

Tuttoscuola

18 05 2026

Il vero problema non è se le macchine pensano,
ma se gli uomini continuano a pensare
B. F. SKINNER

Cari lettori,

il **dibattito** sulle **nuove Indicazioni Nazionali** non riguarda soltanto programmi e discipline. Sullo sfondo si intravede una questione più ampia: quale funzione culturale e sociale debba avere oggi l'istruzione secondaria.

Le critiche avanzate dalla **Filc Cgil** alla Commissione Perla riportano al centro il tema del rapporto tra autonomia professionale, pluralismo culturale e indirizzi nazionali condivisi.

Le polemiche poi sull'insegnamento della **filosofia** confermano quanto la costruzione dei curricoli continui a rappresentare un terreno altamente simbolico. La protesta di decine di studiosi per l'assenza di alcuni autori considerati fondamentali riapre infatti una domanda destinata ad accompagnare tutto il confronto pubblico: chi decide oggi quali saperi siano davvero essenziali nella formazione delle nuove generazioni?

In apertura un focus sulle Indicazioni Nazionali per i licei.

Intanto, sul fronte del lavoro scolastico, la **sentenza della Corte di Giustizia europea** sul precariato ATA apre uno scenario potenzialmente dirimpente.

La condanna dell'Italia per abuso sistematico dei contratti a termine riporta sotto i riflettori una fragilità cronica del sistema di reclutamento, mentre la campagna legale annunciata dalla Filc Cgil rilancia numeri che colpiscono: **quasi 300 mila lavoratori precari tra docenti e personale ATA**. Una cifra che non racconta più un'emergenza temporanea, ma una componente strutturale del funzionamento della scuola italiana. E che riapre inevitabilmente il confronto sulle modalità di accesso alla professione, sulla continuità didattica e sulla sostenibilità organizzativa dell'intero sistema.

Si apre poi un fronte destinato a incidere profondamente sulla didattica e sulle competenze richieste alle nuove generazioni: quello dell'**intelligenza artificiale agentica**.

Dopo la fase della IA generativa inaugurata da ChatGPT, si affermano modelli capaci non solo di produrre contenuti, ma di pianificare azioni e operare in autonomia crescente. La questione riguarda allora non soltanto l'uso degli strumenti, ma la capacità della scuola di formare pensiero critico, adattabilità e consapevolezza.

Si rafforza infine **l'attenzione europea sulle competenze digitali e sulla loro valutazione**.

I nuovi progetti Erasmus+ dedicati alla misurazione delle digital skills nella scuola secondaria mostrano quanto il tema sia ormai considerato strategico per la cittadinanza e per il lavoro.

Ma i dati europei e italiani, ancora lontani dagli obiettivi fissati per il 2030, indicano che la sfida non potrà essere affrontata soltanto introducendo nuove tecnologie...

Concludiamo con il nostro consueto approfondimento: stavolta parliamo di **educazione all'aperto**

Cogliamo l'occasione per suggerire di avvalersi della Carta Docente sia per nuovi imperdibili [corsi](#), sia per abbonarsi all'informazione di Tuttoscuola e leggere - oltre alla rivista mensile - la versione integrale di questa newsletter, la FOCUS, a partire da 9 euro.

Perché, in tempi complessi, l'informazione di qualità non è un optional, ma uno strumento di lavoro. [Scegli qui la formula di abbonamento che fa per te!](#)

Buona lettura!

Indicazioni nazionali per i Licei

1. Nuove Indicazioni per i licei/1. Si accende il dibattito

La Flc Cgil ha partecipato, insieme ad altri sindacati della scuola, all'incontro con la Commissione Perla per l'esame della bozza di Nuove Indicazioni per i licei presentando [un proprio dettagliato documento](#), articolato in diversi punti, tutti molto critici ma anche più argomentati rispetto ad altre occasioni di confronto.

Il primo tema affrontato ha carattere metodologico e riguarda la mancata spiegazione, da parte del Ministro, delle motivazioni per cui si è ritenuto di procedere alla revisione delle Indicazioni del 2010 senza un confronto e coinvolgimento attivo di coloro che in questi anni hanno *"trasformato le elaborazioni contenute nelle Indicazioni nazionali in progettualità e azione educativo-didattica"*: una operazione autoritaria, *top-down* - secondo il sindacato della Fracassi - già posta in essere per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo e che viene riproposta ora anche per la revisione dei piani di studio dei licei, e indirettamente anche degli altri percorsi di istruzione secondaria superiore, quelli tecnici e professionali.

