

Tuttoscuola

02 02 2026

*Ho sempre creduto nella scuola come luogo dove si sviluppano le potenzialità delle persone
e nel diritto di tutti ad essere protagonisti della propria crescita*
FRANCA FALCUCCI

Cari lettori,

con l'avvio della **sperimentazione sulle competenze non cognitive e trasversali**, la scuola italiana entra in una fase nuova, che interroga autonomia, curriculum e pratiche didattiche.

La legge non impone modelli, ma affida alle comunità professionali la responsabilità di dare forma a un cambiamento che tocca il cuore dell'esperienza educativa.

Al tema dedichiamo un ampio approfondimento e un webinar gratuito il 3 febbraio, con i principali stakeholder istituzionali e accademici, per aiutare le scuole a orientarsi e decidere con consapevolezza. [E' possibile iscriversi cliccando qui.](#)

Ma cosa sono davvero queste competenze – e cosa non sono?

Il rischio di ridurle a materie aggiuntive o a nuovi adempimenti burocratici è concreto.

Per questo proponiamo una lettura culturale e pedagogica che invita a ripensare il curriculum come sistema di esperienze significative, capace di rispondere alla complessità del presente.

Torna poi al centro **il tema della libertà di insegnamento**, dopo il caso della schedatura dei docenti. Al di là delle polemiche, la questione è educativa: come garantire agli studenti una formazione libera e critica, nel rispetto dei doveri di imparzialità del docente e dei principi costituzionali.

Diamo poi uno sguardo alla **sicurezza nei territori**. L'emergenza di Niscemi riporta in primo piano la fragilità del patrimonio edilizio scolastico e i rischi idrogeologici, mentre sullo sfondo si profilano scelte rilevanti su GPS e istruzione tecnica, destinate a incidere sul futuro della scuola. Ne parliamo con qualche numero, come ci piace fare.

Concludiamo con il nostro consueto approfondimento, stavolta dedicato a un'interessante lavoro **di ricerca sulla Commissione Falcucci**

Buona lettura!

Competenze non cognitive

1. Competenze non cognitive e trasversali/1: al via la sperimentazione. Il 3 febbraio webinar con i principali stakeholder

L'avvio della sperimentazione triennale prevista dalla **Legge 19 febbraio 2025, n. 22**, che introduce lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali nei percorsi scolastici di ogni ordine e grado, rappresenta per la scuola italiana un'importante occasione di rinnovamento. Dispersione scolastica, povertà educativa, fragilità emotive e relazionali, crescente eterogeneità culturale delle classi, impatto pervasivo delle tecnologie digitali, analfabetismo funzionale e incertezza rispetto al futuro: è in questo contesto complesso che la legge colloca la sperimentazione, chiamando le scuole a interrogarsi su come sostenere in modo più efficace lo sviluppo personale, sociale ed emotivo degli studenti, insieme agli apprendimenti cognitivi. L'obiettivo è contribuire alla crescita di soggetti responsabili, critici e creativi, cognitivamente, emotivamente e socialmente connessi, capaci di assumersi responsabilità e di dare un contributo significativo alla società in termini di pace, inclusione e sostenibilità. **Come?**

Una sperimentazione senza "ricette" calate dall'alto

Un elemento qualificante della Legge n. 22/2025 è l'impostazione non prescrittiva. La norma non introduce nuove discipline né "ore aggiuntive", né propone modelli standardizzati da applicare meccanicamente. Al contrario, valorizza l'autonomia scolastica e riconosce il ruolo centrale delle comunità professionali dei docenti, facendo leva sulla ricchezza delle esperienze educative spesso già in atto nelle scuole, dedicate a vario titolo alla promozione delle competenze trasversali (per es. ex PCTO, educazione civica, moduli di orientamento formativo di 30 ore ecc.). La legge pone insomma il collegio docenti come protagonista del proprio processo formativo e auto-formativo, e la sperimentazione intende accompagnare l'intera comunità educativa, guidata dal dirigente scolastico, in questo percorso.

La sperimentazione, disciplinata da un imminente decreto ministeriale, sarà decisiva per individuare:

- quali competenze non cognitive e trasversali risultano più funzionali al successo formativo;
- quali metodologie didattiche ne favoriscono lo sviluppo;
- come osservarle e documentarle senza ridurle a meri indicatori quantitativi.

Il webinar gratuito per capire come aderire

Il [Decreto del Ministro dell'Istruzione del 15 gennaio 2026](#), insieme all'ormai imminente Avviso nazionale di selezione pubblica, **apre ufficialmente i termini per la presentazione delle proposte progettuali da parte delle istituzioni scolastiche statali e paritarie**, singolarmente o in rete.

Per offrire un quadro chiaro e approfondito di questa nuova opportunità, Tuttoscuola e il Festival dell'Innovazione Scolastica promuovono un webinar gratuito di approfondimento dal titolo "Competenze non cognitive e trasversali, via alla sperimentazione: tutto quello che c'è da sapere": **Martedì 3 febbraio 2026, ore 17.00**. Con la partecipazione di importanti stakeholder istituzionali, accademici e del mondo educativo.

Intervengono infatti:

- **Carmela Palumbo**, Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione – MIM
- **Giorgio Vittadini**, Università Bicocca di Milano e Presidente Fondazione per la Sussidiarietà
- **Maria Grazia Riva**, Università Bicocca di Milano
- **Alberto Raffaelli**, Presidente Festival dell'Innovazione Scolastica
- **Giovanni Vinciguerra**, Direttore di Tuttoscuola

L'incontro sarà l'occasione per:

- chiarire il senso pedagogico e culturale della legge;
- approfondire le finalità della sperimentazione e le modalità di adesione;
- discutere le implicazioni per la didattica e l'organizzazione scolastica

Un appuntamento pensato non solo per informare, ma per offrire alle scuole strumenti di lettura e di decisione consapevole, evitando semplificazioni e fraintendimenti su un tema tanto rilevante quanto complesso.

[Clicca qui per iscriverti al webinar gratuito del 3 febbraio alle ore 17.00](#)

Ma cosa si intende, concretamente, per competenze non cognitive e trasversali?

Perché non si tratta di una nuova materia né di "soft skills" aggiuntive, ma di una diversa cornice culturale e pedagogica?

Lo approfondiamo nella successiva notizia.

2. Competenze non cognitive e trasversali/2: una cornice culturale per ripensare il curriculum

Parlare di competenze non cognitive e trasversali significa entrare in un terreno complesso, spesso frainteso e semplificato. La sperimentazione avviata dalla Legge n. 22/2025 rischierebbe di perdere senso se queste competenze venissero ridotte a un elenco di abilità "morbide" o a un nuovo adempimento formale per le scuole.

C'è un punto essenziale: **le competenze non cognitive non si trasmettono**, non si "spiegano" e non si acquisiscono una volta per tutte. Sono *posture*, disposizioni profonde, che maturano attraverso l'esperienza, l'azione e la riflessione in contesti significativi. Per loro natura, sono **incarnate e situate**: non possono essere astratte dai contesti di vita e di apprendimento, né decontestualizzate senza perdere senso. È nella relazione tra soggetto, ambiente e comunità che esse prendono forma.

Competenze per vivere la complessità

Con espressioni diverse – competenze socio-emotive, *life skills*, competenze personali e sociali – la letteratura internazionale richiama da tempo l'importanza di abilità come l'autoregolazione, la resilienza, il pensiero critico, la collaborazione, l'empatia, la capacità di affrontare l'incertezza. Non è un caso che questi riferimenti attraversino i principali quadri europei e internazionali, dalle **competenze chiave per l'apprendimento permanente** ai framework europei (LifeComp, GreenComp, DigComp, etc) alle raccomandazioni OCSE e UNESCO. Il messaggio è chiaro: **per avere successo a scuola e nella vita non bastano le conoscenze disciplinari**, se non sono accompagnate da competenze personali, sociali ed emotive.

Un cambio di sguardo sul curriculum

La vera sfida, per le scuole, non è "aggiungere" attività sulle competenze non cognitive, ma **ripensare il curriculum** come sistema di esperienze interconnesse, in cui conoscenze, abilità e atteggiamenti si sviluppano insieme.

