

Il Sussidiario

GENNAIO 2026

Indice

1. Petrolino: SCUOLA/ Le occupazioni tra figli di papà, costi, stupidità politiche e una soluzione (impopolare) (1° gennaio 2026)
2. Bellieni Carlo: SCUOLA/ Il disastro dell'accesso a medicina è colpa di un "tana libera tutti" che viene prima (2 gennaio 2026)
3. Paolini Roberto: SCUOLA/ Buono scuola, una lezione (di metodo) che guarda al futuro (5 gennaio 2026)
4. Artini Alessandro: SCUOLA/ "Rovinata dal principio di eguaglianza", l'accusa di Hannah Arendt a genitori e prof (6 gennaio 2026)
5. Foschi Fabrizio: SCUOLA/ Alunni (e prof), per rinascere dopo le sconfitte un abbraccio vale più del "giudizio" (7 gennaio 2026)
6. Palmerini Giancamillo: LAVORO & SICUREZZA/ Cosa cambia per imprese e cittadini col nuovo decreto (7 gennaio 2026)
7. Zappa Gianluca: SCUOLA/ Paritarie, una storia di libertà che resta ancora di "serie B" (8 gennaio 2026)
8. Abruzzese: SCUOLA/ Studenti impreparati all'università, oltre il "tutti promossi" c'è un baratro causato da 3 ragioni (9 01 2026) -1°
9. Mortaletti: DISOCCUPAZIONE al 5,7%. Ma il tasso di inattività vola al 33,5%: gli under 49 mandano in difficoltà l'Italia (09 01 26)
10. Santoli Giuseppe: SCUOLA/ Recupero delle carenze, così il Trentino cambia modello e riscrive le regole (12 gennaio 2026)
11. Zamboli Filomena: SCUOLA/ Per non "morire" tra rendicontazione, Ptof e Rav serve il coraggio di ascoltare la vita (13 gennaio 2026)
12. Abruzzese Salvatore: SCUOLA/ Trasmissione dei contenuti e premio ai capaci, 2 condizioni per salvarla (14 gennaio 2026)
13. Predieri Mario: SCUOLA/ Docenti tra precariato e concorsi, un quadro da ripensare per non morire di centralismo (15 gennaio 2026)
14. Fiore Brunella: SCUOLA/ Famiglie disorientate dal digitale, c'è una "risposta" che può colmare il vuoto (16 gennaio 2026)
15. Fornaroli M.G.: SCUOLA/ Coltelli, sangue e metal detector, per fermarsi "prima" c'è un'autonomia da ripensare (19 gennaio 2026)
16. Ferlini Massimo: NUOVI LAVORI/ La sfida delle piattaforme che chiede nuovi contratti e tutele (19 gennaio 2026)
17. Laffranchini Roberto: SCUOLA/ Giussani, Gramsci e una "casa" da salvare (20 gennaio 2026)
18. Tallarico D.F.: SCUOLA/ "Sassi o diamanti?", quei nostri adolescenti in cerca di un corpo smarrito (21 gennaio 2026)
19. Terzoli Nora: SCUOLA/ Elaborare i limiti senza sentirli come prigionieri, ecco la sfida del dirigente (22 gennaio 2026)
20. Baldissin Diego: SCUOLA/ Comporre poesie per scoprire il bene che siamo: cronaca di un esperimento in classe (23 gennaio 2026)
21. Iaquina MP: SCUOLA/ Presidi, leadership educativa dimezzata: mancano 2 autonomie su quattro (26 gennaio 2026)
22. Arosio Sergio: SCUOLA/ "Perché un'altra riforma?", una lezione a prof e ministri che viene dalla storia (27 gennaio 2026)
23. Capasa Valerio: SCUOLA/ "Solo banane, educatori che pontificano, differenze censurate, l'inferno è questo" (28 gennaio 2026)
24. Ragazzini Giorgio: SCUOLA/ Compiti copiati con l'aiuto dei prof (alla maturità), perché il ministero continua a tacere? (29 01 2026)
25. Ripamonti: SCUOLA/ Allontanamento dalle lezioni (ex "sospensione"), i gravi ritardi bloccano dirigenti e disciplina (30 gennaio 2026)
- 26.

1. SCUOLA/ Le occupazioni tra figli di papà, costi, stupidità politiche e una soluzione (impopolare)

Antonino Petrolino Pubblicato 1° gennaio 2026

Con le vacanze di Natale si chiude il periodo delle occupazioni, una messinscena finora intoccabile e costosa per la scuola e i contribuenti

Si è provvisoriamente conclusa, con le vacanze di Natale, la consueta stagione delle **occupazioni studentesche** nei licei delle grandi città: accompagnata dal solito coro di polemiche, sempre le stesse e sempre impotenti.

Benché non serva a molto, chi scrive vorrebbe spendere qualche parola, a bocce ferme, su taluni aspetti ovvi e meno ovvi del fenomeno. Il dato più evidente ed immediato riguarda i **giorni di lezione persi**: quando va bene – e non sempre è così – un paio di settimane, cioè circa 10 giorni effettivi.

Si suole minimizzare, raffrontando questa cifra con il totale dei 200 giorni di lezione annuali: ma già qui c'è un primo errore di prospettiva. Quando le settimane sono "corte", cioè di cinque giorni, come ormai è quasi la regola, il totale annuo teorico è di 167 giorni: e quindi la frazione persa è del 6%. Vi vanno aggiunti i giorni persi per cause altre: dagli scioperi del personale alle ricorrenti chiusure per elezioni.

Se almeno questi fossero computati (come dovrebbero) quali assenze dalle lezioni, costituirebbero da soli un quarto della soglia massima, oltre la quale non si può essere scrutinati. Di solito, purtroppo, non vengono considerati come tali, con il discutibile argomento che le lezioni non si sono tenute e che quindi non vi sono le condizioni giuridiche per applicare la norma.

Un dato, che però non viene quasi mai posto nell'evidenza che merita, è che quella perdita non ha lo stesso peso per tutti.

Si vuol dire ciò che tutti i docenti fanno bene: e cioè che i **"figli di papà"**, solitamente i più attivi nel promuovere le agitazioni, sono però quelli che ne riportano un danno minore, perché provengono da ambienti colti ed abbienti, in cui molte nozioni e molte idee circolano in forme altre rispetto a quelle offerte dalla scuola.

Mentre gli altri, quelli che solo nella scuola possono sperare di trovare stimoli e contenuti culturali, quegli apporti li perdono e basta. "A chi ha sarà dato", come sempre: ma siamo sicuri che la scuola debba assistere silente a questa redistribuzione iniqua delle opportunità? A queste incursioni da **Robin Hood alla rovescia**?

C'è poi il capitolo dei danni materiali: ogni occupazione ha come contorno minimo il **saccheggio** delle macchinette per le merendine, lo svuotamento degli estintori, la rottura di infissi e sanitari; quando non il saccheggio dei registri o dei documenti di segreteria, i furti nei laboratori ed altro. Si stima che il danno minimo si collochi nell'ordine delle decine di migliaia di euro, ma sono tutt'altro che rari i casi in cui si sale alle centinaia. O, come è accaduto lo scorso anno in un liceo della periferia romana, dato alle fiamme, ad oltre due milioni di euro. Oltre al fermo per molte settimane della didattica, poi precariamente ripresa con doppi turni ed ospitate di altre scuole.

Sono danni che gravano in gran parte sul bilancio della singola scuola, tranne quelli agli edifici, che gravano sui contribuenti. Ma intanto resta da capire perché i contribuenti debbano continuare a pagare per consentire a quattro figli di papà viziati ed annoiati di sentirsi protagonisti e rivoluzionari.

E poi non sarà male ricordare che il bilancio medio di una scuola per le spese di funzionamento autonomo raramente raggiunge i centomila euro annui. Anche qui non si tratta di danni teorici: è la capacità stessa della scuola di progettare ed operare in autonomia che viene tagliata alle radici. Con danni, ancora una volta, asimmetrici, e non saranno i *beati possidentes* a soffrirne di più.

Insomma, che lo si guardi dal punto di vista didattico o da quello economico, il fenomeno finisce con l'assumere – si vuole sperare non come scelta consapevole di chi lo promuove – il carattere di una forma di lotta di classe. Dei benestanti contro i meno abbienti, però. Con buona pace degli slogan "di sinistra" che nutrono i dibattiti inconcludenti che si svolgono nelle aule occupate.

Un altro aspetto, non gradevole da evocare, ma che sarebbe colpevole tacere: gli stipendi al personale continuano ad essere corrisposti, come è ovvio. Ma a fronte di una prestazione che non viene resa. Non si tratta di ritenerli colpevoli di ciò: ma è un dato di fatto le cui dimensioni vengono ignorate.

Mediamente, il fermo di un istituto superiore per un giorno costa allo Stato dai 12mila ai 15mila euro solo per questa voce: moltiplicato per le due settimane minime canoniche, si arriva a superare i 150mila euro. In una città come Roma, o Milano, o Napoli, si fa presto a ragionare in termini di milioni di euro. Sottratti ovviamente ad altri e più utili impieghi sociali. Almeno in teoria, perché è ovvio che nessuno pensa di sospendere gli stipendi ai docenti. Però, giusto per lanciare una provocazione: se si pensasse di farlo, magari solo in quota, chissà se le occupazioni continuerebbero a svolgersi indisturbate.

Studenti a scuola durante una occupazione (Ansa)

E se, parlando di qualcosa che sarebbe invece fattibile, quei giorni venissero recuperati obbligatoriamente nel periodo estivo? Si dirà: ci sono gli esami di maturità. Non si tratta di un ostacolo insormontabile: basterebbe spostarli in avanti di due settimane. Oggi, nella maggior parte dei casi, la sessione di esami di maturità termina fra il 6 e il 10 luglio. Chi scrive ricorda per esperienza diretta che in passato, quando le prove avevano una diversa articolazione, era normale concludere a fine luglio. E perfino, talvolta, quando c'erano molti privatisti, ai primi di agosto. Non stiamo parlando dell'Ottocento, ma di quasi tutto il Novecento, fino alla riforma Berlinguer.

A fronte dei danni didattici che oggi subiamo impotenti, potrebbe essere anche una lezione pedagogica, uno spunto di riflessione. Un modo per spiegare ai giovani, con un esempio concreto, quello che gli adulti sanno bene a proprie spese: nella vita niente è gratis e quel che si spreca da una parte occorrerà ripagarlo da un'altra.

Non sarebbero un ostacolo giuridico neppure le ferie del personale docente: per contratto, hanno diritto a 32 giorni lavorativi l'anno. Che sarebbero facilmente recuperabili nei numerosi periodi di sospensione dalle lezioni, quando essi sono solo formalmente in servizio: 4 giorni a Pasqua e 12, mediamente, a Natale (al netto dei giorni ufficialmente festivi) ed ecco che le nostre due settimane medie di occupazione potrebbero essere recuperate agevolmente.

Una domanda fintamente ingenua, alla *Candide*, potrebbe essere: ma dopo cinquant'anni di occupazioni studentesche, al cui centro vi sono da sempre le stesse istanze, non dovrebbe essere chiaro che lo strumento prescelto non è idoneo a raggiungere i fini?

Tale dovrebbe essere la conclusione, se una logica guidasse le scelte degli interessati. Ma, a sospingerli, nella migliore delle ipotesi, c'è l'impulso irrefrenabile degli adolescenti a volersi protagonisti delle proprie scelte, a trovare spazi che li distinguano e li contrappongano rispetto ai precetti soffocanti degli adulti. La norma è un freno, la trasgressione è una scelta liberatoria. È lo stesso motivo per il quale non hanno mai funzionato le varie campagne *educative* che si è cercato di incardinare nel curriculum scolastico: da quella stradale a quella alimentare, da quella contro il fumo all'educazione sessuale, dalla lotta al bullismo ai diritti delle donne ed altro ancora. Sia pure: si tratta di un dato di fatto. Ma si tratta di un fatto che occorra accettare, a prescindere dai costi? L'adolescenza, con i suoi sussulti e le sue tempeste ormonali, è sempre esistita. Ma in passato non sempre la scuola ha ritenuto di doverla subire senza far comprendere, in concreto, la lezione fondamentale su cui si basa il patto sociale: che non esistono i diritti senza i doveri; e che le leggi sono la mediazione ultima fra gli interessi dei singoli, per evitare l'*homo homini lupus*, che altrimenti finirebbe con il prevalere. Ma chi si ricorda oggi di Hobbes o di Locke?

Una domanda sarebbe forse lecita (altrove, ma non da noi): cosa fanno i tribunali rispetto a fatti e comportamenti che sarebbero classificati come reati penali, oltre che come illeciti civili?

Purtroppo, la risposta l'abbiamo avuta in anni passati, quando qualche preside temerario ha osato presentare denuncia nelle sedi competenti. Nei rari casi in cui le denunce non sono state lasciate cadere senza seguito, la pronuncia è stata, più o meno, che i giovani intendevano con i loro atti partecipare al dibattito sul miglioramento della società. E che, quindi, non si potesse censurare la loro libertà di pensiero e di parola, oltre che delle azioni conseguenti. In qualche sentenza fu scritto persino che gli studenti erano i principali titolari della propria formazione e che quindi potessero articolarla con sovrano dispregio dei limiti validi per gli altri cittadini.

Se tale è il concetto che i nostri giudici hanno del senso della scuola, non resta molto altro da dire. E infatti, ormai da molti anni, nessuno denuncia più. E le forze dell'ordine, quando i presidi ne chiedono l'intervento, lasciano capire molto chiaramente di avere a loro volta le mani legate.

Resta, forse, a voler completare il catalogo degli orrori, l'ultima obiezione: quella che, con incredibile impudicizia, un sottosegretario all'Istruzione, mentre era in carica, ebbe a formulare pubblicamente in tempi non remoti. Ma che, in forme diverse, è corsa molte volte nei corridoi della politica. Si vorrebbe sostenere che le occupazioni sono una scuola di formazione politica per la futura classe dirigente, e quindi una sorta di servizio alla Nazione.

Quando ciò fosse vero, riguarderebbe ancora una volta una minoranza di figli di privilegiati, predestinati ad essere a loro volta tali in età adulta. Ma quale idea di politica si vorrebbe trasmettere a questa futura classe dirigente? che violare la legge, danneggiare il patrimonio comune, sprecare risorse collettive è cosa lecita, anzi meritoria? Solo perché una minoranza di ben nutriti pargoli possa dar sfogo a quel che passa loro per la testa in quel momento? Senza preoccuparsi del danno che provocano ad altri e senza risponderne in alcuna sede?

2. SCUOLA/ Il disastro dell'accesso a medicina è colpa di un "tana libera tutti" che viene prima

Carlo Bellieni - Pubblicato 2 gennaio 2026

L'ecatombe al semestre di accesso a medicina ha una causa remota: una scuola e un esame di maturità fasulli (2)

L'insuccesso del **filtro semestrale** per **entrare a medicina**, ci fa riflettere, o almeno dovrebbe, sul tipo di giovani che stiamo incubando. Agli esami di maturità è stato ammesso il 96,5% degli studenti e di questi si è diplomato il 99,7%. Dati che risultano in linea con quelli dello scorso anno quando le due categorie ammontavano, rispettivamente, al 96,3% e 99,8%. Vi sembra un dato verosimile? Tutti geni e senza macchia? Poi solo una minoranza passa gli esami-filtro di medicina. Non sarà che l'asticella delle valutazioni della maturità è **farlocca**?

C'è un criterio ben assodato dai tempi di Hegel, che recita che "quando un fenomeno supera una certa soglia, cambia anche di natura". È l'esempio tipico del denaro o di una scossa di terremoto: sotto un certo livello sono rispettivamente una bella soddisfazione o una piccola paura; superata una soglia (per esempio un reddito di 200.000 euro l'anno secondo qualche analista o nel secondo caso il 5 grado della scala Richter per i geologi) diventano rispettivamente una diversa modalità di vita o un rimaneggiamento del territorio.

Così è per la scuola: se la maturità viene superata da un numero che si aggiri sul 75% degli studenti, è un esame vero, cioè fa una graduatoria, una selezione; se arriva al 99% è un "tana-libera-tutti". La sua natura è cambiata: è una pura formalità. E gli studenti incamerano questo *modus vivendi*; tutti saranno promossi. Altro che "molti i chiamati ma pochi gli eletti"; tutti dentro! E se è questo il criterio, a che pro studiare, impegnarsi? L'unica risposta è aver trovato un insegnante che ti fa godere della sua materia. Non facile.

Evitando e cancellando nella scuola tutto quello che è difficile, cioè non alla portata immediata e alla portata di tutti, abbiamo dato questo messaggio: **tutto può essere evitato, glissato, scusato, rifiutato**.

E questo insegnamento parte dal **seggione del lattante**, dai genitori diseducati e stanchi che concedono tutto, che lasciano passare qualunque bullismo in fasce, ripetendo il mantra: tutto può essere evitato, glissato, scusato, rifiutato.

Un mondo che insegna che tutti passano è un mondo che dà una falsa speranza e abitua al disimpegno. Anzi, come io lo chiamai anni fa tenendo su questo tema un corso universitario a Roma, è la "cultura del rifiuto".

Che è diversa dalla cultura dello scarto. La cultura dello scarto è quella di chi prova una cosa e poi la accantona; la cultura del rifiuto è quella di chi nemmeno la prova, va dritto per la sua strada senza remore, scegliendo la strada più comoda, seguita da una ancora più comoda e così via. Perché così gli abbiamo insegnato. Per capire, alla fine, che o sei dentro il giro delle raccomandazioni – brutta e inestirpata pratica italiota – o finisce che l'ultima strada comoda è quella del dirupo da cui cascare giù in un attimo. Allora maledicono il mantra "tutto può essere evitato, glissato, scusato, rifiutato".

Dannato il fenomeno del rifiuto! Si va per la strada più semplice e si rifiuta la prova, che poi nel mondo del lavoro significa rifiutare l'apprendistato, il dover fare lavori che non sono al top, per

arrivare al rifiuto degli appuntamenti seri e impegnativi della vita: rapporti familiari stabili, paternità o maternità. I numeri cantano: ogni anno il calo demografico fa strage in Italia. Col rifiuto non si assapora nulla (nemmeno gli insuccessi); tutto è facile ma insapore e fragile.

Fragile: se sanno che la scuola non li boccia né li sospende a meno di un evento eccezionale, come impareranno ad affrontare le prime sfide della vita, a iniziare da quella universitaria, dove non c'è mamma e papà a fare i sindacalisti e voler intimorire gli insegnanti?

Tutto questo non vuol dire che non ci siano famiglie che insegnano la responsabilità e ragazzi che la imparano con maniera esemplare: vuol dire che sembrano sempre di meno. E viene da stupirsi quando si incontrano, quando trovi uno studente che ti saluta per primo invece di passare indifferente, che non si siede a lezione (o non usa il cellulare) come farebbe al bar.

Perché gli abbiamo insegnato che tutto può essere evitato, glissato, scusato, rifiutato.

Ci stupiamo allora se all'università i ragazzi arrivano con un corredo di parole che conoscono e usano che è la metà di quello dei loro nonni? Se **non sanno scrivere** un testo ma solo pensierini, come riportano recenti ricerche? Se non conoscono la grammatica e se fargli fare equazioni significa sentirsi dire che si pretende troppo da loro? Se non sanno comprendere un testo o se non sanno seguire con attenzione oltre le 40 parole? È questo che noi chiediamo loro, e loro giustamente scartano tutto quello che da questa semplificazione eccede. Salvo pentirsi quando sbattono il muso contro gli esami veri della vita.

(2 - fine)

3. SCUOLA/ Buono scuola, una lezione (di metodo) che guarda al futuro

Roberto Pasolini - Pubblicato 5 gennaio 2026

L'introduzione del buono scuola nazionale è una svolta che interroga le associazioni promotrici e anche quelle che sono rimaste fuori

C'è da augurarsi che il 30 dicembre 2025 diventi una data ricorrente quando si parlerà di scuola paritaria, come è avvenuto per il 10 marzo 2000, data di approvazione della legge che ha introdotto la parità scolastica nell'ordinamento giuridico dell'Italia.