Nel merito, *"già dalle prime pagine appare chiaro, quasi perentorio il ripensamento strutturale della funzione formativa del liceo e del rapporto tra discipline e tra scuola e società"* e il liceo viene presentato *"come il percorso principe dell'istruzione secondaria di secondo grado"*, l'unico capace di sviluppare negli alunni *"la capacità di interrogare criticamente la complessità"*, *"capacità che dovrebbero diventare patrimonio di ogni adolescente in uscita dal percorso scolastico"* e non viene invece riconosciuta agli studenti degli istituti tecnici e dell'intera filiera tecnologico-professionale, *"curvata sui bisogni formativi dell'impresa"*. *"È la visione di scuola di un classismo moderno"*, si legge nel documento.

Viene infine denunciata *"l'uniformità degli esperti sia per quanto riguarda la provenienza politico-culturale che il profilo professionale, essendo in gran parte docenti universitari di pedagogia generale, mentre pochissimi sono gli esperti di didattica delle discipline"*. Per la verità questo rilievo può essere forse riferito alla Commissione centrale, formata in effetti solo da pedagogisti (già notata e spiegata da Tuttoscuola in [questo articolo](#)), non certo alle 17 sotto-commissioni disciplinari, nelle quali hanno operato oltre cento esperti, quasi tutti docenti o dirigenti scolastici. L'incontro con la Commissione dunque, almeno per la Flc Cgil, non è stata, e non poteva essere, un'occasione di confronto nel merito delle nuove Indicazioni, anche se il documento presentato era intitolato *"Contributo della Flc Cgil"* ai lavori della Commissione di studio, e infatti viene specificato chiaramente che esso *"non risponderà a nessuna delle domande suggerite"*. Indisponibilità assoluta? Non è detto, almeno sulla carta, perché il documento si conclude così: *"La scrivente organizzazione sindacale chiede un incontro urgente con il ministro Valditara, con il Capo Dipartimento dott.ssa Carmela Palumbo e con il Direttore Generale per gli ordinamenti dott.ssa Antonella Tozza, per un confronto sulle problematiche politiche e organizzative sottese alla revisione delle Indicazioni nazionali"*. Certo, *"confronto"* non significa *"dialogo"*...

Indicazioni Nazionali per i Licei/1. Pronta la bozza, al via la consultazione

27 aprile 2026

Il MIM ha reso nota la bozza definitiva delle Indicazioni Nazionali per i Licei

Cfr.: <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali-per-i-licei->

La Commissione, sempre presieduta dalla pedagogista Loredana Perla (che aveva guidato anche la Commissione che aveva redatto le Nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo) ha proceduto alla revisione delle Indicazioni nazionali solo per i Licei, rinviando quella delle Linee Guida per gli Istituti Tecnici (il cui ordinamento risale al D.P.R. 15.03.2010) e degli Istituti Professionali (riordinati col D.M. n. 766 del 23 agosto 2018) a quando sarà possibile valutare l'esito delle innovazioni introdotte dalle sperimentazioni in tali ordini di studi (con particolare attenzione per il percorso 4+2).

Il numero totale degli esperti coinvolti nella definizione delle Indicazioni è rilevante: tra coordinatori e specialisti disciplinari (particolarmente numerosi per discipline STEM e per la musica) si tratta di 180 persone: molti, anche se meno delle 350 che hanno lavorato nella Commissione Brocca (1988-1992) e delle 272

nominate da De Mauro (2000-2001). Entrambe però impegnate nella riforma, oltre che dei licei, anche degli istituti tecnici.

Da notare che tutti i componenti della Commissione centrale (8, compresa la coordinatrice Perla, il suo vice Francesco Magni, e gli altri 6 membri) sono pedagogisti, quasi a evidenziare l'importanza se non la preminenza della dimensione didattica e relazionale rispetto all'aggiornamento dei contenuti disciplinari, che infatti – salvo che per Storia e Geografia, che tornano ad esse materie distinte, per le STEM (educazione integrata matematico-scientifico-tecnologica) e per la novità assoluta dell'Intelligenza artificiale – non subiscono cambiamenti significativi.

La preoccupazione per la dimensione pedagogico-relazionale, riferita non solo ai licei ma a tutta la fascia d'età coinvolta nei diversi percorsi di istruzione secondaria superiore, emerge con chiarezza nel passaggio della "Premessa culturale generale" nel quale si legge che *"Con una formula sintetica si può dire allora che la scuola secondaria superiore, in quanto scuola dell'adolescenza, è il tempo della costruzione della soggettività giovanile"*. Una affermazione, questa, che riguarda non solo gli studenti dei licei ma tutti i giovani di quella fascia d'età, compresi quelli degli istituti tecnici e professionali. Tutti licei, allora? Un'ipotesi, probabilmente allo studio, di cui parliamo nella notizia successiva.