Questo implica:

- progettare situazioni di apprendimento significative;
- valorizzare metodologie attive e partecipative;
- attenzione ai linguaggi plurimi (verbali, simbolici, corporei);
- cura dei contesti, degli spazi e dei tempi dell'apprendimento.
- investire sulla formazione riflessiva dei docenti.

In questa prospettiva, le competenze trasversali diventano una chiave per rafforzare l'orientamento, la motivazione allo studio, il benessere a scuola e la capacità degli studenti di costruire il proprio progetto di vita.

Una scommessa educativa, non burocratica

Se interpretata in modo profondo, la sperimentazione sulle competenze non cognitive può rappresentare una **scommessa educativa di lungo periodo**: non un nuovo obbligo, ma un'opportunità per rendere la scuola più capace di leggere i bisogni degli studenti e di accompagnarli nella complessità del presente e del futuro.

Ed è proprio da questa cornice culturale che prende avvio il percorso promosso da Tuttoscuola e dal Festival dell'innovazione scolastica, a partire dal webinar del 3 febbraio, un'occasione per approfondire il senso della sperimentazione e valutare come partecipare in modo consapevole. Iscrizione gratuita al webinar da [qui](#).

Lo spirito della legge sull'introduzione delle competenze non cognitive e trasversali nei percorsi scolastici di ogni ordine e grado intende quindi valorizzare l'autonomia scolastica e porre la comunità dei docenti come protagonista del proprio processo formativo, auto-formativo in un'ottica di ascolto dei bisogni educativi, dell'analisi delle specificità degli allievi, dei contesti educativi in cui la scuola vive.

Tuttoscuola, in collaborazione con il Festival dell'innovazione scolastica, altri soggetti del mondo associativo e con il supporto di alcune università, intendono proporre a tutte le scuole di ogni

ordine e grado di aderire alla sperimentazione nelle modalità attuative e con le risorse previste dalla Legge n. 22 aderendo a **un percorso comune di formazione e di ricerca-azione**.

Tale percorso intende proporsi come una **comunità educante** che sia occasione di crescita professionale, di confronto e di progettazione collaborativa, in cui condividere esperienze didattiche, sperimentazioni, riflessioni, strumenti e linguaggi nel rispetto delle specificità di ogni contesto scolastico, per promuovere in modo autentico e contestualizzato le competenze non cognitive e trasversale.

3. Competenze non cognitive e trasversali/3: cosa NON sono

Per evitare equivoci e semplificazioni

Per comprendere la portata della sperimentazione è utile chiarire subito cosa **non** sono le competenze non cognitive e trasversali.

- **Non sono una nuova materia**
Non prevedono ore dedicate né programmi separati.
- **Non sono "soft skills" opzionali**
Non sono competenze di serie B: attraversano e rafforzano gli apprendimenti disciplinari.
- **Non sono comportamenti prescrivibili**
Non si insegnano per spiegazione né si acquisiscono una volta per tutte.
- **Non sono checklist o griglie standard**
Non si riducono a indicatori decontestualizzati.
- **Non sono modelli calati dall'alto**
Non richiedono l'applicazione meccanica di framework esterni.

✓ **Sono posture educative**, che si sviluppano nel tempo attraverso esperienze significative, metodologie attive e contesti di apprendimento coerenti.

La vera sfida della sperimentazione non sarà "aggiungere qualcosa" al curriculum, ma ripensare le esperienze educative già in atto, valorizzandone il potenziale formativo sul piano personale, sociale ed emotivo degli studenti.

👉 **Per capire come promuoverle davvero nella scuola dell'autonomia**, il webinar del 3 febbraio 2026 alle 17 (chi si iscrive riceverà la registrazione) rappresenta un'opportunità di rilievo.

[Clicca qui per iscriverti al webinar gratuito del 3 febbraio alle ore 17.00](#)

4. No alla schedatura dei docenti, che però sono tenuti all'imparzialità

È diventato un caso politico l'iniziativa presa da Azione Studentesca (associazione legata a Gioventù Nazionale, che fa capo a Fratelli d'Italia), di diffondere a livello nazionale un questionario con il quale gli studenti sono invitati a segnalare *"i professori di sinistra che fanno propaganda nelle scuole"*, come denunciato per primo dal MCE (Movimento di Cooperazione Educativa). *"Ci troviamo di fronte a vere e proprie liste di proscrizione"*, ha dichiarato il deputato di AVS Angelo Bonelli, che ha invitato i ministri Valditara e Piantedosi ad adottare provvedimenti nei confronti di Azione Studentesca.

Analoga richiesta è stata avanzata dalla senatrice di Italia Viva Daniela Sbröllini in un'interrogazione urgente riguardante il manifesto affisso il 17 gennaio 2026 sulle mura del liceo Leopardi-Majorana di Pordenone da Azione Studentesca, con cui si annunciava l'indagine nazionale sui docenti che parlano di politica a scuola.

Anche Irene Manzi e Cecilia D'Elia, capigruppo Pd in commissione Istruzione di Camera e Senato parlano di *"un fatto di eccezionale gravità"* che riporta la scuola italiana *"a pratiche intimidatorie che evocano pagine buie della nostra storia"*. Analoghe dichiarazioni e iniziative vengono da Antonio Caso (M5S), Simona Malpezzi (PD), e Francesco Boccia, capogruppo dei senatori del PD, che ha sollecitato *"una presa di distanza della presidente del Consiglio dall'azione dei giovani di FdI"*.

Dal MIM la sottosegretaria Paola Frassinetti (FdI), in attesa di accertamenti, si esprime con cautela e tende a minimizzare: *"Da quanto risulta al momento si tratta di un'iniziativa autonoma promossa da alcuni studenti, che avrebbero effettuato una sorta di sondaggio anonimo. Non si tratterebbe di una 'schedatura' o di liste di 'proscrizione', stante l'anonimato, ma di una iniziativa simile ad altre e riconducibili a sensibilità e posizioni politiche diverse. La scuola deve rimanere un luogo di confronto libero, pluralista e rispettoso"*.

Molto netta la posizione espressa da Ivana Barbacci, segretaria della (Cisl Scuola), contro la *"schedatura"* dei docenti: *"un metodo aberrante, purtroppo già sperimentato in anni bui della nostra storia, da respingere dunque con la massima fermezza"*. Di *"una forma di schedatura o stesura di una lista di proscrizione basata su presunte o reali opinioni politiche"* parla anche Gianna Fracassi, segretaria della Flc Cgil, che la considera *"un attacco all'autonomia e alla libertà della comunità educante"*.

Ecco, non vorremmo che nel gran frastuono delle reciproche polemiche si perdesse di vista la sostanza del problema, che è quella di come garantire a tutti gli studenti una formazione libera e critica, in modo che lo studente costruisca in autonomia la sua visione del mondo e della società. A questo tema dedichiamo un approfondimento nella notizia successiva.

5. La libertà del docente e quella dello studente

"L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento". Così esordisce l'art. 33 della nostra Costituzione, che scelse questa formulazione proprio per evidenziare il radicale superamento della subordinazione dell'arte e della scienza al primato della politica che era stato teorizzato e praticato dal fascismo, culminato nel giuramento di fedeltà al re e al regime fascista imposto per legge nel 1931 ai docenti delle università italiane, preceduto nel 1929 da una decisione equivalente, anche se passata di fatto inosservata, per gli altri livelli di scuola.

Questo significa che il docente è libero di "fare politica" a scuola, nel senso di indottrinare gli studenti, avvalendosi della propria autorità/autorevolezza, per orientarli politicamente in modo unilaterale? No, stando alla lettera di quanto prescritto nel "Codice di Comportamento dei dipendenti pubblici", confermato nel 2025 in applicazione del quadro normativo aggiornato dal D.P.R. 81/2023, che ha a sua volta modificato il testo originario del 2013. Chiare e invariate sono le norme riguardanti i doveri di *"imparzialità, lealtà e trasparenza"* cui sono tenuti tutti i dipendenti pubblici e il richiamo al *"dovere costituzionale di servire esclusivamente la Nazione con disciplina e onore e di rispettare i principi di buon andamento e imparzialità dell'amministrazione"* (art. 2). Se ne dedurrebbe un obbligo quanto meno di neutralità.

