

Il Sussidiario

FEBBRAIO 2026

Indice

1. Pedrizzi Tiziana: *SCUOLA/ Zero fatica, narcisismo e famiglie protettive, la "pedagogia" che ha affondato noi e il Pil* (2 2 2026)
2. Paggi Raffaella: *SCUOLA/ E metal detector: regole e divieti aiutano (o no) la fiducia e il dialogo studenti-prof?* (3 febbraio 2026)
3. Maltagliati Paolo: *MATURITÀ 2026/ Tra materie e verifiche, 4 mesi per trovare il senso di un rito tribale che ci sfugge* (4 02 2026)
4. Lamberti Fabiola: *DIRITTO DI CRITICA DEL LAVORATORE/ La "svolta" della Cassazione sul controllo giurisprudenziale* (4 02 2026)
5. Campagnoli Nicola: *MATURITÀ/ "Per dargli senso servono una revisione del curriculum e la tesina finale. E i prof..."* (5 febbraio 2026)
6. Calzone I.: *STORIE DI SCUOLA/ Prof e studenti: una classe e un giornale per scoprire se stessi e aprirsi al mondo* (6 febbraio 2026)
7. Artini: *SCUOLA/ Dirigente esclude (dalla gita) prof non vedente, invece del buon senso vince la gogna delle "Iene"* (9 febbraio 2026)
8. Chiosso Giorgio: *SCUOLA/ E alunni difficili: servono educatori di professione (non psicologi), ecco come fare* (10 febbraio 2026)
9. Frizziero Martino: *SCUOLA/ "Nessuna revisione della maturità ci impedisce di essere adulti fino in fondo"* (11 febbraio 2026)
10. Forlani Natale: *NUOVI LAVORI/ Così l'Italia può ancora cogliere l'opportunità dell'AI* (11 febbraio 2026)
11. Ceccarelli: *SCUOLA/ Noi e la tragedia di Crans-Montana, quelle domande che abbattano il muro del conformismo* (12 febbraio 2026)
12. Zappa G.ca: *SCUOLA/ L'utopia di quelle verità che le occupazioni fascio-democratiche vogliono ammazzare* (13 febbraio 2026)
13. Fabi Gianfranco: *UNIVERSITÀ/ La riforma necessaria tra merito, management, tribù e vecchie logiche* (16 febbraio 2026)
14. Foschi Fabrizio: *SCUOLA/ Soft Skills, nessun "laboratorio" può sostituire il paragone tra insegnante e alunno* (17 febbraio 2026)
15. Santoli Giuseppe: *SCUOLA/ "Cambiare il calendario per aiutare il turismo? Ecco i (molti) nodi da sciogliere"* (19 febbraio 2026)
16. Violini Lorenza: *L'AUTONOMIA NON ERA MORTA? 4 intese governo-regioni, ecco cosa cambia (e dove)* (19 febbraio 2026)
17. Marta Elena: *LA RICERCA/ "Generazione Z", come (e perché) aver chiaro il senso della vita aiuta nelle scelte* (20 febbraio 2026)
- 18.

1. SCUOLA/ Zero fatica, narcisismo e famiglie protettive, la "pedagogia" che ha affondato noi e il Pil

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 2 Febbraio 2026

Il mondo della pedagogia glorifica ancora un approccio che in Occidente, dunque Italia compresa, ha scavato la fossa alla scuola e allo sviluppo

Negli ultimi tempi risulta sempre più evidente una netta distanza fra quanto si legge a proposito della situazione economica e sociale del Paese all'interno del contesto europeo, in particolare per quanto riguarda i giovani, ed il trend del *sentiment* – come si dice adesso – che prevale nei siti dedicati alla scuola, punto di riferimento ormai quasi esclusivo in proposito, vista l'assenza della scuola stessa dalla normale informazione (giornali, tv), salvo casi eclatanti.

E visto che le riviste del settore ormai non le legge che chi vi scrive o eventualmente deve fare i concorsi a dirigente scolastico o ispettore (non che in passato la situazione fosse molto diversa, essendo noto che la loro sopravvivenza era legata solo agli abbonamenti alle scuole pagati dal ministero).

Situazione socio-economica: demografia e PIL fermi, sviluppo quasi esclusivo del terziario e di un po' di primario, ristagno quantitativo della scolarità in particolare universitaria, mediocrità del suo livello qualitativo, fuga all'estero dei giovani qualificati, record europeo di NEET.

Siti dedicati alla scuola: dilagare di pedagogisti e/o di insegnanti *influencer*-pubblicisti esortanti a metodologie e pratiche "affettuose", incoraggianti, soprattutto non valutanti, e demonizzazione di metodologie e pratiche brutte e cattive passivizzanti, quali ascoltare una lezione, imparare qualcosa – Dio ne guardi! – a memoria.

Nel contempo giovani demotivati, ignoranti (vedi esami per l'accesso a medicina) ed al tempo stesso pretenziosi, con famiglie che ricorrono ai ricorsi con la stessa frequenza con cui un tempo si ricorreva ai rimproveri.

Spuntano scuole cosiddette finlandesi che sembrano essere l'epifania di quanto auspicato; forse i promotori non hanno ancora registrato che la Finlandia non è più da circa 10 anni in cima alle graduatorie PISA, sostituita dai secchionissimi singaporiani e coreani.

Del resto ai tempi della sua gloria era tutto sommato – per chi vi avesse gettato uno sguardo – metodologicamente alquanto tradizionale. Solo che era protestante da più di 300 anni e si sa che il protestantesimo prevedeva la lettura individuale o quanto meno familiare della Bibbia, test che bisognava pubblicamente superare per potersi sposare. Potenza della storia...

Si direbbe che il mondo della pedagogia – che è cosa assai diversa da quello della scuola – dia per scontata la prosecuzione dell'idilliaco e privilegiato trend europeo degli ultimi 80 anni e ne accentui in campo suo le tendenze e propensioni.

Attenzione: sempre sulle stesse fonti che qui si prendono in considerazione – perché le principali se non le uniche che hanno effetto sull'opinione pubblica anche scolastica –, l'atteggiamento degli psicologi "di grido" è ben diverso. Ogni giorno appaiono dalla loro parte sulle rassegne dei siti la necessità dello sforzo, la potenziale positività della frustrazione, la deresponsabilizzazione, la iper-protettività delle famiglie etc.

Dalla parte della scuola, vale la pena riflettere sulla crescente presenza di insegnanti-influencer, per lo più giovani uomini, in evidente ricerca di una seconda (ed auspicabilmente definitiva) seconda professione.

Che non sembrano peraltro rappresentare la maggioranza silenziosa dei colleghi che mugugnano appunto silenziosamente sfogandosi ogni tanto su Facebook, il media dei *boomers*, soprattutto della gragnola di "educazioni" che stanno capitando loro addosso. Rischiando di rifugiarsi in un silenzio da oppressi privi di parola e di rappresentanza, un deprecabile stato nel quale o incrudelire in pratiche obsolete o – direbbero gli allievi – "svaccare". Non è una bella situazione. Dal punto di vista dell'opinione pubblica generalista forgiata dai giornali si sconta l'assenza – non certo solo da ora – di competenze serie da parte dei giornalisti sulle questioni scolastiche. Come sempre avviene, si tratta in realtà di un riflesso del sentire della popolazione, che non si è mai interessata granché alle questioni dell'istruzione. Testimonianza preclara ne è, dopo decenni di

istruzione di massa in chiave prevalentemente umanistica, il basso livello di diffusione della lettura (non della scrittura!).

L'italiano sembra ritenere che la sua cultura sia già incorporata nella cucina, nel paesaggio, nell'arte ereditata oppure di esserne portatore sano lui stesso, in quanto scrittore creativo. Probabilmente poi la reale situazione della scuola viene accentuata in senso negativo anche per la supponenza che gli aspiranti medio-borghesi giornalisti (prima della IA) nutrono per i sottopagati e sottoproduttivi insegnanti.

L'impressione comunque è che si faccia fatica a capire dove davvero sta andando il mondo occidentale e quali pericoli sta correndo.

È ovvio che le metodologie meramente ripetitive e l'assimilazione passiva non funzionano, posto che siano davvero mai esistite. Chi ricorda i suoi licei, anche degli anni sessanta, non sa se ridere o piangere di questa immagine caricaturale.

In ogni caso la necessità di un'alfabetizzazione di massa dovuta allo sviluppo tecnologico sembra scontrarsi con il fatto che non tutti sono disposti a sottoporsi ai suoi costi in termini di inevitabile fatica personale, come lo era nei decenni precedenti chi li vedeva come il prezzo da pagare per restare o entrare nelle élites sociali. Del resto oggi le esistenti o aspiranti élites, nonostante o forse poiché godono di uno stile di vita unico nella storia dell'umanità, tendono a sdraiarsi; in Occidente, si intende sempre, non in Oriente, dove la tradizione dei famigerati esami per mandarini cinesi non sembra estinta.

Dilaga dunque l'enfaticizzazione, se non l'assolutizzazione, di valori e metodologie quali quelle che esaltano la creatività, la sensibilità, il diritto a non essere esposti a frustrazioni etc. Le metodologie attive sono state peraltro inventate all'inizio del secolo scorso da un'élite intellettuale nordica, con una forte componente ebraica, in forza del suo intellettualismo. Ed infatti chi ha sperimentato realmente queste metodologie ha dovuto constatare che capacità di *problem solving*, di *debate*, di rovesciamento della classe etc. non sono di tutti.

Vogliamo dire che nei convegni sui Gifted (plusdotati) risulta abbastanza evidente che sono il loro campo di eccellenza? E che un eccesso in questo senso non rischia paradossalmente di accentuare le diseguità? Sperare che un simile orientamento pedagogico faciliti o permetta l'alfabetizzazione di medio alto livello di tutti sembra ardito.

Si è poi diffusa negli ultimi decenni – sempre in Occidente – l'idea di una terziarizzazione di massa. Con il risultato che la IA sta dando un colpo mortale a questa ipotesi: pare che alcune università, straniere si intende, stiano chiudendo i corsi di laurea in lingua straniera.

E d'altra parte Covid e post-Covid hanno dimostrato che i lavori faticosi e ripetitivi ma anche a prevalente carattere operativo ci sono sempre e sono difficilmente sostituibili, paradossalmente meno degli altri. Anche perché le élites benpensanti stanno affollando le strade di nuovi *coolies*, avendo smesso di cucinare e riempiendosi le case di vestiti e gadgets forse non proprio indispensabili.

L'idea insomma è quella di liberarsi dai lacci creati dalla pulsione produttivistica degli ultimi due secoli, grazie alla quale noi viviamo come viviamo. Lasciando agli altri i pur persistenti gravami della produzione e della distribuzione.

La contrapposizione a modi di imparare più strutturati, l'esaltazione di una supporta creatività universale – che invece grazie al Cielo non abbiamo necessariamente tutti né tampoco in tutti i campi – il rifiuto della frustrazione e della fatica come strumento per lo sviluppo, insomma una forma di narcisismo immotivato, sono micidiali per lo sviluppo della personalità dei giovani e non solo dei loro apprendimenti. Può essere vero che tutti siamo unici, ma non nel senso che siamo tutti Leonardo da Vinci...

Continuando così approderemo presto all'ignoranza felice e presuntuosa ed allo sbriciolamento della necessaria efficienza delle nostre società, perché non ci si potrà sempre poggiare sullo sfruttamento e la schiavizzazione degli altri. Che invece, a quanto pare, almeno in alcune parti del pianeta stanno effettuando quella che il buon Marx chiamò l'accumulazione originaria. I prodromi della cui sopravveniente superiorità si vedono già, almeno in parte, nelle classifiche degli apprendimenti.

Scrisse Luca Ricolfi: il benessere è il principale nemico della crescita. Il benessere degli altri è il principale produttore di decrescita.

2. SCUOLA/ E metal detector: regole e divieti aiutano (o no) la fiducia e il dialogo studenti-prof?

Raffaella Paggi -Pubblicato 3 febbraio 2026

La possibile introduzione dei metal detector a scuola è una facoltà da maneggiare con estrema cautela, perché è un atto di sfiducia nel rapporto educativo

La recente **direttiva congiunta** dei ministeri dell'Istruzione e dell'Interno che ha come oggetto *Misure per il rafforzamento delle azioni di prevenzione e contrasto di fenomeni di illegalità negli istituti scolastici* ha suscitato in docenti e genitori un vivace dibattito sulla necessità di dotare le scuole di **metal detector**. Ma qual è il fattore che sta alla base della discussione? La concezione che si ha del termine *fiducia* e del suo rapporto con l'educazione.

Fiducia appartiene alla famiglia lessicale della parola fede, che nel *Repertorio di famiglie di parole* (ASLI Scuola, *Repertorio italiano di famiglie di parole. Dagli etimi ai significati per arricchire il lessico*, a cura di Michele Colombo e Paolo D'Achille, Zanichelli 2019), conta più di 70 parole da esso derivate. Dal latino *fidem*, la parola *fede* in italiano viene a significare sia l'adesione convinta a valori, concetti, verità rivelate e soprannaturali fondata sull'autorità altrui, sia la fiducia.

È sorprendente in tale famiglia lessicale la varietà degli ambiti che hanno utilizzato parole discese dal lemma capostipite *fede*, a partire da quelli più evidenti relativi alla religione, i *fedeli*, e al matrimonio: *fede* è l'anello nuziale, *fidanzamento* la promessa reciproca di matrimonio, *affidatari* sono i genitori che prendono un figlio in affido.

