso degli spazi e il coinvolgimento della comunità. Sono luoghi ad alta intensità relazionale, capaci di mettere al centro attori e beneficiari, attivando processi di co-progettazione e co-produzione di servizi, superando la separazione tra produttori e fruitori. I community hub sono in grado di valorizzare risorse locali e di produrre nuovo valore socioeconomico da ridistribuire all'interno della comunità.

Tra le attività prevalenti che si realizzano nei community hub, anche a seconda del territorio di riferimento, dei bisogni della comunità e degli spazi disponibili da usare o riusare, vi sono: coworking; messa a disposizione di spazi per favorire l'aggregazione e la socialità; erogazione di servizi di welfare; promozione e organizzazione di eventi culturali; trasformazione di aree urbane dismesse in spazi pubblici di aggregazione.

La scuola estesa intercomunale come community hub nei territori

La scuola estesa intercomunale e potenziata dal digitale, già presente in alcuni territori del nostro Paese è una organizzazione a rete di scuole, biblioteche, luoghi e spazi esterni alla scuola per l'apprendimento che presenta caratteristiche adeguate a rispondere ai bisogni educativi e formativi di zone estese. Infatti, riesce a: garantire diritto all'istruzione ovunque sul territorio; generare coesione territoriale; attivare processi di innovazione economica e sociale; valorizzare tutte le età dell'apprendimento.

Si fonda su una struttura flessibile e scalabile, che integra: primo e secondo ciclo (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado); segmenti professionali (IeFP, Istituti Tecnici, ITS Academy); formazione degli adulti (CPIA, percorsi di reskilling e life skills).

Questa organizzazione potrebbe essere individuata come un nuovo modello sistemico da integrare e inserire in una community hub nella quale la scuola, in alleanza con altre istituzioni e servizi locali, con azioni sinergiche tra pubblico privato e con la partecipazione delle comunità, diventa uno degli attori del cambiamento per fronteggiare al meglio le esigenze poste dalla transizione demografica.

La scuola estesa community hub può funzionare come una piattaforma multi-agency, che può integrare diversi settori: sanità territoriale (ASL, medicina scolastica, sportelli psicologici); urbanistica e mobilità (progettazione partecipata, edilizia scolastica adattiva); sfera culturale e creativa (biblioteche, teatri, produzione artistica); settore sociale e welfare (supporto a famiglie vulnerabili, inclusione); amministrazioni pubbliche locali (gestione condivisa tra comuni); settore produttivo e imprenditoriale (co-progettazione curricolare, formazione duale, incubazione d'impresa); sistema cooperativo e terzo settore (servizi educativi integrativi, animazione territoriale, protagonismo civico).

Attraverso patti di collaborazione, la scuola diventa il cuore pulsante di una rete di alleanze generative.

Nucleo Model, multi-ciclo e organizzazione policentrica

Il modello organizzativo della scuola si ispira al "Nucleo Model", che prevede: una scuola nucleo centrale, attrezzata e presidiata da team educativi stabili, in grado di offrire servizi complessi e continuità educativa; poli periferici distribuiti nei comuni minori, dotati di spazi multifunzionali e intergenerazionali, connessi digitalmente e integrati nella governance comune; rotazione funzionale dei docenti, tutor di comunità e figure di raccordo tra i livelli di istruzione e i servizi territoriali.

Questa architettura garantisce flessibilità, prossimità educativa e sostenibilità amministrativa.

Gli Istituti comprensivi e omnicomprensivi, ad esempio, già presenti nelle Aree Interne, si evolvono in veri e propri presidi intercomunali multiciclo, che integrano scuola dell'infanzia, primaria, secondaria e filiere professionalizzanti, fungendo da punti di convergenza educativa, sociale e civica. Il multiciclo permette una gestione continua e sinergica dei percorsi formativi

lungo l'intero arco scolastico, facilitando transizioni fluide tra i livelli e favorendo l'orientamento precoce e consapevole degli studenti. Ogni presidio è progettato per ospitare laboratori territoriali permanenti su ambiente, digitale, cura, cittadinanza, impresa, in collaborazione con enti locali e realtà produttive.