La questione se sia giusto che gli insegnanti si schierino politicamente in classe è tuttavia assai complessa: qual è il punto di equilibrio tra la libertà di espressione del docente e il suo dovere di imparzialità? Tra i compiti dell'educazione civica c'è anche quello di fornire strumenti critici per comprendere la democrazia e l'impegno civile, favorendo il confronto di opinioni (legge n. 92/2019, art. 2). Da questo punto di vista stimolare il pensiero critico su questioni sociali, storiche e politiche è parte dell'educazione civica. In qualche misura l'insegnante può anche esprimere un suo punto di vista soggettivo, ma è essenziale che, se decide di farlo, lo presenti come tale, e che esponga in modo corretto anche i punti di vista alternativi, favorendo il confronto tra gli studenti in un libero *debate*.

L'insegnante è un cittadino libero di avere le sue opinioni in politica, ma se fa bene il suo mestiere ha anche il dovere di rispettare, e anzi stimolare, la libertà dei suoi alunni.

6. Vincolo idrogeologico. Un terzo degli edifici scolastici non lo definisce

Il dramma in corso per l'enorme frana di Niscemi (Caltanissetta) ha richiamato l'attenzione, ancora una volta, sulla diffusa fragilità del nostro territorio, colpito, con crescente frequenza, da alluvioni e da frane, causate anche, ma non solo, dalle mutate condizioni metereologiche.

Le mappe del territorio, elaborate dall'ISPRA (Istituto Superiore per la Protezione la Ricerca Ambientale), riferite, in particolare, al rischio idrogeologico, hanno rilevato che sul territorio nazionale sono censite ben **684.398** frane, di cui quella di Niscemi è, senza dubbio, attualmente la più importante.

Il dramma di Niscemi che, a parte gli ingenti danni, fortunatamente non ha registrato vittime ma soltanto, ad oggi, 1.500 sfollati, richiama alla memoria la frana di Ischia del 26 novembre 2022 che aveva causato 12 vittime, 462 sfollati e ingenti danni, evidenziando problemi di abusivismo edilizio e vulnerabilità idrogeologica dell'area.

Le aree a rischio idrogeologico prevedono vincoli particolari con specifiche autorizzazioni per proteggere l'ambiente e soprattutto le acque pubbliche dal rischio di danneggiamento, causato da lavori, opere edilizie, disboscamenti o attività di movimento della terra.

I dati di anagrafe di edilizia scolastica, relativi agli edifici scolastici ubicati in aree soggette a diverse tipologie di vincoli, consentono di conoscere quanti si trovano, ad esempio, in aree sottoposte a vincolo idrogeologico, fornendo, implicitamente, una specie di mappa del vincolo.

L'8,2% dei 39.992 edifici scolastici, secondo i dati riportati nel Portale unico del MIM, si trova in aree con vincolo idrogeologico totale (2.860 edifici) o parziale (427), mentre quasi il 60% (esattamente 23.918 edifici, pari al 59,8%) dichiara di non trovarsi in aree soggette a tale vincolo.

Il restante 32% (12.788 edifici), cioè quasi un terzo di tutti gli edifici scolastici, non definisce nulla in merito al vincolo, una risposta – potremmo dire una non risposta – che sottende due possibili ipotesi negative: noncuranza della richiesta di comunicazione da parte dell'Ente Locale responsabile oppure non conoscenza dell'esistenza di quei possibili vincoli sul territorio.

Preoccupante!

7. Oltre 400 alunni di Niscemi non hanno più la scuola

A Niscemi i tanti disagi della popolazione scolastica hanno coinvolto ovviamente anche gli alunni delle 29 scuole (25 statali, facenti capo a 4 istituzioni scolastiche, e 4 paritarie), presenti nel territorio comunale, rimaste chiuse per l'emergenza della frana e per altri conseguenti disagi e disservizi.

Dovrebbero ritornare a scuola oggi non tutti i 3.366 alunni delle scuole, in quanto quelli di tre scuole primarie ubicate a una cinquantina di metri dal baratro dovranno trovare invece una sistemazione provvisoria altrove, perché i loro edifici scolastici in zona rossa sono ormai inaccessibili e forse, se la frana continuerà ad avanzare, sono destinati a diventare inagibili o, addirittura, potrebbero essere inghiottiti, come altri edifici, nel baratro della frana.

Le tre scuole primarie chiuse – nelle quali alcune maestre sono andate nei giorni scorsi mestamente a rilevare sussidi didattici indispensabili, registri e documenti – sono il plesso Belvedere (con 43 alunni), il Don Bosco (236) e il San Giuseppe (142).

Sono, quindi, ben 421 gli scolari privati, forse per sempre, della loro scuola e che dovranno trovare sistemazione provvisoria altrove o essere ospitati in altri istituti, eventualmente in doppi turni, per concludere un anno scolastico di grande difficoltà.

Le 25 scuole statali di Niscemi sono ospitate in 13 edifici scolastici. Quegli edifici scolastici in quali condizioni di sicurezza si trovavano prima del movimento franoso?

Questa la situazione rilevata sul Portale Unico MIM per gli edifici di Niscemi, messi a confronto con quelle della provincia di Caltanissetta, della Sicilia e dell'Italia.

Certificazioni per la sicurezza Edifici scolastici statali

	Certificato agibilità	omologazione. Centrale termica	Certificato prevenzione incendi (CPI)	Collaudo statico	documento di valutazione dei rischi (DVR)	Piano evacuazione
Niscemi (a)	25%	6,3%	25%	41%	56%	69%
Caltanissetta	20%	15%	20%	42%	87%	85%
Sicilia	21%	22%	27%	40%	81%	83%
Italia	37%	38%	34%	53%	80%	82%

(a) Delle 25 scuole di Niscemi il Portale Unico MIM, probabilmente per una discrasia di corrispondenza di codici, riporta le certificazioni soltanto di 16 scuole delle quali, pertanto, sono riportate soltanto le percentuali

Elaborazione Tuttoscuola su dati MIM

8. Supplenze docenti 2026-2028: l'Ordinanza è imminente. Perché il MIM punta sulle certificazioni accreditate

L'Ordinanza ministeriale che disciplinerà le **GPS per il triennio 2026-2028** è ormai attesa a breve. Come già avvenuto in occasione delle precedenti tornate, il provvedimento è destinato a incidere in modo significativo sulle **regole di accesso e di valutazione dei titoli**, in particolare per quanto riguarda le **competenze digitali** e le relative certificazioni.

Secondo le indicazioni che emergono dal dibattito in corso e dalle scelte già operate dal Ministero negli ultimi anni, è sempre più chiaro l'orientamento del **Ministero dell'Istruzione e del Merito: valorizzare esclusivamente certificazioni rilasciate da enti accreditati**, superando definitivamente l'ambiguità che in passato ha favorito il proliferare dei cosiddetti "certificatifici".

Perché il Ministero stringe sulle certificazioni

La scelta del MIM non è casuale né improvvisata. Negli ultimi anni sono emersi con evidenza i limiti di un sistema che ha consentito l'accumulo di titoli poco trasparenti, talvolta rilasciati senza reali verifiche delle competenze dichiarate. Le inchieste giornalistiche – alcune arrivate anche al grande pubblico – hanno mostrato quanto fragile fosse il meccanismo di riconoscimento di molte certificazioni "autodichiarate" da parte di enti improbabili o poco onesti.

Da qui la decisione di puntare su un criterio oggettivo e verificabile: **la certificazione sotto accreditamento**, già introdotta in altri ambiti del sistema scolastico e formativo. Una linea che il Ministero ha seguito, ad esempio, per il personale ATA con la **certificazione internazionale di alfabetizzazione digitale (CIAD)** e che potrebbe ora essere estesa anche al personale docente, a partire proprio dalle GPS 2026-2028.

Che cos'è una certificazione sotto accreditamento

Una certificazione sotto accreditamento non è semplicemente un attestato rilasciato da un ente privato. È il risultato di un **sistema di garanzia pubblico**, basato su controlli indipendenti e continuativi.

Il sistema di **certificazione sotto accreditamento** è uno dei meccanismi più affidabili per garantire la conformità di prodotti, servizi e sistemi di gestione alle norme tecniche riconosciute a livello nazionale e internazionale. Lo si utilizza in tutti i campi – dall'aerospazio all'agricoltura ai servizi – e in tutto il mondo. Costituisce uno strumento essenziale per il miglioramento della qualità e il rafforzamento della fiducia tra organizzazioni, utenti (o consumatori) e istituzioni.