Ho avuto la fortuna di essere parte attiva in entrambe le azioni di impegno democratico che hanno condotto ai due risultati, ma, senza nulla togliere all'approvazione della legge 62/2000, la cui esistenza ci ha permesso di pensare all'avvio del **buono scuola nazionale**, credo che questo secondo risultato assuma, oggi, un'importanza ancora più forte; sia da un punto di vista politico, sia da un punto di vista giuridico, sia per l'opinione pubblica.

La motivazione di questa mia affermazione si fonda sul fatto che l'approvazione del buono scuola si basa sulla riscoperta e la rivalutazione dei diritti sanciti dalla nostra Costituzione che, per il combinato disposto degli articoli 3, 30, 31, 33, 34, 118, dispone che il diritto alla libera scelta educativa è, per i genitori, un diritto costituzionale.

Questo ha prodotto due effetti positivi: il rimettere la scuola paritaria e i valori che ne avevano ispirato l'approvazione al centro di un dibattito dopo più di vent'anni di progressiva marginalizzazione e disattenzione politica; ha contribuito, inoltre, a chiarire al mondo politico che l'attenzione richiesta non ha caratteristica assistenziale, come spesso è recepita, o di sostegno alle scuole che garantiscono il pluralismo educativo nel Nostro Paese, ma è un intervento utile per consentire alle famiglie di poter esercitare **un diritto costituzionale**. Un principio giuridicamente fondamentale, tanto da far affermare alle associazioni familiari, in uno dei loro recenti comunicati, che "la mancata concreta azione politica sarebbe da considerare una palese violazione del dettato costituzionale".

La seconda motivazione ha una chiara valenza giuridica. La legge 62/2000 non ha mai avuto in realtà decreti attuativi, ad eccezione delle disposizioni amministrative utili alla richiesta per ottenere il riconoscimento formale di scuola paritaria. L'introduzione del buono scuola nazionale è, in effetti, una prima norma attuativa che riconosce il valore giuridico della legge 62/2000.

Essa inaugura una nuova stagione normativa di possibili altri decreti attuativi che consoliderà nell'opinione pubblica e nel mondo politico la presenza della scuola paritaria, la sua pari dignità nell'unico sistema nazionale di istruzione e formazione per i valori che rappresenta da un punto di vista educativo, ma, soprattutto, per l'attuazione del pluralismo educativo, che la

giurisprudenza della Corte di giustizia di Strasburgo considera un presidio fondamentale della democrazia.

La terza motivazione ha un carattere fondativo. Fin dal suo nascere, l'attuazione della legge 62/2000 è stata impostata in modo sbilanciato a favore delle istituzioni scolastiche per dare loro una giusta veste di sistema necessaria per rispondere alla funzione legata al principio del pluralismo educativo. Ne è evidenza il fatto che, per più di vent'anni, la quasi totalità delle risorse stanziare sono state destinate alle scuole. L'azione svolta per ottenere l'avvio del buono scuola nazionale ha messo in evidenza che il vero destinatario della legge di parità è la famiglia, unica depositaria, secondo Costituzione, del diritto/dovere di educare ed istruire i figli.

(Ansa)

La conferma trova fondamento nella Costituzione, ma emerge nelle parole del legislatore, il compianto ministro **Luigi Berlinguer**, che oltre ad ottenere l'approvazione del principio che la parità è un diritto civile di tutti i cittadini di qualsiasi estrazione sociale, culturale e religiosa e non un privilegio "per le scuole dei preti" (come gridavano nelle piazze gli oppositori del tempo), ribadiva anche all'interno del proprio partito che "la legge di parità è una legge di sinistra perché permette alle famiglie meno abbienti di poter usufruire di servizi che altrimenti sarebbero possibili solo ai ricchi".

Se leggete i giornali di questo ultimo mese, le dichiarazioni degli oppositori sono state estremamente ridotte e flebili, rispetto al passato, quando si parlava di aiuti alla scuola paritaria (ai quali essa ha comunque diritto). Motivo: oggi l'intervento è **destinato alla famiglia** per permetterle di esercitare un suo diritto costituzionale.

Come ho detto ai compagni di questa avventura, non siamo arrivati al traguardo, ma siamo al punto di partenza e se vogliamo sperare di poter continuare sulla strada aperta con questo risultato per ottenerne altri a completamento, sarà importante capire "la forza dell'unità", come ha ben evidenziato Giuseppe Zola nella recente **lettera a questa testata**, indicando anche i nomi delle associazioni del gruppo che con me hanno lottato con determinazione fino al successo. Come scrivevo nel mio ultimo articolo, il gruppo di associazioni che hanno condotto questa battaglia democratica senza tentennamenti anche quando le difficoltà sembravano rendere impossibile il risultato, lo hanno, invece, reso straordinariamente possibile perché vi hanno creduto fino in fondo, senza mollare mai.

Il gruppo delle associazioni che hanno lottato per rilanciare il diritto costituzionale della libertà educativa era composto da ben 24 enti (tutti), mentre il gruppo che ha condotto la battaglia per il buono scuola, pur numeroso, si è ridotto a 17, nonostante l'inserimento di un paio di associazioni familiari in più.

Come ho ricordato, ho combattuto entrambe le battaglie, ma mi è difficile dimenticare che dopo la prima grande vittoria del 2000, frutto di un grande lavoro unitario di 34 associazioni, i risultati ottenuti, l'elezione in Parlamento di amici che avevano lottato con noi, la presenza di un Governo favorevole (Berlusconi, ministro Moratti) ha fatto credere alle associazioni che, avendo propri referenti, ognuno potesse agire in maniera indipendente, cercando di ottenere il meglio per i propri associati e rompendo, di fatto, l'unità. Conosciamo il risultato: più di vent'anni di disattenzione e silenzio con il contributo ordinario fermo, nell'importo, al 2005.

Non facciamo lo stesso errore! Il lavoro del 2025 dovrebbe aver insegnato quanto sia vero che "uniti si vince". Siamo riusciti non solo a rilanciare l'attenzione, ma anche (miracolo) ad ottenere un risultato concreto come l'avvio del buono scuola nazionale. "Divide ed impera" dicevano i romani, che nella sostanza significa "divisi si perde".

Le 17 associazioni debbono tornare ad essere 24, anzi 26. Se vogliamo ottenere altri risultati occorre capire che le diversità di ogni associazione sono una ricchezza per tutti e dobbiamo essere capaci di fare sintesi, con unità di richieste e azioni. Questo ci darà credibilità politica e possibilità di raggiungere i traguardi che auspichiamo: piena attuazione della legge 62/2000, piena attuazione ed esercizio dei diritti sanciti dalla Costituzione.

In caso contrario avremo una grave responsabilità, sia sulla non attuazione del pluralismo educativo in Italia, con conseguenze negative sul suo sviluppo e sul futuro dei nostri giovani, sia sul fatto che le nostre scuole paritarie diventeranno – in questo caso sì – come dicono gli slogan di oggi, "le scuole dei ricchi".

Sono, come sempre, ottimista: se vogliamo, ce la possiamo fare.

4. SCUOLA/ "Rovinata dal principio di eguaglianza", l'accusa di Hannah Arendt a genitori e prof

Alessandro Artini - Pubblicato 6 gennaio 2026

Molti guai sono derivati da una estremizzazione dell'eguaglianza. Una dinamica da cui è venuto il declino di autorità del maestro, secondo la Arendt

Hannah Arendt rappresenta un caso particolare nella filosofia contemporanea: spesso trascurata dagli addetti ai lavori, i suoi libri tuttavia continuano a essere stampati e letti anche da un pubblico non specialistico. Il suo pensiero, infatti, comprende autentici tesori speculativi, ben oltre la "banalità del male", come quelli contenuti in un saggio del 1954, *La crisi dell'istruzione*. Esso è dedicato ai temi della scuola negli Stati Uniti, Paese che aveva offerto a lei, di origine ebraica, ospitalità e prima ancora salvezza dal nazismo.

Il saggio muove dalla constatazione che, negli anni del dopoguerra, quel sistema scolastico vive crisi ricorrenti, caratterizzate dal "continuo abbassarsi dei valori minimi richiesti" per l'ottenimento dei titoli di studio e dalla conseguente e imbarazzante domanda: "Perché Johnny non sa leggere?".

Vale la pena di anticipare una precisazione che viene offerta nella chiusa dello scritto: Arendt dichiara di non potere analizzare alcuni aspetti specifici della questione, perché "tutti questi particolari devono davvero essere lasciati agli esperti e agli studiosi di pedagogia". Ma questa considerazione, se è di per sé veritiera, non lo è completamente, perché essa non esclude il confronto serrato e analitico con il pensiero educativo, che tuttavia viene condotto in punto di ragionamento filosofico.

Infatti, senza nominarlo esplicitamente, Arendt chiama in causa un certo attivismo che ha caratterizzato negativamente il pensiero educativo del secolo scorso, trovando negli Stati Uniti un'accoglienza che lei definisce come "acritica e servile". Un elemento problematico è costituito dal principio di uguaglianza, che rappresenta una sorta di "indole politica del Paese" e produce la **riduzione di tutte le differenze**, come quella tra scolari e maestri. Qual è la conseguenza? È "ovvio che tale parificazione non possa in effetti realizzarsi se non a spese dell'**autorità del maestro** (...)". Quest'ultima viene così a decadere, spostandosi, tuttavia, all'interno del gruppo degli alunni (oggi diremmo "il gruppo dei pari"), che dice cosa deve fare o non fare il **singolo ragazzo**. Si spezza così la tradizionale interazione tra giovani e adulti, che in precedenza si dipanava nei "rapporti derivanti dalla presenza simultanea, nel mondo, di persone di ogni età".

Dal punto di vista del singolo bambino, che fa parte del gruppo, la situazione è perfino peggiore dell'altra, quella regolata dall'autorità degli adulti che si è voluto abolire. Infatti, "l'autorità di un gruppo, sia pure di un gruppo infantile, è sempre molto più forte e tirannica di quanto non possa essere anche la più rigida autorità di una sola persona".

L'analisi della Arendt, nonostante il contesto storico e geografico in cui è stata concepita, getta una luce perspicua anche sull'attualità, poiché essa spiega sia il **declino di autorità dell'insegnante**, sia il prevalere dell'autorità del gruppo di pari, che – ella precisa – talvolta produce conformismo, talaltra produce devianza e violenza (quella delle odierne baby gang, ad esempio).

Alcune riforme attuali, come quella del voto di condotta, si indirizzano a ricostituire l'autorità degli adulti all'interno delle scuole, la quale in questo momento storico ha senz'altro toccato livelli minimi. Ma proseguiamo nella disamina del saggio.

Forse l'aspetto più interessante e che ci riguarda è quello relativo al rapporto tra mondo familiare e pubblico, che viene spiegato facendo ricorso alla dicotomia oscurità-luce. Tutto ciò che vive sgorga dall'oscurità, dacché il prendersi cura della vita comporta tenerla nascosta e protetta, al riparo dagli influssi del mondo, sovente distruttivi. In altri termini, occorre proteggere l'intimità e la sicurezza della vita, pena la perdita dei suoi caratteri essenziali. Questa oscurità del mondo intimo familiare va coltivata, nonostante il naturale impulso dei bambini o dei ragazzi a gettarsi nella luce, che rappresenta la vita pubblica.

Orbene – osserva Arendt – quei gruppi che si vengono a sostituire alla tradizionale interazione tra persone di età diversa comportano un'immediata esposizione alla vita pubblica. È accaduto cioè che la vita e tutte le attività necessarie a conservarla e arricchirla, sottratte al

nascondimento e all'intimità, siano state esposte al mondo pubblico, abolendo la distanza che lo separa da quello privato.

Sono parole che sembrano alludere a una realtà, che la filosofa non aveva ancora potuto conoscere, come quella online, dove la luce di ogni nostra azione e pensiero si accende immediatamente, facendosi pervasiva. Da questo punto di vista è venuto meno il ruolo della scuola, che non è ancora mondo pubblico, ma intermediaria tra quest'ultimo e la famiglia, tra luci e ombre. Da qui deriva la necessità del ripristino dell'autorità dell'educatore, che coincide con la sua responsabilità.

Arendt scrive che quando gli adulti si disfano dell'autorità "significa solo questo: essi rifiutano di assumersi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i loro figli". Matteo Lancini ha riflettuto molto, nel suo ultimo saggio, su questo tema, precisando che, nella nostra società, gli adulti hanno sempre più difficoltà a "stare in dialogo" con i giovani. Forse la causa di questa situazione risiede nella **fragilità degli adulti**, che precede e si antepone a quella dei giovani.

5. SCUOLA/ Alunni (e prof), per rinascere dopo le sconfitte un abbraccio vale più del "giudizio"

Fabrizio Foschi - Pubblicato 7 gennaio 2026

Non solo le valutazioni negative degli alunni: nella scuola anche le frizioni tra adulti, gravi lacune di programmazione, etc. sono sconfitte. Come uscirne?

Si è parlato a lungo durante la parte iniziale dell'anno scolastico di sconfitte nella scuola. Non si tratta solo delle "normali" sconfitte che possono essere recuperate velocemente da parte degli alunni: valutazioni negative nell'una o nell'altra disciplina, difficoltà a proseguire un percorso didattico intrapreso, incomprensioni tra compagni di classe. Le maggiori sconfitte riguardano, come più volte è stato sottolineato, la fragilità di ragazzi che non riescono a reggere la complessa organizzazione scolastica (orari, impegni, studio) oppure il fenomeno ben più grave del bullismo, di cui possono essere fatti oggetto.

Il tema della difficoltà, inoltre, non concerne solamente il mondo dei discenti, ma anche quello dei docenti. Anche chi insegna è talvolta afflitto da insuccessi: stress da lavoro, *burnout*, **burocrazia scolastica opprimente**.

Questa dimensione molto umana dell'universo scolastico riguardante gli adulti non è forse molto conosciuta, ma non è meno importante, perché un insegnante che entra in contrasto con l'istituzione che lo ha assunto faticherà a trovare la serenità necessaria per entrare a sua volta in rapporto sereno con la classe che gli è affidata. Proprio perché non ci si può abbattere dopo una sconfitta, l'educazione al superamento della sconfitta è fondamentale nella scuola come nella vita.

Non è possibile, infatti, cancellare l'errore o comunque quella che si può considerare una caduta. Verrebbe da riflettere sul fatto che la letteratura e la storia insegnano, una volta tanto, qualcosa di utile perché affollate da un mondo di vinti che si è spesso risollevato. Una breve e limitata rassegna ci può aiutare a fare memoria.

All'inizio di tutte le sconfitte occidentali è posta la caduta di Troia, che non ha portato bene ai vincitori, la maggior parte dei quali (uno per tutti: Agamennone) fanno ritorno per essere poi assassinati. Lo stesso Ulisse, vincitore ma perseguitato dalla sorte, è disperso e come sappiamo impiega secondo **Omero** dieci anni per riabbracciare moglie e figlio. Invece ai vinti come Enea è riservato un caso diverso: destinato ad approdare in Italia per avere come discendenza i fondatori di Roma.

Per uscire dal mito e venire a esempi storici reali, troviamo una costellazione di forme di ripresa e riscatto che ci fanno pensare. La Francia fu invasa e occupata sia durante la prima che la Seconda guerra mondiale, ma trovò la forza morale per riemergere e rovesciare le previsioni che la volevano sottomessa. L'Italia dopo l'8 settembre 1943 era sconfitta due volte, perché occupata a nord dai nazifascisti e a sud dagli angloamericani. La monarchia fuggendo da Roma lanciò un pessimo segnale. Eppure il Paese trovò la forza morale per riprendersi attraverso la **Resistenza**, un fenomeno poco approfondito nella sua dimensione di rigenerazione di una nazione

profondamente cristiana e capace di slanci ideali (nonostante i tentativi egemonici di una certa cultura partigiana).

Una sorte simile toccò al Giappone, che vide crollare miseramente sotto il peso devastante delle **bombe atomiche** il proprio imperialismo economico-militare per divenire, da nazione sconfitta, un punto di riferimento della rinascita sociale e industriale per l'intero settore asiatico. Attenzione però. **Nella storia** la sconfitta può partorire la vendetta, la reazione nazionalistica, come nella vita la reazione aggressiva e violenta. Ecco perché le nazioni, come gli individui, hanno bisogno di essere "educati" alla rinascita.

Essa non arriva se si confida soltanto nelle proprie forze. Negli esempi storici sopra citati i "governi della sconfitta" furono aiutati a riprendere il controllo della situazione da aiuti esterni (si pensi al Piano Marshall per quanto riguarda l'Europa) e da un soprassalto di coscienza unitaria da parte di leader politici che furono capaci di guardare in faccia la realtà includendo nel percorso di rinnovamento anche gli antichi avversari (almeno per un tratto di cammino). Pensiamo a come è nata la Costituzione italiana nella fase costituente in cui si doveva forgiare una "nuova" Italia. Nel caso della scuola il percorso che dalla sconfitta porta alla rinascita non può non tenere conto della dimensione integrale della persona. Il ragazzo o l'adulto che si sente sconfitto è comunque un soggetto che nutre desideri e sperimenta intuizioni che magari soffocano sotto il peso della delusione. Ma come è scritto nel famoso romanzo letto e riletto (speriamo!), il coraggio uno non se lo dà da solo, dunque la persona non si salva aggrappandosi al proprio io.

Questo principio dal punto di vista pedagogico dovrebbe tornare ad essere centrale. Quindi le tecniche di auto-motivazione (leggitte questo libro, respira a pieni polmoni, guardati allo specchio e ripeti: sono forte!) non reggono. Oggi i ragazzi (e anche gli insegnanti) cercano nella psicologia quello che un tempo non troppo lontano si cercava nella religione: non solo un conforto, ma la certezza di essere vivi e capaci di ricevere in dono alimento alla propria aridità.

Non è impossibile (impegnativo forse) che la scuola torni ad essere il luogo dove si è accompagnati e non solo giudicati. Può essere una banalità ripeterlo, ma le programmazioni non bastano. Come detto, non si può mettere a verbale la necessità di una rifioritura dell'umano. La **rinascita di un alunno** (o anche di un adulto) dopo l'umiliazione della sconfitta ha bisogno di un apporto solidale generato da qualcuno che si mette al fianco e prende su di sé un poco del dolore dell'altro. La condivisione dell'umano è la premessa del giudizio su di sé e sugli altri. A queste condizioni si può riemergere dal buio verso la luce di una coscienza e una consapevolezza ritrovate.

6. LAVORO & SICUREZZA/ Cosa cambia per imprese e cittadini col nuovo decreto

Giancamillo Palmerini - Pubblicato 7 gennaio 2026

È stato pubblicato da poco convertito in legge e pubblicato in Gazzetta Ufficiale il decreto sulla sicurezza sul lavoro del Governo

L'Epifania tutte le feste le porta via, così diceva un vecchio adagio popolare. Nella notte di Epifania poi, con la tradizione principalmente italiana, la Befana scende dai tetti e lascia le calze "tutte rotte" con i dolci ai bambini ai bambini che sono stati buoni e tanto carbone a quelli più cattivi.

Due "doni" sono già stati lasciati dal Governo ai cittadini e alle imprese con l'approvazione della Legge di bilancio per il 2026 e poi con la conversione in legge del decreto in materia di salute e sicurezza sul lavoro approvato come **decreto nell'ottobre del 2025**.

Soprattutto con riferimento a questo secondo provvedimento guardiamo, dopo aver scartato piano piano i vari pacchetti, che cosa rimane.

Vi è, per esempio, un maggior contrasto al caporalato e al lavoro forzato in agricoltura e un rafforzamento della rete del lavoro agricolo di qualità. Solo alle imprese iscritte in questo particolare registro sarà così possibile, in futuro, accedere a risorse specifiche dedicate dall'Inail per progetti sulla sicurezza e la salute sul lavoro.

Si andrà poi a potenziare **l'Ispettorato nazionale** con l'assunzione nei prossimi anni di oltre 400 nuove unità.

Si prevede, inoltre, che i ragazzi coinvolti in percorsi di "alternanza scuola lavoro" (ora Pcto) abbiano tutele superiori rispetto al recente passato inserendo nelle convenzioni che regolamentano questi percorsi l'impossibilità di inserire questi giovani in mansioni che sono ritenute a elevato rischio.