2. Nuove Indicazioni per i licei/2. Filosofia senza Spinoza e Marx?

Un nuovo problema per la Commissione Perla, dopo le polemiche suscitate dallo spostamento del *Promessi Sposi* dal secondo al quarto anno dei licei e il ridimensionamento della *Divina Commedia*. Oltre sessanta docenti universitari, tra i quali Massimo Cacciari, Giuseppe Licata e Gaetano Lettieri, hanno lanciato su Change.org una petizione con la quale protestano contro l'esclusione di autori come Spinoza, Leibniz, Fichte, Schelling e Marx, non indicati nell'elenco aggiunto in coda alle Indicazioni per filosofia dalla "Commissione madre", che ha come per tutte le altre discipline revisionato il lavoro della sottocommissione di filosofia.

Addirittura, protestando anche per la riduzione dello studio di Kant e la marginalizzazione di teorici della scienza politica moderna come Hobbes, Locke e Rousseau, vedono in questa operazione un *"progetto di 'egemonia culturale' che un governo in ritirata tenta di lasciare, a legislatura quasi conclusa, come polpetta avvelenata al mondo della scuola, ai docenti e, soprattutto, alle nuove generazioni"*.

Una tempesta in un bicchier d'acqua, secondo Loredana Perla, che sottolinea il carattere non prescrittivo delle Indicazioni, che vanno prese come tali: *"Fanno riferimento alla libertà e all'esperienza del docente nel costruire il percorso di studio, pur nominando autori imprescindibili, ma non ritengono di dover imporre agli insegnanti un elenco obbligatorio o una sequela di autori da trattare"*.

Poi spiega: per l'insegnamento della filosofia la Commissione ha previsto due percorsi complementari e integrabili: il primo *"parte dai problemi che la filosofia è in grado di affrontare"*, e poi li contestualizza con precisi riferimenti a testi e autori; il secondo *"propone una ricostruzione diacronica della storia della filosofia, mettendo in evidenza le questioni di fondo che i filosofi nei secoli hanno affrontato"*. Ma, *"il dibattito su chi c'è e chi manca fra i filosofi elencati rischia di essere collegato solo al secondo approccio e di fraintendere l'intero impianto delle Indicazioni"*.

Non aveva senso fare un elenco completo di tutti i filosofi della storia del pensiero (*"e come sarebbe possibile?"*, si chiede Perla), ma *"sono indicati i movimenti e le correnti di cui essi fanno parte"*. Per esempio: *"metafisica, empirismo e razionalismo in età moderna"*, *"la reazione all'hegelismo"* e *"il marxismo nella scuola di Francoforte"* (d'altra parte, aggiunge, nel corso della elaborazione delle nuove indicazioni, *"vi è stata una costante consultazione con le Società di Filosofia appartenenti alla Consulta Nazionale di Filosofia e con la comunità filosofica italiana"*). Quindi il docente può decidere liberamente di parlare anche degli autori non citati nominalmente nell'elenco predisposto dalla Commissione. Basteranno questi chiarimenti dati dalla presidente della Commissione a placare gli animi?

3. Stabilizzazione precari: dopo la sentenza della Corte di Giustizia europea, la Flc Cgil avvia un'azione legale

Con la sentenza del 13 maggio 2026 nella causa C-155/25 la Corte di Giustizia europea ha condannato l'Italia per abuso sistematico dei contratti a termine ai danni del personale ATA.

I giudici europei hanno accertato che il sistema di reclutamento italiano viola la Direttiva 1999/70/CE, poiché non prevede tetti massimi alla durata dei contratti, utilizza personale supplente per coprire vuoti d'organico strutturali, senza ragioni oggettive e non garantisce procedure concorsuali regolari.

Un passaggio importante della sentenza riguarda le graduatorie ATA 24 mesi, utilizzate per le immissioni in ruolo del personale amministrativo, tecnico e ausiliario.

Per accedervi è necessario attualmente avere maturato almeno due anni di servizio; ma, proprio per questo, la Corte ha ritenuto che il meccanismo rischia di incentivare il precariato, perché collega la possibilità di stabilizzazione proprio all'accumulo preventivo di contratti a termine.

Secondo i giudici di Lussemburgo, infatti, il sistema italiano non prevede limiti adeguati né alla durata complessiva dei contratti a termine, e nemmeno limiti al numero dei rinnovi dei contratti a tempo determinato. In questo modo, il ricorso alle supplenze può proseguire anche su esigenze che non sono temporanee, ma legate al funzionamento ordinario delle istituzioni scolastiche.