Vi operano tre tipologie di enti, con ruoli diversi. In estrema sintesi, gli *enti di normazione* **UNI (Ente Italiano di Normazione)**, **EN (norme europee)** e **ISO (International Organization for Standardization)** definiscono le norme tecniche, stabilendo gli standard di qualità e di sicurezza di prodotti, processi, servizi, a tutela dei cittadini, come consumatori e come lavoratori; *l'ente unico di accreditamento* (ce ne è uno in ogni Paese, in Italia è ACCREDIA^[1]) "accredita" gli enti di certificazione, ossia verifica che siano adeguati e poi vigila su di essi; gli *enti di certificazione* rilasciano le certificazioni dopo aver verificato la conformità rispetto a uno standard di riferimento oggetto della certificazione.

Una certificazione "sotto accreditamento" è rilasciata appunto da un ente terzo indipendente, accreditato da ACCREDIA. A sua volta, ACCREDIA è riconosciuto in tutta Europa attraverso il circuito EA (European cooperation for Accreditation). Questo significa che la certificazione delle competenze è il risultato di un processo rigoroso, imparziale e trasparente, basato sulla norma internazionale UNI CEI EN ISO/IEC 17024, che disciplina la certificazione delle persone^[2].

Per fare un esempio concreto: un conto è dire "ho frequentato un corso"; un altro è poter affermare "le mie competenze sono state valutate e certificate da un organismo accreditato, secondo standard europei". Una differenza che conta, soprattutto nel mondo del lavoro e della scuola.

Questo sistema **è già entrato nella scuola italiana** con il CCNL firmato nel 2024, che ha previsto per essere inseriti nelle graduatorie di III fascia del personale ATA (esclusi i collaboratori scolastici) il possesso della certificazione internazionale di alfabetizzazione informatica rilasciata da un ente accreditato presso l'ente di accreditamento nazionale, appunto ACCREDIA. Tale

certificazione internazionale (in gergo CIAD) è stata prevista dal MIM anche nel recente bando per il concorso per funzionari e elevate qualificazioni con incarichi (DSGA).

Nel caso delle competenze digitali, il riferimento principale è ai **framework europei**, come **DigComp 2.2** per i cittadini e **DigCompEdu** per i docenti. Certificare le competenze digitali secondo questi quadri significa non solo attestare il possesso di abilità tecniche, ma **dimostrare livelli di padronanza riconosciuti e confrontabili**, in Italia e a livello internazionale.

È questa la direzione verso cui si muove il sistema: rendere le competenze **leggibili, verificabili e spendibili**, evitando scorciatoie e titoli di facciata. Una scelta che tutela l'amministrazione, ma soprattutto i docenti che investono seriamente nella propria formazione.

Cosa aspettarsi dall'Ordinanza GPS 2026-2028

In attesa del testo ufficiale dell'Ordinanza, il messaggio che arriva dal Ministero è chiaro: chi intende valorizzare le proprie competenze digitali nelle graduatorie dovrà farlo attraverso certificazioni accreditate da Accredia. Una linea coerente con le scelte già adottate per ATA e concorsi, e destinata a diventare strutturale.

Muoversi per tempo, comprendendo la differenza tra un semplice attestato e una certificazione sotto accreditamento, significa evitare brutte sorprese e investire su titoli realmente riconosciuti. Su questo scenario **Tuttoscuola** segue da tempo l'evoluzione normativa e culturale, offrendo analisi e strumenti per orientarsi in un sistema che cambia, con l'obiettivo di riportare **credibilità, qualità e trasparenza** nel riconoscimento delle competenze.

Per informazioni: <https://www.tuttoscuola.com/competenze-digitali-dalla-pratica-quotidiana-al-riconoscimento-ufficiale-webinar-gratuito-il-28-gennaio/>

Certificazione accreditata: come riconoscerla in 5 punti

Non tutte le certificazioni sono uguali. In vista della nuova Ordinanza sulle supplenze, è fondamentale saper distinguere una **certificazione realmente riconosciuta** da un semplice attestato. Ecco **5 elementi chiave** per capire se una certificazione è **sotto accreditamento**.

1 È rilasciata da un ente accreditato

Una certificazione valida non è rilasciata "in autonomia" dall'ente che la propone.

L'organismo che certifica deve essere **accreditato da un ente terzo**, in Italia **Accredia**, unico ente nazionale di accreditamento riconosciuto dallo Stato.

2 Fa riferimento a uno standard o framework riconosciuto

La certificazione deve essere ancorata a **standard chiari e pubblici**, come i framework europei per le competenze digitali (es. DigComp o DigCompEdu).

Diffidare di certificazioni basate su "modelli proprietari" poco trasparenti.

3 Prevede esami strutturati e verificabili

Una certificazione sotto accreditamento **non si ottiene con un semplice corso o test online**. Prevede prove d'esame tracciabili, criteri di valutazione definiti e procedure controllate.

4 È verificabile in un registro pubblico

I certificati accreditati sono **inseriti in registri ufficiali**: chiunque (scuole, amministrazione, cittadini) può verificarne autenticità e validità.

Se un certificato non è verificabile, non offre garanzie.

5 Ha valore nazionale e internazionale

Grazie al sistema di accreditamento e agli accordi di mutuo riconoscimento, una certificazione accreditata **è valida non solo in Italia, ma anche all'estero**.

Un titolo "spendibile" nel tempo e in contesti diversi, non legato a una singola graduatoria.

✓ In sintesi

Una certificazione sotto accreditamento tutela chi la consegue, l'amministrazione che la valuta e il sistema nel suo complesso. È per questo che il Ministero dell'Istruzione e del Merito sta orientando sempre più chiaramente le proprie scelte in questa direzione.

9. Istruzione tecnica: riforma o riordino?

Da qualche giorno circola una bozza del decreto ministeriale con il quale il MIM dà attuazione agli articoli 26 e 26 bis del decreto-legge 23 settembre 2022, numero 144, avente per oggetto la revisione dell'assetto ordinamentale degli istituti tecnici – previsto dal PNRR a sostegno dell'innovazione produttiva e digitale del nostro Paese – con entrata in vigore dall'anno scolastico 2026-2027 a partire dalle classi prime.

Una scadenza talmente ravvicinata nel tempo da legittimare la supposizione che gli elementi di novità contenuti nel provvedimento siano di modesto rilievo, tanto da non dar luogo a una vera riforma (che implicherebbe profonde modifiche nelle finalità e negli ordinamenti: si pensi per esempio a quella della scuola media unica) ma piuttosto a un riordino dell'assetto attuale.

Più continuità che cambiamento, insomma, come si può intuire già a partire dalla valanga di "visto", "considerato", e simili richiami alla normativa vigente, con la quale si apre la bozza di decreto. Certo, un atto ministeriale non può innovare come una legge, però ci si poteva aspettare una maggiore discontinuità rispetto agli attuali assetti, vista l'importanza strategica degli obiettivi di rilancio del sistema economico nazionale indicati nel PNRR, ai quali la riforma dell'istruzione tecnica era finalizzata.

Detto in sintesi, gli elementi di novità cui fa riferimento l'articolato in circolazione sono quelli già introdotti con la legge 8 agosto 2024 n. 121 (*"Istituzione della filiera tecnologico-professionale"*), in vigore dal 6 settembre 2024: il modello "4+2" e i "Campus", che integrano i percorsi quadriennalizzati di istruzione tecnica e professionale con i centri di formazione professionale (IeFP), gli ITS Academy e gli IFTS, con un forte legame con il territorio e le imprese.

Il dubbio sollevato da alcuni è che questo modello sia eccessivamente dipendente dai fabbisogni di professionalità emergenti nel territorio a breve termine, sia cioè di tipo conservativo e non proattivo, come dovrebbe essere un percorso scolastico funzionale a un futuro di innovazione. Un futuro al quale dovrebbero guardare soprattutto percorsi quinquennali rinnovati, che invece la bozza di DM non propone, limitandosi a ripresentare quelli vigenti più o meno nella loro tradizionale articolazione.