Allo stesso tempo le convenzioni, già disciplinate per **l'inserimento dei disabili nel mondo del lavoro**, potranno ora arrivare a coprire fino al 60% delle assunzioni obbligatorie previste dalla normativa (rispetto all'attuale 10%), semplificando notevolmente così le procedure in questa delicata materia.

Si immagina, infine, un potenziamento del nuovo sistema informativo del lavoro (Siisl) prevedendo che le aziende, per poter accedere ai benefici occupazionali (contributivi e/o di altra varia natura), dovranno passare necessariamente dal portale ministeriale.

Nei prossimi mesi, dopo la necessaria scrittura dei vari decreti e delle circolari applicative, si capirà se il contenuto di questo provvedimento sarà da ritenersi un dolce o del carbone per imprese e cittadini.

Vale la pena, tuttavia, ricordare come, in ogni caso, non sono certamente eventuali incentivi, o procedure, a creare posti di lavoro visto che, in molti casi, questi servono solo per accelerare i tempi di stabilizzazione di figure spesso molto qualificate e che sarebbero state, in ogni caso, assunte pochi mesi più tardi.

7. SCUOLA/ Paritarie, una storia di libertà che resta ancora di "serie B"

Gianluca Zappa - Pubblicato 8 Gennaio 2026

Bassi stipendi, turn-over continuo: lo Stato usa la scuola paritaria come "macchina" di formazione docenti. Il buono scuola sarà l'inizio di un cambiamento?

Caro direttore,
apprendo dall'articolo di Alessandra Servidori che il buono scuola per le scuole paritarie, introdotto coraggiosamente per la prima volta in Italia nella legge di bilancio 2026, è un **provvedimento annuale e non strutturale**. Sinceramente speravo di meglio, ma consoliamoci intanto col fatto che si dà un segnale che aiuta a demolire l'"ideologia anti-paritarie".

Il che non è poco, visto che il provvedimento arriva ben 26 anni dopo la legge 62/2000, che ha inserito le scuole paritarie nel sistema pubblico di istruzione, mantenendole però di fatto in uno status di scuole di serie B, costrette ad essere infamate come "scuole per ricchi", intendendo per "ricchi" quelli che oltre a pagare le tasse per la scuola pubblica si possono permettere un'ulteriore spesa per esercitare la propria libertà educativa.

Sono tra quelli che nella mia città, ormai quarant'anni fa, è stato tra i fondatori e i sostenitori di una scuola, prima legalmente riconosciuta poi divenuta paritaria, gestita da una cooperativa sociale di insegnanti che si sobbarcarono l'onere di salvarne una di un ordine di religiose che stava purtroppo chiudendo i battenti.

Sono stati anni di fatiche, di lotte, di lavoro duro, ma anche di gioie, di soddisfazioni, di grandi miracoli, dal momento che l'educazione e il successo di ogni singolo ragazzo è davvero un miracolo. Sono stati anni in cui decine e decine di insegnanti, maestre, docenti si sono alternati: molti hanno mosso i primi passi, hanno fatto le prime esperienze, hanno maturato la propria vocazione, si sono concretamente formati, poi sono approdati alla scuola statale.

E, non ci si crederà, moltissimi di loro, al momento di saltare sul **treno dello Stato**, quello che garantisce uno stipendio sicuro vada come vada, quello che garantisce il posto fisso di zaloniana memoria, hanno lasciato il cuore nella nostra scuioletta, avrebbero davvero voluto continuare a lavorare con noi. Ma non hanno potuto farlo. Perché? Perché appunto le prospettive economiche erano troppo basse, come anche la certezza del lavoro futuro.

Oggi la situazione non è cambiata, anzi è peggiorata, dal momento che la scuola statale, in perenne emorragia specialmente di **docenti di sostegno**, chiama, chiama, chiama e la scuola paritaria deve far fronte ad un continuo turnover di insegnanti. Il costo del personale è il vero e principale problema ed è proprio perché non si riesce a fronteggiarlo fino in fondo (a meno che

non si instauri un clima di profonda corresponsabilità nella gestione, alimentato da una vera voglia di stare in classe al fianco degli alunni, come accade da noi e altrove) che molte scuole paritarie chiudono, specie quelle degli ordini religiosi, dal momento che non vi sono più religiosi ad insegnare per missione, più che per stipendio.

Studenti e professori all'ingresso del liceo Ennio Quirino Visconti, Roma (Ansa)

L'alternativa per molti è quella di innalzare le rette in modo adeguato al costo standard nazionale per studente (diventando così del tutto una "scuola per ricchi", cosa che non si vuole essere, oppure, ancora peggio, un diplomificio).

La parità, insomma, in modo tutto italiano, cioè in un contesto ancora ideologicamente vecchio e ingessato, è stata introdotta sulla carta, specificando bene gli obblighi per ottenerla, ma niente di concreto è stato fatto perché chi voglia percorrerla possa farlo in piena autonomia.

Si dirà che non c'è bisogno di una scuola paritaria, in quanto c'è già quella statale. Non starò qui ad elencare i motivi per cui il pluralismo educativo dovrebbe essere veramente garantito. Mi limito ad un dato concreto: 800mila famiglie scelgono una scuola paritaria per i propri figli. Sono poche? Forse, ma ci sono e lo fanno. E perché la scelgono?

Questa è davvero una bella domanda. La stessa che un mio caro amico, venuto ad insegnare da noi dopo una vita intera passata nella scuola pubblica, fino alla pensione, si faceva all'inizio: "Ma come mai vengono da voi se c'è già la scuola statale?".

Già, come mai? Non ci sarà forse un'esigenza alla quale non si incontra altrove la stessa risposta?

Cosa garantisce in più, nonostante tutte le difficoltà che deve affrontare, una scuola paritaria?

Cosa c'è di speciale dentro una scuola paritaria se un insegnante che passa alla statale se ne distacca con dispiacere? Che valore aggiunto portano queste esperienze educative nel panorama scolastico italiano? E se portano un valore aggiunto, perché lo Stato non lo deve riconoscere e sostenere? Perché certi studenti che frequentano le paritarie devono essere trattati come studenti di serie B, esattamente come gli stessi docenti che vi insegnano? Perché le famiglie che esercitano il sacrosanto diritto di scegliere l'educazione dei propri figli devono essere economicamente penalizzate?

Vecchie domande, vecchie questioni, lo so. La novità è che almeno per questo 2026 ci sarà un modesto buono scuola e che stiamo qui a parlarne **come se fosse un'importantissima conquista**. E lo è anche, effettivamente, pur restando in sostanza un'elemosina. Ben altro si deve e si può fare a partire dalla considerazione che tutto ciò che può sostenere ed agevolare l'educazione dei ragazzi, la cura della loro persona, la promozione del loro sviluppo umano, non va perso ed è sempre speso molto bene.

8. SCUOLA/ Studenti impreparati all'università, oltre il "tutti promossi" c'è un baratro causato da 3 ragioni

Salvatore Abbruzzese - Pubblicato 9 gennaio 2026

Le matricole sono come "libri aperti" nei quali si possono leggere le cause della loro impreparazione. Che dipende dalla scuola e dalle famiglie

La scuola italiana sta attraversando un momento di verifica tanto necessario quanto inevitabile. Il tentativo di selezionare le domande di iscrizione alle facoltà di medicina non più attraverso il superamento di test delegati a *services* esterni, bensì tramite esami interni concentrati nel primo quadrimestre, ha reso visibile ciò che già da diversi anni era stato apertamente segnalato: la **caduta verticale dei saperi** e delle conoscenze acquisite.

In pratica e detto brutalmente, da molti anni le nostre scuole secondarie formano poco e verificano ancora meno. Accanto a studenti molto bravi e in qualche caso francamente eccezionali, queste diplomano anche allievi molto meno capaci, fino a promuovere delle manifeste insufficienze.

I risultati sono imbarazzanti, in quanto è l'intero sistema scolastico nel suo insieme a suscitare perplessità e le reazioni non mancano di affiorare. Alla crescente sfiducia del mondo del lavoro verso i neo-diplomati si somma lo smarrimento nelle famiglie che vedono i propri figli persi nelle nebbie di conoscenze approssimative e corrono ai ripari cercando competenze aggiuntive, stages di qualificazione, lauree triennali immediatamente professionalizzanti.

A questo si aggiunge la frustrazione degli studenti stessi, che si vedono culturalmente svalutati, e l'umiliazione degli insegnanti, accusati di colpevole sprovvedutezza, quando non addirittura di manifesta irresponsabilità nell'aver nascosto sotto il tappeto del diploma dato a tutti le insufficienze manifeste dei propri allievi (si veda a tal proposito l'**articolo di Carlo Bellieni**).

Un tale scenario non è facilmente modificabile: la semplificazione dei percorsi di apprendimento e la rinuncia alla selezione non sono solo il risultato di un "libera tutti", sottoscritto con colpevole entusiasmo da studenti e genitori, bensì l'esito di lungo periodo di declino caratterizzato da almeno tre elementi contestuali che precedono la scuola e l'hanno travolta spegnendone l'anima: il desiderio di conoscenza che dovrebbe caratterizzarla.

1. Il primo elemento contestuale è dato dall'affermarsi di una società mestamente utilitaria, nella quale il processo di ottimizzazione dei tempi e dei risultati è alla base dello sviluppo di una comunicazione puramente visuale, volta alla semplificazione dei contenuti che, disabituando alla lettura, ha reso i libri degli strumenti sempre più obsoleti e sempre meno utilizzati. Più in generale l'ottimizzazione dei tempi e dei risultati premia la superficialità e rende superfluo ogni approfondimento. Una tale "riduzione all'essenziale" ha portato a non premiare adeguatamente l'accuratezza e la precisione, a non assicurare una sufficiente distanza nei confronti di preparazioni affrettate o delle semplici ripetizioni nozionistiche, incrinando così ogni meritocrazia e ponendo le premesse per il disimpegno latente di molti.
2. Il secondo elemento contestuale è dato dalla diminuzione fisiologica degli iscritti dovuta al **calo della natalità**. La necessità di mantenere aperte singole sezioni altrimenti destinate alla chiusura con il conseguente mancato rinnovo degli incarichi per i docenti a contratto, pone le inevitabili premesse per l'attitudine a promuovere piuttosto che a respingere, a fare affidamento ai recuperi futuri piuttosto che a intercettare e sanzionare le insufficienze già presenti. Ciò ha portato inevitabilmente ad un alleggerimento dei doveri e ad una semplificazione dei compiti.
3. Il terzo elemento di contesto è costituito dal mutamento avvenuto intorno al lavoro dello studio. La costante presenza di alternative in termini di svago, la sollecitazione costante della curiosità attraverso lo **smartphone**, le mille incursioni dei nuovi contenuti immessi sui social rendono le ore di studio in casa sempre più insidiate da distrazioni di ogni genere. In assenza di biblioteche di facile accesso o della possibilità di utilizzare le aule scolastiche nelle ore di non lezione, lo studio realizzato tra le sole pareti domestiche si rivela sempre meno efficiente.

L'interazione tra questi elementi di contesto costituisce la base per ogni disimpegno scolastico fino al punto da rendere, tanto lo studio quanto l'insegnamento, delle iniziative *controcorrente*: altrettanti slanci di encomiabile vitalità in un universo presidiato dall'indifferenza e dall'**omologazione al ribasso** di ogni sincero entusiasmo per la conoscenza.

In estrema sintesi, semplificazione dei percorsi formativi, diminuzione degli iscritti a causa della crisi della natalità ed espansione illimitata e incontrollabile dell'industria dello svago e dell'intrattenimento minano alle basi ogni percorso formativo e qualunque tentativo di recuperare un maggiore rigore in quest'ultimo giungendo a giudizi più realistici (o se si preferisce, più severi) circa la valutazione delle conoscenze acquisite è destinato a fare i conti con tutti e tre questi elementi in interazione tra loro.

Qualsiasi rincorsa alla rigidità dei giudizi nei confronti di una società approdata al disincanto della "razionalità strumentale" e all'industria dei passatempi di massa costituisce un'arma spuntata. Serve certamente "motivazione e umanità" come suggerisce Bellieni, ma per combattere una "scuola fasulla" occorrono modifiche radicali tanto sul piano della qualificazione dei docenti, liberandola dalle funzioni indecenti di **serbatoio occupazionale** alle quali è stata confinata, quanto su quella degli studenti, da riparametrare nel loro desiderio di capire il reale, più che in quello di semplici "utenti" di un servizio formativo.

Qualsiasi ritorno all'impegno nello studio nelle scuole secondarie non può infatti essere preteso senza un recupero della **centralità delle conoscenze**. E ciò non può realizzarsi nelle aule se non si afferma anche tra le cattedre: la centralità dello studio transita necessariamente per il riconoscimento della competenza di chi insegna e del **desiderio di conoscenza** di chi ascolta. Qualsiasi diminuzione nell'importanza dell'uno come dell'altro costituiscono importanti segnali di allarme.

Ma anche queste centralità non possono imporsi per decreto-legge. A tutte le lodevoli iniziative volte a recuperare efficacia pedagogica, riconoscimento delle competenze, incremento delle

motivazioni e sviluppo della persona, devono fare da premessa delle "ragioni forti" per motivare di nuovo l'impegno allo studio dopo decenni di costante dequalificazione.

Queste ragioni forti non possono essere cercate sul solo piano della utilità strumentale, ma rendono necessario un radicale riposizionamento della scuola nella gerarchia degli interessi della società intesa come collettività politica.

Prima di essere uno strumento di formazione ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro e quindi di mobilità sociale, la scuola infatti risponde innanzitutto al desiderio di conoscenza presente nell'uomo ed alla volontà di integrazione nell'ambiente morale al quale si sente di appartenere. Ed è su questa ragione prima, decisamente la più importante, che ogni investimento sulla scuola diventa decisivo per lo sviluppo della società e la migliore assicurazione per il futuro di quest'ultima.

(1 - continua)

9. DISOCCUPAZIONE AL 5,7%/ Ma il tasso di inattività vola al 33,5%: gli under 49 mandano in difficoltà l'Italia

Giampaolo Montaletti - Pubblicato 9 gennaio 2026

In Italia il tasso di disoccupazione è ai minimi, ma ci sono criticità irrisolte, soprattutto legate alla demografia

Istat ha pubblicato i dati relativi alle forze lavoro in Italia a novembre 2025. Rispetto al **mese precedente** cresce il numero degli inattivi (+72mila unità), coloro che sono senza lavoro ma neppure lo cercano attivamente. La crescita è dovuta alla diminuzione degli occupati (-34mila unità) e delle persone che cercano lavoro (-30mila unità).

La diminuzione degli occupati riguarda dipendenti a termine e autonomi (quello più facili da lasciare a casa quando qualcosa va male), crescono un poco gli occupati fra i 25 e i 34 anni, mentre restano stabili uomini e over 50.

Il calo dei disoccupati, che hanno smesso in parte di cercare lavoro, riguarda un poco tutte le classi di età, tranne i 25-34enni: almeno loro cercano lavoro.

Rispetto allo stesso mese del 2024 i dati restano positivi: occupati +0,7% (179mila persone in più), specie nelle classi di età fra i 25-34 anni e per gli over 50.

Se si guardano i tassi i numeri sono evidentemente ancora buoni: il tasso di occupazione scende al 62,6%, ma resta fra i valori più alti registrati, la disoccupazione scende al 5,7%. Resta un fattore anomalo il grandissimo numero di persone che non lavora e non ricerca: il tasso di inattività è al 33,5%.

Tutto sommato si tratta solo della stabilizzazione (o rallentamento se si preferisce) del mercato del lavoro in novembre, un mese che di solito non riserva grandi sorprese o particolari movimenti.

Al netto della componente demografica, gli occupati sono in calo o stabili sotto i 49 anni, mentre sono in crescita sopra i 50. Ormai stiamo osservando un tasso di sostituzione inverso: invece di avere giovani che prendono il posto di anziani che si ritirano, i datori di lavoro italiani assumono over 50 per sostituire giovani che diventano inattivi, o peggio che se ne vanno all'estero.

Il fattore demografico resta quindi determinante. Istat ha di recente pubblicato i dati relativi alle intenzioni di fecondità in Italia. Ne risulta che nel 2024 solo il 21,2% delle persone tra 18 e 49 anni intende avere un figlio (certamente o probabilmente) nei successivi tre anni (era il 25,0% nel 2003). Cosa bisognerebbe fare per convincere gli italiani a fare figli? Le risposte date a Istat durante l'indagine sono chiare: 1) sostegno economico, 2) servizi per l'infanzia, 3) politiche abitative.

Non c'è molto da dire: se il mercato fallisce, ci si rivolge allo Stato (dammi tu i soldi che il mio datore di lavoro non mi dà, riduci tu il costo delle case che il mercato pone a livello troppo alti per **il mio salario**, apri tu gli asili che mi consentano di andare a lavorare).

Domande di intervento semplici, che dovrebbero porre la politica di fronte a scelte attuative: rimedio ai problemi oppure mi do da fare perché possa essere il mercato a dare stipendi migliori? O tutte e due? Faccio da solo o mi alleano con la società e con i datori di lavoro? Oppure gli allungo qualcosa alla prossima finanziaria?

Insomma, gli italiani fanno fatica a vedere una prospettiva, e se stanno a casa.

10.SCUOLA/ Recupero delle carenze, così il Trentino cambia modello e riscrive le regole

Giuseppe Santoli - Pubblicato 12 gennaio 2026

La nuova legge del Trentino sul recupero delle carenze formative è fondata su un profilo dello studente più rispettoso delle singolarità del percorso

Nella scuola superiore, a livello nazionale, i consigli di classe nello scrutinio finale possono disporre la "sospensione del giudizio" per gli studenti che non raggiungono la sufficienza in una o più materie. Questi studenti devono superare i cosiddetti "esami di riparazione" o prove integrative entro l'anno scolastico di riferimento per poter essere ammessi alla classe successiva.

Inoltre, la recente legge 150/2024 ha previsto novità rilevanti riguardanti il **comportamento (condotta)** e le interconnessioni con la valutazione complessiva: un voto inferiore a 6/10 può comportare la non ammissione alla classe successiva, mentre la valutazione di 6/10 richiede da parte dello studente l'effettuazione di un elaborato critico da discutere in sede di esame di riparazione.

In **Trentino**, invece, la normativa vigente è sostanzialmente diversa: "il consiglio di classe può ammettere alla classe successiva lo studente con carenze, dopo aver valutato il numero, la tipologia e la gravità delle stesse, se ritiene possibile il loro recupero entro l'inizio dell'anno successivo e se ritiene che lo studente possa comunque affrontare la classe successiva con ragionevole profitto".

Questa evidente differenza, tuttavia, ha prodotto nel corso degli ultimi anni dubbi interpretativi, scollamenti nella prassi valutativa e richieste di maggiore uniformità. In realtà la maggiore elasticità del sistema trentino presenta alcune criticità, non essendo accompagnata da strumenti strutturati di monitoraggio e da una chiara organizzazione dei percorsi di recupero.

Pertanto, nell'ambito delle competenze riconosciute in materia di materia scolastica alla Provincia autonoma di Trento, la Giunta provinciale con **delibera n. 1803 del 21 novembre 2025** ha approvato, con un apposito disegno di legge, una riforma sistemica di recupero delle carenze formative e delle capacità relazionali degli studenti nel secondo ciclo di istruzione e la Carta delle studentesse e degli studenti.

L'obiettivo dichiarato della riforma è di valorizzare la flessibilità del modello trentino e, al tempo stesso, di garantire equità, continuità e responsabilizzazione degli studenti.

Il cuore della riforma è la valorizzazione del preesistente sistema trentino della scuola superiore organizzato in due bienni e un quinto anno, superando l'idea dell'anno scolastico come unità autonoma e impermeabile e sostituendola con un percorso più ampio e continuo. La riforma si incardina in questa struttura e prevede nuove regole per l'ammissione alla classe successiva, precisando che la valutazione degli studenti è finalizzata contestualmente alla personalizzazione e all'individualizzazione dell'apprendimento e deve tener conto sia della dimensione formativa che di quella sommativa.

L'articolazione del sistema di recupero prevede che gli studenti con carenze delle classi iniziali dei due bienni (prime e terze) possono essere ammessi alla classe successiva se il consiglio di classe valuta che le carenze, tenuto conto del loro numero, tipologia e gravità, possono essere recuperate mediante lo studio individuale affiancato da un percorso didattico o, con specifico riferimento alle capacità relazionali, da attività volte a rafforzare le competenze trasversali e relazionali.