La sentenza ha respinto anche il richiamo generico alla flessibilità organizzativa della scuola: secondo la Corte, infatti, la normativa italiana non individua condizioni precise e concrete che giustificano il ricorso ripetuto ai contratti temporanei e non garantisce procedure concorsuali regolari per l'assunzione di personale ATA.

Per la FLC CGIL si tratta di una pronuncia importante che riguarda oltre 60 mila precari ATA.

A fronte di questo pronunciamento, lo stesso sindacato annuncia l'avvio di una ampia e capillare campagna vertenziale su tutto il territorio nazionale, con un'azione legale rivolta sia al personale ATA che al personale docente per imporre al Governo, tra l'altro, *"l'avvio immediato di un piano straordinario di stabilizzazione per gli oltre 300.000 lavoratori precari che garantiscono ogni giorno il funzionamento delle scuole italiane"*. Un numero *monstre*, sul quale torniamo nella prossima notizia.

4. Oltre 300mila precari tra docenti e personale ATA? Così tanti?

Oltre 300mila precari nella scuola statale, tra docenti e ATA? Un numero così imponente gettato sul piatto della bilancia di una vertenza nazionale che sembra avere le caratteristiche di una class action potrebbe essere quasi una provocazione, enfatizzata per creare un consenso pubblico a sostegno di un cambiamento radicale strutturale.

Ma, scorrendo i dati ufficiali pubblicati sul Portale unico del MIM fino allo scorso anno scolastico, l'affermazione della Cgil scuola potrebbe forse essere fondata. O no?

Partendo dai docenti precari, che nel 2015-16 erano poco più di 100mila (pari al 12% di tutti i docenti in cattedra), sono aumentati progressivamente di numero fino a raggiungere nel 2022-23 le 234.576 unità (quasi il 25%), per poi scendere a 232.472 l'anno dopo.

Ma, secondo i dati ufficiali del Portale, nel 2024-25 il loro numero è di nuovo risalito, segnando il livello massimo mai raggiunto: 236.782 docenti precari.

Per il personale ATA i livelli di precariato hanno seguito un andamento simile a quello dei docenti, salendo dagli oltre 26mila del 2015-16 a 30mila in più nel 2024-25.

La sintesi del precariato in crescita è data da questi dati ufficiali pubblicati dal Portale:

Personale scolastico statale – A. S. 2024/25

	totale	ruolo	supplenti	
ATA	235.758	179.295	56.463	23,9%
Docenti	976.363	739.581	236.782	24,3%
Totale	1.212.121	918.876	293.245	24,2%

Elaborazione Tuttoscuola da Portale unico MIM

I dati relativi a questo anno scolastico 2025-26 non sono stati ancora resi noti. Ma considerata la tendenza all'incremento, si può ipotizzare che il numero complessivo dei precari possa avere già raggiunto e superato le 300mila unità, proprio come affermato dalla Flc Cgil.

Le fila di questo esercito di precari, ingrossate continuamente nel corso degli anni nonostante lo sforzo messo in atto dai diversi Governi che si sono succeduti, richiede una modifica strutturale radicale, come richiesto da tutto il mondo sindacale.

5. IA generativa alla IA agentic. Chi e come la può insegnare?

La rapidità con la quale si sviluppano sempre più avanzate applicazioni dell'intelligenza artificiale (IA) ha fatto un nuovo scatto avanti: dopo l'introduzione nel novembre 2022 di ChatGPT, il primo modello di IA *generativa*, cioè capace di generare testo rispondendo a domande, si vanno affermando a partire dal 2023-2024, crescendo con velocità esponenziale, modelli di IA *agentic*, cioè capaci di pianificare, progettare e agire in autonomia utilizzando diversi parametri e funzioni.

L'impiego di questi modelli di IA per così dire multitasking aumenta la produttività sui luoghi di lavoro, ed è per questo che molte aziende, per ora soprattutto americane, cercano sul mercato lavoratori con le competenze necessarie in materia di IA agentic. Competenze che però, almeno per ora, nemmeno negli USA sono insegnate a scuola perché i modelli operativi di IA agentic sono forniti "chiavi in mano" dalle imprese tech e dalle startup che li producono.