Educazioni oltre le discipline e percorsi modulari

Nella scuola estesa, la formazione non si articola più solo per discipline, ma per educazioni trasversali che attraversano i curricula: educazione alla sostenibilità; educazione al rispetto e relazionale; educazione alla cittadinanza digitale e globale; educazione economica e imprenditoriale; educazione alla cura (di sé, degli altri, del territorio); educazione all'incontro e all'inclusione.

Queste educazioni si realizzano in moduli flessibili, integrati tra livelli scolastici, co-progettati con i territori, che permettono a studenti e adulti di costruire percorsi individualizzati, verticali, con certificazioni intermedie e micro-competenze riconosciute.

Scuola del primo ciclo e connessione precoce alle filiere

Già nel primo ciclo si attivano laboratori di orientamento e scoperta vocazionale. Gli ITS Academy collaborano con le scuole primarie e medie attraverso: percorsi STEM esperienziali; progetti comuni scuola-impresa-ricerca (es. robotica, sostenibilità, agroecologia); testimonianze e mentoring da parte di studenti ITS verso i più giovani.

ITS Academy come hub professionalizzanti e didattici

Gli ITS non sono strutture isolate ma integrate nel campus diffuso: condividono laboratori e spazi con le scuole del secondo ciclo; offrono moduli e micro-certificazioni accessibili anche a studenti delle superiori e adulti; mettono a disposizione competenze tecniche anche a supporto del curriculum scolastico; garantiscono continuità didattica post-diploma e facilitano il rientro in formazione per disoccupati, NEET e giovani adulti.

Mantenimento delle filiere e governance condivisa

Le filiere formative si mantengono attraverso: tavoli territoriali di co-progettazione curriculare con imprese, ITS, CPIA e istituti scolastici; regole unitarie a livello intercomunale; uso condiviso delle infrastrutture e gestione coordinata di docenti esperti, tutor aziendali e facilitatori digitali.

Istruzione degli adulti e CPIA: infrastrutture pubbliche della società della longevità

Nel quadro della transizione demografica e dell'allungamento dell'arco di vita, l'istruzione degli Adulti si configura come un pilastro strategico per accompagnare la trasformazione dei territori, contrastare la marginalità e sostenere una cittadinanza attiva e intergenerazionale. In questa prospettiva, i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) assumono il ruolo di infrastrutture pubbliche essenziali, capaci di accompagnare la società della longevità e di radicarsi come nodi stabili della scuola estesa.

Lo scenario di rilancio più auspicabile prevede il pieno riconoscimento del valore educativo, sociale ed economico del sistema IdA, attraverso tre direttrici fondamentali: un nuovo dimensionamento degli spazi e dei servizi (aula diffusa, orari flessibili, sedi nei piccoli comuni), l'adozione di modelli di apprendimento personalizzati e modulari, e l'ampiamiento dell'offerta formative in funzione dei fabbisogni emergenti della comunità locali.

I CPIA si configurano come hub territoriali per il lifelong learning, inseriti in reti locali di apprendimento permanente, capaci di accogliere platee adulte eterogenee (migranti, donne in transizione, NEET, over 65) e di valorizzare anche gli apprendimenti informali e non formali, in una logica di life-wide learning. Operano in connessione con altri attori territoriali – ITS Academy, scuole superiori, enti locali, centri per l'impiego, terzo settore – offrendo percorsi di reskilling e upskilling orientati all'inclusione sociale, alla qualificazione professionale e al reinserimento lavorativo.

Questa visione richiede una governance multilivello, capace di integrare politiche educative, del lavoro, assistenziali e sanitarie, superando la frammentazione degli interventi. Il passaggio è quello da un sistema di welfare centrato sull'occupazione a un modello di learning, in cui l'apprendimento continuo diventa diritto e leva di emancipazione per tutta la popolazione adulta.

I CPIA, in questo assetto, non sono più strutture residuali o di seconda opportunità, ma presidi educativi di prossimità, protagonisti della rigenerazione delle comunità e della costruzione di una scuola realmente intergenerazionale, plurale, accessibile e centrata sulla persona.