Invece al secondo e quarto anno è prevista una sorta di sbarramento e l'ammissione alla classe successiva degli studenti con carenze è subordinata alla loro partecipazione obbligatoria alle attività di recupero e al superamento di esami integrativi da effettuarsi entro la fine dell'anno scolastico di riferimento. In quest'ultima situazione l'ammissione alla classe successiva può avvenire anche in presenza di qualche lieve insufficienza.

Appare evidente che il recupero delle carenze supera la logica annuale e diventa un processo che dura tutto il percorso formativo biennale, con verifiche periodiche e un ruolo centrale dello studente, chiamato a partecipare attivamente.

La riforma inoltre prevede un'innovazione significativa con l'inserimento tra i criteri valutativi delle "capacità relazionali" in luogo del "comportamento" previsto dalla normativa nazionale. Esse comprendono esperienze educative che promuovono consapevolezza di sé e degli altri, cooperazione, gestione positiva dei conflitti e rispetto delle regole condivise. La valutazione delle capacità relazionali ha una valenza educativa, con percorsi strutturati di accompagnamento e sviluppo personale ed è integrata nelle pratiche didattiche per rafforzare autonomia e senso di appartenenza.

Gravi e reiterate insufficienze nelle capacità relazionali possono comportare la non ammissione, anche in presenza di risultati disciplinari positivi.

È previsto che la Giunta provinciale emani linee guida per assicurare uniformità nei criteri di valutazione e nelle attività di supporto, stabilendo contenuti minimi dei piani di recupero anche mediante modelli-tipo provinciali. Insieme al nuovo sistema di recupero, la giunta provinciale adotterà la carta delle studentesse e degli studenti, in sostituzione dello statuto delle studentesse e degli studenti, allo scopo di rafforzare diritti, doveri, responsabilità e partecipazione attiva alla vita scolastica degli studenti che sono parte fondamentale della comunità educante.

In conclusione, la riforma proposta cerca di sanare la profonda divergenza sulla gestione delle carenze tra il vigente sistema trentino (promozione con debito) e quello nazionale (esami di riparazione).

Si tratta di una riforma che prova a tenere insieme rigore ed equità, personalizzazione e responsabilità, accompagnamento e valutazione. La sfida sarà renderla operativa, efficace e realmente capace di migliorare l'apprendimento e il benessere degli studenti.

11.SCUOLA/ Per non "morire" tra rendicontazione, Ptof e Rav serve il coraggio di ascoltare la vita

Filomena Zamboli - Pubblicato 13 gennaio 2026

Si può dirigere una scuola senza farsi inghiottire dalla burocrazia dominante e dai suoi acronimi? Serve una vita più grande dei dettagli

Abbiamo trascorso le "vacanze" in presidenza (in barba a quanti, parrucchiere compreso, continuavano ad affermare "ma perché non siete chiusi?"). Quest'anno è stato più complicato del solito, entro il 12 gennaio (ieri) occorreva compilare i documenti strategici di un'istituzione scolastica – Rendicontazione sociale, **Rav** (Rapporto di autovalutazione) e Ptof (Piano triennale dell'offerta formativa) –, aggiornare il modello di domanda di iscrizione da pubblicare on line, presentare le progettualità per il rinnovo dei percorsi quadriennali, più chiusure e rendicontazioni usuali.

Eravamo rassegnati. Ma c'è da dire anche che siamo una bella squadra: ci caratterizza, oltre il senso del dovere, anche quello del piacere di stare insieme. Affezionati (latino *affectio*, *affectus*), cioè, legati da un consapevole sentimento alla nostra scuola, tant'è che il nostro Ptof titola: "Il coraggio di dire io. Sottotitolo: Sui cuori in fiamme **ci si arrampica con le carezze**".

Ma non è questa la storia che voglio raccontare. Riparto dalla "rassegnazione". Mi frullava nella testa che non poteva essere solo il tempo di un'apnea. Che tutto il da fare non poteva essere subito come un adempimento da risolvere al meglio ma anche al più presto, per poi tornare alla vita reale. Al netto di ogni fatica burocratica deve esserci più vita, nella vita della scuola. E la sfida di questi adempimenti era, ed è, provare ad affrontarla coerentemente. Provare, forti dell'*affectus*, a rendere viva una piattaforma e le sue richieste.

Conoscete *Iris* di Biagio Antonacci? Vi invito a riascoltarla, come abbiamo fatto noi. "Quanta vita c'è, **quanta vita insieme a te**. Tu che ami e, tu che non lo rinfacci mai. E non smetti mai di mostrarti come sei".

Non si può seriamente lavorare e "rinfacciare" ciò che si fa. Siamo stati di fronte a una grande provocazione che non avevo nessuna intenzione di vivere con sentimentalismo, ma con coscienza

e consapevolezza. E questo era possibile solo guardando a ciò che sta all'origine di ogni adempimento che ci viene richiesto: **la nostra comunità**. Fatti, volti, persone, lavoro.

Allora *Iris* (*quanta vita c'è*) è diventata una potente metafora del lavoro svolto da un'équipe di insegnanti e della loro preside, perché parla di ascolto profondo, di presenza autentica e di una relazione che dà senso e valore alla vita condivisa.

Quando il testo dice "Dimmi dove, dimmi come / e con che cosa ascoltavi la mia vita", richiama il cuore del lavoro educativo: la capacità dei docenti di ascoltare davvero le storie, i bisogni e le fragilità degli studenti, anche quando non sono immediatamente visibili. L'équipe educativa, proprio come nella canzone, impara a "ascoltare la vita" degli altri con attenzione, rispetto e sensibilità, cogliendo non solo le parole ma anche i silenzi, gli umori, i "dolori e i profumi" che ogni alunno porta con sé.

Abbiamo letto il verso "Quanta vita c'è, quanta vita insieme a te" come l'espressione del valore del lavoro condiviso. Perché è nella collaborazione, nel confronto e nella progettazione comune che nasce una scuola viva, ricca di esperienze e di significato.

Il Niv (Nucleo interno di valutazione) non è la somma di singole professionalità, ma uno spazio di relazione in cui ognuno si mostra per ciò che è, mettendo a disposizione competenze, emozioni e punti di vista diversi, senza "rinfacciare mai", ma sostenendosi reciprocamente. Qualcuno passava semplicemente a portarci caffè e biscotti.

Anche l'idea dell'amore dichiarato con semplicità ("Ti amo e lo sai, non l'ho detto mai") richiama la dimensione silenziosa ma profonda della passione educativa. Quante volte l'impegno non viene espresso a parole, ma si manifesta nei gesti quotidiani, nella cura, nella pazienza e nella costanza con cui si accompagnano i percorsi di crescita degli studenti.

Infine, "Il mio nome dillo piano" evoca il rispetto per l'unicità di ogni persona. Abbiamo provato a raccontare, attraverso i documenti da compilare, l'insieme delle evidenze che ci portano a **riconoscere il valore di ciascuno**, per costruire un clima in cui ogni studente può sentirsi visto, chiamato per nome, accolto.

In questo senso, *Iris* diventa il racconto simbolico di una comunità educante: una relazione fatta di ascolto, autenticità e condivisione, in cui "quanta vita c'è" è proprio il racconto documentato che nasce dall'essere insieme, giorno dopo giorno, al servizio dell'educazione. Sulle prossime interpretazioni, vi aggiorno!

12.SCUOLA/ Trasmissione dei contenuti e premio ai capaci, 2 condizioni per salvarla

Salvatore Abbruzzese - Pubblicato 14 gennaio 2026

Studenti che desiderano apprendere e docenti premiati se capaci di trasmettere: è il cuore sociale della scuola. Va rilegittimato per evitare il declino

La scuola non è in declino da quando, con i risultati degli esami di accesso alle facoltà di medicina, il tema della fragilità delle conoscenze è emerso al centro della scena. Lo è da molto prima. Le cause, come già si è detto nella **prima parte di questo articolo**, risalgono ad una serie di declivi storico-pedagogici che hanno portato la scuola ad essere considerata e valutata unicamente nella sua capacità di essere un **canale di mobilità sociale** e non di crescita e di arricchimento della persona. Questo secondo aspetto è apparso, sempre di più, come un artefatto retorico, privo di qualsiasi consistenza.

In realtà, qualsiasi sistema scolastico volto a fornire le indispensabili conoscenze di base non può ignorare l'elemento umano che lo precede, riconoscersi in questo ed accettare di esserne costantemente alimentato. Se la società come *sistema* non può essere separata dalla società come *mondo vitale*, inteso come insieme di relazioni umane significative nel quale ogni soggetto vive e fiorisce, è nella scuola in ogni sua configurazione, dalle aule delle scuole elementari agli anfiteatri universitari, che il mondo vitale si esprime attraverso il generale *desiderio di conoscenza* da un lato e quello di **trasmissione dei saperi** dall'altro. Si tratta di due *impeti dell'umano* che costituiscono, a tutti gli effetti, una invariante antropologica universale, nonché il primo degli elementi costitutivi della relazione formativa, ad ogni suo livello. Ed è proprio la scuola a renderne possibile l'emergere ed a darvi risposta.

Quali che siano le scelte operative realizzate sul piano pedagogico dell'insegnamento e su quello organizzativo del sistema scolastico, il riconoscimento di questo desiderio di base, presente sia in chi *chiede* di sapere, ascoltando e studiando, sia in chi è *lieto* di rispondervi insegnando, è di fatto centrale.

Nella sua essenzialità siamo al cuore della collettività sociale colta nella sua istanza prima. Non sfugge infatti a nessuno quanto l'incontrarsi per *conoscere* e per *insegnare*, se non altro per la dimensione sociale alla quale dà vita ogni mattina, alimenti una relazione molto più coinvolgente di quanto non possano esserlo l'incontrarsi per produrre merci e organizzare prestazioni, acquistare beni e fruire di servizi, o lo stesso riunirsi per discutere e sottoscrivere una decisione comune.

Al di fuori della cerchia familiare, ogni società concepita come relazione di mondo vitale, prima ancora di emergere nella fabbrica, nell'azienda e nell'*agorà*, prende vita innanzitutto nella scuola. In quei sette milioni di studenti che vi accedono ogni mattina, così come negli insegnanti e nel personale che li accolgono, c'è la più importante struttura morale che ogni società democratica sceglie di allestire. Ed è *morale* proprio in quanto, prima ancora che dalle funzioni formative alle quali ugualmente adempie, è alimentata dalla legittimità del desiderio di apprendere e dall'importanza di quello dell'insegnare.

Per questa strada, l'autenticità del desiderio di conoscenza e la letizia del potervi rispondere non sono degli *optional* che possono essere collocati nelle retrovie, ma costituiscono le due componenti essenziali di ogni realtà scolastica, senza le quali questa perde la sua funzione essenziale per ridursi tranquillamente e malauguratamente ad esaurirsi nella semplice trasmissione di *informazioni* e di *tecniche operative*, potenzialmente delegabili a qualsiasi agenzia di settore e assolvibili interamente a distanza, come hanno mostrato i mesi semestri delle chiusure per il Covid.

La centralità di una tale concezione della scuola è tale che anche chi, per necessità o per interesse, volesse indirizzarsi immediatamente al mondo del lavoro, questi non può auto-escludersi né ancor meno essere escluso dall'apprendimento dei saperi di base e quindi dall'incontro con insegnanti che amino dispensarli. Ed è stato questo il senso profondo della riforma del primo ciclo attuata nel 1963, con l'abolizione della scuola di avviamento professionale e l'istituzione della scuola media unificata, gratuita per tutti.

(Ansa)

Il riconoscimento di un tale desiderio di conoscenza, di fatto oggi completamente eluso quando non addirittura sarcasticamente irriso, comporta una conseguenza obbligatoria e, proprio per questo, ineludibile. Il rispetto del desiderio di studiare negli studenti e quello di insegnare nei docenti, proprio perché squalificato da decenni di pragmatismo minimalista, *deve essere* – l'imperativo qui non è affatto casuale – costantemente sostenuto attraverso tutte le modalità che si rendono necessarie.

Ciò significa certamente, sul piano pratico-operativo, la disponibilità di aule, di sale di lettura e di laboratori, assieme a quella di staff amministrativi disponibili e efficaci. Ma ciò significa anche, sul piano dei contenuti, la necessità di rilegittimare costantemente un tale desiderio riconoscendovi un *principio di premialità* in grado di gratificare sia gli studenti capaci e meritevoli sul piano del riconoscimento visibile delle loro capacità di impegno e di applicazione, sia i docenti che hanno reso possibile ai primi di raggiungere i loro risultati attraverso la qualità del proprio impegno sul piano pedagogico e didattico. Solo a queste condizioni il termine di "merito" acquista la sua piena valenza di orientamento normativo e può rivelarsi efficace.

Ovviamente anche questo non è sufficiente. Affinché il desiderio di sapere e quello di trasmettere dei saperi vengano riconosciuti e premiati occorre anche che la collettività come comunità politica abbia riconosciuto l'importanza e la **centralità dei contenuti** trasmessi. Una collettività che non apprezza la cultura, che la considera come un semplice "integratore concettuale" del tutto non essenziale al fine del conseguimento delle "cose che contano", non può avere nessuna **"buona scuola"**, ma solamente dei luoghi di apprendimento che si limitino ad insegnare ciò che è immediatamente utilizzabile sul piano strumentale.

Pertanto anche la consapevolezza di ciò che sia la cultura va recuperato. Infatti anche quest'ultima, caduta sotto il **macigno del disincanto** provocato dal primato della razionalità strumentale, ha finito per essere disconosciuta come volontà di andare alla *natura prima* delle cose: siano queste le leggi della fisica o della chimica, la conoscenza dei processi storici e delle scelte politiche che hanno condotto alla nascita degli Stati-nazione, alla divisione dei poteri ed

alla democrazia; o siano ancora i cammini di riflessione sulla natura dell'essere e sul senso delle esperienze perseguiti con perseveranza dalla filosofia, oppure formulati e vissuti sul piano dell'arte: dalla poesia e dalla letteratura a tutte le forme espressive che, lungo i secoli, hanno allietato la vita delle collettività come quella dei singoli che le hanno sapute comprendere ed amare.

Una tale volontà di andare all'essenziale non può essere un optional. Fuori da questa non c'è consapevolezza storica, né ancor meno identità culturale, né lo stesso spirito civico, ma solo assembramenti dettati dall'interesse, solo un mesto ricadere nell'utilità pratica oggi facilmente liquidabile con il **ricorso all'intelligenza artificiale** (IA).

Al contrario di un simile declino è proprio la condivisione di un tale impeto dell'umano, volto a riunire quanti desiderano conoscere e quanti vogliono trasmettere, che fa della scuola il mondo vitale dove si condivide un comune sentimento, se ne rintracciano le origini e se ne comprendono le ragioni.

La scuola è l'officina dove un tale legame sociale – che sarà alla base del linguaggio comune e dei sentimenti condivisi – viene prodotto. Studenti che *desiderano* apprendere e maestri che *desiderano* insegnare ne costituiscono il cuore pulsante ed è intelligenza istituzionale il saperli intercettare e premiare, andando volutamente controcorrente nei confronti dell'atteggiamento dominante che arriva a disconoscerli, quando non addirittura ad irridarli.

(2 – fine)

13.SCUOLA/ Docenti tra precariato e concorsi, un quadro da ripensare per non morire di centralismo

Mario Predieri - Pubblicato 15 gennaio 2026

Entrare nella scuola statale con i concorsi o con le supplenze? In ogni caso si tratta di un calvario caotico e legalizzato. Bisogna voltare pagina. Come?

Chi cerca di insegnare e di entrare come docente in una scuola statale, oltre alla strada dei concorsi, può intraprendere quella delle supplenze. Comincia così a entrare in un mondo fatto di sigle e di acrostici pieni di speranze e frustrazioni: GAE, GPS, INDIRE, PNRR... Le Graduatorie a esaurimento (GAE) sono nate ufficialmente nel 2006 con la legge 296 (legge finanziaria 2007) e sono state attivate nell'anno scolastico 2007/2008, sostituendo le precedenti Graduatorie permanenti per contrastare il **precariato docente** in Italia. Comprendono insegnanti già abilitati per assunzioni a tempo indeterminato e **supplenze**. Sono ormai chiuse a nuovi aspiranti, ma potranno essere aggiornate per il punteggio o il trasferimento entro il 22 gennaio 2026.

A differenza delle GAE, le GPS (Graduatorie provinciali per le supplenze), create nel 2020 dall'allora ministra Azzolina per informatizzare le procedure di assegnazione delle supplenze annuali e di quelle fino al termine delle attività didattiche, sono aperte ogni due anni per i nuovi inserimenti.

Dalle GPS prima fascia sostegno, in caso di disponibilità residue, sono anche attinte assunzioni a tempo indeterminato con procedura straordinaria (prorogata anche per l'anno scolastico 2026/27). Gli Uffici territoriali di regola attingono, per le supplenze fino al 31 agosto o al 30 giugno, dalle Graduatorie provinciali dopo aver esaurito tutte le disponibilità presenti nelle GAE per la relativa classe di concorso.

A seguito di questo **meccanismo** in diverse materie di insegnamento le procedure diventano lunghe e laboriose: l'esito è che nelle province più grandi o più complesse le procedure di supplenza a inizio 2026 non sono ancora concluse, ovvero diverse classi e molti studenti disabili cambieranno insegnante a gennaio, dopo aver avuto un altro supplente (o nessuno) fino ad ora. Inoltre nelle materie in cui la graduatoria è esaurita, il compito di cercare il supplente va alla scuola, che, a volte, è costretta a sostituire il primo supplente che ha risposto a settembre-ottobre e che, magari, ha ottenuto un'opportunità migliore e si trasferisce, con un altro supplente disponibile o che ha il diritto di scalzare il primo perché detiene un maggiore punteggio.

Nel panorama educativo italiano, il tema del precariato docente resta insomma un argomento di crescente importanza: il ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara è intervenuto più volte sulla

situazione del personale, anche in riferimento alla previsione di riduzione di oltre 5.600 unità tra docenti e personale ATA.

Il ministero ha cercato di assicurare gli operatori del settore, sottolineando che il saldo complessivo sarà positivo grazie all'assunzione di un numero maggiore di docenti di sostegno. Valditara lo scorso anno aveva dichiarato che "nel 2025 il ministero ha previsto di specializzare almeno 20.000 docenti di sostegno entro dicembre", un passo significativo verso la riduzione del precariato in uno dei settori più critici.

Attualmente, circa il 75% dei docenti precari in Italia è composto da docenti di sostegno: Valditara ha menzionato l'obiettivo di formare 50.000 docenti di sostegno attraverso corsi dedicati (30 CFU) e il TFA, ma i posti sono spesso limitati dalle università. Eppure questa categoria di insegnanti è cruciale per garantire un'educazione inclusiva e di qualità, in particolare per gli studenti con bisogni educativi speciali (BES). E il precariato ha creato un clima di incertezza e instabilità, sia per i docenti che per gli alunni.

Per la prima volta, il compito di specializzare i docenti di sostegno è stato affidato all'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa). Questa scelta può rappresentare un cambio di paradigma nella gestione della formazione e della stabilizzazione dei docenti, con un focus particolare sulle esigenze specifiche degli studenti.

Come accennato, è prevista una riduzione del personale. Questo taglio, sebbene giustificato dalla necessità di razionalizzare le risorse in relazione al calo del numero degli alunni, ha sollevato preoccupazioni tra i sindacati e gli operatori del settore. La paura è che tali riduzioni possano influire negativamente sulla qualità dell'insegnamento e sul supporto agli studenti. Il ministro ha cercato di assicurare affermando che, nonostante i tagli, il saldo complessivo sarà positivo grazie all'assunzione di docenti di sostegno, che fino ad ora venivano reclutati tramite supplenze.

Tuttavia, resta da vedere come queste assunzioni si tradurranno in realtà concreta nelle scuole. Cub Sur Torino in presidio sotto l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte insieme ai lavoratori precari del concorso 2020 e contro ogni forma di sfruttamento dei lavoratori della scuola, Torino, 30 Agosto 2024 ANSA/ALESSANDRO DI MARCO ALESSANDRO_DI_MARCO

Ma che cosa deve cambiare nel sistema di reclutamento e assegnazione delle cattedre per avere docenti validi dal primo giorno di scuola?