Ma *fede* è presente anche nei linguaggi specifici del diritto: *fiduciante* è chi cede un bene con l'obbligo di farne un determinato uso (negoziato giuridico *fiduciario*), *fideiussione*, la garanzia di un'obbligazione altrui; dell'economia: *fidelizzare* significa rendere un cliente fedele all'impresa; della banca: *fido* è il credito commerciale; della politica: *fiducia* è l'adesione al programma politico governativo espresso tramite voto dalle Camere; perfino delle armi e dello sport: *sfida*, intesa sia come combattimento, sia come gara, *diffidato* è il calciatore già ammonito. Numerosi poi i termini che riguardano le umane relazioni: nomi, quali *fiducia* e *sfiducia*, *confidenza* e *diffidenza*; aggettivi, quali *fedele* e *infedele*, *infido*, *perfido*, *affidabile* e *inaffidabile*; verbi, quali *affidare*, *diffidare*, *sfiduciare*, *confidare*...

La presenza della fiducia come elemento fondamentale delle relazioni in tutti gli ambiti citati, in cui ogni persona impiega la maggior parte delle sue energie vitali, suggerisce che la nostra civiltà si è costruita basandosi su di essa, considerandola un atteggiamento profondamente ragionevole, pur implicando sempre un rischio.

Nel primo capitolo de *La comunicazione verbale* (Apogeo, 2004), che dedica diverse pagine al rapporto tra **ragionevolezza del fidarsi**, comunicazione e democrazia, a proposito del rapporto tra comunicazione e società civile, gli autori Rigotti e Cigada scrivono: "Fare comunità' è comunque in effetti il compito essenziale della comunicazione; questo significa creare consenso, intesa, impegno comune. In generale, se questo compito non è assolto, la comunicazione deve considerarsi fallita. Ma il compito di fare comunità non si esaurisce nell'efficacia della comunicazione. È rilevante la qualità del consenso ottenuto e questa è assicurata costruendo il consenso attraverso la pratica condivisa della ragione". Scrivono gli stessi autori: "Compito ultimo, ma anche presupposto indispensabile: in effetti la comunicazione non si può avviare se non esiste già in partenza una situazione di fiducia reciproca, o perlomeno un credito di fiducia che gli interlocutori si fanno l'un l'altro".

Dar credito a un altro senza avere prima la garanzia di prove, la dimostrazione evidente e incontrovertibile che manterrà le sue promesse, che non ci nuocerà, che sarà coerente e irreprensibile sembra nella nostra società diventato impossibile perché *fede* e *fiducia* sono considerate irrazionali. Ma se così fosse, occorrerebbe ammettere l'impossibilità a comunicare e dunque a educare, perché introdurre un bambino, un ragazzo nella vita comporta sempre un rischio, il rischio della sua **libertà di scegliere il bene o il male**, di aderire pienamente o parzialmente all'ipotesi di senso che l'adulto propone o addirittura di rifiutarla.

Ogni genitore, ogni docente sa che moltiplicare a dismisura regole e divieti non fa che mettere in crisi la fiducia reciproca tra educatore ed educando. Certo, regole e sanzioni sono utili a favorire un ordine che permetta di concentrare le energie mentali e affettive sulle priorità del cammino di crescita, sono **argini indispensabili** affinché il fiume della vita scorra, ma non potranno mai sostituire quel dialogo costruttivo, fatto di ascolto, comunicazione, narrazione, argomentazione, alla ricerca del vero e fondato su una fiducia previa nelle potenzialità, nelle umane risorse del giovane interlocutore, che, nei suoi modi a volte inconsueti, disturbanti, violenti cerca ultimamente un bene, una via per essere felice tanto quanto lo cerca l'adulto che ha il compito di educarlo.

Per questo occorre una elevata dose di prudenza e saggezza nel valutare l'**effettiva necessità** di introdurre strumenti di controllo, quali i metal detector, agli ingressi del proprio plesso scolastico, scrupolosità peraltro richiesta dalla direttiva in questione, laddove si legge: "Nelle situazioni più gravi, previa intesa e su richiesta dei Dirigenti scolastici interessati, nel rispetto della normativa vigente e dei diritti fondamentali delle persone, potrà essere disposto l'impiego di strumenti di controllo agli accessi degli edifici, incluso il ricorso a dispositivi manuali di rilevazione di oggetti metallici, qualora ritenuto necessario per prevenire il possesso o l'introduzione di armi".

Considerare infatti indiscriminatamente un'intera popolazione di studenti come potenziali nemici e non come reali amici nel cammino di sviluppo integrale della persona che una buona scuola deve offrire, metterebbe docenti contro studenti, studenti contro studenti, minando alla radice la possibilità del percorso educativo.

3. **MATURITÀ 2026/ Tra materie e verifiche, 4 mesi per trovare il senso di un rito tribale che ci sfugge**

Paolo Maltagliati - Pubblicato 4 febbraio 2026

Sono uscite le materie della maturità e per docenti e studenti parte il rito dell'esame di maturità. Ma qual è, a ben vedere, è il suo senso?

30 Gennaio. Aula magna. I ragazzi di quinta seguono (forse) un incontro sulla memoria, ma ecco che un brusio si leva dagli spalti e il disinteresse, da malcelato per non incorrere nelle ire dei docenti, si fa palese.

Come tante lucine di Natale fuori tempo massimo, decine di schermi di smartphone si illuminano, nuncianti di divieti e sgridate. Il ministrero ha comunicato le materie dell'**esame di maturità 2026**.

Il rituale si ripete, più o meno sempre uguale a sé stesso, come ogni anno. Immancabilmente arriva la soffiata da qualcuno e la lezione, altrettanto immancabilmente, finisce. E le cappe dei prof, almeno per un'ora, si inchinano ai farsetti degli studenti, per dirla con Manzoni.

Sul tenore dei commenti c'è invece più varietà: in una quinta si tira un sospiro di sollievo perché scienze è interna... E in un'altra, per lo stesso medesimo motivo, ci si dispera. Tizio gioisce perché non c'è inglese, dato che già dire "the cat is on the table" è una tortura, mentre Caio piange, perché "che cosa ho fatto l'anno all'estero a fare in quarta?".

Spettacoli di varia umanità ai quali noi insegnanti, tra l'impotente e il vagamente divertito, assistiamo, mentre anche noi facciamo i nostri conti. In aula professori, tolta la maschera, non è che gli adulti siano molto differenti: "se mi mandano un'altra volta a fare l'esterno a casa di Dio..." "Speriamo che dalla scuola xxx non ci arrivi quello là, che poi nel tema è un'ecatombe di dieci ventesimi o anche meno...". E mi sono limitato alle frasi più innocenti.

Un valzer cadenzato con le medesime battute, un **rituale tribale** del quale, negli ultimi giorni di gennaio, si svolge **il prologo**.

Ecco la vera funzione della maturità: un rito. Forse l'unica funzione che le rimane? E per un istante, non importa più che nessuna università guardi più i voti dell'esame come criterio d'accesso e che quando inizia il periodo dei TOLC buona parte degli studenti studino per quelli e non per le verifiche.

Non importa più che dopo averci detto che i ragazzi devono imparare a collegare gli argomenti tra loro in un percorso autonomo, il ministero cancelli anni di catechesi sul tema e torni alla interrogazione sui contenuti vecchio stile.

Non importa più che molti docenti affilino già le unghie voluttuosamente per incrudelirsi quando andranno in trasferta o, viceversa, preghino persino in ittica che il commissario esterno che deciderà il destino dei propri pargoli (che, anche se magari filosofia non è materia d'esame, sono ugualmente al di là del bene e del male) decida di esercitare un minimo di clemenza, come se quelli valutati non siano gli studenti, ma noi, gli insegnanti.

E soprattutto, non importa se nessuno si chiede più il senso di tutto ciò.

Forse c'è ancora, ma invece di correre svelti a leggere il copione ed esercitarsi nella parte che ci spetta, in questa eterna recita del teatro dell'assurdo, possiamo provare a prendere una pala e scavare sotto la dura superficie per cercarlo. Dopotutto, abbiamo ancora quattro mesi per trovarlo.

4. DIRITTO DI CRITICA DEL LAVORATORE/ La "svolta" della Cassazione sul controllo giurisprudenziale

Fabiola Lamberti - Pubblicato 4 febbraio 2026

Nel nostro Paese c'è stata un'interessante evoluzione relativa alla disciplina del diritto di critica del lavoratore

La manifestazione libera del pensiero trova il suo fondamento nell'art. 21 della Costituzione, che riconosce a tutti il diritto di esprimere liberamente il proprio pensiero attraverso la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione. Tale principio è ribadito da fonti di diritto sovranazionale quali l'art. 10 della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e l'art. 11 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea.

Nel contesto specificamente lavoristico, l'art. 1 dello Statuto dei lavoratori declina ulteriormente questo principio generale garantendo ai lavoratori il diritto, anche nei luoghi in cui prestano la loro attività lavorativa, di manifestare liberamente il proprio pensiero. Tuttavia, il medesimo articolo impone di temperare tale libertà con il rispetto dei principi costituzionali e delle norme dello Statuto medesimo, riconoscendo così fin da subito la necessità di un equilibrio tra prerogative individuali e istanze datoriali.

In sostanza, il lavoratore, benché inserito in una relazione di subordinazione, conserva intangibili prerogative di personalità che trascendono il rapporto contrattuale: pur essendo sottoposto ai poteri datoriali tipici non cessa di essere titolare di diritti fondamentali costituzionalmente garantiti.

La critica è intrinsecamente *conflittuale*: ogni manifestazione del pensiero in chiave critica reca con sé, di regola, un giudizio negativo, di disapprovazione o dissenso, e possiede una potenzialità lesiva nei confronti del destinatario.

La giurisprudenza di legittimità ha perciò sviluppato un bilanciamento tra due diritti di pari rilevanza costituzionale – la libertà di espressione del criticante e il diritto all'onore e alla reputazione del criticato – che non possono reciprocamente annullarsi, dovendosi piuttosto trovare uno spazio di coesistenza disciplinato.

La Corte di Cassazione ha così storicamente cristallizzato tre parametri imprescindibili per valutare la legittimità dell'esercizio del diritto di critica: la verità dei fatti, la pertinenza funzionale dell'esternazione, la continenza sia formale che sostanziale.

Quanto alla verità, non si esige una rigorosa corrispondenza oggettiva con i fatti, bensì una "verità putativa". Questo significa che è sufficiente che il lavoratore agisca sulla base di una convinzione fondata su buona fede e su un diligente apprezzamento delle circostanze disponibili; l'errore nella valutazione non integra illecito se il dichiarante non ha dolosamente attribuito fatti inesistenti o gravemente distorto la realtà.

La pertinenza richiede che l'esternazione sia organicamente collegata a interessi lavorativi qualificati. Non è sufficiente che la critica provenga da un qualsiasi lavoratore; occorre una correlazione sostanziale tra la posizione professionale di colui che la esprime e le questioni obiettivamente attinenti al rapporto contrattuale.

Costituiscono così oggetto legittimo di critica le condizioni contrattuali, la sicurezza nei luoghi di lavoro, l'organizzazione produttiva, le rivendicazioni di carattere sindacale e più in generale le modalità di esercizio del potere datoriale. Al contrario, risultano estranee al perimetro della pertinenza le critiche rivolte al datore di lavoro afferenti sue qualità personali, avulse da ogni correlazione con il rapporto contrattuale e mirate a ledere la sua onorabilità personale.

Veduta esterna del palazzo della Corte di Cassazione (Foto 2024 ANSA/GIUSEPPE LAMI)

La continenza, declinata in forma e sostanza, rappresenta il parametro che governa le modalità attraverso cui la critica può essere esternata. La *continenza formale* attiene alla correttezza e misura del linguaggio adoperato: essa esclude espressioni volgari ed epiteti ingiuriosi o attacchi alla persona privi di nesso funzionale con i fatti criticati. La *continenza sostanziale*, a sua volta, esige che quando la critica consista in un giudizio su fatti o condotte ascritti alla persona criticata, questi fatti siano veri, almeno sulla base di un'incolpevole convinzione del dichiarante.

Si è così specificato che nel rapporto di lavoro il limite di continenza può dirsi superato se si attribuiscono all'impresa o ai suoi rappresentanti qualità apertamente disonorevoli con riferimenti volgari e infamanti, ovvero si rendano affermazioni ingiuriose e denigratorie con l'addebito di condotte riprovevoli o censurabili; il limite risulta altresì travalicato ove la manifestazione di pensiero trasmodi in attacchi puramente offensivi della persona destinataria della critica, scollegati dalla critica delle politiche organizzative o delle scelte datoriali.

Le ordinanze della **Cassazione** nn. 3627/2025 e 10864/2025 hanno recentemente segnato una svolta ermeneutica di notevole significato.

È stato infatti censurato un metodo interpretativo atomistico che procedeva estrapolando singole frasi dal contesto discorsivo complessivo valutandole isolatamente e generando distorsioni nella ricostruzione intenzionale e funzionale dell'esternazione. Al contrario, è richiesta una valutazione unitaria dell'intera esternazione critica, considerando l'intento comunicativo complessivo e lo stato emotivo sottostante.

Emblematico il caso concernente un cardiocirurgo che, criticando l'oppressività della struttura gerarchica e l'autoritarismo della condotta datoriale, concludeva la propria missiva con l'immagine evocativa "tolga il Suo ginocchio dal mio collo". Al di là da una lettura riferibile a dinamiche razziali, un approccio attento al contesto globale rivela che la figura evocata costituisce la sintesi finale di un dissenso professionale articolato e la necessità di una relazione meno oppressiva.

Questo rinnovamento ermeneutico riflette dunque una modifica operativa del controllo giurisprudenziale: non più una verifica astratta dell'osservanza di parametri predeterminati, bensì un'indagine contestualizzata sulla globalità della comunicazione critica, i suoi antecedenti fattuali e le sue finalità complessive.