Forse questo dipende dalla perdurante mancanza di un ben definito progetto di sviluppo industriale del sistema-Paese, che in questi anni post-Covid è apparso maggiormente impegnato nel pur necessario recupero di una maggiore stabilità finanziaria.

Approfondimenti

1. La filiera tecnologico-professionale/1. La scommessa del 4+2+1 di Valditara

21 luglio 2025

Oggi facciamo il punto sul percorso di istruzione tecnica e professionale ormai noto come "4+2" (4 a scuola, 2 presso un ITS Academy), fiore all'occhiello della politica scolastica del ministro Valditara, istituito con la legge 31 luglio 2024 n. 121, entrata in vigore il 6 settembre 2024. Un percorso che fa parte, dunque, a pieno titolo degli ordinamenti della scuola italiana, anche se la sua attuazione – soprattutto a causa delle novità dovute all'interfacciamento con il mondo del lavoro – si sviluppa gradualmente in forma di sperimentazione regolamentata e monitorata. In questo caso la sperimentazione non è, come avvenuto in altri casi in passato, propedeutica a una nuova legge, ma una forma di graduale applicazione della legge, che consente di valutarne l'impatto e apportare eventuali aggiustamenti necessari prima di un'eventuale estensione obbligatoria a livello nazionale.

Accanto ai percorsi 4+2, e in genere negli stessi edifici, continuano però anche i tradizionali corsi quinquennali (ai quali può seguire un percorso terziario presso un ITS Academy, che a giudizio di molte famiglie che continuano a sceglierli, ma anche di esperti come [Valerio Ricciardelli](#), offrono una formazione più solida e compiuta.

L'approccio graduale al 4+2 ha consentito l'avvio dei nuovi percorsi in via sperimentale (prima dell'approvazione della legge) in 171 istituti tecnici e professionali, per un totale di 193 corsi, che sono diventati 628 (in 396 istituti) per l'anno scolastico 2025-2026. L'elenco dei percorsi autorizzati, con le relative opzioni, è disponibile sulla piattaforma [Unica](#) del MIM.

Da notare che gli studenti dei percorsi quadriennali possono accedere direttamente ai corsi degli ITS Academy senza sostenere test d'ingresso. Per rendere appetibile la scelta del 4+2, inoltre, la legge ha stabilito che il titolo di studio quadriennale sia riconosciuto come equivalente a un diploma quinquennale,

consentendo in questo modo sia l'ingresso diretto nel mondo del lavoro sia l'iscrizione all'Università. Valditara, con ogni evidenza, ha scommesso sul successo di questo modello, come si mostra nelle notizie successive.

2. 4+2 e ITS non bastano: serve rilanciare l'istruzione tecnica. Intervista a Valerio Ricciardelli (a cura di Orazio Nicefaro)

21 ottobre 2025

Nel bel mezzo di tanti cambiamenti, anche imprevisti e imprevedibili, forse dovremmo chiederci se le riforme scolastiche che incidono maggiormente sulla nostra economia e sul nostro welfare, a partire dalla 4+2 e dall'istruzione terziaria degli ITS, sono oggi le scelte più efficaci per affrontare il grave disallineamento tra il bisogno di cultura industriale per affrontare le sfide della competitività e l'offerta di saperi messa in campo dalle istituzioni scolastiche.

Se gli enti istituzionali e imprenditoriali più coinvolti esprimono, nelle loro dichiarazioni pubbliche, un giudizio abbastanza positivo, forse condizionati dall'ottimismo della speranza, non mancano le perplessità, provenienti anche dal mondo della scuola, che andrebbero ascoltate e approfondite.

A questo proposito interpelliamo ancora una volta l'ing. Valerio Ricciardelli, che i nostri lettori conoscono anche come autore di un [volume assai critico sulle prospettive dell'istruzione tecnica](#), perché ci offra la sua valutazione sullo stato dell'arte di questa problematica, strettamente legata al rilancio dell'economia italiana nel settore industriale manifatturiero.

Ci può dare un quadro della situazione?

“Partirei ovviamente dalla 4+2, un modello formativo che trae origine dalla grande mancanza di competenze e di professioni tecniche, che in qualche modo è stato presentato come una soluzione quasi miracolistica, ma che merita ben altro approfondimento. Prima di entrare nel merito, vorrei fare delle osservazioni sul metodo. Quando si riforma un qualcosa il progetto di cambiamento, lieve o rivoluzionario che sia, deve sempre essere accompagnata dall'uso degli strumenti delle pianificazioni strategiche, a partire per esempio dalla analisi SWOT. Paradossalmente queste metodologie di largo utilizzo e molto importanti, che dovrebbero essere insegnate anche a scuola, sembra invece che non vengano utilizzate per la riforma della scuola. L'analisi SWOT, costruita raccogliendo i pareri più autorevoli e argomentati, anche diversi tra loro, ascoltando soprattutto gli operatori scolastici, consente di spersonalizzare le valutazioni soggettive che spesso inquinano i giudizi, e di mettere in fila, a profondità variabile, gli elementi di forza e di debolezza, della riforma, i rischi e le opportunità. È una grammatica che, se ben applicata, può essere di grande aiuto. Una rappresentazione ordinata e approfondita di un progetto di cambiamento, nel caso nostro di una riforma scolastica, metterebbe in luce e in ordine tutte quelle valutazioni di positività e criticità che dovremmo analizzare, conferendo loro una legittimazione di maggior oggettività per costruire poi i necessari meccanismi di comunicazione, di attuazione, di monitoraggio e di misure correttive della riforma. Così non è successo. Addirittura, si osserva che siamo in presenza di una riforma senza ancora i contenuti e quindi vuota. Ne scrive addirittura il CNEL nel suo primo rapporto sulla produttività 2025. Ma si osserva anche che non è entrata in funzione nemmeno la struttura tecnica prevista dalla legge 121/2024, come strumento necessario per dare corpo e sostanza alla riforma. Insomma, in gergo ecclesiastico, si direbbe tantum aurora est. Nel frattempo si devono guardare i numeri, che sono pur sempre un segnale interpretativo della percezione degli attori o dei fruitori di queste novità, e si dovrebbe guardare come si sono modificati gli scenari che avevano dato origine alla riforma. Anche qui sembrerebbero esserci non pochi disallineamenti ancora da approfondire”.

Quale è la sua interpretazione?

“Non dimentichiamoci che l'obiettivo principale dell'istruzione tecnica e professionale è il sostegno della nostra economia industriale e il mantenimento dei nostri fattori competitivi in uno scenario nuovo ad alta variabilità e sempre mutevole, e conseguentemente il mantenimento del nostro welfare. Tutto ciò richiede necessariamente la creazione di nuovi saperi e nuove competenze con una visione proattiva, che necessita un potenziamento o una rivoluzione dell'istruzione tecnica, che diventi però attrattiva per gli studenti e che quindi generi maggiore attrattività verso le scuole tecniche, che è il problema più difficile da affrontare anche per le gravi carenze nelle attività di orientamento. Facciamo anche una analisi numerica.

Gli iscritti all'istruzione secondaria sono annualmente poco più di 500 mila, di cui un po' meno della metà confluiscono nell'istruzione tecnica e professionale. Gli iscritti di quest'anno alla 4+2 dovrebbero essere qualche migliaio, quindi un 2-3% degli iscritti agli istituti tecnici e professionali, di cui meno del 50% negli indirizzi strettamente industriali, quelli che interessano maggiormente la nostra economia. Ma anche il rimanente 97% di iscritti ai percorsi quinquennali abbisognerebbero di una urgente riforma, a mio parere con la massima priorità.

C'è innanzitutto da chiedersi: se non ci fosse stata la 4+2, queste poche migliaia di nuovi studenti dove sarebbero

confluiti? Una opinione abbastanza condivisa sostiene che si sarebbero iscritti prevalentemente all'istruzione professionale quinquennale. E allora per quale ragione si sono invece iscritti alla 4+2? È una verifica importante. Sembrerebbe che ci sia eterogeneità nelle risposte e nelle motivazioni. La ragione principale che si può percepire, per ora, è che la scelta sia legata al percorso di studi più breve, all'attrazione per il quadriennio contrapposto al quinquennio. D'altra parte, non essendoci nemmeno i nuovi programmi e i contenuti da mostrare, anche coloro che si sono occupati dell'orientamento non avevano nessun altro elemento oggettivo per un argomentato indirizzo di scelta. C'è inoltre un rischio importante che non va sottovalutato”.