Per conseguire l'obiettivo di stabilizzare i docenti, il ministero deve passare attraverso l'organizzazione di concorsi specifici. Ma, con ogni evidenza, questo non risulta sufficiente. Il continuo cambiamento delle regole, la mancanza di chiarezza e la lentezza burocratica hanno reso difficile il percorso di stabilizzazione per molti insegnanti.

Negli ultimi anni, la scuola statale è stata interessata da numerosi **concorsi docenti** (ordinari 2020, STEM 2021/2022 e i **concorsi straordinari PNRR 1 e 2**) per coprire posti vacanti, culminando nel **concorso PNRR3** (bandito nel 2025) che punta a circa 60.000 cattedre per il triennio 2025-2028, con prove svolte tra fine 2025 e 2026 per assunzioni da settembre 2026, inclusi bandi ordinari imminenti per il reclutamento a regime.

Siamo nella fase cruciale delle prove orali, con i ritardi che stanno emergendo a livello regionale, ma con il ministero che sta lavorando allo scioglimento delle riserve (presentazione documenti mancanti) entro il 2 febbraio 2026, mentre i candidati si preparano intensamente e le pubblicazioni delle convocazioni per gli orali iniziano a comparire sui siti degli USR per i primi mesi del 2026, puntando a chiudere tutto per le nomine di settembre, anche se una nuova proroga (se approvata) sposterebbe le graduatorie a dicembre 2026.

La situazione attuale dei docenti in Italia richiede un intervento decisivo. Nel 2015 la legge 107/2015, nota anche come "Buona Scuola", ha introdotto la chiamata diretta per l'assunzione dei docenti su posti a tempo indeterminato. Questa riforma ha cercato di dare maggiore autonomia alle scuole nella scelta del personale docente, ma è risultata macchinosa per i diversi passaggi e accusata di essere poco trasparente.

L'esperienza personale di molti dirigenti è che, là dove c'era libertà di scelta tra diversi istituti, erano i docenti a individuare la scuola da loro preferita, piuttosto che i dirigenti a selezionarli. In realtà l'illusione è durata lo spazio di un'estate, anzi di un paio di giorni incastrati nella settimana di Ferragosto 2016, dopo un'attesa durata un anno, e mai più ripetuta per l'avversione dei sindacati e dei governi succedutisi, che respingevano questo metodo.

Eppure la diretta assunzione dei docenti da parte delle scuole è la strada che, alla fine, anche oggi risolve il problema dei supplenti, quando le graduatorie centralizzate vanno esaurite!

È evidente che per realizzare questo incontro tra l'offerta dei docenti e la domanda degli studenti attraverso le scuole deve mutare un quadro generale normativo che si può definire complesso,

se non intricato. In ogni caso se si vogliono superare le situazioni che si sono riproposte anche quest'anno, con docenti nominati a gennaio (o a febbraio?) occorre ripensare il quadro generale, semplificare le norme (riducendo e non aumentando il loro numero), ma soprattutto riorganizzare il sistema scolastico sulla base dei principi dell'autonomia e della sussidiarietà, da tempo diventati principi salvaguardati dalla Costituzione e da valorizzare come strumenti per rispondere al bisogno di educazione e di istruzione dei più giovani cittadini italiani. In un contesto di continua evoluzione, è essenziale mantenere un dialogo aperto tra il ministero, le scuole e i docenti, per affrontare le sfide del presente e costruire un futuro migliore per l'istruzione in Italia. Sono certamente importanti e urgenti molti interventi specifici per fare fronte tempestivamente a diverse emergenze, ma occorre intervenire avendo in mente un quadro di riferimento complessivo che rispetti i principi costituzionali richiamati, evitando il rischio di sommare forzature a rigidità normative, ritrovarsi legati nelle nostre scelte da nodi gordiani e invocare – infine – il dirigismo centralistico a scioglierli.

14.SCUOLA/ Famiglie disorientate dal digitale, c'è una "risposta" che può colmare il vuoto

Brunella Fiore - Pubblicato 16 gennaio 2026

Le famiglie con figli a scuola sono spesso disorientate dal digitale. La Fondazione Patti Digitali offre una regia educativa a supporto di scuole e famiglie

"Tutti ce l'hanno, tranne me". È una frase che molti genitori hanno sentito almeno una volta, spesso già alla fine della scuola primaria. Lo smartphone non è più solo un oggetto tecnologico: è un ambiente (come ci ricorda Alberto Pellai), soglia di accesso alla scuola e alla vita quotidiana dei ragazzi. Ma chi insegna davvero a usarlo?

L'accesso a Internet e ai **dispositivi digitali** avviene sempre più presto, mentre le regole sono fragili, spesso contraddittorie. Le leggi esistono, ma vengono sistematicamente disattese. Gli esperti si moltiplicano, le indicazioni divergono. E alla fine, a decidere tutto, sono le famiglie. Da sole.

Ad un recente convegno nazionale svoltosi a Torino nel dicembre scorso (*Fare ricerca sociologica sulle famiglie. Sfide e prospettive*) studiosi e studiose da tutta Italia hanno messo a fuoco le trasformazioni profonde della vita familiare contemporanea. Nella sessione dedicata a tecnologie digitali, famiglie e comunità, è emerso con chiarezza un dato: l'educazione digitale è oggi uno dei terreni più critici – e più diseguali – del lavoro educativo.

La ricerca presentata in quella occasione ha raccontato di genitori stanchi, incerti, spesso impreparati. Genitori che lottano ogni giorno per "staccare" i figli dagli schermi, che temono l'esclusione sociale più ancora dei rischi online, che non sempre sanno come funzionano filtri, app, piattaforme. Una responsabilità enorme, che pesa in modo molto diverso a seconda delle risorse culturali, linguistiche e digitali disponibili.

Ed è qui che entra in scena la scuola. O meglio, la sua ambiguità. Da un lato, chiede agli studenti di usare quotidianamente il digitale: compiti online, registri elettronici, piattaforme di condivisione, chat di classe, ma dall'altro raramente insegna come farlo in modo critico, consapevole e sicuro.

Nei racconti dei genitori emerge una contraddizione evidente: le regole familiari sullo smartphone si sgretolano non appena il dispositivo diventa "necessario per la scuola". Il digitale entra dalla porta principale dell'istruzione, ma senza un vero accompagnamento educativo.

Le esperienze di partecipazione – come i **Patti educativi digitali** – mostrano che il confronto tra **famiglie, scuole e istituzioni** è possibile e prezioso. Ma la ricerca mette in guardia da un rischio concreto: a partecipare sono soprattutto i genitori più istruiti, più integrati, più "attrezzati" culturalmente. Le famiglie migranti o in condizioni di fragilità restano spesso ai margini.

Il risultato è una sorta di normativa implicita: posticipare lo **smartphone**, regole stringenti, controllo tecnologico avanzato. Indicazioni sensate, ma realistiche solo per una parte delle famiglie. Così la partecipazione rischia di produrre politiche non inclusive, proprio su un tema che dovrebbe ridurre le disuguaglianze, non ampliarle.

Ritiro degli smartphone nella classe di una scuola italiana (Ansa)

Da qui una conclusione netta, emersa con forza anche dal convegno: la scuola non può limitarsi a chiedere l'uso del digitale, deve diventare un presidio di educazione digitale per studenti e adulti. Un luogo di alfabetizzazione, mediazione culturale, costruzione di alleanze educative reali. Non solo per i ragazzi "competenti", ma soprattutto per chi rischia di restare indietro.

Educare al digitale non è una questione privata. È una responsabilità collettiva, che riguarda la cittadinanza, il benessere, la qualità delle relazioni sociali.

È proprio da questa consapevolezza che nasce la Fondazione Patti Digitali ETS, costituita il 12 dicembre scorso come soggetto nazionale indipendente per affrontare in modo strutturato l'emergenza educativa legata al digitale e all'**intelligenza artificiale**.

La Fondazione nasce dall'esperienza dei Patti digitali, un movimento educativo cresciuto negli ultimi anni su tutto il territorio nazionale, che oggi coinvolge circa 100mila famiglie e oltre 200 gruppi locali. L'obiettivo è semplice e ambizioso insieme: creare alleanze educative di comunità, in cui famiglie, scuole, istituzioni e territorio condividano regole, strumenti e responsabilità.

La Fondazione Patti Digitali si propone come punto di raccordo nazionale tra formazione, ricerca, advocacy e sperimentazione educativa. La Fondazione è stata costituita da un comitato dei promotori che riunisce ricercatori ed esperti che hanno ideato e sviluppato l'esperienza dei Patti digitali, tra cui Marco Gui, Marco Grollo, Stefania Garassini, (la scrivente) Brunella Fiore, Simone Lanza, Stefano Boati e Chiara Respi.

Tra i fondatori figurano Fondazione Bicocca, rappresentata dalla presidente CRUI ed ex-rettrice di Milano-Bicocca Giovanna Iannantuoni, riferimento scientifico della rete; Associazione MEC (Media Educazione Comunità); Associazione Slowworking. Sostengono inoltre le attività della Fondazione Oltre e l'organizzazione non-profit internazionale Human Change. Il comitato consultivo vede la partecipazione di figure di primo piano del panorama educativo, culturale e politico nazionale, tra cui Adriano Bordignon, Alessandro D'Avenia, Marianna Madia, Lavinia Mennuni, Alberto Pellai e Stefano Vicari.

In un'epoca in cui smartphone, social e intelligenza artificiale entrano sempre più precocemente nella vita dei bambini, la Fondazione Patti Digitali si propone di **colmare un vuoto**: quello di una regia educativa capace di superare frammentazione, solitudine e disuguaglianze.

Il messaggio che arriva dalla ricerca sociologica e dall'esperienza sul campo è chiaro: senza una scuola protagonista e senza alleanze educative solide, il digitale rischia di diventare un nuovo fattore di esclusione. Con strumenti condivisi e una responsabilità collettiva, può invece diventare un'occasione di crescita per tutti.

15.SCUOLA/ Coltelli, sangue e metal detector, per fermarsi "prima" c'è un'autonomia da ripensare

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 19 gennaio 2026

La morte di Youssef Abanoub, accoltellato in un professionista della Spezia da Zouhair Atif, riapre il problema di una scuola fatta solo di procedure

Sangue a scuola, un ossimoro per la maggior parte di noi che insiste a immaginare la realtà scolastica come **un quid speciale**, in cui adulti consacrati all'esercizio culturale ed educativo si spendono per **studenti assetati di conoscenza**. Non è questa la realtà e probabilmente da tempo non lo è più, se non in qualche esperienza di eccellenza che tuttavia fatica a diventare esemplare per molti.

Certo, quanto accaduto a La Spezia si offre agli opinionisti come uno spaccato di un'Italia che stenta a reggere l'urto delle nuove povertà, economiche ma soprattutto educative.

Un istituto professionale continua ad essere concepito come un *refugium peccatorum* nel quale convergono disagi e fragilità di vario tipo e nel quale un docente, non si sa se per distrazione o sottovalutazione, non avrebbe preso sul serio un commento – che ora acquista sfumature drammaticamente profetiche – "Vorrei sapere cosa si prova quando si uccide qualcuno", pare sia stato scritto qualche tempo fa dal giovane assassino.

Forse una maggiore attenzione di chi ha letto questa domanda, forse l'immediato invio allo sportello psicologico, forse...

Gelosia? Invidia? Desiderio di rivincita? Il mistero avvolge la decisione del giovane Zouhair Atif di uccidere Youssef Abanoub, suo compagno di scuola. Un cocktail di sentimenti che nel giovane adulto hanno scatenato una violenza omicida.

A seguire la solita ridda di reazioni, compresa quella di alcuni ruoli istituzionali che invocano il **metal detector** anche per le scuole, o di altri che non perdono questa occasione per lamentare come il fenomeno migratorio non controllato generi questi eccessi.

Si stacca dalla genericità di tanti commenti il bell'articolo di Eraldo Affinati sulla *Stampa* di ieri, domenica 18 gennaio (I ragazzi timidi i tracotanti e quegli insegnanti lasciati soli).

Si apprezza l'equilibrio di una sintesi che richiama al ruolo prezioso di adulti consapevoli e presenti e sottolinea le responsabilità di un'informazione violenta e frammentata che esaspera gli impulsi fisiologicamente presenti nella personalità dell'adolescente. Una sintesi che si arricchisce dell'esperienza del lungo lavoro che lo scrittore da anni svolge con i ragazzi **neo-arrivati nel nostro Paese**.

Adulti presenti, educatori appassionati! Questa la strada.

In un momento di così profonda frattura rispetto al passato (crisi dell'istituto familiare, migranti soli o senza figure parentali presenti e autorevoli) la scuola non può continuare ad essere nemmeno quella di 10 anni fa (figurarsi quella ancor meno recente), occorre un generale ripensamento, facendo tesoro delle esperienze positive che pure esistono.

Sicuramente la rivoluzione digitale ha generato in questi contesti un cambiamento di paradigma drammatico. Banalmente, quanto tempo il docente trascorre dietro lo schermo senza osservare quanto accade nella vita reale? Quanto tempo la scuola sta investendo in **procedure** e quanto dedica alla riflessione profonda sulla necessità di cambiare il modello di insegnamento e di apprendimento, facendo tesoro (anche) di ciò che nel passato ha reso possibile l'istruzione e l'introduzione alla vita adulta?

Quanti adulti ancora scelgono la scuola con il miraggio del posto fisso, inconsapevoli che il dramma quotidiano dei nostri giovani esigerebbe educatori appassionati, sicuramente meglio pagati, ma anche costantemente tesi a intercettare cuore e ragione dei ragazzi loro affidati?

Un orientamento ben fatto, che eviti di convogliare negli istituti professionali tutte le emergenze, un impegno sistematico ad affrontare il gap linguistico (l'anno "sabbatico" finalizzato all'apprendimento della lingua italiana?), un tempo scuola diversificato che consenta una dialettica feconda fra ore di "scolarizzazione" ed altre più centrate su esperienze di socializzazione e di integrazione.

Questo si chiede alla progettazione nell'autonomia delle scuole, ma anche all'impegno dei decisori politici; non solo metal detector.

16.NUOVI LAVORI/ La sfida delle piattaforme che chiede nuovi contratti e tutele

Massimo Ferlini - Pubblicato 19 gennaio 2026

Sempre più lavori saranno gestiti mediante piattaforme digitali e algoritmi. Occorre ripensare contratti e tutele

Quando sentiamo parlare di lavoratori gestiti attraverso una piattaforma pensiamo immediatamente, ma anche esclusivamente, ai rider della consegna a casa di pasti. Sono questi i lavoratori che vediamo sfrecciare sulle nostre strade, fanno servizi che anche noi abbiamo usato e abbiamo anche seguito qualcuna delle loro proteste sindacali.

Se ci dicessero che anche le imprese per le cure a domicilio sono in Italia per lo più organizzate da una piattaforma e da un algoritmo stenteremmo a crederci. Invece la gig economy e il lavoro organizzato e gestito attraverso piattaforme è ormai presente in molti settori e ne caratterizzerà altri con la digitalizzazione dei servizi e **la diffusione dell'uso dell'intelligenza artificiale**.

Poco più di un anno fa è stata approvata una Direttiva europea dedicata ai lavoratori di questo settore. Senza più richiamarne i diversi aspetti va ricordato che l'obiettivo è quello che i diversi Stati, nel recepirne l'attuazione, costruiscano un sistema di tutele per i lavoratori coinvolti in questo tipo di occupazione.

Per poter elaborare interventi utili è necessario conoscere bene i modelli di lavoro esistenti, come funzionano queste imprese e come i lavoratori sono coinvolti nel lavoro. Per questo è molto utile la ricerca presentata la scorsa settimana da Inapp dedicata a capire "Genesi, identità, caratteristiche e varietà del capitalismo di piattaforma".

La ricerca definisce la tipologia delle imprese che si caratterizzano per l'utilizzo piattaforma e algoritmi che gestiscono i dati per lo svolgersi delle attività e contemporaneamente migliorare l'efficienza del servizio.

Come per tutte le piattaforme, il valore principale è quello dei dati raccolti, della loro elaborazione al fine di migliorare l'efficienza dei servizi sia dal lato della produttività, sia per aumentare la soddisfazione del cliente. Il raggiungimento di una buona dimensione rende la piattaforma un nodo della rete dei servizi non aggirabile e che si allarga ad altri servizi connessi determinandone anche le caratteristiche: da un singolo servizio a un sistema sempre più pervasivo (pensiamo appunto alla consegna dei cibi, alla gestione della fatturazione per il ristorante, alla gestione dei dati di magazzino e approvvigionamento, ecc.).

Ansa

Certamente lo sviluppo della produzione attraverso piattaforme porta a un'accelerazione del diffondersi di nuovi rapporti produttivi, nuovi legami fra tecnologia e lavoro e nuove relazioni. È questa la parte che nel nostro caso mostra il maggiore interesse.

Questione di fondo è la difficoltà che si incontra per cercare di misurare il fenomeno di quanti sono **i lavoratori sulle piattaforme**. Il passaggio attraverso interviste, sistema oggi prevalente, ha troppe falle. Ci sono molti lavoratori che non si dichiarano occupati perché ritengono il lavoro su piattaforme un riempitivo temporaneo, così come l'intermittenza che caratterizza molte di queste professioni non permette un rilievo preciso.

Un primo tema riguarda perciò i servizi al lavoro perché, nell'applicazione della Direttiva europea, riescano a creare un sistema di registrazione delle Comunicazioni obbligatorie che segua questi lavoratori.

Altro aspetto di fondo è la difficoltà di definizione dell'attività come autonoma o dipendente. La definizione di attività ibrida, introdotta dalla Direttiva, permette di provare a definire in modo nuovo la tipologia del contratto di lavoro e le tutele del lavoratore. Ci troviamo in effetti di fronte a una situazione di nuovi lavori e nuovi rapporti di lavoro.

Molti di questi lavoratori collaborano simultaneamente con più piattaforme. Difficile non considerarli lavoratori autonomi. Nello stesso tempo, quando svolgono un incarico, sotto la direzione dell'algoritmo, sono del tutto assimilabili a lavoratori dipendenti. Nella realtà alcune piattaforme usano i contratti di lavoro dipendente part-time, mentre altre, enfatizzando gli aspetti di autonomia dei collaboratori, usano solo rapporti autonomi.

Due spunti di riflessione possono venire dal riprendere le ragioni di uno Statuto dei lavori che aggiorni lo Statuto dei lavoratori dal ripensare il modello dei contratti a progetto.

Il tema della tipologia di lavoro porta poi a quello della **sindacalizzazione**. La solitudine di questi lavoratori è evidente, non vi è luogo di incontro dove fare crescere conoscenze e solidarietà. L'uso dei nuovi social può sopperire e una stanza sindacale virtuale, obbligatoria per le imprese di questo tipo, è l'esperienza più avanzata che viene dalla Danimarca.

La ricerca ha cercato attraverso interviste ad alcuni protagonisti di mettere in evidenza come viene interpretato il rapporto con la particolare organizzazione del lavoro. Sono stati coinvolti lavoratori di sette settori diversi: consegna pasti, traduzioni, informatica, montaggi arredamento, trasporto persone e assistenza familiare.

Ne esce un'accettazione dei meccanismi delle piattaforme frutto di un misto di cinismo e subalternità. Il tutto dovuto per lo più a un confronto con esperienze precedenti con altre forme di lavoro marginale e che hanno lasciato memorie assolutamente più negative. La sottolineatura della certezza dei pagamenti che offre il lavoro su piattaforma la dice lunga su quanto vissuto precedentemente.

L'esperienza italiana di contrattazione più interessante viene dai sindacati dei **lavoratori in somministrazione** con il ricorso alla contrattazione degli shopper. Non è un caso che siano i sindacati del lavoro somministrato i più attenti a comprendere le particolarità dei lavori su piattaforme. I contratti del settore, anche grazie a un sistema di enti bilaterali efficace sia per la formazione che per i servizi di welfare, hanno sviluppato la capacità di costruire un sistema di tutele e garanzie da cui si può certamente prendere spunto per portare avanti una piattaforma di idee guida nel recepimento della Direttiva europea.