Reskilling generazionale, scuola diffusa e professione docente

Nella scuola estesa del futuro, il reskilling generazionale si configura come una funzione strutturale, con percorsi formativi modulari e continui destinati non solo a studenti ma anche a giovani adulti, lavoratori in transizione, anziani attivi. In questa visione, la scuola assume i tratti di una piattaforma educativa diffusa, articolata in spazi fisici e digitali aperti, multifunzionali, accessibili e integrati nella vita delle comunità locali, in particolare nelle aree interne.

Il reskilling non si limita all'acquisizione di competenze tecnico-professionali, ma promuove scambi intergenerazionali, apprendimenti esperienziali, valorizzazione delle memorie di mestiere e costruzione di nuove identità civiche. La scuola estesa diventa così uno dei dispositivi principali della società della longevità, accompagnando le persone lungo tutto l'arco della vita in percorsi di aggiornamento, riconversione, partecipazione culturale e benessere.

Questo scenario richiede una trasformazione profonda delle professionalità educative. I docenti assumono funzioni evolute: diventano facilitatori dell'apprendimento territoriale, progettisti di ambienti educativi ibridi, tutor del benessere e della cittadinanza digitale, mediatori tra scuole e attori locali. Il loro ruolo si espande in una dimensione interprofessionale e collaborativa, dove il lavoro in équipe e l'integrazione con altri servizi (sociali, culturali, formativi, sanitari) è la norma. Emergono così nuove figure: il data coach educativo, il foresight educator, il designer di ambienti di apprendimento, che contribuiscono a rendere la scuola un nodo dinamico degli ecosistemi educativi territoriali.

All'interno di questo modello distribuito, il sistema di formazione iniziale e in servizio dovrà supportare lo sviluppo di profili professionali aumentati, capaci di agire in contesti complessi, con una forte componente relazionale, progettuale e trasformativa. L'insegnante del 2050 sarà sempre meno "trasmettitore di contenuti" e sempre più attivatore di comunità educanti, nodo critico di reti locali e globali, in grado di leggere i segnali del cambiamento e di accompagnare le persone – giovani e adulti – nelle sfide della transizione sociale, economica, digitale e ambientale.

I tre tempi dell'Intelligenza Artificiale nella scuola-community hub

Nel quadro delle scuole estese e policentriche, l'Intelligenza Artificiale (IA) non si limita a potenziare le pratiche didattiche tradizionali, ma contribuisce a ridefinire la funzione educativa della scuola come *infrastruttura civica*, luogo di convergenza tra apprendimento, innovazione sociale e sviluppo territoriale. L'IA agisce secondo tre tempi — progettazione, interazione, estensione — che, se integrati in una cornice pubblica, etica e relazionale, rendono la scuola-community hub uno spazio di connessione tra generazioni, servizi e saperi.

Progettazione educativa e territoriale assistita. Nel primo tempo, l'IA supporta processi di co-progettazione didattica e formativa non solo a livello scolastico, ma in chiave intersettoriale e intergenerazionale. Gli algoritmi generativi e predittivi possono offrire analisi dei bisogni educativi di una comunità locale, mappature delle competenze presenti e attese, supporto alla pianificazione formativa per tutte le età. La personalizzazione non riguarda solo lo studente, ma anche il lavoratore, il migrante, l'adulto in fase di transizione o *reskilling*, come evidenziato nel CPiA o nei percorsi *lifelong learning*. In questo senso, l'IA diventa leva per costruire curricula territoriali condivisi, patti educativi di comunità *data-informed*, strumenti decisionali a supporto della governance locale.

Interazione aumentata tra persone, servizi e contesti. Nel secondo tempo, l'IA abilita nuove forme di interazione educativa diffusa, non limitata all'aula, ma distribuita tra scuole, biblioteche, centri civici, spazi pubblici riconvertiti. Tecnologie adattive e inclusive possono facilitare l'accesso alle conoscenze per soggetti fragili — alunni con disabilità, adulti in condizioni di vulnerabilità, over 55 — offrendo tutoraggio automatico, feedback personalizzati, traduzione linguistica, semplificazione dei contenuti. L'IA supporta il lavoro degli educatori e degli operatori sociali in rete, creando ponti tra servizi educativi, welfare locale, cultura e salute. La funzione relazionale dell'IA, se ben governata, consente di rafforzare il protagonismo civico e la dimensione comunitaria dell'apprendimento.