A ciò si aggiunga che rappresentanti sindacali e rappresentanti dei lavoratori per la sicurezza godono di una protezione rafforzata e di uno spazio critico più ampio rispetto ai lavoratori ordinari. Tale protezione trova il suo ancoraggio nell'art. 39 Cost. e discende dalla funzione di tutela collettiva che i sindacalisti sono chiamati a esercitare. Pertanto, espressioni – anche aspre – se usate all'interno di una critica sindacale o su aspetti di **tutela della salute** dei lavoratori, risultano lecite quando funzionali alla difesa di interessi collettivi e alla denuncia di pratiche contrattuali lesive dei diritti dei lavoratori.

Un caso emblematico riguarda la qualificazione di determinati contratti come "contratti pirata": tale definizione, benché evidentemente iperbolica, è stata ritenuta dalla giurisprudenza una legittima critica sindacale, configurando un'espressione retorica volta a denunciare specifiche pratiche di dumping contrattuale che incidono negativamente sulle tutele collettive (Trib. Roma 14/03/2025).

Il margine di tolleranza interpretativa si dilata dunque anche in funzione della rilevanza collettiva della denuncia e della qualificazione della persona che la esprime.

L'evoluzione della disciplina del diritto di critica del lavoratore testimonia la capacità del sistema giuslavoristico italiano di armonizzare, attraverso un sofisticato bilanciamento costituzionale, le libertà personali con gli imperativi organizzativi delle formazioni sociali ove il lavoro si svolge. Dalla rigida applicazione di parametri predeterminati la giurisprudenza è progressivamente transitata verso metodologie ermeneutiche di contestualizzazione, più idonee a cogliere la multiformità delle situazioni concrete e a rispettare la necessaria proporzione tra l'ingerenza nella libertà di espressione e i legittimi interessi datoriali.

Il diritto di critica del lavoratore si configura, infatti, come uno spazio di libertà imprescindibile, la cui legittima esplicazione impone un costante esercizio di bilanciamento tra la tutela della

dignità e dell'autonomia personale del prestatore e la salvaguardia dell'organizzazione e dell'onorabilità datoriale, entro un orizzonte sistematico in cui nessuno dei due poli può aspirare a un primato assoluto sull'altro.

5. Maturità/ "Per dargli senso servono una revisione del curriculum e la tesina finale. E i prof...

Nicola Campagnoli - Pubblicato 5 febbraio 2026

L'ennesima riforma dell'esame di maturità si presta ad alcuni rilievi. Se interessa la maturità del giovane, la tesina era la soluzione migliore

Nuovo esame di Stato, nuovi sentimenti in campo. Innanzitutto non più esame di Stato, ma **di maturità**. La nuova (antica) definizione riporta il focus non più sulla necessità di superare una tappa burocratica per accedere al lavoro o agli studi universitari, quanto sul valore di una verifica da fare del cammino umano e civile compiuto dal ragazzo, verifica del grado di realizzazione delle proprie inclinazioni e peculiarità.

Molto interessante e apprezzabile. Ma come arrivare a giudicare la competenza raggiunta dal candidato e la soddisfazione derivante dall'educazione dei suoi interessi, se tutto il percorso precedente rimane un agglomerato di nozioni ricevute in tantissime materie diverse di cui il giovane è chiamato a sapere "di tutto un po'", ma senza veramente aver sviluppato (a volte neppure scoperto) il proprio particolare talento?

Ecco, sarebbe davvero rivoluzionario (e davvero nuovo) pensare a un nuovo esame di maturità come termine di una revisione veramente globale del curriculum scolastico che, dopo aver offerto nel biennio delle basi generali dei vari saperi (letterario, scientifico, economico, artistico...), fosse teso poi a far emergere il *proprium* dello studente, in un indirizzo sempre più teso ad approfondire le peculiarità dello studente e sempre più aperto alle collaborazioni e alle interazioni con quei settori della società e del mondo del lavoro che possano valorizzare le sue caratteristiche personali.

La maturità sarebbe allora quella predisposizione a contribuire alla vita delle società e delle comunità offrendo la propria passione e il proprio modo di vedere i problemi, a cui una scuola di tal genere potrebbe portare i suoi ragazzi.

In questo senso, che le materie della **prova orale** siano 4 oppure 6, che l'interrogazione inizi da un tema o da una immagine o da una traccia predisposta dalla commissione, oppure sia portata avanti sulle singole discipline, che i commissari siano in numero minore o maggiore, tutto ciò non cambia poi molto.

Le cose dipenderanno poi sempre dai singoli presidenti e dai commissari: in un modo o nell'altro, sono loro, con la loro apertura all'interdisciplinarietà o il loro arroccamento nella singola disciplina, con il loro spirito dialogante o il loro individualismo, con lo sguardo attento agli interessi portati avanti dallo studente o la loro rigidezza nel chiedere regole e formule; saranno loro a rendere più o meno gratificante la prova.

Restando nel discorso proprio della prova orale dell'**esame**, sarebbe quasi auspicabile, proprio per quello che si è cercato di spiegare, un ritorno alla vecchia tesina. Non è sembrato illuminante partire dal cosiddetto "documento", al quale con salti mortali e arzigogoli spesso i ragazzi facevano riferimenti forzosi e forzati, cercando collegamenti improbabili tra tante materie (dialogo fra saperi peraltro mai favorito, durante le lezioni, da un corpo docente sempre più individualista e chiuso nella propria disciplina e sempre meno disposto alla collaborazione con i colleghi); neppure ci sembra il top (ma lo vedremo in pratica fra pochi mesi) partire dalla singola materia sviscerata come fossimo in classe durante un'interrogazione di punizione.

Sicuramente la vecchia tesina (da tanti criticata per i tentativi di copia-incolla a cui a volte si assisteva) per tanti ragazzi era la possibilità di cominciare a dire sé stessi, il proprio interesse e il proprio desiderio, le ricchezze che la scuola aveva fatto maturare nella propria ragione e nel proprio cuore.

6. STORIE DI SCUOLA/ Prof e studenti: una classe e un giornale per scoprire se stessi e aprirsi al mondo

Innocenzo Calzone - Pubblicato 6 febbraio 2026

Per la redazione di un giornale scolastico di Napoli un convegno su Matilde Serao è stata l'occasione di riscoprire sé stessi. E la scuola

Caro direttore,
nel salone delle feste dello storico palazzo Diomede Carafa a Napoli si è svolto l'incontro-convegno dal titolo *Le anime di Napoli: Matilde Serao tra realtà e leggenda*, organizzato dal Comitato Nazionale Matilde Serao nelle persone di Michele Lanna, presidente, e Giovanna Palermo, componente del Comitato. Tra i presenti c'eravamo anche noi della redazione del giornale d'Istituto *Ristoriamoci* della scuola Confalonieri-Ristori di Napoli costituita da una **ventina di ragazzi** della scuola secondaria di primo grado e noi condirettori, ossia chi scrive e la docente Angela Ristaldo.

Nel considerare la vita di una straordinaria donna, scrittrice e fondatrice tra le tante testate giornalistiche anche de *Il Mattino* di Napoli, mi era doveroso sottolineare quanto importante fosse, concretamente, operare in un ambiente scolastico, alla luce dell'energia profusa dalla Serao e quanto importante fosse condividere esperienze di vita oltre che scolastiche con i redattori del nostro giornale.

Mi è sembrato opportuno quindi constatare ciò che sta accadendo nella scuola, cioè il fatto che si demanda alla scuola stessa o a enti quella che è la funzione cruciale della famiglia, cioè educare, e quindi rendere i propri figli partecipi e attenti alla realtà.

È come se da ogni parte e in maniera sconsiderata si continuasse a scaricare sulla scuola, su enti e associazioni o peggio ancora su "sportelli di ascolto" la salvezza mentale e vitale dei propri figli. È proprio **sotto il profilo relazionale** che si colloca tale urgenza. Sembra che il dramma non sia tanto quello di avere un cuore che vuole cambiare il mondo e di andare a fondo del desiderio di ognuno, ma di cercare un ipotetico bisogno radicale di giustizia cui nessuna istanza umana potrà mai davvero rispondere. La scuola, nell'esperienza del giornale che stiamo realizzando, è il luogo in cui il cambiamento più grande che si possa desiderare è quello del proprio io.

In un tempo smemorato delle urgenze che abitano il profondo di ogni uomo, l'unica vera vittoria educativa è lo spettacolo di un ragazzo che dentro un rapporto con persone autorevoli, con i genitori, con gli insegnanti, ricomincia improvvisamente a frequentare se stesso, consapevole che oggi come oggi uno scollamento che nessuno si può assolutamente permettere è quello con il proprio cuore.

L'emergenza educativa è esattamente l'esito di una tale comunicazione mancata con tutto ciò che ci definisce come processo di civilizzazione, tanto con gli altri quanto con le eredità culturali trasmesse e trascurate, come se potesse esistere un qualsiasi futuro quando non si comprende più nulla del proprio passato.

E allora viene da chiedersi: può oggi la scuola essere ancora affascinante per un'insegnante o anche per un alunno? Al di là del lavoro svolto quotidianamente per dovere, e visto che si tratta di un'attività svolta prevalentemente alla presenza di esseri umani pensanti e giudicanti, mi chiedo quanto siamo coinvolti come persone in modo da rendere affascinante ciò che viviamo.

Il fascino della scuola in questi anni, e anche per noi nell'esperienza del giornale, aumenta inesorabilmente ogni volta che ci si mette in discussione. Ci si riprende anche quando si è in crisi e tutto questo capita solo quando dentro le cose, nei rapporti con i colleghi, con i ragazzi tra di loro, uno ha il coraggio di mettersi in gioco. Quando per noi insegnanti la materia insegnata diventa strumento per **entrare in comunione con l'altro**, quando la scuola diventa luogo d'incontro, luogo in cui desiderare che accada un incontro.

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

Ma che cosa affascina, cosa fa alzare al mattino un docente con il desiderio di incontrare gli alunni e preparare strategie per coinvolgere un alunno completamente disorientato o interessato soltanto al piccolo particolare che vive?

Il fascino viene dal chinarsi verso l'umanità di ogni ragazzo e ciò che rende bella e attrattiva la professione è proprio questo. Così la scuola è e permane nella sua valenza educativa, unica. Nell'impatto con gli alunni, con le innumerevoli e diversissime umanità che mi si prospettavano davanti ogni mattina, nell'incontro con mondi infiniti bellissimi o tragici che siano, ho imparato ad ascoltare ed abbracciare qualcosa che apparentemente non mi apparteneva, ma che nel tempo è diventato parte del mio mondo.

Ho intuito, per la verità che mi è stata insegnata, che la scuola, gli alunni, le innumerevoli difficoltà e diversità di alunni e colleghi venivano dati a me con un solo scopo: non cambiare loro ma cambiare me, nel senso di amare me. Nel tempo ho cercato di curiosare di conoscere il bello che trapela attraverso i dettagli delle cose, nei progetti, nei PON, tra i colleghi, gli alunni i consigli di classe; tutto mi sollecita a conoscere e a sapere anche se non sempre con chiarezza.

Allora perché educare se non per trasmettere il bello, il vero, il positivo! Se l'**educazione**, come diceva don Giussani, è introduzione alla realtà, vuol dire che l'educazione è accompagnamento a sentire soddisfatto questo desiderio, rendersene cosciente e verificarlo nella vita. Come? Ripetendo le cose che conosciamo, ricercandone il significato più vero, più autentico.

Il proporre da più di 15 anni il progetto del giornale e a questo scopo l'essere giornalisti oggi significa esercitare uno sguardo aperto, vigile, disposto a lasciarsi interrogare dal mondo. Fare il giornalista anche nell'esperienza di ragazzi di scuola media è apertura verso la realtà tutta. È prima di tutto disponibilità a comprendere, a guardare, ad aprirsi a 360 gradi.

La bellezza nel rapporto con i ragazzi è uno dei tanti stimoli che ci permettono di continuare a proporre l'esperienza del giornale *Ristoriamoci* (nome derivante dalla scuola Ristori) con passione da tanti anni ormai. Abbiamo incontrato tantissime personalità: i sindaci che si sono succeduti, politici, giornalisti, poeti, scrittori, musicisti, artigiani, presepisti, cantanti liriche. Abbiamo avuto modo di conoscere il mondo e continuiamo a conoscerlo dentro la realtà a volte bizzarra e difficile di Napoli, soprattutto nel contesto in cui la scuola è situata. Non sempre facile è il compito di accompagnare i ragazzi ad aprirsi alla vita, ma quantomeno ci proviamo.

7. SCUOLA/ Dirigente esclude (dalla gita) prof non vedente, invece del buon senso vince la gogna delle "Iene"

Alessandro Artini - Pubblicato 9 febbraio 2026

La preside di una scuola di Scandicci lascia a casa dalla gita scolastica un docente non vedente. Il motivo, ovvio, scatena un putiferio

Vale la pena di sviluppare qualche riflessione sulla vicenda dell'Istituto "Russell-Newton" di Scandicci, una scuola superiore fiorentina la cui dirigente ieri sera è passata sotto le forche caudine di un reportage delle *Iene*. I giornalisti l'hanno assalita con alcune domande tautologiche, per le quali le "libere" opzioni di risposta prevedevano due sole possibilità: la prima comportava far apparire la preside come oscurantista e la seconda, invece, come retriva sostenitrice di pregiudizi contro i disabili. In sostanza, la dirigente era "libera" di scegliere la corda con cui farsi impiccare. Ma cominciamo per ordine dai fatti.

Programmando i viaggi di istruzione, in quella scuola i docenti di una classe scelgono, come meta, Dublino. Alcuni di essi si candidano per accompagnare gli studenti e tra di loro c'è il docente di inglese, che è cieco. Il numero di accompagnatori è previsto per legge e una partecipazione ulteriore comporterebbe un aumento della spesa a carico delle famiglie. Dunque occorre fare una scelta ed essa spetta alla dirigente, la quale valuta che il docente di inglese, a causa della sua limitazione, abbia **difficoltà a svolgere i compiti di vigilanza**.