Quale sarebbe?

“La più parte dei frequentanti la 4+2 sembrerebbe appartenere alla categoria di coloro che si indirizzano all'istruzione professionale. Sappiamo anche che l'istruzione professionale odierna è quel pezzo di offerta scolastica che nell'immaginario collettivo, ma anche negli indirizzi dati dagli orientatori, è considerata un percorso di serie C: se la tiriamo ancora verso il basso con una diminutio quadriennale, c'è il rischio di generare anche il percorso di serie D. Il rapporto 2024 del Censis ci dice che l'80% dei diplomati quinquennali dell'istruzione professionale non raggiungono gli obiettivi minimi di apprendimento. Non c'è da sperare che ciò avvenga nelle materie professionali. Sappiamo anche che circa il 40% dei diplomati di scuola media non raggiungono anch'essi gli obiettivi minimi di apprendimento. Di conseguenza sarebbe ragionevole pensare che una buona percentuale di questi ragazzi non performanti in uscita dalla terza media vadano a finire alla istruzione professionale e quelli invece un po' meno non performanti all'istruzione tecnica, quest'ultimo considerato anch'esso un percorso di serie B rispetto a quello dei licei di serie A. Tutto ciò per dire che lo scenario, dove una percentuale importante degli iscritti alla 4+2 non ha raggiunto gli obiettivi minimi di apprendimento e mantiene questo scostamento non performance fino al diploma, è abbastanza verosimile. Una buona analisi SWOT potrebbe identificare questa situazione come uno dei maggiori rischi della riforma e aiutare ad individuare le misure correttive”.

Ma sono cambiate le condizioni del mismatching che ha dato origine alla riforma?

“Sono in continuo cambiamento per cui andrebbe fatta una attualizzazione dei nuovi disallineamenti. La riforma che introduce la cosiddetta filiera formativa tecnologico-professionale trova la sua genesi nell'importante mancanza di tecnici, stimata in circa 100 mila unità mancanti all'anno. Questa cifra andrebbe ricalcolata con criteri un po' più sistemici, anziché con la sola sommatoria espressa dai bisogni. Gli andamenti occupazionali, corretti dalle crisi congiunturali e strutturali del settore manifatturiero e dei servizi avanzati, calcolati per settori economici e per fasce contrattuali, a partire per esempio dai pensionamenti annuali e dai settori con i maggiori investimenti, ci offrirebbero già un quadro più completo di informazioni. Anche quei settori che non sono in crisi ma che sono condizionati dalle grandi incertezze, stanno reagendo al mutamento degli scenari con il blocco o un calo importante delle assunzioni, che solitamente erano previste per far fronte ad una programmazione di ricambio del personale a medio e lungo termine. Per tali ragioni la percentuale della domanda di personale si sta spostando sempre più sulla dimensione reattiva che su quella proattiva, con due scenari completamente diversi di employability. Molti mestieri tecnici ancora tradizionali nel loro collocamento organizzativo sono sempre più sottoposti a processi di esternalizzazione in contesti organizzativi completamente differenti. Si pensi, per esempio, alle attività progettuali che sono sempre appartenute al processo di innovazione e sviluppo di nuovi prodotti e saldamente incardinate nella struttura organizzativa. Ora, è in atto una sempre più marcata esternalizzazione di queste attività verso società di consulenza, dove cambiano però le condizioni di employability. Se da un lato, per queste professioni, non cambiano i saperi e le competenze di cui devono disporre se non nel loro aggiornamento contenutistico, cambia invece completamente il contesto dove devono generare le loro prestazioni. Questo incide in modo significativo sulle condizioni dell'impiegabilità, quindi contrattuali, salariali, di crescita professionale, e di garanzia del posto di lavoro. E sono proprio queste condizioni che definiscono non solo l'attrattività e la sicurezza di una professione, ma cambiano anche la struttura del profilo di ruolo. E questa è la ragione per cui continuo a sostenere che al tavolo delle riforme non ci devono essere solo le aziende che illustrano i saperi e le competenze di cui hanno bisogno, ma occorre che ci sia anche chi si occupa dei contesti organizzativi, delle politiche occupazionali, e che è in grado di offrire alla scuola una visione più push, ossia proattiva, che va oltre il solo l'approccio reattivo, quest'ultimo più coerente per soddisfare le esigenze più immediate dell'adeguamento dell'addestramento professionale. È infatti compito dello Stato e quindi anche della scuola creare per i nostri giovani le condizioni dell'employability. Senza questa dimensione sarà molto difficile attrarre i giovani verso le professioni tecniche e fornire validi elementi agli orientatori per superare una visione ristretta e ormai consolidata su vecchi paradigmi”.

E la questione degli ITS come andrebbe inquadrata in questa situazione?

“Andrebbero anche qui analizzati i numeri dei diplomati per anno e per profili, per poi confrontarli con i bisogni espressi dall’economia, soprattutto anche attraverso l’interpretazione dei suoi trend. In mancanza di un piano nazionale industriale, che era stato invece promesso dal Ministero delle Imprese e del Made in Italy con un libro bianco atteso lo scorso febbraio, la scuola deve in qualche modo arrangiarsi a trovare elementi di riferimento per le sue riforme traendoli dagli studi delle società di consulenza. Certamente nel settore dell’economia industriale, per rimanere la seconda manifattura in Europa, il numero dei possibili diplomati ITS all’anno dovrebbe essere maggiore, almeno in un rapporto di 5 a 1, e non c’è certezza sulla finanziabilità degli interventi dopo la fine del PNRR. Ma c’è da dire di più, trovandomi in totale disaccordo con chi afferma che gli ITS Academy rappresentano “le scuole delle piccole e medie imprese”, mentre le grandi aziende costruiscano autonomamente le proprie Academy, pur utilizzando anche quelle degli ITS per “portarsi a casa questi ragazzi una volta usciti”. Gli ITS Academy non sono e non devono essere “le scuole delle piccole e medie imprese”. Quest’ultima è una affermazione che confligge con quanto sostengono, e a ragione, i docenti, quando osservano che la scuola non è al servizio delle imprese; è ben altro e molto di più. Essendo gli ITS, almeno da un punto di vista concettuale, un percorso che dovrebbe essere di pari dignità con quelli universitari, verrebbe da chiedersi cosa sono allora le università. Gli ITS rappresentano l’istruzione terziaria del Paese, alternativa ai percorsi universitari, che deve creare la cultura professionale e ovviamente anche umanistica per sostenere la crescita economica e sociale con il mantenimento di un welfare di eccellenza. Devono allora essere la famosa “seconda gamba” che dopo il diploma viene offerta agli studenti come scelta alternativa al sistema dei percorsi universitari, avendone però una piena pari dignità, nella sua organizzazione, stabilità, finanziabilità e titolo di studio che, per la parte industriale, come ho spesso scritto, deve essere il diploma in ingegneria a differenti indirizzi. E devono funzionare come un modello di università professionali, in un unico sistema, fortemente integrato con l’istruzione secondaria. Il concetto di “scuola delle imprese” corre il rischio di essere diminutivo e solo reattivo come quello dei corsi post-diploma finanziati dal FSE; quello di farsi carico solo di un pezzetto del problema, esprimibile dal concetto temporale on demand, che indica solo ciò di cui hanno bisogno quelle imprese che sostengono la scuola, e probabilmente non di più, perché quasi mai dispongono della social responsibility necessaria per occuparsi dell’employability dei nostri giovani”.

3. Il 4+2 cresce, ma per ora non sfonda. Basterà alle imprese?

29 maggio 2025

L’impegno del ministro Valditara a sostegno del modello 4+2, una riforma simbolo del suo mandato, prosegue con ulteriori interventi. Dopo aver accolto con soddisfazione l’esito delle iscrizioni per il prossimo anno scolastico 2025/26, che hanno visto i corsi autorizzati passare da 225 a 628 e gli istituti coinvolti da 180 a 396, il ministro ha firmato lo scorso 22 maggio un decreto che stanziava altri 151 milioni, nell’ambito del PNRR, finalizzati a potenziare i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento) volti a promuovere esperienze all’estero degli istituti tecnici e professionali e degli Istituti che hanno aderito al 4+2.