Estensione degli ambienti e delle opportunità di apprendimento. Nel terzo tempo, l'IA amplia l'ambiente formativo ben oltre i confini istituzionali delle scuole. Gli apprendimenti informali e non formali possono essere riconosciuti, certificati e potenziati grazie a piattaforme intelligenti, portfolio digitali dinamici e sistemi di tracciamento delle micro-competenze. Questo è particolarmente rilevante per il segmento dell'istruzione degli Adulti, che richiede percorsi modulari, flessibili, accessibili anche in asincrono. L'IA abilita modelli di apprendimento "a domanda" che sostengono la *società della longevità*, favorendo percorsi personalizzati per migranti adulti, donne in transizione, giovani inattivi, lavoratori in riconversione. La scuola-

community hub, in questa prospettiva, diventa ecosistema territoriale della formazione permanente, dove l'IA facilita il dialogo tra soggetti, esperienze e opportunità.

Nella scuola-community hub, l'IA non sostituisce il legame educativo, ma lo moltiplica e lo media, mettendosi al servizio delle persone e delle comunità. È in questa integrazione fra umano e digitale, fra dati e valori, che si gioca la possibilità di una scuola che non solo anticipa il futuro, ma lo rende più giusto, accessibile e generativo per tutte le generazioni.

In conclusione, si sostiene che la riprogettazione dei modelli scolastici e dei servizi educativi deve e può muoversi nella direzione di adattare le scuole alla demografia e alla dispersione territoriale, continuando a garantire la sostenibilità e l'equità del sistema in tutto il Paese.

In più, le scuole devono diventare fulcri urbani e presidi sociali, con un alto potenziale trasformativo.

Ciò implica un uso responsabile delle tecnologie abilitanti e dell'IA, la formazione continua dei docenti, un investimento sulla dirigenza e sulle figure di sistema e la riqualificazione del patrimonio edilizio scolastico, adattandolo all'evoluzione demografica e pedagogica, e aprendolo a iniziative educative non tradizionali che aumentino il valore sociale generato per la comunità di riferimento.

Questo appare funzionale alla definizione di una nuova mappa per l'orientamento che integri cittadinanza e competenze trasversali, personalizzazione e tutorship fin dai primi anni, e a un ripensamento dei modelli organizzativi nel segno di una maggiore flessibilità e coerenza con sfide che paiono ineludibili.

La rapida sperimentazione e codifica di approcci e modelli che, già sperimentati in taluni contesti, paiono particolarmente idonei a fornire risposte efficaci a tali sfide, pare necessaria e realizzabile sulla base delle evidenze presentate anche rafforzando l'attività delle istituzioni a questo preposte.

In questo modo, le scuole continueranno a essere protagoniste di processi di istruzione e formazione di qualità, ma anche facilitatori per altre politiche pubbliche e acceleratori di un positivo cambiamento socio-culturale.

Relazione alla Camera del Presidente di INDIRE, Francesco Manfredi con il supporto del Direttore Generale, Flaminio Galli e della Dirigente di ricerca, Caterina Orlandi.

Autori dei contributi nel testo:

Daniela Bagattini, Rudi Bartolini, Michela Bongiorno, Samuele Borri, Giuseppina Cannella, Raffaella Carro, Stefania Chipa, Annalisa Buffardi, Ciro D'Ambrosio, Francesca De Santis, Margherita Di Stasio, Maeca Garsia, Tania Iommi, Giuseppina Mangione, Beatrice Miotti, Elisabetta Mughini, Jessica Niewint Gori, Lorenza Orlandini, Maria Chiara Pettenati, Alessia Rosa, Francesca Rossi, Teresa Sagri, Leonardo Tosi, Chiara Zanoccoli, Antonella Zuccaro.



Comm. Transizione Demografica ARRIVO 27 maggio 2025 Prot: 2025/0000031/CTD