L'interessato dapprima pare accettare la scelta, poi cambia idea. A questo punto, infatti, sono intervenuti gli alunni e le famiglie, che reclamano la sua partecipazione e addirittura mettono a disposizione una certa somma per consentirgli di compiere il viaggio. La vicenda si ingarbuglia e viene chiamato in causa il direttore dell'Ufficio scolastico regionale.

Saggiamente egli cerca di ricomporre una situazione che nel frattempo è approdata alle cronache nazionali e questa è la soluzione: il docente potrà andare in gita, non in veste di accompagnatore, ma di consulente linguistico. Ieri sera *Le Iene* hanno apposto il loro sigillo mediatico sulla vicenda, decretando chi siano i buoni e i cattivi e va da sé che tra questi ultimi vi sia la dirigente,

che si merita la pena dantesca dell'immersione nel lago ghiacciato del Cocito (roba da Olimpiadi invernali), la cui freddezza è simbolo dell'assenza totale di carità.

Bene, ora che la preside è stata sistemata nel nono girone dell'Inferno, quello delle anime peggiori, forse è il caso di sviluppare qualche riflessione.

Non sempre è facile svolgere attività di vigilanza su alunni minorenni, perché, nonostante i viaggi possano essere accuratamente programmati, vi sono sempre delle situazioni inedite o comunque inattese. Si può cercare di dialogare con i ragazzi, ma l'osservazione visiva rappresenta comunque uno strumento imprescindibile. Molte volte, inoltre, i docenti devono muoversi con sollecitudine per non perdere il controllo delle classi. Va da sé che l'insegnante in questione non solo non avrebbe potuto soddisfare queste esigenze, ma avrebbe avuto bisogno egli stesso di un accompagnatore. Di conseguenza la scelta della preside di non coinvolgerlo pare ragionevole, perfino banale, ma l'opinione pubblica si è mossa in altra direzione.

La domanda, a questo punto, è la seguente: perché la preside avrebbe dovuto preferire l'insegnante con disabilità? La sola risposta plausibile è che ella avrebbe dovuto adottare quel tipo di politica sociale che gli americani definiscono come **"Affirmative Action"**, cioè preferire una persona svantaggiata in quanto tale. Com'è noto, tali politiche non hanno avuto esiti positivi e sono state prima o poi abolite ovunque nel mondo. Ma il punto fondamentale è che una tale scelta avrebbe coinvolto gli alunni, dei quali la dirigente aveva il dovere di tutelare l'incolumità, seguendo le opportune cautele e posponendo qualsiasi criterio di politica sociale.

In questa prospettiva, c'è da chiedersi dove risieda la "discriminazione", ma la condizione di svantaggio del professore lo ha reso fautore di un ragionamento impermeabile alle critiche e portatore di una supposta istanza di giustizia. La natura di questo spirito acritico riecheggia gli eccessi della cultura *woke*, che si avvertono anche nel nostro Paese.

Tuttavia, dietro questa vicenda emerge anche una sorta di dimensione pre-politica, tipicamente italiana, che anche nella scuola trova un ambiente favorevole.

Essa si basa sull'idea che le scelte operate dalla scuola debbano essere accolte solo se condivisibili. Vigé, cioè, una sorta di anarchismo di pancia, in **brodo di cultura sindacale**, secondo il quale la scuola deve piegarsi comunque agli interessi dei docenti, anche dei singoli.

Se poi intervengono, come in questo caso, alunni e genitori, che pur non hanno alcuna competenza nella scelta dei docenti accompagnatori, il gioco è fatto e le deliberazioni delle scuole possono essere "giustificatamente" rintuzzate.

Così si dispone delle **istituzioni scolastiche à la carte**, in funzione di orientamenti particolaristici, ora dei docenti, ora dei genitori o degli alunni. Si avverte un'istanza anti-istituzionale che postula la non osservanza delle leggi vigenti, un mondo vitale obliquo talvolta animato dal puro interesse (correggere i voti che non soddisfano le virtù dei pargoli), talaltra ispirato all'orizzonte di valori puramente omologanti e conformisti.

Perché dolersi, a questo punto, del declino di prestigio delle istituzioni scolastiche?

8. SCUOLA/ E alunni difficili: servono educatori di professione (non psicologi), ecco come fare

Giorgio Chiosso - Pubblicato 10 febbraio 2026

Di fronte agli alunni violenti la tentazione è quella di riempire la scuola di psicologi. Invece la strada più realistica e meno dannosa è un'altra

Quando accadono **gravi fatti cronaca nelle scuole**, nell'opinione pubblica scatta una doppia reazione. La prima riguarda l'immane richiesta di potenziare le misure disciplinari, nella convinzione che l'inasprimento delle pene costituisca un fenomeno dissuasivo. Questa misura può anche essere talvolta efficace, ma più spesso nella società giovanile del malaffare la punizione viene percepita come un riconoscimento pubblico della capacità di resistere all'autorità costituita, ciò che non fa che rafforzare agli occhi dei compagni il prestigio personale del più o meno piccolo ribelle.

La seconda reazione è la pressante richiesta dell'intervento di psicologi (e spesso anche di assistenti sociali) presentati, specie i primi, come veri e propri taumaturghi anti disagio. È diffusa l'opinione che una batteria di psicologi – e magari di psicoterapeuti – dislocati presso gli istituti

più problematici o addirittura, secondo alcuni, in ogni scuola sia la soluzione più efficace per sconfiggere o almeno attenuare il malessere giovanile.

Nell'attuale clima di violenza e con la preoccupazione di provvedere nel più breve tempo possibile abbiamo perso il senso della complessità delle cose e, attraverso scorciatoie diverse e contraddittorie (maggiore severità, delega del problema a soggetti terzi come psicologi e assistenti sociali, denuncia della fragilità delle famiglie, coinvolgimento delle forze di polizia), ci convinciamo di battere una strada nuova che non lascia i docenti da soli.

Chi vive a contatto con la scuola è ben consapevole che lo stato di sofferenza viene da lontano e da più parti e per molteplici ragioni che è persino superfluo enumerare: la marginalità delle politiche dell'istruzione nell'agenda politica, la priorità assegnata da tempo alla sbrigativa **sistemazione in ruolo del personale** senza curarne la selezione qualitativa, la convinzione che il moltiplicarsi delle rilevazioni statistiche sia quasi magicamente occasione di miglioramento della qualità scolastica e, più in generale, la grande difficoltà di mettere in relazione la vita quotidiana della classe con una condizione giovanile assai diversa dal passato, più libera, meno soggetta all'autorità genitoriale, influenzata più dalla **realtà virtuale** che dal non semplice confronto con quella reale.

È gradualmente ma inesorabilmente venuta meno la volontà e forse la capacità di guardare in faccia lo stato delle cose e di dire parole profonde che toccano il cuore. Così spesso si finisce per pronunciare solo discorsi suadenti che promettono il successo facile senza bisogno della fatica dello studio.

Se si vuole davvero il bene della scuola occorre piuttosto sperimentare nuove vie che, senza rinunciare all'ordine che impone qualunque esperienza di vita sociale, offrano anche adeguate opportunità di riscatto a chi, per varie ragioni, ha bisogno di aiuto e di sostegno e, quando è il caso, anche di severità tuttavia non anonima, ma adeguata ai casi specifici. A titolo semplicemente esemplificativo proverò a svolgere tre brevi riflessioni.

1. È fuorviante pensare che tutta la scuola italiana viva in uno stato di emergenza. Condivido l'invito rivolto dal titolo di un recente libro: "Non sparate sulla scuola". Il disagio scolastico per fortuna è una patologia dai confini circoscritti che si manifesta in forme diverse e con intensità differenti in relazione non solo al contesto sociale, ma talvolta e con caratteristiche addirittura variabili da istituto ad istituto dislocati nel medesimo ambiente.

Il ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) in Viale Trastevere a Roma (Ansa)

Questa molteplicità di situazioni sarebbe da indagare caso per caso, ma è plausibile ritenere che dipenda dalla capacità del corpo docente di mettere in campo la forza ideale di una comunità dalle idee ben precise e condivise. Il fattore umano gioca un ruolo decisivo come accade in ogni ambiente. Ma specialmente in quello educativo esiste una componente decisiva – nel nostro caso la "giusta chimica pedagogica" che consente di compiere l'azione giusta al momento giusto – così da garantire se non il successo almeno il contenimento dell'insuccesso e scongiurare il fallimento.

2. Alla luce di questa elementare constatazione sarebbe auspicabile che la scelta dei docenti fosse più oculata di quanto non accada oggi, non affidata a **concorsi standardizzati** di stampo gentiliano, ma gestiti in modo adeguatamente personalizzato, in piccoli gruppi di scuole (a livello, per esempio, di quello che anni fa era il distretto) e strettamente funzionali ai bisogni di ciascun istituto non solo per la classica "copertura" delle cattedre, ma anche e soprattutto in ragione della sensibilità educativa del candidato, delle sue esperienze pregresse, del suo desiderio di operare nella scuola per scelta e non soltanto perché senza lavoro. Nessun **istituto paritario** assume un insegnante senza valutarne capacità e qualità umane; perché lo Stato non potrebbe seguire la medesima via? Bisogna dire con chiarezza che senza insegnanti competenti e in grado di essere educatori di razza non si risolleveranno le sorti della scuola.
3. La terza riflessione riguarda la gestione degli alunni che un tempo erano definiti disadattati e di quelli violenti con il coltello in tasca (ma l'una e l'altra questione sono spesso strettamente intrecciate).

Non si può chiedere che il capo istituto sia anche un commissario di polizia e neppure si possono caricare i docenti di responsabilità che talora toccano il codice penale. E neppure – per quanto forse parzialmente utili – per far tornare alla normalità i casi più complicati sono decisive varie forme preventive di cui si sta discutendo: dall'impiego di **metal detector** alla moltiplicazione di sportelli psicologici, da un più solido rapporto con le autorità di polizia all'ingaggio di assistenti sociali stante, spesso, lo stretto rapporto tra disagio sociale e malefatte scolastiche, il coinvolgimento sistematico dei genitori.

Gli istituti scolastici, attraverso gli **organi collegiali**, hanno gli strumenti per individuare facilmente gli studenti "difficili", socialmente in disordine, affetti da bullismo o, purtroppo, pericolosamente violenti. Oggi gli insegnanti sono soli ad affrontare soggetti che non temono il 5 in condotta o la sospensione dalle lezioni.

Mi permetto un piccolo suggerimento basato sulla convinzione che le persone contano tanto quanto – se non in misura maggiore – i più efficienti modelli organizzativi e le migliori strategie combinate tra istituzioni diverse. Sono certo che per fronteggiare e convivere con questi novelli Franti (dal mitico nome dell'alunno ribelle del libro *Cuore*) possano essere di grande utilità educatori di professione adeguatamente formati (come, ad esempio, i laureati in Scienze dell'educazione) più che psicologi e assistenti sociali.

Gli educatori sono allenati a personalizzare nell'immediatezza della vita quotidiana la relazione interpersonale, ad accompagnare i soggetti "difficili" nel compimento dei loro doveri scolastici e ad agire soprattutto in un'ottica preventiva, primo passo per ricostruire quel processo educativo mai cominciato o interrotto per i più vari e complessi motivi.

Nel caso degli educatori non si affida a professionalità terze l'intervento educativo, ma lo si inquadra in un rapporto dinamico con gli insegnanti senza rilasciare delega alcuna. Non "sportelli", ma presenze adulte significative e quotidiane.

Dotare le scuole di un certo numero di educatori professionali stipulando apposite convenzioni con cooperative qualificate non sarebbe una cattiva idea. Gli alunni "difficili" non hanno bisogno solo di regole, disciplina ferrea, ma anche di professionisti che rappresentino esempi di adulti positivi "altri", fianco a fianco, oltre i genitori ed i professori, che sappiano ascoltarli, interagire, condividere i loro problemi e aiutarli a stare lontani da ciò che può loro nuocere.

9. SCUOLA/ "Nessuna revisione della maturità ci impedisce di essere adulti fino in fondo"

Martino Frizziero - Pubblicato 11 febbraio 2026

È già iniziato il rito della maturità: la formula è cambiata ma ciò che conta è come si affrontano l'esame e la vita. Il massaggio di una studentessa

Ebbene. **Il rito** dell'esame conclusivo delle scuole superiori, come ogni anno, è iniziato.

Ciak si gira, si rigira. Il rito di passaggio all'età adulta, che esiste in ogni civiltà fin dai tempi più remoti, nell'Italia contemporanea è l'esame di stato. No scusate, **esame di maturità!** Così lo ha appunto rinominato il ministro Valditara.

Si comincia l'anno prima con la pubblicazione del calendario delle prove d'esame; gennaio prosegue con il **decreto che individua le materie**; a marzo esce l'ordinanza; i commissari e i presidenti vengono nominati a maggio, a giugno con il caldo, pronti, via. Spie mai individuate pubblicano in tempo reale sui social le prove scritte super-secrete; i giornalisti attendono i ragazzi, dizionario consunto sottobraccio, fuori dalle scuole; i tg elencano statistiche e fanno i loro piacevoli servizi di folklore: *nessun dorma* la notte prima degli esami. E non perché la guerra è alle porte d'Europa o perché l'algoritmo di un social ci ha già mappato il Dna del cuore.

Qualche ragazzo, negli ultimi anni, per denunciare il sistema scuola/esami, si è inventato di non sostenere il **colloquio orale**: aveva già raggiunto i suoi 60 punti di fine rito e inizio nuova vita. Di parlare di fronte a sette docenti non aveva voglia, o bisogno, o forse interesse. Cinque anni di scuola non avevano ottenuto la formazione di una persona che, pur con fatica, avesse il desiderio (o il coraggio?) di un confronto conclusivo e umano. L'umanità, a detta di questi ragazzi, era sempre mancata, e per dirlo in modo clamoroso, alla fine, ci hanno rinunciato pure loro. E quanto invece serve oggi quell'umanità!