L’avviso pubblico per l’adesione delle scuole interessate – un passaggio necessario per attivare l’iniziativa – sarà pubblicato nei prossimi giorni, sul sito del MIM, nell’apposita sezione dedicata al PNRR (<https://pnrr.istruzione.it/>). I fondi stanziati con questo provvedimento vanno ricondotti al “Piano Scuola 4.0” finanziato dal PNRR, che ha previsto la cospicua somma complessiva di 2,1 miliardi di euro per la creazione di 100.000 classi innovative e laboratori per le professioni digitali del futuro in particolare per la creazione di spazi fisici e digitali di apprendimento innovativi, arredi e attrezzature, con una quota parte destinata al supporto dei PCTO.

“Continua l’investimento nella scuola per fornire agli studenti stesse opportunità di successo formativo e di crescita”, ha detto Valditara, “Investire nell’orientamento e nelle esperienze all’estero è un segnale importante che pone al centro lo studente, valorizza e favorisce scelte consapevoli per il percorso di studi e di lavoro”.

Va tenuto presente, peraltro, che il totale degli studenti coinvolti nel 4+2 è ancora modesto, perché parliamo di poco più di 8.000 iscritti su un totale di quasi 250.000 complessivamente iscritti agli istituti tecnici e professionali, i cui corsi quinquennali necessiterebbero a loro volta di un forte rilancio, come sottolineato su Tuttoscuola da un esperto di istruzione tecnica come l’ing. Valerio Ricciardelli. Ma per il ministro si tratta comunque ormai di una *“realtà consolidata”*.

Prosegue invece, sia pure con un lieve aumento, la marcia dei licei (invano contrastata nel tempo da governi di destra e sinistra), che passano dal 55,63% al 56%. Quello del Made in Italy però non decolla, con poche centinaia di iscrizioni.

10. Dentro la Commissione Falcucci

La senatrice Franca Falcucci fu incaricata nel 1974 di presiedere una commissione per un'indagine sui "problemi degli alunni handicappati", grazie alla quale venne elaborato un documento molto avanzato riguardante il problema della disabilità a livello internazionale che auspicava e promuoveva un nuovo modo di concepire e attuare la scuola che *"proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare le condizioni di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati"*.

Il documento della Commissione Falcucci fu propedeutico per la predisposizione della 517, una legge considerata "madre" di tante riforme scolastiche.

Ma della Commissione che ha avuto il merito di elaborare il documento finale si sapeva poco o nulla.

A colmare questo vuoto, anche per dar merito del lavoro dei suoi componenti, hanno provveduto due ricercatori dell'Indire, Francesca Caprino e Simone Consegna (quest'ultimo per anni coordinatore della formazione di Tuttoscuola e sempre vicino alla nostra comunità) che hanno portato a termine un approfondito e originale lavoro di ricerca: [*"Dentro la Commissione Falcucci \(1974-1975\) - Composizione, retroterra culturale e contesto politico dell'integrazione scolastica italiana"*](#), pubblicato su Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale, Vol. 25, n. 1, febbraio 2026. La ricerca è corredata da un'ampia bibliografia. Il contributo dei due ricercatori propone un'inedita ricostruzione della composizione della Commissione ministeriale, nucleo generativo del paradigma italiano dell'integrazione scolastica. Muovendo da fonti coeve, si articola un'indagine prosopografica e storico-istituzionale che mappa i profili dei componenti, il loro retroterra culturale e le intersezioni tra saperi professionali e decisione pubblica. L'ipotesi è che la specifica eterogeneità del gruppo abbia favorito un compromesso tra visioni pedagogiche e sostenibilità organizzativa, preparando il terreno per gli esiti normativi successivi e per un modello di integrazione centrato su diritti, presa in carico interistituzionale, trasformazione della didattica e della professione docente.

Chiusi i lavori, il ministro Malfatti incaricò un ristretto numero di ispettori ed esperti di dare seguito ai rilievi emersi dalla commissione, in vista della nuova legge. Un gruppo che fu denominato «Ufficio speciale per il problema degli alunni handicappati e per il coordinamento delle relative iniziative», che cominciò a elaborare documenti che potessero fare da supporto al processo di integrazione. Poi la Falcucci da sottosegretario diventò ministro e quando fu ministro consentì che l'ufficio speciale per gli alunni handicappati avesse diritto di cittadinanza nell'ambito degli uffici del ministero. Infatti, fu proprio questo gruppo, che cominciò a teorizzare l'entrata di questi alunni in difficoltà nelle scuole comuni». Fu grazie al lavoro del gruppo che, in poche ore, fu scritta la circolare 227 dell'8 agosto 1975. Cambiò così la storia della scuola italiana

11.ICS Padre Pino Puglisi: Dalla strada alla scuola

di Francesca Costantini, Mariella Di Maggio e Erika Messineo

Fin dalla sua nascita, la nostra Scuola ha creduto fermamente nei valori della Legalità e della Cittadinanza attiva, principi che continua a promuovere con entusiasmo attraverso una ricca rete di progetti e percorsi educativi. I docenti del nostro Istituto si impegnano in sinergia e quotidianamente per promuovere buone pratiche educative essenziali per guidare gli studenti lungo tutto il percorso di apprendimento, valorizzando strumenti, metodologie e strategie che garantiscano una formazione completa e inclusiva. Tali pratiche si radicano in un contesto che, nonostante le criticità del territorio, riconosce il valore del dialogo, della partecipazione e della collaborazione tra i diversi attori educativi e sociali, ponendo al centro i diritti dell'infanzia e i principi dell'accoglienza, dell'inclusione, dell'ascolto empatico e del benessere di ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza. I nostri alunni sono al centro di attività che li vedono protagonisti di esperienze concrete di educazione alla salute, all'ambiente, al rispetto delle regole e alla condivisione di buone pratiche sportive, sviluppando così competenze trasversali e atteggiamenti responsabili verso la comunità. L'impegno dell'Istituto si estende anche alla dimensione europea e internazionale, grazie alla partecipazione ai programmi eTwinning ed Erasmus+, che offrono agli studenti la possibilità di confrontarsi con coetanei di altri Paesi, sperimentare nuove culture e praticare le lingue in contesti autentici e stimolanti.

In particolare, la collaborazione con il Collège Alberto Giacometti di Parigi ha portato alla realizzazione di tre progetti Erasmus+, tra cui l'attuale "From Trash to Flash", che promuove la creatività e la sostenibilità ambientale. Grande successo riscuote anche la partecipazione degli alunni al progetto "Palermo Scienza – Esperienza InSegna", sviluppato in collaborazione con l'Università di Palermo, enti di ricerca e associazioni del territorio. Attraverso attività laboratoriali, i nostri studenti si avvicinano alle scienze sperimentali con curiosità e spirito d'indagine, diventando protagonisti attivi della scoperta scientifica. La scuola partecipa inoltre con entusiasmo alla rete nazionale "Classici in strada", che mira a portare la letteratura fuori dalle aule per farla vivere nelle piazze e nei quartieri della città, favorendo l'incontro tra cultura, scuola e territorio. Non meno significativo è il progetto "Panormus – La scuola adotta la città", grazie al quale gli alunni riscoprono e valorizzano giardini, parchi, ville e spazi verdi urbani, contribuendo a costruire una nuova consapevolezza ambientale e civica.

12. Lettere alla Redazione di Tuttoscuola

Gentile direttore,

nel dibattito che accompagna la revisione delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione si ripete spesso l'idea che la scuola abbia bisogno di una riformulazione radicale dei suoi documenti fondativi. Non sempre, però, questa esigenza è motivata da reali criticità pedagogiche. Il segmento più sconcertante dal punto di vista della riflessione critica è quello che riguarda l'insegnamento della storia.

La mia attenzione critica si concentrerà non sulla sezione specifica che riguarda la storia ma sul volume teorico che ha ispirato questa revisione degli indirizzi didattici sulla storia e che è rappresentato da un volume "agile" nella sua duplice caratterizzazione: per la esigua quantità di pagine e per l'esile consistenza dei suoi fondamenti teorici.