Il lavoro su piattaforme è però una sfida che riguarda la capacità del sistema-Paese di affrontare l'innovazione tecnologica che questi nuovi settori introducono nell'economia con altrettanta capacità di sviluppare innovazione sociale.

La centralità della persona al lavoro è messa ancora più in evidenza da tecnologie che cercano di governare tutti i passaggi. Investire in conoscenza e capitale umano è ciò che può portarci a guidare una nuova fase di sviluppo tecnologico riuscendo a rimettere in funzione l'ascensore sociale e non subendo una nuova fase di diseguaglianze date dalla svalutazione del lavoro.

17.SCUOLA/ Giussani, Gramsci e una "casa" da salvare

Roberto Laffranchini - Pubblicato 20 gennaio 2026

La scuola rischia di ridursi paradossalmente ad un luogo "aculturale" dominato dalla logica individualistica del consumo. È così che muoiono le relazioni

Che cosa significa "fare cultura" a scuola, oggi, in una società multietnica e multiculturale o semplicemente *aculturale* e dominata dalla logica del consumo e che assume la **prestazione** come criterio universale di valore? La domanda non riguarda solo ciò che si insegna, ma il modo stesso in cui una generazione viene introdotta al mondo. In un articolo il *Sussidiario* ha raccontato "**La storia (vera) di Melissa**" che in prima superiore "non ha alcuna cultura religiosa".

La questione pone il grande tema della tradizione, di come viene vissuta e di come viene insegnata: una tradizione viva che offra una prospettiva di comprensione irrinunciabile per vivere il presente e guardare al futuro.

Un'osservazione di Gramsci – segnalata da Luigi Giussani in una lettera a *Repubblica* del 27 dicembre 1997 – mette a fuoco il problema: "Una generazione che deprime la generazione precedente, che non riesce a vederne le grandezze e il significato necessario, non può che essere meschina e senza fiducia in sé stessa" (A. Gramsci, *Quaderni*, XXVIII).

Qui non si difende il passato per nostalgia, ma per realismo. Senza un rapporto vivo con ciò che ci precede, il presente si svuota di senso e il futuro si riduce a una ripetizione dell'oggi. Quando la tradizione viene rimossa, non rimane il vuoto, ma si affermano le ideologie.

L'ideologia è la logica di un'idea che pretende di spiegare la totalità dell'esperienza umana imponendosi alla storia dall'esterno. Non nasce dall'incontro con ciò che accade, ma dalla necessità di rendere il reale coerente con uno schema. In questo modo il passato, il presente e perfino il futuro vengono trattati come momenti di un processo già noto, leggibile secondo una legge che non ammette smentite. L'esperienza, anziché essere fonte di conoscenza, diventa un intralcio.

La scuola non è affatto immune da questa tentazione e può cedere a una sorta di "nobile" ideologia culturale: anche una cultura nobile e necessaria, quando viene trasmessa come un patrimonio da apprendere più che un'esperienza da vivere, perde la sua forza generativa e diventa un'idea distante dalla vita degli studenti.

Fare cultura non significa applicare un'idea alla vita, ma custodire le condizioni che rendono la vita umana comprensibile, comunicabile e **degnata di essere vissuta**.

Qui diventa decisivo chiarire che cosa si intende per cultura. Il rischio, infatti, è di pensarla come una premessa: qualcosa da acquisire prima di entrare nella vita, un bagaglio da preparare per poi finalmente confrontarsi con il mondo, con la storia, con l'arte, con le scienze. Sarebbe contraddittorio e astratto. Questa idea è fuorviante. Non esiste un momento in cui l'essere umano sia "fuori" dalla cultura. Non entriamo nel mondo dopo aver acquisito una cultura: siamo da sempre in relazione con la realtà. La relazione precede il linguaggio concettuale, precede la riflessione, precede persino la consapevolezza di sé, perché siamo sempre già in rapporto con l'altro, e solo dentro questo rapporto parole, significati e valori prendono forma.

La cultura non è ciò che viene prima della relazione con ciò che è altro da noi, ma è la forma storica dentro cui questa relazione prende corpo e diventa esperienza condivisibile. È l'orizzonte di senso condiviso entro cui l'esperienza diventa abitabile: un mondo di significati incarnati nei gesti, nei linguaggi, nelle pratiche, nei modi di sentire e di interpretare. Non "abbiamo" una cultura come si possiede uno strumento: viviamo dentro di essa.

L'essere umano non esiste prima della relazione; è relazione e prende forma nella relazione, nelle concrete e quotidiane relazioni.

Nella lettera citata, Giussani scrive che proprio dal passato è giunta la notizia che Dio ha voluto comunicarsi a tutti gli uomini **come uomo**: "Nella sua concreta umanità Gesù non poteva vivere se non in una casa [...] la casa di Nazareth". Qui, l'immagine della "casa" acquista tutta la sua forza come segno di una presenza integralmente umana in cui vivere la propria umanità.

Questa immagine della casa dice qualcosa di essenziale dell'esperienza umana. Ogni uomo, consapevolmente o no, cerca un luogo abitabile in cui vivere rapporti di pace; un luogo in cui le relazioni siano affidabili, le parole abbiano senso, i gesti non siano equivoci. In questo senso, la casa è la forma originaria di ciò che chiamiamo cultura.

Come in una casa, nella cultura anzitutto si è accolti e si impara vivendo, condividendo, riconoscendosi. Succede così ai figli. Dire che la cultura è una "casa" significa riconoscerla come un luogo che rende l'esperienza umana vivibile, senza cancellare le differenze e senza ridurre la realtà a schema.

Qui la scuola rivela la sua responsabilità più profonda. Se la scuola non è **capace di essere "casa"** – non anzitutto in senso affettivo o protettivo, ma come spazio umano condiviso – smette di fare cultura e le tradizioni si perdono.

In una società in cui soggetti sempre più fragili e volubili oscillano tra l'abbandono a un puro sentire e l'adesione a ideologie rigide, spesso cariche di violenza, questo compito diventa ancora più decisivo. L'incontro con altri e con altro non avviene nel vuoto, ma dentro una casa comune che rende possibile il dialogo perché offre testimonianze, un linguaggio, una memoria, un orizzonte condiviso. Senza una cultura abitabile, le differenze non dialogano.

Fare cultura a scuola, oggi, significa custodire la dimensione originaria della relazione. Significa trasmettere un'eredità senza trasformarla in dogma, educare al giudizio senza sostituirsi alla libertà. Così la scuola può essere luogo in cui si impara ad abitare il mondo insieme agli altri. A Melissa, molto probabilmente, non è mancata una Cultura con la C maiuscola, ma anzitutto un'accoglienza che le permettesse di sentirsi a casa nel mondo in cui è nata e vissuta, con la sua storia e i suoi valori.

18.SCUOLA/ "Sassi o diamanti?", quei nostri adolescenti in cerca di un corpo smarrito

Domenico Fabio Tallarico - Pubblicato 21 gennaio 2026

Dissoluzione dei legami, vita digitale, affettività in pezzi: i nostri studenti sono scissi dai loro corpi. Lanciano grida di aiuto e la scuola è disarmata

Il recente caso del tribunale che ha concesso a una ragazza di 13 anni di **cambiare sesso** ha suscitato reazioni contrastanti e ha evidenziato nuovamente la situazione di disagio profondo che vivono oggi gli adolescenti in tema di sessualità e affettività ed in particolare nel rapporto con il proprio corpo.

Nel suo **intervento alla CEI** del giugno 2025, indicando alcuni punti di lavoro per tutta la Chiesa italiana, Papa Leone XIV ha detto: "La persona non è un sistema di algoritmi: è creatura, relazione, mistero. Mi permetto allora di esprimere un auspicio: che il cammino delle Chiese in Italia includa, in coerente simbiosi con la centralità di Gesù, la visione antropologica come strumento essenziale del discernimento pastorale. Senza una riflessione viva sull'umano – nella sua corporeità, nella sua vulnerabilità, nella sua sete d'infinito e capacità di legame – l'etica si riduce a codice e la fede rischia di diventare disincarnata".

Scissione tra corpo e affettività

Può sembrare insolito che un Papa parli di "corporeità", in una Chiesa che nell'immaginario collettivo dovrebbe occuparsi soprattutto delle anime. In realtà, è proprio questa una delle urgenze della nostra società e soprattutto dei giovani di oggi, immersi in un tempo segnato da assenza di legami e da **vita digitale**, che chiude il corpo in un problema da gestire più che pensarlo come una risorsa, una componente essenziale di sé. Per molti giovani il corpo appare spesso vissuto in una condizione di scissione. Il termine – reso noto anche dalla serie tv Scissione di Apple – rimanda alla separazione tra vita personale e lavorativa, due realtà parallele e inconsapevoli l'una dell'altra. Una metafora che ben descrive la frattura che tanti giovani sperimentano **tra corpo e spirito**, tra affettività e sessualità.

Molti adolescenti vivono una netta divisione tra il desiderio di amare ed essere amati e una realtà dominata da un istinto sessuale ridotto a pura fisiologia, legato a un corpo percepito come imperfetto, non degno d'amore, una specie di gabbia per l'anima ma utile soltanto a produrre emozioni e piacere effimero.

Questa visione emerge chiaramente anche nei media. In un episodio del podcast *One More Time* di Luca Casadei, il pornoattore Max Felicitas afferma: "Fare sesso è fisiologico, far l'amore è mentale e passionale. [...] Fare sesso per me è svuotare le palle, una cosa meccanica, come la masturbazione". Parole che riflettono una concezione riduttiva e scissa dell'esperienza sessuale, dove l'altro nella quotidianità diventa un semplice strumento di soddisfazione del piacere fisico.

Anche l'attivista LGBTQ+ Cathy La Torre, in un'altra puntata del podcast, racconta un rapporto complesso con il proprio corpo: "Se potessi decidere vorrei solo una testa, non vorrei avere un corpo, cioè vorrei essere una mente che svolazza. Ma siccome ho un corpo, e ultimamente comincia anche a piacermi nelle sue varie forme, allora voglio un corpo più armonico rispetto a come mi sento io, a metà tra maschile e femminile". Questa estraneità rispetto al proprio corpo non è un caso isolato: è un fenomeno sempre più diffuso, alimentato anche dalla pressione di modelli estetici irrealistici diffusi dai media e dai social.

Il corpo come ostacolo

Il disagio si riflette nei numeri: i disturbi alimentari tra adolescenti sono aumentati del 64% secondo l'Ospedale Bambino Gesù, con casi già dagli 8-9 anni. Il corpo viene percepito come un ostacolo, qualcosa da correggere o da superare.

Lo stesso si riscontra nelle esperienze di molti giovani che intraprendono percorsi di transizione di genere: quasi sempre partono dall'autodiagnosi di sentirsi "nati in un corpo sbagliato", poi assecondati da esperti ideologicamente schierati a favore delle associazioni LGBTQ+.

La risposta prevalente della società è quasi sempre quella di assecondare questa percezione, ad esempio con la transizione sociale, senza neanche chiedersi se il problema non risieda anche nella psiche, nell'interiorità o nella visione di sé dei ragazzi. In questo contesto si inserisce il cambiamento linguistico, con l'adozione di pronomi come they/them, che segnano un distacco ulteriore dal sesso biologico e una percezione di sé non definita, fluida.

Il grande imputato di tutti questi ragionamenti sembra sempre il corpo, che biologicamente è troppo definito (e di conseguenza sbagliato) per chi ha un disagio con se stesso.

Il corpo come mezzo

Parallelamente, si sta affermando sempre di più nella mentalità comune della nostra società il corpo come mezzo di guadagno: basti pensare alla prostituzione digitale e alle piattaforme come OnlyFans, oltre 7,2 miliardi di dollari di fatturato lordo nel 2024 con un numero di utenti che è aumentato del 24% nel 2024.

La cronaca racconta di insegnanti che guadagnano cifre enormi vendendo immagini di sé, in nome di una presunta emancipazione che passa non dalle capacità o dai talenti, ma dalla mercificazione del corpo che si distacca totalmente dagli altri aspetti lavorativi e della vita reale delle persone.

La mentalità di un corpo come oggetto ha conseguenze dirette anche nella sfera affettiva dei giovani. Le infezioni sessualmente trasmissibili tra gli adolescenti sono in netto aumento in Italia e in Europa, con crescite a due cifre per clamidia, gonorrea e sifilide negli ultimi anni. I rapporti sessuali sono sempre più precoci (già tra 11 e 13 anni), spesso frutto di curiosità, pressioni del partner o uso di sostanze.

A ciò si aggiunge la diffusione della pornografia: il 30% dei bambini tra 11 e 12 anni ne è già esposto online, il 46% dei ragazzi adolescenti e l'8% delle ragazze ne fanno un uso intensivo e precoce.

Il corpo da superare

L'avanzata del digitale accentua la tendenza a sostituire relazioni tra pari a rapporti con la macchina. Sono in crescita anche relazioni virtuali con partner fittizi creati dall'intelligenza artificiale o con sexbot (robot sessuale). Strumenti sviluppati da adulti per business, ma che finiscono per intrappolare i giovani in rapporti senza un reale contatto umano.

Il risultato è una sessualità senza relazione e una virtualità senza corporeità.

Sempre più adolescenti confidano i propri problemi e pensano di avere un vero e proprio rapporto di amicizia con chatbot o assistenti virtuali. Un fenomeno che si intreccia con quello degli *hikikomori*: in Italia si stima siano circa 200mila i ragazzi ritirati socialmente, senza più contatti fisici con coetanei.

Le conseguenze sono gravi: la relazione fisica viene percepita come limitazione, la libertà come appagamento di desideri individuali, anche senza contatto reale. Ma la società ne paga il prezzo: calo demografico, solitudine crescente, aumento delle malattie mentali.

In un recente intervento sulla rivista Vita, il prof. Alessandro Albizzati, direttore della neuropsichiatria infantile dell'ASST Santi Paolo e Carlo di Milano, parlando della situazione di molti adolescenti ha detto: "Questa emergenza ha come luogo centrale il corpo, con una serie di manifestazioni sintomatologiche, perché tutte le condizioni di cui parliamo sono transnosografiche, cioè non sono in sé delle diagnosi ma 'solo' della manifestazione di altro. Dal corpo passano non solo le sensazioni, ma anche le emozioni: l'ansia e l'angoscia si percepiscono tanto nella mente quanto nel corpo".

Davanti a questi dati non basta pensare che il problema si risolva con **un'ora di educazione sessuale** a scuola; la necessità è di un vero e proprio cambio di mentalità a livello sociale, che restituisca all'amore, alla sessualità e al corpo una dignità e soprattutto una bellezza che si è persa per interessi economici e a causa di una società consumistica ed individualista.

Una sfida educativa

Una delle sfide più importanti per l'educazione dei giovani è restituire senso al corpo: non come qualcosa che possediamo e di cui possiamo disporre a piacimento, ma come ciò che siamo. Ognuno è il proprio corpo, segno prezioso di unicità, come dimostra il DNA, che racconta l'irripetibilità di ogni persona.

Spesso lo spiego ai ragazzi con una metafora: la differenza tra **un sasso e un diamante**. Entrambi appartengono alla terra, ma il diamante ha valore per la sua rarità. Così ogni essere umano: unico, irripetibile e prezioso.

Come adulti dobbiamo educare i giovani a riscoprire il corpo, quella corporeità di cui parla Papa Leone.

Il corpo come fragilità e alla ricerca dell'altro per completarsi, ma anche segno di straordinaria bellezza, luogo di una relazione che unisce profondamente dimensione fisica e spirituale. Parole lontane dal linguaggio degli adolescenti, oggi dominato da *emoji* e codici digitali, ma che restano la chiave per recuperare un significato profondo dell'amore. Ogni volta che chiedo in classe: "Qualcuno di voi desidera essere guardato solo per il corpo?", cala il silenzio. La risposta è ovvia, ma non più scontata.

Per questo, un tavolo di lavoro della CEI, di cui ho fatto parte lo scorso anno, ha iniziato a dialogare su delle linee guida per l'educazione affettiva e sessuale degli adolescenti. Una riflessione urgente, alla luce di quanto emerge ogni giorno nelle aule scolastiche o nelle parrocchie.

Conclusione

La sfida per noi adulti è quella di iniziare questo dialogo auspicato dal Papa per una riflessione concreta e viva sull'umano, non soltanto ideale o morale (come troppo spesso si è fatto nella Chiesa), non solo con parole, ma concreto, calato nella realtà e con la testimonianza di una vita che mostri la bellezza di un'affettività e di una sessualità pienamente vissute. La sfida è anche quella di poterlo raccontare in un linguaggio comprensibile alle nuove generazioni digitali.

Solo così i giovani potranno scoprire che il corpo come la vita è innanzitutto un dono e l'amore e la sessualità non sono opposti, ma parti di un'unica esperienza umana autentica, una relazione carnale che il cuore di ognuno desidera da sempre, e a cui la tecnologia o un cambio sesso non potrà mai rispondere.

19.SCUOLA/ Elaborare i limiti senza sentirli come prigionieri, ecco la sfida del dirigente

Nora Terzoli - Pubblicato 22 gennaio 2026

In una prospettiva non funzionalistica ma antropologica, la scuola deve farsi carico di educare il desiderio. Ecco il compito del dirigente (2 di 2)

Per crescere è necessario comprendere che il limite non è una condanna, ma una condizione di libertà. Viviamo in una cultura che teme il limite, lo rimuove o lo nega, come se fosse un ostacolo alla felicità. Ma senza limite non c'è identità, non c'è differenza, non c'è relazione.

Il senso del limite

Il limite può essere fonte di rabbia, di tensione, ma è indispensabile per **scoprire la propria identità**, per vedere nell'altro non un nemico, ma una risorsa per conoscersi. Il limite rende possibile anche il passaggio generazionale e la scoperta della tradizione non come zavorra, ma come ipotesi da verificare nell'esercizio della libertà.

La scuola può essere dunque il luogo dove si impara a stare dentro i limiti senza sentirli come prigionie, ma come confini che definiscono e orientano. In questa prospettiva è da rintracciare il valore dell'istituzione e quindi, tra le altre, anche della scuola, come diceva Pasolini (L'enigma di Pio XII): "Poiché le istituzioni sono commoventi: e gli uomini in altro che in esse non sanno riconoscersi. Sono esse che li rendono umilmente fratelli".

Il limite è ciò che permette al desiderio di prendere forma, di non disperdersi nella confusione dell'indistinto. Senza il senso del limite i ragazzi rischiano di vivere un rapporto ansiogeno con la realtà, incapaci di riconoscere sé stessi e gli altri. Restituire loro questa esperienza significa aiutarli a costruire un'autocoscienza consapevole, capace di incontro e di dialogo con l'altro.

Attraverso una visione educativa chiara e condivisa il dirigente guida la comunità a comprendere che il limite non è un ostacolo, ma una condizione che permette al desiderio di esistere e di orientarsi.

La forza del desiderio, non il moltiplicarsi delle regole

Davanti alle difficoltà la scuola potrebbe pensare di trovare la soluzione moltiplicando regole, codici di comportamento e regolamenti sempre più dettagliati. Certamente la predisposizione dei regolamenti non è un dettaglio: un organismo complesso funziona quando le regole sono chiare, ma non è la stessa cosa per la **generazione della persona** e della soggettività. In questo caso le regole non bastano.

Le regole organizzano la convivenza, ma non toccano il cuore.

(Ansa)

Una direzione autenticamente pedagogica sa che l'educazione non si costruisce con l'eccesso di norme, ma con la generazione del desiderio. Come ricorda **Recalcati**, "non è possibile ridurre l'educazione al rispetto delle regole", perché "una Legge che si limitasse a contenere il desiderio verrebbe meno al proprio compito, che è quello di renderlo umanamente possibile".

Il dirigente, in questa prospettiva, non moltiplica le circolari o i protocolli, ma promuove spazi di libertà e di responsabilità in cui il desiderio possa rinascere. Egli anima la scuola come laboratorio di senso, dove il rispetto nasce dalla condivisione, non dalla paura.

Attraverso l'ascolto, la cura dei processi e la valorizzazione della creatività, il dirigente pedagogico diventa regista del desiderio educativo: un leader che non si ferma al controllo, ma orienta, non impone, ma suscita e lascia accadere. Il dirigente sollecita la generazione di uno stile che trasforma la scuola in una comunità che educa perché desidera e desidera perché ama la vita.