Dunque, ecco intervenire la nuova legge sul fine scuola a decretare che questo silenzio non è più ammissibile e se non parli, rifai l'anno. Ma, con l'occasione, anche l'esame è stato rivisto, non solo ribattezzato sostituendo "Stato" con "maturità": le materie del colloquio da 8 o 9 sono diventate 4 e i commissari sono passati da 7 a 5.

Dopo aver già eliminato il terzo scritto a domande aperte su quattro materie (lo chiamavano quizzone per disprezzo e infatti chi se lo ricorda?), sono state eliminate anche alcune materie dall'orale, via lo spunto iniziale da cui l'alunno poteva partire, via i collegamenti di sintesi che potevano aprire al pensiero critico, ma poi risultavano forzati o volatili, pindarici.

Restano due scritti e quattro interrogazioni. Semplice, snello.

Ok. Ora, fermi un momento. Non è giusto e nemmeno costruttivo che ci si fermi solo ad una critica ironica di un passaggio formale. A che pro? Stiamo parlando infatti non soltanto di un esame, ma dei nostri ragazzi, gli adulti di domani, le persone a cui lasceremo letteralmente tutto, tutto ciò che abbiamo, facciamo, amiamo. I nostri eredi.

Sarà dunque importante portare un ultimo attento sguardo all'oggetto del supremo interesse del mondo della scuola, dal ministro fino all'ultimo educatore, dal genitore al grande luminare della neuropsichiatria: questi nostri bambini, ragazzi, figli, studenti, il nostro futuro.

Quando saranno maturi? Cosa li renderà tali, così come desideriamo possano diventare? Attenti agli altri, rispettosi di sé e delle cose, con un'idea buona del lavoro, con un desiderio di vita pieno di valore, coerente con le proprie possibilità, consapevoli dei propri limiti e delle proprie capacità, amanti del bello e del buono, capaci di costruire esperienze di bene, di fare rete e società, di capire il male e di allontanarsene, di formare un mondo migliore.

L'esame ha certamente un valore su questo, a prescindere dalla sua forma, perché chiede una responsabilità, un percorso paziente per arrivare alla meta, la comprensione di metodi e contenuti, il lavoro continuo di studio e di sintesi dei contenuti, un rapporto approfondito con i docenti e con i compagni.

Certo: un esame che possa **favorire questo anche nelle sue modalità** di svolgimento e di valutazione è auspicabile, ma dipenderà sempre da come lo si affronta e lo si vive.

Ma raggiungere questa maturità chiede ancora di più, questa volta a noi docenti dell'anno e commissari d'esame: la scuola ha il compito di selezionare tra tutto il sapere ciò che riteniamo utile al presente e al futuro. Cosa sceglieremo dunque? **quali contenuti e metodi delle nostre materie selezioneremo perché crediamo portino alla loro maturità?** Vorremmo solo la ripetizione di conoscenze? Con cosa chiederemo ai nostri ragazzi di confrontarsi? E come sarà assimilato e personalizzato? Come valuteremo se ci siamo riusciti?

Una ragazza di V della nostra scuola, dopo una lezione di storia cui era stata invitata un'altra docente a parlare, scrive questo al suo professore:

"Buongiorno prof., non so se può farle piacere o meno però volevo esprimerle ciò che ho provato oggi. In 13 anni di scuola, non sono mai stata appassionata di storia, però mi è capitato due volte che dopo un'ora di lezione volessi ascoltarne ancora e saperne di più. Una volta con lei, quando ha spiegato la Prima guerra mondiale e oggi. Oggi per me è stato davvero qualcosa di assurdo (nel senso positivo del termine). Ero come ipnotizzata da ciò che la prof.ssa stava dicendo. Non le nego che ho addirittura avuto i brividi. Volevo quindi ringraziarla davvero, perché non pensavo che fosse possibile (anche solo per oggi) appassionarsi. Grazie per l'esperienza, e ringrazi la professoressa da parte mia".

In questo messaggio compare una chiave: cogliere e dire un **momento di verità**, desiderare di vivere così tutto ciò che accadrà in questi mesi che ci porteranno alla meta, e in quei giorni di giugno, abbracciando ogni cosa. Chiediamo e proponiamo questo.

Sarà un'esperienza autentica a renderci tutti, docenti e studenti, più maturi. Ancora, e sempre, si può.

10. NUOVI LAVORI/ Così l'Italia può ancora cogliere l'opportunità dell'AI

Natale Forlani - Pubblicato 11 febbraio 2026

L'Osservatorio nazionale per monitorare l'impatto dell'AI sul mercato del lavoro può aiutare a cogliere le opportunità delle nuove tecnologie

L'impatto dell'Intelligenza artificiale (AI) sta assumendo un ruolo decisivo nell'evoluzione delle **relazioni geopolitiche tra le nazioni** che ambiscono ad avere un ruolo dominante sul

controllo delle filiere produttive e per le implicazioni sulle organizzazioni del lavoro e sulle caratteristiche dell'occupazione dei Paesi sviluppati o in via di sviluppo.

In questo contesto, ogni singolo Paese deve realisticamente valutare l'impatto di queste dinamiche sul tessuto produttivo del proprio territorio in modo rigoroso per cogliere le opportunità offerte dalle nuove tecnologie per migliorare la qualità dei prodotti e dei servizi erogati, la produttività delle organizzazioni del lavoro e per rendere sostenibili i costi sociali delle ristrutturazioni produttive.

In entrambi i casi, le competenze digitali dei lavoratori e delle persone adulte assumono un valore centrale e decisivo. Sul versante della produzione: per trasferire e utilizzare le applicazioni di AI nelle organizzazioni del lavoro, come condizione indispensabile per espandere gli investimenti e per accedere ai servizi erogati. Nel mercato del lavoro: per migliorare l'occupabilità dei lavoratori e delle persone che cercano lavoro.

Le indagini sull'utilizzo delle tecnologie digitali nel caso italiano non sono confortanti, soprattutto se comparate con altri Paesi europei. Nella radiografia tracciata dall'Osservatorio Digital Decade Ue 2030 (dati 2024), l'Italia si colloca: al 23° posto tra i 27 Paesi aderenti per stato di avanzamento e di utilizzo delle infrastrutture digitali; al 19° per i livelli di digitalizzazione delle imprese; al 23° per la diffusione delle competenze digitali; al 26° per i livelli di digitalizzazione delle Pubbliche amministrazioni; al 25° per la quantità di cittadini che utilizzano i servizi on line.

Numeri che riflettono la quota inferiore dei cittadini tra i 16 e i 18 anni con nozioni di base digitali (54% rispetto al 60% della media Ue) che si somma alla carenza di competenze di varia natura della popolazione adulta evidenziate dalle indagini Ocse sui Paesi sviluppati e Inapp per il caso italiano.

L'impatto delle nuove tecnologie digitali nelle organizzazioni del lavoro e sull'obsolescenza dei profili professionali aumenterà il livello di mobilità lavorativa e il fabbisogno di aggiornamento professionale. La transizione digitale nel contesto italiano deve fare i conti con tre fattori critici: il tasso di occupazione inferiore alla media europea (-8%, equivalente a 2,8 milioni di posti di lavoro), che comporta in parallelo anche una maggiore esposizione dei redditi familiari al rischio della perdita di lavoro; un esodo pensionistico dei lavoratori anziani superiore ai numeri dei giovani da inserire nel mercato del lavoro; l'invecchiamento della popolazione attiva, e delle conseguenti difficoltà di adeguamento delle competenze dei lavoratori.

La crescita della quota della domanda delle imprese che non trovano lavoratori disponibili negli ultimi 4 anni, attualmente attestata sul 45% del totale, è la manifestazione evidente della velocità dell'impatto demografico e delle tecnologie che risulta largamente superiore alla capacità di risposta degli attori istituzionali, economici e sociali. Le criticità evidenziate mettono in rilievo anche l'enorme potenziale di risorse tecnologiche e umane che possono essere mobilitate per utilizzare in modo virtuoso la combinazione degli investimenti delle competenze delle persone. L'aumento della produttività che ne deriva può comportare una distruzione di posti di lavoro, ma rimane la condizione essenziale, come ricordato da Mario Draghi e dal Governatore della Banca d'Italia Panetta, per migliorare la competitività delle imprese e per generarne altri posti di qualità superiore e meglio retribuiti.

Questo approccio trova una conferma anche in Italia nelle indagini dell'Inapp sulle imprese che investono nella formazione aziendale e dall'utilizzo dei **fondi per le nuove competenze** finanziati dal ministero del Lavoro. Ci sono interi comparti economici che possono beneficiare della crescita combinata della produttività, dell'occupazione e dei salari. In particolare, quelli della produzione dei servizi della produzione e dei servizi che richiedono un concorso intensivo di risorse umane e di competenze relazionali.

Le nuove tecnologie possono consentire un'autentica rivoluzione nei settori della sanità e del lavoro di cura, che presentano ampi margini di crescita dell'occupazione, per soddisfare i fabbisogni crescenti della popolazione anziana. La forte connotazione umanistica dei percorsi universitari italiani rappresenta un punto di forza del nostro Paese nel contesto internazionale, ma deve essere valorizzato nei percorsi di alternanza tra formazione e lavoro che registrano una bassa partecipazione delle scuole superiori e delle università.

Gli investimenti del Pnrr nelle infrastrutture digitali sono stati imponenti (circa 50 miliardi di euro) e la riapertura del turnover della Pubblica amministrazione può consentire l'impiego di

oltre mezzo milione di laureati per sviluppare servizi evoluti. Ma per ottenere risultati è necessario ridisegnare l'organizzazione del lavoro e gli apparati della Pa. Il vero problema italiano non è la carenza di risorse disponibili, ma la capacità di generare un tasso di innovazione sociale condiviso.

Tutto ciò richiede **un cambio di paradigma** rispetto all'utilizzo prevalentemente assistenzialista delle risorse pubbliche che ha orientato le politiche di sostegno ai redditi per buona parte degli anni 2000. Serve un cambio di paradigma nella lettura dei fenomeni e nella ricerca delle soluzioni.

La scelta del legislatore di costituire un Osservatorio nazionale per monitorare l'impatto dell'Intelligenza artificiale sul mercato del lavoro, recentemente presentato dalla ministra del Lavoro e delle Politiche sociali Marina Calderone, rappresenta un'occasione formidabile per mobilitare le comunità scientifiche, le istituzioni e le rappresentanze sociali. La valutazione del posizionamento competitivo del nostro Paese e l'individuazione delle buone pratiche possono orientare una nuova stagione di riforme delle politiche del lavoro.

11.SCUOLA/ Noi e la tragedia di Crans-Montana, quelle domande che abbattano il muro del conformismo

Roberto Ceccarelli - Pubblicato 12 febbraio 2026

La tragedia di Crans-Montana come possibilità di imboccare un "sentiero nascosto", quello verso il senso delle cose. È ancora questo il compito della scuola

"Un tempo esistevano **passaggi verso il vecchio mondo**; sentieri strani, sentieri nascosti. Giravi l'angolo e all'improvviso ti ritrovavi faccia a faccia con il grande mistero, il fondamento di tutte le cose". Sarà un paragone un po' strano, ma io ho sempre pensato l'ora di religione come uno di questi passaggi verso quel "vecchio mondo" raccontati dalla voce narrante che apre il bellissimo film *Train dreams*, quasi un invito a guardare la realtà non solo per ciò che è possibile misurare, usare e consumare, ma come affascinante segno del Mistero da cui sgorga l'essere.

A scuola quest'opera è molto faticosa. Primo perché si è ormai consolidata anche tra i giovani quella **pasoliniana** "ansia di conformismo" di cui siamo un po' tutti portatori "sani" cioè inconsapevoli.

Complementare al primo, il secondo motivo è che la scuola sembra aver bandito dai suoi scopi i veri antidoti al pensiero omologante: il rapporto con la realtà e l'esercizio libero della ragione. Il nostro sistema scolastico funziona da decenni come un meccanismo "didattico" che inibisce nei ragazzi l'uso sistematico della ragione, separandola astrattamente dalla realtà e riducendola a logica – quindi ad un "gioco" di nessi fine a sé stesso, incurante della verità ultima delle sue conclusioni – o a disputa retorica che approda molto facilmente a una sorta di indistinta "notte in cui tutte le vacche sono nere".

Queste pratiche vengono spacciate per rigore e metodo scientifico, mentre non producono altro che la mortificazione della ragione che, da capacità naturale dell'uomo di passare dal segno al significato fino all'affermazione di un senso ultimo della realtà, viene degradata ad abilità analitica e calcolante.

I ragazzi hanno ormai interiorizzato questo modo di "pensare" che don Giussani stigmatizzava in maniera pungente nel *Senso religioso* sotto forma di paternalistico insegnamento adulto: "ragazzo mio, l'unica cosa sicura è quella che tu constati e misuri scientificamente, sperimentalmente; al di là di questo c'è inutile fantasia, pazzia, affermazione immaginosa". I ragazzi lo hanno fatto perché giustamente non vogliono passare per folli e hanno **timore di essere considerati diversi** dai coetanei e fastidiosi dagli adulti, siano questi parenti o insegnanti. E qui ritorniamo all'ansia di sentirsi uguali agli altri.

Così i ragazzi si autocensurano e anche quando a tema ci sono fatti che sicuramente li coinvolgono profondamente, non riescono più neanche a comunicare le loro semplici emozioni e ti ripetono, per difendersi, quello che pensano tu voglia sentirti dire perché lo hanno ascoltato dagli adulti intorno a loro, insegnanti compresi. Ho potuto verificare questo leggendo con attenzione quanto i miei studenti hanno scritto riguardo ai **fatti di Crans-Montana**.