Il volume a cui mi riferisco è: *"Ernesto Galli della Loggia Loredana Perla "Insegnare l'Italia" Una proposta per la scuola dell'obbligo, Scholé, Editrice Morcellian, Brescia 2023"*.

Cito questo volume perché è firmato da due autori che hanno ispirato il ministro Valditara nella progettazione teorica delle nuove indicazioni nazionali. La prof.ssa Loredana Perla, Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in particolare, è la Coordinatrice scientifica dell'intero progetto di riformulazione delle indicazioni nazionali, mentre Ernesto Galli della Loggia, Professore Emerito alla Scuola Normale di Pisa, è il coordinatore della sezione relativa alla disciplina storica. I due autori auspicano la modifica integrale del curriculum scolastico della "STORIA" fondandolo sulla creazione di una "identità italiana". Per definire questo percorso stabiliscono alcuni assunti che di seguito sintetizzo:

- L'identità è un fatto storico culturale e va trasmesso.
- I fattori costituenti l'identità nazionale sono la lingua e il cattolicesimo.
- È necessario superare il vulnus globalismo universalismo.

Spiega Galli della Loggia che l'identità nazionale si incarna nella tradizione che costituisce il passato di una collettività opponendosi decisamente all'alterità e all'universalismo ribadendo che l'identità non esclude ma distingue. La storia come disciplina scolastica deve avere un duplice scopo: far capire allo studente perché è italiano e, quindi, essere inclusi nell'identità italiana. Ma Galli della Loggia non si limita solo ad individuare lo scopo della didattica della storia ma suggerisce la metodologia di somministrazione dei suoi contenuti. La storia deve essere presentata essenzialmente come una serie di racconti di singoli episodi, immediatamente narrativa e deve costituire il carattere più vivo e più vero preferibilmente circoscritto alle vicende più prossime allo spazio dove si vive e all'epoca nella quale si vive. La perentoria affermazione posta quasi come esergo al segmento Storia – *"Solo l'Occidente conosce la Storia"* è una dichiarazione di intenti prima che didattici, ideologici. La storia in quanto strumento di costruzione identitaria dovrà avere una funzione educativa, formativa, pedagogica. La cancellazione delle culture altre, lontane nello spazio e nel tempo, si attua perché deve lasciar spazio all'idea centrale dell'Occidente. È necessario limitare la conoscenza di fatti storici troppo lontani nel tempo (preistoria) e di luoghi troppo distanti. Lo sforzo teorico è quello di combattere il cosmopolitismo universalistico e affermare gli interessi nazionali del paese, tradurre cioè questa dimensione politica in una dimensione didattica per trasmettere l'italianità. Sottolineo il verbo trasmettere che pare sia ossessivamente il fulcro della pedagogia didattica attorno alla quale ruota il messaggio di Galli della Loggia. Sostiene l'autore che l'idea di identità italiana è palesemente evidente in molteplici espressioni culturali: da scrittori come Levi o Bassani alla *«straordinaria varietà delle cucine locali di questo paese, ma esiste un altro luogo al mondo dove si mangia dappertutto la pasta come da noi? Dove sono altrettanto presenti le verdure come sulle nostre tavole e sui nostri fornelli»* [1]. Come non farsi convincere da ragionamenti così arguti e finemente multiculturali? Che il nostro professore stia cadendo nel tranello dell'uniculturalismo culinario? Ma c'è sicuramente un altro elemento che definisce l'identità italiana nel suo complesso che è quello religioso che, per sua natura, si costringe ad essere universale. La chiesa romana, cattolica e apostolica, in una unione perfetta di romanità e latinità costituisce il tratto unitario della visione del mondo (e certo non poteva scrivere weltanschauung a conferma di un suo

pavloviano rifiuto) degli abitanti della Penisola che insieme al "loro universo fantastico, sentimentale, emotivo, sono stati tutti plasmati dalla narrazione cristiana mediata dalla chiesa che fin dall'inizio è stata chiesa di Roma".

La didattica come istruzione

Dopo queste premesse estratte da exempla variamente considerate (letteratura, religione, cucina) si può giungere alla proposta didattica vera e propria. E questa proposta si basa su «una domanda che le persone che hanno qualche confidenza con la scuola hanno mille volte indovinato nello sguardo degli studenti» che è la seguente «Ma perché io devo studiare quello che mi fanno studiare? A che mi serve?». Galli della Loggia, in un apprezzabile impegno di metacognizione proiettiva, enuncia quindi il suo credo educativo didattico «Quello che stai studiando ti serve a capire cosa significa l'Italia e cosa significa essere italiano» Evidentemente avere qualche confidenza con la scuola è un prerequisito (qui mi scuso con Galli della Loggia dell'uso di questo termine che, immagino, suoni troppo specialistico) sufficiente a proporre una didattica della storia tale da essere inserito nelle nuove indicazioni nazionali. Il passaggio da una identità nazionale italiana ad «una propria identità antropologica» sembra quasi un evento ineluttabile per poi approssimarsi al concetto di inclusione. Il ragionamento di Galli della Loggia ormai assume i toni apodittici e assertivi «in che cosa mai dovranno essere inclusi i giovani immigrati o figli di immigrati se non in un ambiente italiano e per ciò stesso in buona misura italo-centrico?»

Immerso nelle sue incrollabili certezze invoca una riformulazione delle indicazioni nazionali che tornino ai «programmi, per scrivere come si parla» e che spazzino via "il gruppo di scervellati che ha redatto i programmi attualmente in vigore». Invito il lettore a fare una piccola indagine sul comitato che diede origine alle indicazioni ma un semplice cenno almeno a due suggeritori va fatto: Tullio De Mauro e Francesco Sabatini. Non pago di questa messa all'indice il professore emerito da Perugia insiste sulla metodologia e sulla proposta didattica convinto che «la storia debba essere presentata al bambino essenzialmente come una serie di racconti di singoli episodi [...] la storia immediatamente come narrazione [...] deve conservare il proprio carattere originale e originario di narrazione»

In un dibattito (in realtà un monologo a due voci poiché a detta dell'interlocutore non esisteva nessun argomento che non fosse da lui condiviso) facilmente reperibile su YouTube discetta in questi termini dei «programmi scolastici e del metodo storico».

«Così come si fa ancora oggi nei programmi scolastici in 1^a 2^a elementare. Parlargli della società minoica, incominciare dall'estremamente antico per il bambino non ha nessun senso pedagogico. È molto più utile, sensato incominciare a raccontargli la storia di quello che lo circonda del suo paese della religione invece appunto i programmi scolastici adottati qualche decina di anni fa nelle scuole dell'obbligo hanno fatto una scelta opposta in nome di che cosa? Perché è stata compiuta questa scelta?

Secondo me, non è che mi sia informato della discussione che ci fu all'origine di quella scelta, però immagino che quella scelta abbia corrisposto ad una idea di universalità.»^[2]

Dunque, noi abbiamo affidato la riorganizzazione dell'intera progettazione didattica della storia ad un professore di Storia che sostiene candidamente che non si è informato della discussione alla base della scelta delle indicazioni nazionali (che continua a chiamare programmi così come continua a chiamare scuola dell'obbligo il primo ciclo, testimonianza lessicale di un passatismo anacronistico riverberato anche in altre espressioni "capoclasse", "racconto a mo' di favola", "storia romanzata ma non troppo") ma che immagina sia stata caratterizzata da un'idea di universalismo. L'intera sua opera di decostruzione si basa su una propria interpretazione e non su dei fatti che lui ha sottoposto a verifica.

Se la nuova proposta di progettazione didattica della storia si fonda su simili premesse, peraltro pseudosupportate dallo stravolgimento delle interpretazioni di autori come Gramsci e Bloch, è necessario uno scambio tra docenti che possa mettere seriamente in discussione questi teoremi più prossimi a indicazioni ideologico identitarie che a metodologie scientifiche

[1] Ernesto Galli della Loggia Loredana Perla *"Insegnare l'Italia" Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Scholé, Editrice Morcelliana Brescia 2023, pag 24 (Tutte le citazioni presenti nel testo sono tratte da questo volume)

[2] <https://www.youtube.com/watch?v=jvP10r7WIM&t=600s> in particolare il passaggio compreso tra i minuti 8.04-10.14.

Marco Adorno Rossi