La comunità educante

Il Manifesto DiSAL focalizza una questione decisiva: la scuola è una comunità educativa, non un insieme di individui isolati. Il dirigente ne è il "custode e il promotore", colui che favorisce il dialogo tra culture, saperi e persone. Il dirigente, in un contesto segnato dalla difficoltà a tessere relazioni significative, lavora per costruire la fiducia relazionale, promuovere l'alleanza tra scuola, famiglie e territorio, costruire reti e patti educativi, incoraggiare la corresponsabilità tra docenti e genitori, tra studenti e istituzioni locali. La scuola diventa così un organismo vivo, dove ogni membro è parte di un progetto comune.

Il dirigente pedagogico non si limita a "dirigere", ma fa crescere una comunità di adulti che si educano insieme per poter educare i giovani. È un tessitore di legami, un generatore di senso condiviso.

Il dirigente scolastico leader pedagogico non è un amministratore, ma un **maestro di comunità**: orienta, accompagna, ascolta, promuove cultura e fiducia. In una società

frammentata, la sua leadership educativa diventa la condizione per ridare alla scuola il suo compito originario: formare persone libere, responsabili e desideranti.

Educare, allora, significa tenere insieme visione e testimonianza, limite e libertà, desiderio e responsabilità. È la sfida che ogni dirigente e l'intera comunità educante affrontano insieme, nella consapevolezza che la scuola è un luogo in cui l'umano si rigenera ogni giorno.

Solo una direzione pedagogica fondata sulla fiducia e sul desiderio può restituire alla scuola la sua missione più alta: essere casa dell'educazione, laboratorio di umanità, orizzonte di futuro.

(2 – fine)

20.SCUOLA/ Comporre poesie per scoprire il bene che siamo: cronaca di un esperimento in classe

Diego Baldissin - Pubblicato 23 gennaio 2026

Osservare la realtà, tornare in contatto con essa, descrivendola, per sorprendersi di un "fuori di noi", e attraverso di esso, maturare: questa è la scuola

In questo contributo vorrei mettere a tema l'esperienza di un laboratorio di poesia nella scuola secondaria di primo grado che mi ha sorpreso per la qualità dei contributi prodotti, per come ha mosso l'iniziativa personale negli studenti (molti dei quali non particolarmente appassionati alla letteratura), ma soprattutto perché mi ha interrogato in merito alla direzione che la proposta culturale della scuola secondaria può intraprendere.

Il tentativo di lavoro sulla poesia coinvolge le classi prima e terza nella parte finale dell'anno scolastico.

Le ore di italiano in prima media sono dedicate prevalentemente al tema dell'**osservazione e descrizione** della realtà naturale, con esse si intende far avvicinare gli alunni alla bellezza e mutevolezza della realtà che, troppo spesso, si dà per scontata. Invece la possibilità di soffermarsi ad osservarla e coglierne i particolari permette il sorgere di uno **stupore** che innesci riflessioni e domande di senso e sul **mondo esterno a sé**.

Nel corso dell'anno scolastico la proposta è veicolata attraverso l'incontro e l'esempio tratto da testi d'autore in prosa e poesia, affiancati dal tentativo individuale o laboratoriale di descrivere quanto si può osservare direttamente.

Allora si fa attenzione al manifestarsi di eventi naturali significativi, spesso in relazione al mutare delle stagioni, per coglierli negli aspetti più stupefacenti. Per esempio la coloritura autunnale delle foglie, il formarsi della bruma sui campi nelle mattine umide e fredde, oppure un momento di pioggia battente, l'ormai rara nebbia invernale, l'ancor più raro fioccare della neve o lo spuntare di un arcobaleno dopo un acquazzone, la rinascita primaverile visibile nei boccioli o i colori nuovi dell'erba e dei fiori, o ancora piante dall'aspetto severo o contorto, il cielo azzurro in una giornata ventosa, e così tante altre occasioni da cercare nei giardini e terreni intorno alla scuola oppure visibili dalle finestre della classe.

Dopo che il lavoro è stato affinato nel corso dell'anno, prendendo spunto da alcune poesie di Giovanni Pascoli, concludiamo con un tentativo di poetare a partire sempre da un'esperienza di scoperta e di stupore scelta liberamente dagli studenti. Vengono fornite anche indicazioni pratiche di lavoro per guidare la composizione, come il soffermarsi sui particolari più evidenti o attraenti dell'oggetto osservato, oppure sul ricercare formule linguistiche espressive, evitando l'utilizzo delle rime perché non riducano la composizione a filastrocca, ma lasciando piena libertà sulla lunghezza e sul numero di strofe e versi.

Non manca il suggerimento di leggere il tutto a voce alta perché anche le parole suonino bene (seppure non sia mai chiaro cosa voglia dire quel "suonar bene"). Conclude il compito l'assegnazione di un titolo che sintetizzi il contenuto della poesia o che ne sottolinei un passaggio importante o che sia evocativo oppure ne costituisca semplicemente il primo verso.

La consegna del compito in *classroom* consente di iniziare la fase di affinamento della composizione, guidata da un rimpallo di suggerimenti e correzioni che possono arrivare a stravolgere il testo iniziale. Infatti, le richieste di intervento del docente aiutano l'alunno a prendere coscienza di quanto di prezioso è contenuto nella bozza iniziale, quand'anche lo studente l'abbia concepita come definitiva. Dal momento in cui molti vedono prendere

lentamente forma dalle loro stesse mani una creazione originale, superano l'obiezione iniziale che li aveva visti scettici rispetto alla possibilità di realizzare in proprio una poesia.

Per esempio, in *La tristezza non è la fine* Andrea descrive la pioggia partendo da una semplice onomatopea: "Tic! Tic! Tic! Tic! // Il cielo piange. / Poco prima accesa, /splendente, vivace, /la natura viene inghiottita / dalla tristezza, /ma poi // [...] Timidamente il sole / si fa spazio e, / raggio dopo raggio, /trafigge le nuvole esauste [...]" per poi introdurre una corrispondenza, forse anche scontata, tra il cielo piovoso e il personale sentimento di tristezza, intuendo che quest'ultima non è la fine, come chiarisce già il titolo e il "ma poi" che occupa un intero verso.

Sofia spinge la descrizione un po' più lontano in *La pioggia che disegna*: "Gocce scendono lente / sul vetro della finestra. / Si rincorrono in silenzio, / si uniscono danzando, / e poi / scivolano giù senza rumore. / Le nuvole coprono il cielo, / lente e grigie come pensieri. // [...] Dentro casa c'è silenzio, / solo il ticchettio sul tetto. / Il tempo sembra fermarsi, / e anche i pensieri rallentano. / Il cielo resta chiuso nel suo mistero scuro, / i tetti dormono sotto il silenzio. / Dentro di me qualcosa tace, / ma non smette di aspettare".

Infatti, nei versi conclusivi l'autrice stabilisce una connessione tra il mistero scuro del cielo e un "qualcosa che attende" sorpreso dentro di sé: ma che cos'è questo "qualcosa che non smette di aspettare"? Non è chiaro, tuttavia esso c'è ed emerge osservando la realtà naturale.

In terza media viene riproposto il lavoro in modo molto simile a quanto sopra descritto, ma centrando l'attenzione sull'io, cioè sul turbinio di domande, esperienze, intuizioni, riflessioni che nascono dall'iniziale scoperta di essere parte viva del mondo. Il poeta di riferimento diventa **Giuseppe Ungaretti**, in particolare lo sono le sue composizioni di guerra costituite di pochi e brevi versi brucianti e carichi di domanda di senso.

Anche se la proposta di lavoro è simile a quella di due anni precedente i contenuti si rinnovano, come si vede nella produzione di Aurora: "La primavera sboccia in me / e il mio mondo fiorisce / di incantevoli incontri, / la tormentata emozione, / che da tempo viveva in me, / svanisce alla bellezza / della nuova era"; dove la primavera diventa immagine della sorpresa del proprio fiorire.

In molti invece l'affaccio al tempo dell'adolescenza lascia strascichi drammatici: "Tutto duole in me: / il cuore grida, / la mente percorre inferi; / e trafitta rimango, / urlando / le mie mute ferite. / Voglio la pace / per tornare a Vivere, / tuttavia, / mi torturo". Viola riconosce il desiderio di vita pacifica, forse nostalgica della spensieratezza infantile, ma qualcosa dentro di lei non lo permette più.

In altri viene sottolineato il dramma del vivere: "Sono figlio / di chi / ha fatto luce [...]// Sono figlio / di chi / ha alimentato / quella luce / che mi ha fatto spiccare il volo // Sono prigioniero / dei miei dolori [...] / Sono soggiogato [...] / Sono le catene [...] // Questa è la mia vita/ breve e impetuosa [...] / E in questo / turbinoso / e violento / scorrere di emozioni // Mi sono / riconosciuto / in un qualcosa / di più grande / che mi inquieta / perché non lo / controllo".

Dramma efficacemente esposto in un'altra breve poesia che riporto per intero: "Maledetto il Sole, / che illude / un immenso / eterno". Nelle ultime due realizzazioni qui riportate Daniele descrive una dipendenza che soffoca e l'ansia per una realtà che sfugge al controllo, mentre Sara coglie l'iperbole dell'uomo contemporaneo incapace di riconoscere la bontà della realtà pur percependone tutta la promessa. Vicenda espressa dall'ambiguità logica di "un immenso eterno", che più che essere oggetto dell'illusione provocata dal sole, simbolo di vita e di luce, è l'illusione, ovvero l'inganno che la bellezza del sole provoca nell'autrice (e quindi nel lettore); come a lamentare: **perché c'è questa bellezza** se poi non dura?

Queste ultime due composizioni mi sembrano esprimere non tanto e non solo la tensione di un'età di cambiamento e di scoperta ma, soprattutto, il respiro del contesto in cui questa maturazione avviene, il quale spinge a guardare all'esistenza con un certo cinismo e alla realtà come una scatola che imprigiona, perché priva di una finestra aperta su un orizzonte di più ampio respiro.

Ecco che da lavoro didattico teso a sperimentare una competenza linguistica ed espressiva inusuale (cosa che pure avviene), la produzione poetica diventa anche occasione per fare un'esperienza di conoscenza di sé che vale per l'alunno ma anche per il docente, il quale può lasciarsi interrogare dai contenuti e dai messaggi che emergono più o meno consapevolmente nei testi, accogliendoli come occasione per giudicare e ripensare la propria proposta didattica.

Nei casi sopracitati, infatti, mi pare si ponga la questione del: cosa sto mostrando loro? quali autori possono maggiormente far sentire la realtà come amica? quali testi letterari comunicano

meglio che la fatica del vivere è un'avventura piena di fascino? come dire loro che anche nei turbamenti che vivono c'è del buono? Come far fare un'esperienza che dica con certezza che loro, proprio loro, così come sono in questo istante, con tutti i limiti, le incertezze, le speranze, sono un bene, mentre tutto intorno sembra affermare il contrario?

21.SCUOLA/ Presidi, leadership educativa dimezzata: mancano 2 autonomie su quattro...

Maria Paola Iaquina - Pubblicato 26 gennaio 2026

Il miglioramento della scuola è legato al ruolo di leadership che devono assumere i dirigenti scolastici. Un ruolo che non può essere solo burocratico

All'inizio dell'anno, le scuole italiane sono coinvolte nell'attività di aggiornamento del **Piano dell'offerta formativa**, pubblicato sulla piattaforma ministeriale *Scuola in chiaro*. All'interno di esso la comunità scolastica individua specifici percorsi di miglioramento, elaborati dopo aver effettuato una puntuale autovalutazione dei risultati didattici ed educativi raggiunti. Si tratta di azioni volte al miglioramento degli apprendimenti e del comportamento dei ragazzi e che nei mesi a venire saranno proposte dai docenti all'interno del curriculum scolastico.

Il preside ha il compito non facile di coordinare e facilitare l'attuazione dei percorsi di miglioramento, sostenendo l'attività educativa degli insegnanti e rendendola nota alle famiglie e agli altri stakeholder sul territorio.

Al riguardo possiamo osservare che nell'ultimo ventennio il panorama normativo italiano è stato caratterizzato da un progressivo cambiamento dei compiti professionali dei **dirigenti scolastici**. A loro è stata delegata una molteplicità di atti di carattere sostanzialmente amministrativo. L'elenco delle aree di responsabilità è lungo: la sicurezza sui luoghi di lavoro, la rappresentanza dell'amministrazione in giudizio, il **reclutamento del personale**, la gestione delle graduatorie di istituto, le complesse pratiche di fine rapporto di lavoro e la gestione delle assenze del personale.

A ben pensarci, però, l'organizzazione delle **scuole autonome** cui sono preposti i dirigenti scolastici è a tutt'oggi ancora disciplinata dalla legge n. 59 del 1997, la cosiddetta legge Bassanini. In essa l'autonomia della scuola italiana viene declinata in quattro aree operative – organizzativa, didattica, amministrativa, finanziaria – e non v'è dubbio che, preso atto della specificità del ruolo del dirigente scolastico, gli ultimi due aspetti dell'autonomia siano necessariamente subordinati ai primi due.

Dunque, all'interno del complesso quadro normativo attuale, il preside non può essere considerato esclusivamente un dirigente amministrativo, in quanto tutte le azioni amministrative e finanziarie in capo all'ufficio di presidenza debbono essere funzionali alla piena realizzazione dell'autonomia didattica ed organizzativa dell'istituzione. L'attuazione della mission scolastica vede in prima linea non soltanto il dirigente scolastico, bensì le intere comunità educanti.

Il ruolo del dirigente scolastico va dunque ricondotto alle sue origini: il buon funzionamento delle comunità educanti, che concerne la possibilità di incidere sulla crescita culturale e sulla **riduzione delle disuguaglianze** sociali del Paese, dipende certamente dalla pratica di una *leadership* di carattere educativo competente e impegnata. Formarsi per praticare una *leadership* con il coinvolgimento attivo della comunità scolastica significa saper responsabilizzare l'intero collegio dei docenti nei percorsi di miglioramento delle competenze di base e di cittadinanza degli alunni, finalizzati a perseguire gli obiettivi del sistema nazionale d'istruzione nel rispetto della libertà d'insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e del **diritto di apprendere** da parte degli studenti.

Nessun altro ente può sostituire la scuola nel suo compito di innalzare i livelli di istruzione, contrastare le disuguaglianze socioculturali, prevenire la dispersione. Per il dirigente scolastico, presidiare il curriculum educativo rappresenta un'azione chiave in termini di autonomia didattica ed organizzativa. Consolidare il senso civico degli studenti, favorire l'acquisizione di contenuti e competenze ai fini della partecipazione piena e consapevole alla vita culturale e sociale del Paese rappresentano azioni che rispondono all'emergenza educativa dei nostri tempi e che per essere insegnate vanno prima di tutto praticate dagli adulti educatori.

Scegliere il percorso formativo della *Leadership for learning* significa promuovere la creazione di comunità professionali di apprendimento, ossia un contesto collaborativo che permette la crescita continua degli adulti educatori. La scuola italiana vive di collegialità, dunque di decisioni che per poter "funzionare" non debbono essere soltanto approvate dagli organi collegiali, bensì soprattutto condivise da docenti motivati e responsabilizzati.

Le esperienze e ricerche internazionali indicano nella *Leadership for learning* una strada per valorizzare il miglioramento scolastico. Si tratta di un'esperienza da costruire insieme, che mette al centro l'intera comunità educante come protagonista del cambiamento. Sviluppare una visione ed una pratica di leadership educativa condivisa significa assumere il modello delle *Professional Learning Communities* (PLC) come leva per il miglioramento. Se questo modello nella pratica promuove motivazione, collaborazione e responsabilità diffusa, allora l'istituzione scolastica diventa luogo generativo di sviluppo sociale e culturale per tutti: bambini, ragazzi ed adulti.

22.SCUOLA/ "Perché un'altra riforma?", una lezione a prof e ministri che viene dalla storia

Sergio Arosio - Pubblicato 27 gennaio 2026

Il concetto di riforma è fondamentale per comprendere i fenomeni umani. Scuola compresa. Riflessione su una domanda posta dagli studenti

"Professore, ma perché **un'altra riforma**? Non viene mai il momento in cui le cose si sistemano e si può stare tranquilli?" è la domanda, quasi un'esclamazione, che sorge spontanea a una studentessa durante una **lezione di storia** medievale mentre si passa in rassegna la serie di continue e periodiche riforme della vita religiosa e della Chiesa durante questi secoli che si alternano con periodi di decadenza e smarrimento.

Una tale questione certamente manifesta un giusto desiderio e un'esigenza vera, ossia che un risultato ottenuto possa essere goduto in modo stabile, che il possesso di un bene sia per sempre: potrebbe essere sincera una riforma che non comporti un avanzamento, che non ci faccia compiere con decisione un passo verso qualcosa di più vero e giusto?

Ma, al tempo stesso, un interrogativo del genere sembra nascondere in sé un'obiezione radicale e dirompente: è in fondo possibile un cambiamento reale? E se il bisogno di continue riforme, il loro ciclico susseguirsi non rivelassero altro che nessuna di queste è stata una vera riforma e, per questo, un vero cambiamento?

Anche l'allora cardinale **Ratzinger**, in una conferenza del 1990 proprio dal titolo *Una compagnia sempre riformanda*, avvertiva la centralità del tema: "La parola e la realtà della Chiesa sono cadute in discredito. E perciò anche una simile riforma permanente non sembra poter cambiare qualcosa. O forse il problema è solamente che finora non è stato scoperto il tipo di riforma che potrebbe fare della Chiesa una compagnia che valga davvero la pena di essere vissuta [...] E l'unica vera riforma non sarebbe forse quella di respingere tutto ciò? Ma allora cosa rimane ancora di questa compagnia? [...] L'ira contro la Chiesa o la delusione nei suoi confronti hanno perciò un carattere particolare, poiché silenziosamente ci si attende da essa di più che da altre istituzioni mondane. In essa si dovrebbe realizzare il sogno di un mondo migliore".

L'ipotesi di Ratzinger sembra essere che anche il più sincero desiderio di cambiamento, l'interesse e il fascino per una realtà, come quella della Chiesa, possano rovesciarsi in **pretesa prima e delusione poi**, fino all'abbandono e alla distruzione di quello che sembrava così caro fino a poco tempo prima.

La domanda della studentessa sembra fare il paio con un altro interrogativo, molto più frequente, solo apparentemente distante, che diversi alunni rivolgono ai loro professori: "ma non vi annoiate a spiegare sempre le stesse cose anno dopo anno? A forza di rispiegare i medesimi argomenti non vi stancate del vostro lavoro?"; è questa paura della ripetizione a costituire per molti studenti il fattore che rende loro incomprensibile la professione del docente.

In fondo, l'obiezione all'insegnamento è la medesima che alimenta il dubbio e la perplessità nei confronti delle riforme: il fascino della novità non può venire da una continuità, ma solo da un **cambiamento radicale**. Il criterio di valutazione di qualsiasi cosa, dall'evento storico alla

professione, diventa allora quello del progresso per accumulo: una volta ottenuti dei risultati si può procedere oltre senza mai voltarsi indietro. Pertanto l'ipotesi che anche lo stesso argomento non venga mai insegnato nella stessa maniera, che possa essere continuamente ripreso e approfondito non solo non risulta interessante, ma persino inutile e superflua.

Eppure, la storia delle grandi riforme insegna che è molto più affascinante la riscoperta di quello che era dato per scontato; nessun riformatore aveva la preoccupazione di fare una cosa nuova o di riproporre una cosa del passato, il criterio non era un giudizio sull'accumulo di conoscenze, di competenze o di abilità, ma l'esigenza di approfondire un'intuizione vera, un desiderio sincero dentro quelle esperienze, sia pur malandate e limitate, che gli venivano trasmesse e affidate. I fondatori di Cluny, di Citeaux, degli ordini mendicanti non avevano il problema di fare una cosa nuova, avevano il problema di vivere e per vivere dovevano approfondire quello che era stato loro consegnato.

Diventa chiaro che non si tratta più di comprendere correttamente la storia o un mestiere quale quello del professore, ma di rimanere affascinati da una delle categorie fondamentali dell'esistenza umana, la ripresa; quella ripresa che rende possibile tanto la riforma della Chiesa quanto l'entrare in classe anno dopo anno, come anche lo stare al mondo.