Tornati dalle vacanze, li avevo invitati tutti a mettere liberamente per iscritto le domande e i pensieri emersi in loro riflettendo su quanto accaduto in Svizzera. Ebbene, quasi tutti e senza differenze sostanziali tra grandi e piccoli, hanno ripetuto acriticamente la litania degli interrogativi tecnici sulle cause del disastro, l'accusa severa contro i gestori del locale e, in molti casi, contro gli stessi ragazzi coinvolti, "colpevoli" di **non essere scappati subito** o addirittura di aver partecipato alla festa.

Pochi quelli che hanno manifestato una immedesimazione emotiva con i loro coetanei colpiti dall'evento ("prof, chissà cosa avranno provato in quei momenti?"), ancora meno quelli che hanno avanzato domande sulla morte o sul destino ultimo ("prof, che cosa sarà di loro ora?" oppure "ci pensa prof che stavano festeggiando qualcosa che non hanno potuto vivere?").

Certamente non pretendo di estendere indebitamente i risultati di questo "sondaggio" tirando conclusioni generali, né mi aspettavo chissà cosa, ma ho dovuto arrendermi al dato che, interrogati su un fatto del genere, come prima reazione hanno eretto una barriera di luoghi comuni per **non avere "problemi"** che intaccassero il loro mondo apparentemente "tranquillo". Ma non è che tra i miei colleghi emergessero domande più acute discutendo in sala professori: la stessa paura di andare a fondo della realtà.

Comunque, a questo punto, il compito di un insegnante è quello di non farsi sopraffare dal senso di impotenza e mollare tutto. Questo vale soprattutto per chi, come "noi di religione", prova a portare nella scuola il modo che Gesù aveva di guardare la realtà.

La prima cosa da fare è quindi quella di guardare i ragazzi con tenerezza e far loro compagnia anche nella confusione che hanno, ascoltarli e scavare dentro quelle cose che hanno scritto magari senza pensarci troppo perché anche dietro i luoghi comuni ci sono delle verità nascoste, fino ad arrivare a fare insieme la scoperta delle cose di cui abbiamo veramente bisogno: la vita stessa, la felicità, la bellezza, la giustizia.

Senza chiudere troppo facilmente gli interrogativi, ammettendo la nostra incapacità a parlare del **Mistero ultimo delle cose**, ma scoprendoci felici di averlo risentito e intravisto nelle nostre esigenze profonde. Certo, per far questo non ho potuto che ripartire dal groppo in gola che mi è venuto guardando le immagini dell'accaduto, dal pensiero a me e al mio destino, a quello dei miei cari e dei miei figli e studenti, dal silenzio di fronte al dolore e dalle domande nate in me innanzitutto come preghiera, dalla fede che nulla è perduto di quei ragazzi.

Comunque, è proprio vero che "anche se quel vecchio mondo ora non c'è più, anche se è stato arrotolato come una pergamena e messo da qualche parte, puoi ancora sentirne l'eco" (dal film *Train dreams*). Cos'altro è un insegnante se non un amplificatore di quell'eco sempre più debole ma persistente? Per un di meno, meglio cambiar mestiere.

12.SCUOLA/ L'utopia di quelle verità che le occupazioni fascio-democratiche vogliono ammazzare

Gianluca Zappa - Pubblicato 13 febbraio 2026

Il preside del Liceo "Parini" a Milano dorme a scuola contro l'occupazione per non lasciar soli gli studenti. Una testimonianza, la sua, contro l'ideologia

I fatti: Massimo Nunzio Barrella, preside del Liceo "Parini" di Milano, occupato dal collettivo Rebelde, ha deciso di dormire nell'istituto ed ha scritto una lettera al quotidiano *Libero* per motivare il suo gesto clamoroso. Barrella dice di aver assistito a sette **occupazioni illegali** in sei anni; passare la notte al liceo non è per lui un gesto di connivenza, ma solo un modo per tutelare gli stessi occupanti che stanno mettendo in atto un'azione anti-democratica e violenta. E su questo, dice, "il mio giudizio è netto e non è mai mutato".

Secondo il preside "non lasciare entrare chi la pensa diversamente – studenti e professori – è inaccettabile. Le forze dell'ordine non possono far nulla. Ogni volta devo assistere a questo teatrino mortificante, dove i comunicati arrivano già pronti con il linguaggio fin troppo noto dei "cattivi maestri". Non voglio studenti eterodiretti e plagiati, ma con una ragione critica e libera da ideologie. Allo schema giovani democratici ribelli e dirigente scolastico fascista o neofascista, asservito al potere reazionario, non ci crede neppure il sincero e nostalgico veteromarxista".

Povero preside, viene da commentare! Il gesto estremo di restare a dormire nell'istituto è in qualche modo eroico: ci vuole del coraggio a comportarsi così e ancor più coraggio ci vuole a

prendere tanto decisamente le distanze da un gruppo di occupanti violenti con i quali si trova a convivere e che addirittura cerca di tutelare.

Se questa decisione è stata presa solo adesso, dopo sei anni, ci sarà un motivo e il pensiero va inevitabilmente alle recenti **violenze di Torino** e della stessa **Milano**. C'è un'aria pesante in giro, che dà la sensazione che le cose possano facilmente sfuggire di mano e prendere una piega pericolosa. Da una certa area culturale e politica si soffia sulle braci della "rivolta sociale" (espressione ormai diventata tristemente celebre) contro un governo che senza mezzi termini viene presentato come fascista più tutte le altre etichette che questa cultura del "meme ideologico" solitamente appiccica a cascata.

È l'ora della radicalizzazione dello scontro, della polarizzazione estrema, sostenuta anche dall'azione dei social, i cui algoritmi sono programmati per polarizzare. È l'ora del catastrofismo, della fine del mondo, della sindrome di Fort Apache, del paventato ritorno degli squadristi, di ceffi brutti, ignoranti e antidemocratici. La narrazione è questa.

Il preside Barrella cita i "cattivi maestri". Anche questa locuzione è ormai un'espressione idiomatica, che però assume una valenza tutta sua in questo particolare momento. I cattivi maestri oggi, nelle scuole, sono quelli che **delegittimano l'avversario**, che lo rendono impresentabile agli studenti; quelli che mentono sapendo di mentire, che generalizzano sapendo di generalizzare; quelli spinti da interessi di parte ideologica che manipolano e poi vada come vada; quelli che reclamano l'inviolabilità sacra della Costituzione italiana, salvo poi giustificare atti e pratiche che vanno contro quella Costituzione stessa;

quelli che esaltano la libertà di pensiero e di espressione e si allarmano perché sarebbe minacciata e poi sorvolano su pratiche che la impediscono di fatto. "Non lasciare entrare chi la pensa diversamente è inaccettabile", scrive il nostro preside. È la scoperta dell'acqua calda, ma di questi tempi sembra che l'acqua calda sia ancora da scoprire.

I cattivi maestri continuano a mettere in guardia dai loro pulpiti contro il ritorno del fascismo, rievocano le porcherie del ventennio, ma stanno ben attenti a non avviare una riflessione seria su cosa sia fascismo e cosa no. Rischierebbero di vedere applicata la categoria di fascismo a tante pratiche illegali, violente, discriminatorie, ideologiche che, con cattiva coscienza, approvano. **La scuola è occupata**? Pazienza, aspettiamo... la polizia, lo Stato, non può farci niente. Se qualcuno intervenisse si griderebbe istericamente alla reazione fascista. È un cane che si morde la coda, non se ne esce.

I cattivi maestri vogliono scuotere i giovani intorpiditi, rimbecilliti dai loro smartphone, omologati dalla religione del consumo. Vogliono risvegliare in loro i grandi sogni, i grandi ideali, l'utopia. Anche questo è soffiare sulle braci. Non si promette la luna senza sapere come mantenere poi la **promessa**. Non si lancia una flotta di inesperti oltre le colonne d'Ercole in un folle volo. La disillusione porta con sé amarezza, sconcerto, disperazione e violenza.

Tuttavia nella lettera del preside Barrella non c'è solo la denuncia della strumentalizzazione in atto sugli studenti, ma anche una possibile *pars construens*: "Chi ha a cuore l'educazione dei giovani – scrive – non può offrire un'ideologia. Il giovane resta in definitiva nella sua solitudine e con il suo grande desiderio di scoprire il significato delle cose e del proprio destino" e poi cita un motto di Alberto Magno: "In dulcedine societatis quaerere veritatem": nella gioia dello stare insieme, cercare la verità.

Già, cercare la verità, insieme, in una convivenza gioiosa e rispettosa. Forse questa è la vera utopia, quella che si può costruire qui e ora, nel presente, nel piccolo raggio d'azione che ci è concesso. Quella che ci può dare la gioia di **piccole conquiste quotidiane**, piccole, ma comunque faticose. Quella che ci spinge a farci prossimo all'altro, come è stato giustamente scritto su queste colonne e come l'esempio del preside ci testimonia. Questo è davvero il tempo in cui bisogna preoccuparsi, in cui bisogna tutelare i giovani, in cui bisogna costruire. Questo è davvero il tempo dei buoni maestri!

13.UNIVERSITÀ/ La riforma necessaria tra merito, management, tribù e vecchie logiche

Gianfranco Fabi - Pubblicato 16 febbraio 2026

L'università italiana ha bisogno di una riforma che la rende anche più attrattiva per i giovani, non solo del nostro Paese

I dati più recenti confermano che l'Italia è stabilmente agli ultimi posti in Europa per quota di giovani laureati. Nel 2024 la percentuale italiana al 31,6% dei giovani tra i 25-34 anni è rimasta molto al di sotto della media europea che è del 44%.

Le ragioni di questa disarmante realtà sono molteplici. Rispetto agli altri Paesi, la laurea rende meno, i livelli retributivi dei **laureati che entrano nel mondo del lavoro** non sono esaltanti così come le prospettive di carriera. Quasi un terzo dei laureati ricopre un ruolo per il quale la laurea non serve.

C'è poi una percezione largamente condivisa per cui la laurea, e soprattutto i percorsi formativi universitari, siano distanti dalle esigenze del mondo del lavoro. E poi l'università è spesso una realtà chiusa e autoreferenziale, dove il valore dell'autonomia si disperde nei rivoli degli interessi particolari e delle rendite di posizione.

In questa prospettiva non può sorprendere che tra le cento università migliori d'Europa (secondo il QS World University Rankings, una delle più accreditate classifiche mondiali) figurino solo quattro atenei italiani. Le nostre poche eccellenze sono ben al di sotto della media europea. La prima si classifica al 45esimo posto (è il Politecnico di Milano) seguito dall'Università di Bologna (59esima), dalla Sapienza di Roma (77esima) e dall'Università di Padova (92esima).

Una situazione che non si può certo risolvere con la bacchetta magica. Un problema complesso non può che essere affrontato con coraggio, visione e una logica multidisciplinare non solo e non tanto applicando al sistema universitario le pratiche del management, quanto con una visione unitaria in cui i temi dell'organizzazione si affiancano quelli della competenza e del merito mentre le logiche della formazione non possono che comprendere una continua verifica con l'esterno, con la società, con il mercato, con le traiettorie della ricerca pura o applicata.

La strada per affrontare questi temi la offre Luca Solari nel libro *Università senza futuro* (Guerini e associati, 2025). Solari, professore ordinario di Organizzazione aziendale nell'Università degli Studi di Milano ed esperto del funzionamento delle organizzazioni complesse, non usa mezzi termini per mettere a fuoco il problema: "Questa università così com'è non serve, è uno spreco delle risorse di un Paese, forse delle sue risorse migliori, che sono i giovani che la frequentano e i tanti colleghi – ancora non contaminati come chi la abita e percorre da tempo – che fanno una scelta di vita **oggettivamente difficile** e non remunerativa perché credono nella ricerca e nel sapere".

Il libro mette in luce i problemi di fondo. C'è il rapporto complesso tra struttura accademica e dimensione organizzativa, così come c'è un problema di selezione del personale e di definizione dei piani di studio. C'è la logica della conservazione del potere così come della definizione degli obiettivi della ricerca. E l'università appare un fortino isolato in cui l'evoluzione organizzativa si ferma davanti alla logica delle tribù e dei diritti acquisiti.

Le proposte di Solari vanno al cuore del problema. Iniziando dal vertice. "È importante – scrive – che la figura del rettore venga ridefinita assegnando in modo esclusivo alcune responsabilità che riguardano ad esempio le priorità strategiche dell'ateneo".

E si potrebbe continuare, perché il libro è una miniera di spunti di riflessione. Anche se emerge un giudizio di fondo: l'università italiana è un vecchio monumento, **ricco di storia** e di valori immutabili. Criticarlo e pensare a un profondo restauro può essere giudicato un delitto di lesa maestà. Un delitto che Luca Solari confessa di commettere con questo libro. Ma è un delitto d'amore.

14.SCUOLA/ Soft Skills, nessun "laboratorio" può sostituire il paragone tra insegnante e alunno

Fabrizio Foschi - Pubblicato 17 febbraio 2026

Un anno fa la legge per sviluppare le competenze non cognitive a scuola. Una novità che sta generando qualche difficoltà nelle pratiche e nelle aspettative

La **legge 22/2025** che ha introdotto nei percorsi scolastici lo sviluppo delle **competenze non cognitive** e trasversali ha circa un anno di vita. E in questo anno molte cose sono cambiate. Le cosiddette soft skills attengono non a ciò che si impara tra i banchi, ma a ciò che si è già quando si entra nell'ambiente scolastico. Come è noto, esse riguardano la capacità di adattarsi al

contesto, di lavorare in gruppo, di risolvere situazioni complesse senza apporti emotivi, di avere spirito di iniziativa.

Queste attitudini, che non costituiscono un sapere già strutturato, ma una "disponibilità ad apprendere", sono ritenute fondamentali proprio per inserirsi in modo critico in un ambiente in continua trasformazione anche dal punto di vista dell'orientamento al lavoro. Ora, il nuovo paradigma che la scuola e i docenti dovrebbero abbracciare concerne appunto l'assimilazione di queste competenze nella scuola stessa mediante una didattica attiva, centrata sull'attitudine degli alunni a risolvere problemi (*problem solving*) o a imparare facendo (*learning by doing*).

Da vari siti di informazione scolastica si possono ricavare notizie sulle scuole che già lavorano secondo questa ottica. Predomina ovunque il modello della scuola-laboratorio, nella quale attraverso le tecnologie informatiche si realizzano esperienze multidisciplinari che includono la partecipazione degli alunni e, soprattutto, ne richiedono la personale partecipazione.

L'obiettivo che ci si propone adottando le soft skills come la base della attività di insegnamento/apprendimento è sicuramente di primaria importanza. Solleva qualche dubbio, tuttavia, l'impostazione pedagogica generale per cui in un ambito fortemente strutturato secondo la prospettiva dell'apprendimento disciplinare si possa (o si debba) instillare negli alunni anche la motivazione e la creatività nell'apprendere. La scuola istituzionale di ogni ordine e grado, quale che sia il quadro sociale nella quale è immersa o l'indirizzo degli studi che propone, implica sempre un "clima" funzionale alla trasmissione di contenuti e di saperi a volte molto strutturati anche nelle basi epistemologiche dalle quali è difficile prescindere.

Giuseppe Valditara, ministro dell'Istruzione, visita la scuola di La Spezia dello studente ucciso

In altri termini, il laboratorio non può sostituirsi all'apprendimento di qualcosa di nuovo e inizialmente estraneo al complesso delle cognizioni dell'alunno. In effetti, a leggere le notizie o i report sull'innovazione didattica, si coglie un sottofondo di polemica verso l'insegnamento tradizionale, che non risolve, in quanto pura e semplice polemica, il ritardo della scuola italiana rispetto al possesso negli alunni delle più varie **competenze** (digitali, disciplinari, civiche, ecc.). Il pensiero critico, cioè, non si matura a contatto con la destrutturazione dell'ambiente di apprendimento tradizionale, più di quanto una scuola che si vuole tradizionale, ma rivolta alla cura delle persone, possa consentire.

È vero, infatti, che il sapere, nella misura in cui si struttura per essere tale e non una semplice somma disordinata di dati, presenta un'oggettività verso la quale inevitabilmente occorre curvarsi per essere in grado di assumerlo come ipotesi di conoscenza. Se le soft skills sono importanti per procedere nel percorso di acquisizione di altre competenze e altre conoscenze, esse non possono essere ridotte a "qualcosa" che si possa pretendere di trasferire nella coscienza dell'alunno. Sarebbe semmai interessante da questo punto di vista esplorare un'altra dimensione dell'atto educativo: la soggettività dell'insegnante e il suo impegno con la realtà come dato sul quale, in forma di paragone continuo, si realizzi la costruzione della soggettività dell'alunno. Anche questa strada porterebbe a una crescita delle attitudini e della disponibilità a maturare una cultura personale da spendere poi in un ambiente lavorativo.

15.SCUOLA/ "Cambiare il calendario per aiutare il turismo? Ecco i (molti) nodi da sciogliere"

Giuseppe Santoli - Pubblicato 19 febbraio 2026

La ministra del Turismo propone un nuovo calendario. Ma le famiglie hanno altre esigenze e la scuola deve pensare prima ai ragazzi

Di recente la ministra del turismo **Daniela Santanchè**, nel corso del forum internazionale del turismo tenutosi a Milano, ha proposto la destagionalizzazione del turismo per arginare il fenomeno dell'*overtourism* estivo. Ciò, a suo dire, può avvenire attraverso un cambiamento del calendario scolastico, riducendo le vacanze estive. Prescindendo dalle dichiarazioni del ministro Valditara ("nulla è stato ancora discusso e deciso sul tema"), la proposta sta alimentando un dibattito diffuso che incrocia interessi diversi e spesso divergenti, che vanno ben oltre la semplice distribuzione dei giorni di lezione.

I favorevoli propongono un nuovo calendario scolastico sul modello di quello francese, che prevede l'inizio delle lezioni nei primi giorni di settembre e il loro termine agli inizi di luglio. Quindi, la pausa estiva sarebbe più breve dell'attuale sistema ma il calendario prevederebbe diverse interruzioni distribuite nel corso dell'anno.

La proposta di un calendario così distribuito, a giudizio dei sostenitori, è supportata da ragioni pedagogiche in quanto il tempo scuola dilazionato sicuramente affatica di meno bambini e ragazzi, evitando peraltro che il lungo stacco estivo comporti un'eccessiva difficoltà alla ripresa scolastica.

Va però ricordato che in Italia la gestione del calendario scolastico è di competenza regionale, fermo restando i 200 giorni di attività scolastica obbligatori per tutto il territorio nazionale. E già oggi esistono significative differenze nei calendari scolastici regionali, in particolare per quanto riguarda l'inizio delle lezioni che, in genere, è anticipato agli inizi di settembre nelle Regioni del Nord e posticipato di circa due settimane nelle Regioni del Sud.

In questo quadro si inserisce la situazione del Trentino che, grazie all'**autonomia speciale**, già prevede per la scuola dell'infanzia un calendario esteso fino a 11 mesi da settembre a luglio, con modelli differenziati (ordinari, speciali e turistici) e con la possibilità per le famiglie di scegliere se usufruire o meno del periodo estivo.

Il modello dell'infanzia si sta pensando di estenderlo anche alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado. Anche la Regione Emilia-Romagna negli ultimi anni ha sostenuto e ampliato i servizi educativi estivi, soprattutto per la fascia 0-6 e per la scuola primaria, attraverso centri estivi convenzionati e collaborazioni con il terzo settore.

Va precisato che sia in Trentino che in Emilia-Romagna la proposta di tenere aperte le scuole primarie anche nel mese di luglio nasce non da esigenze turistiche, ma da una riflessione sul ruolo della scuola come servizio educativo e sociale, con l'obiettivo di non prolungare le attività didattiche ordinarie, ma di offrire **attività educative e di socializzazione** rispondendo a specifiche esigenze delle famiglie.

Infatti le attività estive per i figli minorenni possono pesare molto sul budget familiare, rischiando per altro di accentuare il divario di classe tra le famiglie con diverse possibilità economiche. Vista così la proposta di cambiamento del calendario scolastico potrebbe sembrare allettante per le famiglie; tuttavia, permangono talune criticità non trascurabili che non possono essere ignorate in nome dei benefici economici per il settore turistico e/o di altri gruppi di interesse.

Per le famiglie, se da un lato la lunga pausa estiva rappresenta un problema concreto di conciliazione vita-lavoro, dall'altro la semplice riduzione delle vacanze non risolve automaticamente il problema. Senza politiche sul lavoro, sui congedi e sui servizi, il rischio reale è quello di redistribuire le difficoltà nelle pause delle attività didattiche previste durante l'anno.

Il mondo della scuola ha accolto con forte diffidenza la proposta della Santanchè. Un recente sondaggio di *Tecnica della Scuola* riporta che il 95% dei docenti è contrario alla riduzione delle vacanze estive e la motivazione ricorrente è che "la scuola non può essere utilizzata come leva per regolare i flussi turistici". Altre motivazioni contrarie sono rappresentate dalle difficoltà organizzative, il timore di una compressione ulteriore degli scrutini, degli esami e delle attività di programmazione e, non ultimo, la fruizione dei giorni di ferie del personale docente che, per contratto, può avvenire solo dopo la fine dell'anno scolastico.

Un'altra criticità è rappresentata dall'edilizia scolastica, inadeguata per far fronte alle temperature elevate dei mesi estivi, sempre più precoci e persistenti a causa del cambiamento climatico in atto. Questa è una criticità trasversale, che accomuna Nord e Sud del Paese e che precede qualsiasi discussione sul calendario scolastico, per cui senza investimenti strutturali la riforma del calendario rischia di restare un esercizio teorico.

A mio avviso, la consapevolezza delle resistenze degli operatori scolastici e i limiti infrastrutturali possono aprire prudentemente nuove opportunità volte a potenziare i servizi scolastici senza modificare in modo radicale l'architettura attuale del calendario scolastico. Il rinnovamento del calendario dovrebbe essere dettato da esigenze educative volte a favorire l'apprendimento e il benessere degli alunni. Non può essere uno spot per una decisione semplicistica che si risolve in poco tempo; al contrario, dovrebbe nascere da una riflessione condivisa che coinvolga tutte le figure che ruotano attorno al mondo della scuola e dell'educazione.

Ciò per evitare che un'eventuale riforma del calendario sia subordinata ad esigenze diverse da quelle didattiche ed educative che, in qualsiasi ipotesi di cambiamento, dovrebbero sempre restare centrali e preponderanti. In realtà, i tempi sono maturi per riconoscere che la scuola non è solo il luogo dedicato esclusivamente all'apprendimento formale degli studenti, ma anche un presidio sociale capace di dare risposte a bisogni diversi ed emergenti del **territorio di appartenenza**.

Sempre più spesso, la richiesta che emerge non è quella di "più scuola", ma di una scuola capace di offrire nuove opportunità educative, di dialogare con **le associazioni e il terzo settore** del territorio, mettendo a loro disposizione gli ambienti e i laboratori scolastici.

Le esperienze regionali già in essere mostrano che le risposte possono essere diverse, ma convergono su un punto: senza una riflessione condivisa e senza investimenti strutturali, la riforma del calendario rischia di diventare un contenitore simbolico in cui far confluire problemi irrisolti. Appare evidente che il calendario scolastico non è il fine, ma può rappresentare la cartina al tornasole di una scuola chiamata a ridefinire il proprio ruolo in una società in continuo cambiamento.

16.L'AUTONOMIA NON ERA MORTA?/ 4 intese governo-regioni, ecco cosa cambia (e dove)

Lorenza Violini - Pubblicato 19 febbraio 2026

Ieri il Cdm ha approvato gli schemi di intesa preliminare con 4 regioni per l'attribuzione di ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia

L'attuazione dell'art. 116, comma 3 della Costituzione ha di nuovo **ripreso la sua marcia** dopo qualche mese di stand-by dovuto a svariati motivi tra cui un ruolo importante è stato svolto dalla **sentenza 192/2024** della Corte Costituzionale (sentenza Pitruzzella) che da un lato ha riscritto il principio di sussidiarietà, e dall'altro ha **dato indicazioni** su come si sarebbe dovuto dare seguito al regionalismo differenziato.

In verità il percorso verso questo traguardo, che ad onta dei suoi detrattori potrebbe creare elementi di miglioramento del regionalismo nostrano, non si è mai davvero fermato. Infatti le strutture ministeriali e regionali hanno lavorato per creare quelli che ieri sono apparsi in sede governativa, vale a dire gli schemi di intesa preliminare da portare in Conferenza Stato-Regioni per il parere e per convogliare il tutto verso il Parlamento.

Ovviamente, si parla di un percorso ancora agli albori, che potrebbe subire rallentamenti o anche blocchi, come del resto era successo alle pre-intese (con Emilia-Romagna, Veneto e Lombardia) sottoscritte sotto il Governo Gentiloni nel 2018.

I governi che si sono succeduti dopo Gentiloni non hanno visto sostanziali passi avanti, se non per la presentazione di un ddl ad opera del ministro Boccia in cui si condizionava l'attuazione dell'art. 116, co. 3 al completamento del federalismo fiscale e all'attuazione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) relative ai diritti civili e sociali (quindi ad una riforma radicale del regionalismo italiano, ben difficilmente realizzabile).

Con il nuovo governo di centrodestra (2022) il viaggio ricomincia: il ministro Calderoli insedia una Commissione per dare attuazione ai LEP e presenta e fa votare in aula **un ddl** che **nel 2024 diviene legge**, prontamente impugnata davanti alla Corte Costituzionale.

I nuovi schemi fanno quindi parte di un iter fortemente voluto dal ministro Calderoli, vero artefice del processo, che non ha mai considerato i numerosi ostacoli incontrati come un segnale di desistenza. Imbracciata la sentenza 192, che molti autori hanno considerato come la pietra tombale dell'autonomia differenziata, ne ha estratto quegli elementi che consentivano di riattivare il processo, ora ufficialmente rimesso in marcia ad opera del Governo e 4 regioni richiedenti.

Ci sarà tempo di esaminare nei dettagli tali schemi. Per ora basta rilevare che essi si basano sulle cosiddette materie non-LEP, quelle in cui non è necessario definire preventivamente i Livelli essenziali delle prestazioni (es. protezione civile, professioni e previdenza complementare e integrativa) ma anche sul settore del diritto alla salute, che vede già la presenza di livelli essenziali relativi alle prestazioni sanitarie. La posta in gioco di Calderoli è molto alta e vedrà

rinascere tutte le visioni (spesso un po' generiche) che si sono opposte all'iter; eppure, almeno il primo passo è arrivato a buon fine e ci si deve augurare che la cosa vada avanti.

17.LA RICERCA/ "Generazione Z", come (e perché) aver chiaro il senso della vita aiuta nelle scelte

Elena Marta - Pubblicato 20 febbraio 2026

Una recente indagine dell'Osservatorio Istituto Toniolo-IPSOS ha svolto una misurazione sulla ricerca di significato da parte dei giovani

La transizione dall'adolescenza alla prima età adulta è caratterizzata da scelte relative ai compiti evolutivi, in modo particolare al conseguimento del **diploma di scuola superiore** e al passaggio agli studi accademici, o all'attività professionale. Prendere una decisione consapevole in merito ai compiti evolutivi implica compiere un passo verso la costruzione di un progetto di vita significativo, che guidi i giovani dalla fase esplorativa dell'adolescenza verso la maturità e la stabilità identitaria dell'età adulta.

Al contrario, l'incapacità di affrontare i compiti evolutivi in modo adattivo, ad esempio evitando o rimandando le decisioni relative al passaggio all'università o all'ingresso nel mercato del lavoro, rischia di avviare un percorso caratterizzato da modelli di sviluppo critici e isolamento sociale.