Non a caso, **Kierkegaard**, in un testo intitolato proprio *La ripresa*, scriveva: "La ripresa è una sposa amata di cui non accade mai di stancarsi, perché ci si stanca soltanto del nuovo, mai del vecchio e la presenza delle cose a cui si è abituati rende felici. Ma riesce ad essere interamente felice soltanto chi non si inganna col pensiero che la ripresa debba dargli qualcosa di nuovo; chi si inganna con questo pensiero ben presto si stanca della ripresa. È necessaria la giovinezza per poter sperare, giovinezza per ricordare, ma è necessario il coraggio per volere la ripresa. Chi vuole soltanto sperare, è vile; chi vuole soltanto ricordare è un voluttuoso; chi vuole la ripresa è uomo, tanto più degno di questo nome, quanto più vigorosamente ha saputo proporsela. [...] soltanto chi ha scelto la ripresa vive. Costui non corre come un bambino dietro le farfalle, né sta in punta di piedi a guardare le meraviglie del mondo, perché le conosce; non se ne sta in poltrona filando come una vecchia la rocca del ricordo, ma segue fiducioso il suo cammino lieto della ripresa. Se non esistesse la ripresa, che cosa sarebbe la vita? Chi vorrebbe essere una tavola sulla quale il tempo a ogni istante scrive una nuova frase o prende a ogni istante nota di quello che è passato? [...] La ripresa è la realtà della vita, è la serietà della vita".

23.SCUOLA/ "Solo banane, educatori che pontificano, differenze censurate, l'inferno è questo"

Valerio Capasa - Pubblicato 28 gennaio 2026

Fuoco e supplizi eterni? Non è necessario: la scuola sa essere un inferno in modo molto più furbo e organizzato. Uniformando tutto (2)

Tra le fiamme roventi dell'inferno
arde una brace che sempre divampa,
dove cuochi diavoletti in eterno
sfornan lasagne a cui nessuno scampa;
pizze, salsicce e poi formaggio fuso
t'imboccano orgogliosi con la zampa.
Se chiederai in che consista l'abuso
nel mangiar tanto e stare in compagnia,
sappi che ti squadran come un intruso
qualora intolleranza o allergia,
vegetarianesimo o dieta vivi,
mal di pancia, altri gusti o anoressia.
Ribattono sgarbati e sbrigativi
che **questo stabilisce il menù fisso**,
e se cerchi capricci o diversivi
sarai sbattuto giù in fondo all'abisso.
Infatti "o ti mangi questa minestra"
recita un comandamento che è affisso

"oppure ti butti dalla finestra".

L'inferno è cominciato nelle scuole
quando un ragazzo giù dalla finestra
si è lanciato perché appunto non vuole
stare male per colpa di un sistema
ch'è una fabbrica di anime sole.

Non c'è pranzo, non c'è chat, non c'è tema
in cui possa confidar che non regge
il modo e il ritmo, e dar voce al problema:

è indigesta questa usanza di gregge

per cui **si insegna l'identico a tutti**,

a chi danza, a chi è timido e a chi legge;
normalizza e alla lunga rende brutti.

"Non possiamo andare per il sottile"

gli rimbrottano i cuochi farabutti

"se si è troppi, anche se ognuno ha il suo stile.

Come sempre si è fatto nel passato,
stia buono ogni ragazzo nell'ovile.

Per rispetto di chi l'ha preparato,
quello che c'è senza lagne si mangi,
sennò vuol dire che non è affamato:
chi non gradisce comunque si arrangi".

Sì, ma intanto il tuo stomaco o il cervello

è devastato al punto che tu piangi.

Basterebbe dare in mano un pennello

a due fratelli e osservarne la faccia:

a uno lo scettro, all'altro un martello

par di impugnare, né sa come si faccia

a dipingere oppure a immaginare;

se invece di aritmetica una traccia

a entrambi assegnerai da sviluppare,

chi inventa quadri rimarrà impietrito,

mentre al fratello parrà di giocare.

E quando l'uno ha da tempo finito,

l'altro non sa muovere un passo e arranca,

un esercizio non gli è mai riuscito.

Per capire un paragrafo si sfianca,

non c'è parola che rimanga in testa,

è un mare di processi che gli manca.

L'altro va spedito come a una festa:

non gli serve alcuna spiegazione,

ciò che studia nella mente gli resta.

Per gli insegnanti è una dura lezione

che mette in crisi e un capovolgimento

chiede dell'abituale impostazione,

se un modo tutto suo di apprendimento

ha ogni singolo con chiara evidenza:

che uno è un fulmine e l'altro invece è lento,

uno ha interessi e l'altro campa senza.

Ecco, ragazzo mio, il girone dell'inferno che ci attossica: dietro il **ristorante della didattica impersonale**, digiuno di un'elementare infarinatura sulle diverse forme neurocognitive, c'è uno zoo pieno di leoni, scimmie, tartarughe, aquile, dove i custodi somministrano indiscriminatamente banane, e proprio non si spiegano come mai leoni, tartarughe e aquile non ne vogliano sapere.

È una **babilonia** in cui non ci si intende mai, sebbene si blateri a profusione. Li vedi quei due un po' sovrappeso a furia di mangiare? "Da domani footing", consiglia uno. L'altro però obietta che gli scricchiolano le ginocchia e che tempo non ne ha. Il primo sminuisce, concludendo che gli

mancono allenamento e forza di volontà. Volere è potere, sentenza. Anzi, "si puote ciò che si vuole", neanche fosse Dio.

Lo invita allora a correre insieme, perché in due c'è uno stimolo in più. Proprio non immagina come siano malmessi i legamenti del compagno, e quali siano effettivamente i suoi orari. Insomma, parla sì con lui, ma prescindendo da lui. Lo inonda di buoni principi, avulsi però dalla realtà. Non fosse invasato dalla sua miope euforia, potrebbe scendere dalla cattedra: "fammi capire un po' meglio, dov'è che ti fa male? e come mai non ti rimane un momento libero?". A quel punto, anziché propinare insegnamenti a vuoto, imparerebbe lui.

Se vuoi conoscere, ragazzo mio, chi popola queste bolge, sono gli educatori che pontificano sui massimi sistemi ma ignorano i ragazzi in carne e ossa. Sono, per esempio, i paladini della **skuola pubblika**, che però non hanno la benché minima idea di Alessia e di Pietro. Quelli sono al più disincarnati nominativi in un elenco, ma nel laboratorio asettico dell'aula non c'è spazio per i batteri delle inclinazioni personali, della psiche individuale, dell'esistenza extrascolastica: tanto il capitolo di storia mica cambia, il metro valutativo neppure.

Loro soppesano, assisi sui loro scranni: e misurano che quello basso, nonostante il salto, non è arrivato dove è arrivato quello alto; o che il cieco, nonostante gli abbiano ingrandito i caratteri, comunque non è stato capace di vedere.

Alcuni sostengono che ci vuole impegno e che bisogna abituarsi a studiare; altri specificano che ci vuole passione e che bisogna aiutarsi a studiare: in entrambi i casi la corazza spocchiosa e abitudinaria delle proprie convinzioni li benda davanti alla particolarità e all'inafferrabilità di questo studente.

Così, ragazzo mio, uno stuolo di sedicenti pedagoghi si è permesso di catechizzarti in tutte le salse: che non eri bravo o che non avevi autostima, che dovevi concentrarti o che dovevi fidarti, che dovevi metterti sotto o che dovevi tirarti su, che dovevi farcela o che non faceva niente, che la scuola è fatica o che la scuola è scoperta. Ma nessuno ha trovato un po' di tempo per mettersi affianco a te. E tu sei cresciuto pensando che forse, se la scuola non ti riusciva e non ti piaceva, fossi un caso perso, fatalmente escluso dal coro degli eletti. Fin quando, a diciott'anni, hai fatto un giro da un neuropsichiatra, e ne sei venuto fuori con una diagnosi di dislessia, disgrafia e discalculia. Vuol dire che, in tredici anni trascorsi fra i banchi, nessuno ha mai guardato un tuo quaderno, nessuno ti ha ascoltato mentre leggevi, nessuno era lì quando ti smarrivi dentro un'espressione algebrica: **eri invisibile**.

E invisibili sono le piaghe nei reparti ospedalieri: com'è ovvio che sia, giacché all'inferno, ogni volta che chiami un infermiere, per arrivare ci mette un'eternità. Poi si difende, professionale: "cosa pretendete? A casa voi potete dedicarvi a lui soltanto, mentre noi abbiamo da gestire un'intera corsia". Tali e quali agli insegnanti: "non esisti solo tu". Ospedali e scuole sono modellati su pazienti e studenti bravi in partenza a lasciarsi curare o ammaestrare. Ma chi si sporca o si distrae mille volte?

L'inferno è accettare che da un ospedale si esca necessariamente con qualche acciaccio in più e da scuola con qualche voragine in più. L'inferno è appioppare la stessa ricetta a intelligenze tutte diverse. L'inferno è credere che si insegni a una classe, anziché a 25 persone, con 25 storie, 25 sensibilità, 25 stili di apprendimento differenti. Non alludo solo a BES e DSA, ma anche a chi non è marchiato da alcuna certificazione: "unico e irripetibile", si direbbe lontano da questo carcere cieco. Invece qui piovono la medesima spiegazione, i medesimi compiti, le medesime verifiche. Attaccante o terzino, tira calci al pallone; nella nostra orchestra si suona soltanto il flauto, e pazienza per le tue belle dita da pianista. Pasta e patate per tutta la caserma: se ti scappa la diarrea, non ci riguarda.

Al culmine della mia infervorata lezione hai alzato la mano per rivolgermi la domanda delle domande: "posso andare in bagno?". Ti avrei strozzato, perché uno studente normale dovrebbe avere ben altro da chiedermi. Però in effetti tu non sei quello che secondo me dovresti essere, e può darsi che tutti i discorsi ormai per te siano in effetti non più che uno stimolo, fisiologico ovviamente. Chissà, forse volevi proprio uscire, ossia nella tua lingua maldestra, sotto sotto, magari per un attimo cercavi di domandarmi: come si esce dall'inferno dello standard?

24.SCUOLA/ Compiti copiati con l'aiuto dei prof (alla maturità), perché il ministero continua a tacere?
--

Giorgio Ragazzini - Pubblicato 29 gennaio 2026

Copiare i compiti alla maturità è diventata quasi una prassi, anche con la complicità dei prof. Perché il Ministero non si è mai fatto carico del problema?

Per ora nulla si sa su come funzionano le pillole dell'educazione civica "spalmata" su tutte le materie, del resto la cultura della verifica e della rendicontazione non è proprio il forte della scuola italiana. Ma forse è ancora presto. È bene però tener presente che alla base della formazione civica, a cui questa materia contribuisce con informazioni e riflessioni preziose, c'è l'educazione tout court, quella che è compito primario dei genitori e che la scuola è chiamata a rafforzare, anche per l'ovvia esigenza di poter lavorare in un ambiente sereno e collaborativo; e infatti più volte l'OCSE, nelle relazioni sui risultati delle indagini PISA, ha insistito sull'importanza della disciplina come condizione per l'apprendimento.

Molto opportune, quindi, sono arrivate le decisioni in materia di comportamento del ministro Valditara, purtroppo insieme alle balorde accuse di volere una scuola "punitiva". Ricordo brevemente le principali: con il 5 in condotta si viene bocciati; con voti inferiori a 8 si perdono punti di credito per la maturità; per le sospensioni superiori a 2 giorni la frequenza a scuola viene sostituita da attività di volontariato; nuove norme molto severe sanzionano chi aggredisce il personale scolastico; il divieto del cellulare a scuola è stato esteso alle superiori.

C'è una questione, però, su cui il silenzio ministeriale non è mai stato rotto: il copiare e (soprattutto) il consentirlo da parte di troppi docenti. Comportamenti che sono ancora più gravi durante gli scritti degli esami di maturità, che dovrebbero garantire un giudizio veritiero sulla preparazione degli studenti.

Le percentuali fornite in base alle confessioni degli studenti non lasciano dubbi sull'entità del fenomeno. Nel 2011, secondo un'indagine svolta dal sito e dalla Swg, il 32% dei maturandi aveva ammesso di aver copiato tutto, il 10% abbastanza, il 13% un po', il 16% ci aveva provato senza successo, mentre il 27% disse di non avere avuto bisogno di copiare perché era preparato (cifre arrotondate). Percentuali analoghe sono state via via rese note negli anni successivi.

Negli Stati Uniti gli studenti sottoscrivono un "codice d'onore" per cui si impegnano a non copiare, a non far copiare e persino a denunciare chi copia. La sorveglianza, così, diventa quasi un pro forma. Da noi, invece, molti si ritengono dei buoni samaritani se chiudono un occhio o due e perfino se aiutano i candidati di propria iniziativa. Ma questo non sembra interessare il governo nazionale della scuola.

Ci sono per fortuna anche insegnanti scandalizzati, che hanno via via segnalato al "Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità", di cui faccio parte, molteplici casi di lassismo o anche di vera e propria promozione dei comportamenti che avrebbero dovuto impedire.

Ecco qualche esempio tra i molti che potrei fare: c'è la professoressa di un liceo artistico che durante uno scritto di esame va da uno studente all'altro dispensando suggerimenti; in un liceo scientifico la soluzione del compito di matematica di un ragazzo che ha avuto un premio nelle Olimpiadi di questa materia viene distribuita in copia dal "sorvegliante" (il vicepresidente) a tutti i candidati; in un liceo classico i commissari interni permettono agli studenti di comunicare liberamente; in un'altra aula della stessa scuola viene scritta alla lavagna la soluzione di uno dei problemi matematici; in un'altra ancora, chi dovrebbe sorvegliare rimane fuori dall'aula per quasi tutta la durata della prova; un presidente, quando una candidata lascia l'aula in anticipo dopo aver risposto solo a due su tre quesiti di matematica, così si rivolge ai membri interni davanti agli altri studenti: "Non dovrei dirlo, ma le conveniva restare e vedere se riusciva a copiare qualcosa".

Nel 2011 il Gruppo di Firenze diffuse (e inviò anche al ministero) una dichiarazione sottoscritta da 176 presidi e 382 insegnanti che si impegnavano a far sì che gli esami si svolgessero "in un clima sereno, ma nel rispetto della legalità, dell'equità e dell'imparzialità", e non come se si trattasse di "stage di preparazione all'imbroglio", secondo l'amara definizione di un collega.

L'anno successivo il Gruppo di Firenze tornò sull'argomento con una lettera aperta al nuovo ministro Francesco Profumo, che però rispose sprezzantemente all'idea avanza dall'Associazione nazionale presidi (ANP) di utilizzare degli strumenti di poco costo per segnalare l'utilizzo di

cellulari durante gli scritti, com'era largamente accaduto l'anno prima. "Non ho la cultura dei servizi segreti", rispose il destinatario.

Nel 2013, la stessa ANP ripropose invano il problema con una lettera alla ministra Carrozza, in cui tra l'altro si sottolineava che "oltre al discredito che ne viene alla scuola pubblica circa il valore dei titoli rilasciati, viene messa in discussione la sua stessa funzione educativa, per il contrasto stridente tra i principi che si insegnano e l'insufficiente impegno nel farli rispettare. Viceversa, l'esempio di comportamenti coerenti con i valori proposti costituisce per i giovani la più efficace educazione alla legalità".

Nessuna di queste iniziative ha ottenuto una qualsiasi reazione del ministero di viale Trastevere né una sollecitazione degli uffici scolastici provinciali e regionali a rispettare la normativa che pure esiste; e figuriamoci se si può contare sulle visite di un corpo di ispettori di consistenza risibile (attualmente sono 190 con oltre 8.000 scuole da sostenere e controllare).

In conclusione, sarebbe un'importante lezione di educazione civica se prima dei prossimi esami il ministero ricordasse ai maturandi che copiare comporta l'esclusione dall'esame e ai docenti il dovere di difendere il valore del merito e della correttezza.

Per commenti: gruppodifirenze@libero.it

25.SCUOLA/ Allontanamento dalle lezioni (ex "sospensione"), i gravi ritardi bloccano dirigenti e disciplina

Daniele Rigamonti - Pubblicato 30 gennaio 2026

L'allontanamento dalle lezioni necessita di enti appositi, extra-scolastici, perché la scuola non può farsene carico. Ma il centralismo sta frenando tutto

Se ci pensiamo un attimo, senza farci condizionare troppo da quello che riteniamo naturale o dal "perché si è sempre fatto così", appare ovvio: uno studente che insulta i professori, esce dalla classe o si dimostra incapace di avere relazioni pacifiche con gli altri, non andrebbe lasciato a casa. Ragazzi con **difficoltà comportamentali** non hanno bisogno di meno scuola, ma del contrario: di più percorsi educativi, di più formazione.

Per questo il ricorso alla **"sospensione"** come strumento educativo mi è sempre sembrato paradossale. Soprattutto se uno studente immerso in legami familiari assenti o disfunzionali, davvero lasciarlo a casa è la scelta vincente? Il tentativo della scuola di superare questo vecchio strumento testimonia un sincero desiderio di cambiamento, ma fa emergere anche i problemi strutturali del sistema: l'eccesso di burocrazia che soffoca gli stessi propositi di rinnovamento.

Lo scorso 8 agosto è stato pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* il **DPR n. 134**, che modifica lo Statuto delle studentesse e degli studenti. La modifica più significativa è la sostituzione del termine "sospensione della frequenza scolastica" con "allontanamento dalle lezioni".

Un cambiamento che fa tutta la differenza del mondo: significa che lo studente resta sotto la responsabilità della scuola, ma non può stare in classe. Per i provvedimenti brevi (fino a 2 giorni) d'ora in poi chi viene allontanato dovrà svolgere attività all'interno dell'istituto; per periodi più lunghi, dovrà farlo presso enti del terzo settore.

Non è una novità assoluta: molte scuole avevano già attivato convenzioni simili, come quella mensa per i poveri dove gli studenti del mio ex istituto "sospesi" (si poteva utilizzare ancora questo termine) facevano volontariato. Sembra una storia a lieto fine, ma in mezzo ci si sono messi la burocrazia e l'ossessione del controllo.

Il Decreto stabilisce anche che devono essere gli Uffici scolastici regionali (USR) a stilare liste di associazioni approvate. Queste liste, però, sono in grave ritardo. Ora qualcosa si sta muovendo; **in Lombardia**, ad esempio, l'avviso pubblico per la riapertura dei termini per "l'individuazione di enti, associazioni e enti del Terzo settore idonei ad accogliere studenti sottoposti alla sanzione di allontanamento" porta la data del 28 gennaio. Le candidature si sono chiuse solo il 29 dicembre 2025. Tale ritardo ha paralizzato l'applicazione della norma, scatenando le proteste dei presidi che, senza enti approvati, si ritrovano impossibilitati ad allontanare i ragazzi per tempi lunghi, non avendo personale interno per sorvegliarli per intere giornate.

Nessuna scuola, infatti, ha le risorse umane per garantire la sorveglianza durante i momenti di attività rieducative svolte a scuola, perché si tratterebbe di stare con i ragazzi per 6 o 7 ore di fila per più giorni. In più si tratterebbe anche di definire cosa si intende effettivamente per rieducazione: la scuola, infatti, dovrebbe pianificare percorsi e programmare nuove attività, sempre con lo stesso organico. Accadrà, per forza di cose, che, almeno finché non arriva l'ok dalla regione, le scuole si guarderanno bene da approvare sanzioni disciplinari di questo tipo.

Questa inutile contorsione burocratica ha portato a una conseguenza paradossale: anche le scuole che avevano già delle buone pratiche attive devono ora fermarsi e aspettare gli elenchi regionali. Si è presa a modello l'innovazione di pochi per poi imbrigliarla in un controllo centrale che, al momento, ha bloccato tutto, anche i progetti già all'avanguardia.

È la dimostrazione di come la burocrazia scolastica finisca per ingurgitare se stessa, **sacrificando l'autonomia** sull'altare dell'ossessione del controllo. Non si capisce proprio perché un ente pubblico non dovrebbe decidere almeno su questo, visto che conosce meglio degli uffici scolastici il suo territorio e i suoi studenti. È meglio non dare troppo spazio alla creatività, evidentemente, di fatto smorzando gli entusiasmi anche degli istituti più innovativi.