Il processo sotteso ai compiti evolutivi è generalmente concepito come il processo attraverso il quale le persone costruiscono il significato della propria vita, riconosciuto come un fattore protettivo per il benessere delle persone.

La letteratura scientifica ha messo in luce che **gli/le adolescenti** che riescono a dare un senso alla propria vita tendono a mostrare un maggiore benessere e un adattamento positivo. Inoltre, un coinvolgimento attivo nel processo di creazione di significato aiuta i giovani a immaginare un futuro più speranzoso e meno spaventoso e promuove il loro impegno verso obiettivi di vita significativi.

La più riconosciuta teorizzazione sulla costruzione del significato di vita (*meaning-making*) è attribuibile a Steger, a parere del quale tale processo può essere definito come il rapporto tra la percezione di avere una vita piena di significato (cioè la *presenza di significato*) e la percezione di cercare attivamente un significato (cioè la *ricerca di significato*). Il primo riguarda il grado in cui le persone riescono a creare un senso di ordine e comprensione della propria vita, avere una direzione e degli obiettivi chiari, e percepire la propria vita come preziosa e degna di essere vissuta, mentre il secondo riflette lo sforzo attivo per raggiungere un livello soddisfacente di significato nella vita cercando di comprendere il senso, l'importanza e lo scopo delle proprie esperienze di vita.

Percepire una vita piena di significato può essere visto come il risultato positivo del processo di costruzione del significato. Infatti, quando l'attivazione di tale processo è in grado di aumentare e mantenere livelli soddisfacenti di significato nella vita, le persone si trovano in una condizione equilibrata di benessere generale e di adattamento arricchita da sentimenti di felicità e soddisfazione di vita.

Un'interpretazione più sfumata deve essere dedicata alla dimensione della ricerca di significato. Infatti, questa dimensione è stata riconosciuta come un tratto distintivo di adolescenti e giovani che si trovano in una fase di sviluppo di esplorazione della propria identità e delle opportunità del mondo. Pertanto, un'elevata ricerca di significato rispecchia l'urgenza degli adolescenti e dei giovani adulti di raggiungere alcuni obiettivi di sviluppo, come avere successo nella carriera scolastica, affermarsi nel mercato del lavoro, soddisfare il proprio bisogno di indipendenza e costruire una propria rete di relazioni.

Questi costrutti sono stati messi a tema nell'indagine "Generazione Z" 2025, effettuata dall'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo-IPSOS, svolta su un campione rappresentativo della popolazione italiana di età compresa tra i 14 e i 19 anni, composto da 811 tra ragazzi e ragazze. La ricerca ha previsto la compilazione di un questionario in cui era inserita la validazione italiana della scala *Meaning of life* (MLQ; Steger et al., 2006; validazione italiana di Negri et al., 2019), un test di autovalutazione composto da 10 domande che valuta la presenza di un significato nella vita (esempio di item: "Comprendo il significato della mia vita") e la ricerca di

un significato nella vita (esempio di item: "Sono sempre alla ricerca dello scopo della mia vita"), a cui i partecipanti alla ricerca hanno risposto utilizzando una scala di tipo Likert variabile tra 1 (Fortemente in disaccordo) e 5 (Fortemente d'accordo).

L'analisi dei punteggi medi (*Tabella 1*), mostra che le percezioni dei/delle partecipanti in merito a presenza e ricerca di significato si attestano su un livello medio-alto. Ciò sta ad indicare che gli/le adolescenti italiani/e non solo ricercano attivamente significato nella loro vita, ma in buona parte sentono anche di averne già trovato.

Se consideriamo le differenze tra generi, valutate in base al test di Student, emerge un dato interessante: i maschi riportano una maggiore percezione della presenza di significato rispetto alle femmine, mentre non si registrano differenze nella ricerca di significato.

Questi risultati ci restituiscono l'immagine di una generazione di adolescenti in movimento, alla continua ricerca di un significato della vita. Questo risultato si trova anche in ricerche precedenti con adolescenti e giovani, dalle quali emerge l'immagine di un uomo/una donna *viator*, ossia di adolescenti e giovani perennemente in cammino.

Le medesime ricerche hanno però anche messo in luce che spesso le **giovani generazioni** lamentano l'assenza di una meta: sono in cammino e alla ricerca ma non riescono a vedere e/o trovare il traguardo da raggiungere. C'è soltanto il valore intrinseco allo stesso camminare, ma questo non basta per affrontare la transizione all'età adulta.

Da qui la nostra richiesta al mondo adulto – genitori, insegnanti, educatori – di offrire ai giovani bussole valoriali, categorie culturali per leggere il presente e affrontare il futuro, con fiducia e speranza.

18.SCUOLA/ La narrazione come metodo, così i contenuti diventano esperienza

Roberto Laffranchini - Pubblicato 23 febbraio 2026

Perché i contenuti entrino a far parte dell'esperienza dell'altro occorre che diventino "storia". Una didattica che cambia la scuola

L'esperienza dell'insegnamento mi ha condotto a una semplice convinzione: non esiste apprendimento significativo senza una relazione viva (vale per giovani e adulti), e non esiste relazione educativa senza una comunicazione che sia condivisione e assunzione comune di un compito.

In questo senso, la **narrazione** può diventare un autentico metodo didattico, capace di creare un ambito di incontro e di conoscenza, senza nulla concedere alla soggettivizzazione oggi dominante nella comunicazione. Non riduce il sapere a espressione autoreferenziale del vissuto, ma mostra come un contenuto oggettivo possa diventare esperienza personale condivisibile.

Raccontare, a scuola, non significa semplicemente "portare esempi" o rendere più accattivante una spiegazione attraverso frammenti narrativi occasionali, né ricorrere allo storytelling finalizzato a rendere i racconti "commercializzabili" (**Byung-Chul Han**).

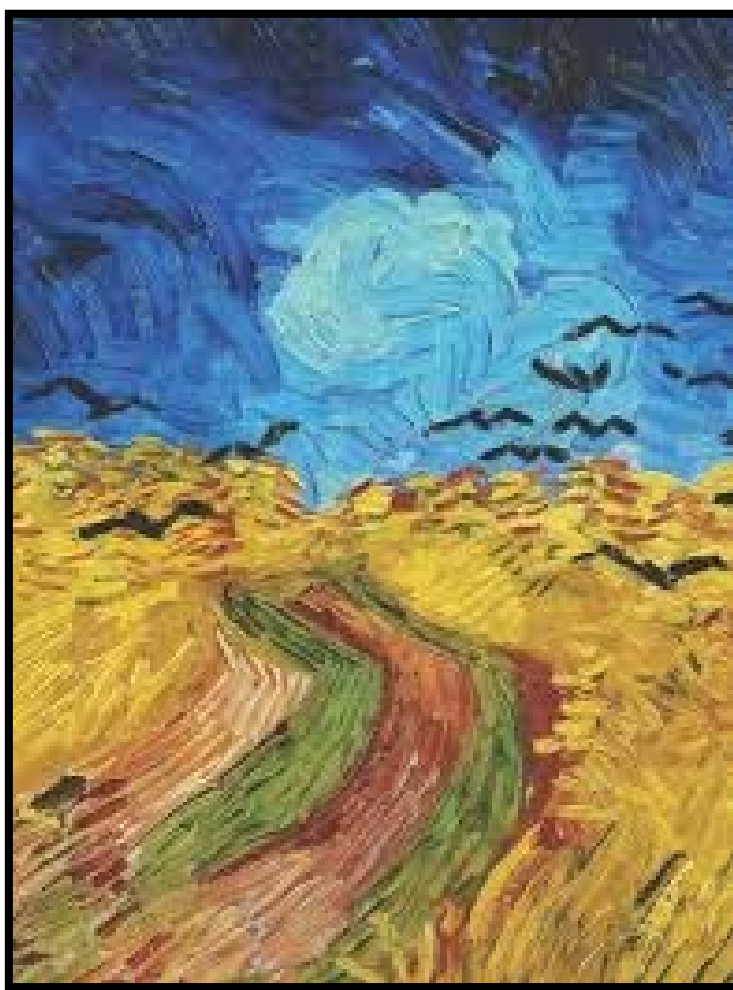
Significa assumere la narrazione come **forma dell'incontro educativo**: esporsi come soggetti, mettere in gioco ciò che si è, ciò che si è ricevuto e ciò da cui si è stati trasformati.

Ricordo, per esempio, un professore che spiegava un sonetto richiamando l'insegnamento ricevuto da un suo grande maestro. Non era una digressione autobiografica, ma il modo con cui rendeva evidente che quelle parole erano parte di una tradizione viva, di un sapere che lo aveva formato e che ora consegnava ad altri. Ogni racconto presuppone infatti non solo un contenuto, ma un **soggetto che parla** e altri soggetti che ascoltano, interpretano, reagiscono. L'atto educativo diventa così un evento relazionale, non un trasferimento neutro di informazioni o di **competenze**; e nemmeno spunto per appelli moraleggianti o lamentosi richiami.

Questo aspetto appare particolarmente rilevante se lo si colloca nel contesto culturale attuale. Si parla spesso di adulti che faticano a incontrare i giovani perché incapaci di parlare di sé e della propria esperienza. Ne derivano relazioni fragili, segnate da una comunicazione impoverita. Un ragazzo trova il desiderio di mettersi in gioco quando ha davanti adulti che non sono centrati esclusivamente su di lui – nel controllo, nella preoccupazione o nelle aspettative – ma che sanno comunicare il loro rapporto con il mondo. Molti ragazzi evitano di dire come stanno non per

mancanza di parole, ma perché avvertono, spesso in modo intuitivo, che l'adulto che hanno di fronte non sarebbe in grado di reggere ciò che ascolta.

Anche a scuola, ho potuto constatare che la disponibilità all'ascolto degli studenti cresce sensibilmente quando percepiscono che ciò che viene detto a lezione ha a che fare con la persona dell'insegnante. È sorprendente vedere negli allievi l'attenzione che genera anche solo il riferimento a una propria esperienza pertinente all'argomento trattato. Questo aspetto è spesso trascurato, perché, quando va bene, si pensa che ciò che viene insegnato, per risultare interessante, debba anzitutto riguardare il mondo dell'allievo. Si finisce così per attualizzare forzatamente ogni contenuto, presentando eventi del passato solo alla luce di categorie odierne. In una prospettiva narrativa, il sapere non appare più come qualcosa di astratto, ma come un sapere *vissuto*, che riguarda anzitutto chi lo comunica. È allora che i contenuti entrano in risonanza con l'esperienza dei ragazzi, con le loro domande implicite, con il loro desiderio spesso confuso di capire il mondo e il proprio posto in esso. In queste condizioni nasce più facilmente un clima di ascolto e di dialogo autentico.



Vincent Van gogh, "Campo di grano con volo di corvi" (1890, particolare)

Assumere seriamente questa prospettiva significa riconoscere che l'insegnamento si fonda sull'incontro tra un *Io* e un *Tu*, dentro un mondo condiviso, segnato da una tensione costante tra desiderio e limite, tra apertura di possibilità e resistenza del reale. Chi educa non può evitare questa tensione: è proprio in questo spazio che la conoscenza diventa esperienza umana e non semplice accumulo di dati o di competenze.

La narrazione si rivela una modalità educativa capace di sottrarsi a un'impostazione riduttivamente oggettivante, che frammenta la relazione didattica in competenze, prestazioni e indicatori misurabili, ma anche soggettivante, che assolutizza il vissuto personale. Raccontare

significa invece rimettere al centro la persona, con le sue attese, le sue paure e le sue speranze, sempre in relazione con ciò che è altro da sé.

Il filosofo e psichiatra Eugène Minkowski, importante esponente della scuola fenomenologica del secolo scorso, ha descritto con parole illuminanti il nostro rapporto con la realtà: l'essere umano è animato da uno *slancio* verso un accordo mai pienamente raggiungibile tra sé e il divenire del mondo. Questo è il vero dramma, ma anche la vera grandezza della nostra vita. In educazione, questo significa che non possiamo garantire esiti, ma possiamo creare spazi in cui questo slancio non venga soffocato.

Qui emerge un punto spesso rimosso nel dibattito educativo contemporaneo: tendiamo a idealizzare l'adulto, soprattutto l'insegnante, come figura che deve essere sempre matura, competente, stabile, emotivamente integra. Ma, soprattutto oggi, anche gli adulti vivono una condizione di fragilità e di disorientamento. Pretendere che l'insegnante sia una figura "risolta" significa negargli uno spazio di ascolto e di parola, e questo impoverisce profondamente la relazione educativa.

Un insegnante ha bisogno di luoghi reali di ascolto e di dialogo – ci si potrebbe chiedere se e in che misura le varie riunioni di istituto assolvano davvero a questa funzione –, ma ha anche bisogno di non temere di presentarsi agli allievi come una **persona in cammino**.

Il suo sapere non è un possesso chiuso, ma il frutto di una ricerca orientata da uno scopo e sostenuta da una passione che continua a interrogare la sua vita.

Un allievo non è mai "solo" un allievo. È un essere umano che condivide, in forme diverse, la stessa condizione esistenziale del suo insegnante. Per entrambi, il mondo non è uno sfondo neutro, ma l'orizzonte in cui si gioca il desiderio di senso.

La narrazione crea uno spazio in cui questa condizione comune può emergere senza confondersi, senza annullare i ruoli, ma rendendo possibile un incontro autentico.

La parola, il racconto, il dialogo in classe diventano così luoghi in cui il significato delle cose può prendere forma a partire dal *contatto vitale* che ciascuno ha con la realtà. In questo senso, la narrazione supera quella frattura che il pensiero moderno ha spesso prodotto tra mente e corpo, tra soggetto e mondo, tra Io e Tu. Una frattura che nella scuola ha ridotto l'insegnamento prima a trasmissione di nozioni e oggi a prestazione funzionale secondo criteri di produttività.