Da alcune ricerche recenti, citate in un interessante [articolo di Eugenio Nunziata](#), comparso nel sito [lavoce.info](#) del 15 maggio 2026, risulta però che "nessun modello *plug-and-play* basta da solo" e che quando essi vengono gestiti da dipendenti già competenti nell'uso dell'IA le probabilità di successo sono più elevate rispetto a quelli imposti esclusivamente top-down. Va quindi ripensata l'organizzazione del lavoro: "il rischio maggiore non è rimanere indietro tecnologicamente, ma adottare l'IA senza ripensare l'organizzazione". In scenari come quelli che si annunciano, "caratterizzati da elevata incertezza è necessario investire fin d'ora per sviluppare organizzazioni adattive, resilienti e anti-fragili. In definitiva, il futuro non sarà determinato dalla tecnologia in sé, ma dalla capacità delle organizzazioni di governarla".

In alcune università americane, a partire dal MIT, l'IA agentic è oggetto non solo di ricerca ma anche di formazione di professionisti capaci di utilizzarla al meglio, e anche in Italia corsi di IA avanzata sono proposti dai Politecnici di Milano e Torino. Per quanto riguarda le scuole, finora esse sono state quasi solo utilizzatrici di sistemi chiavi in mano per automatizzare attività come la valutazione dei compiti, la registrazione delle presenze, la creazione di piani di lezione personalizzati, e alcune grandi aziende tech multinazionali come Google e Microsoft offrono anche corsi di formazione online per gli insegnanti.

Ma gli alunni? Le nuove Indicazioni nazionali per i licei dedicano attenzione all'argomento, e la [legge 132/2025](#) chiama le scuole a nuove responsabilità in materia, con l'obiettivo fondamentale di puntare sullo sviluppo del pensiero critico per governare la tecnologia, in piena attuazione dell'AI Act europeo.

Approfondimenti

A. Competenze digitali e scuola: il DigComp 3.0 rende improrogabile la revisione curricolare

Laura Biancato - 10 dicembre 2025

L'introduzione delle competenze digitali (per brevità, CD) nei curricula scolastici delle scuole italiane è da sempre un'impresa non sistematicamente compiuta. Nonostante il riconoscimento della CD come una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente e la miriade di iniziative nazionali, la sua integrazione nelle pratiche didattiche è rimasta spesso limitata ad attività estemporanee o all'alfabetizzazione strumentale, mancando della profondità trasversale che il quadro europeo richiede.

Dopo anni di tentativi di mediazione e formazione per inserire il framework DigComp nei curricula, è ancora diffusa una resistenza di fondo che impedisce una revisione profonda e organica, così come accade, purtroppo, con tutte le soft skills, considerate spesso inutili accessori anziché indispensabili competenze per la vita e per il lavoro nel XXI secolo.

Le radici della resistenza scolastica

La principale inerzia deriva da una percezione errata e riduttiva della competenza digitale:

- **Riduzione a tecnicismo:** le CD sono spesso equiparate a mere abilità tecniche (come usare un software o un dispositivo), distogliendo l'attenzione dal loro complesso insieme di **conoscenze, abilità e attitudini**. Di conseguenza, la CD viene relegata a corsi frammentari (su una metodologia, su una o più app...) invece di diventare un filtro critico in ogni disciplina.
- **Assenza di modelli operativi dettagliati:** fino a questa nuova versione DigComp 3.0, l'assenza di un set di **risultati di apprendimento (Learning Outcomes)** dettagliati in grado di tradurre i descrittori del framework in obiettivi didattici concreti ha lasciato i docenti privi di strumenti per una programmazione curricolare coerente.
- **Rigidità curricolare:** l'integrazione di competenze trasversali, come il pensiero computazionale o la valutazione critica delle fonti online, richiede una complessa e faticosa riprogettazione interdisciplinare, che però può essere facilitata da un piano di collaborazione all'interno dell'Istituto e da scelte che "economizzano" tempo ed energie. Lo dimostra, ad esempio, il modello dell'IPRASE di Trento (<https://curriculum-digitale.iprase.tn.it/>)

La pubblicazione della quinta edizione del framework, **DigComp 3.0** (2025), per mano del Joint Research Centre (JRC) della Commissione Europea, costituisce un punto di svolta che rende **insostenibili** la resistenza e l'approccio non sistematico. Il nuovo framework risponde direttamente alle sfide emerse dal 2022 — dalla diffusione della disinformazione agli impatti ambientali — e si allinea esplicitamente con la legislazione e i principi europei, come l'**AI Act (2024)** e la **Dichiarazione Europea sui Diritti e i Principi Digitali**.

Vediamone alcuni punti salienti.

1. L'Integrazione sistematica della competenza in materia di IA

L'aspetto più dirompente del DigComp 3.0 è l'integrazione **sistematica e trasversale** della **Competenza in materia di Intelligenza Artificiale (AI)** in tutte le 21 competenze.

- **AI pervasiva:** l'IA non è più un argomento a sé stante, ma un elemento intrinseco delle tecnologie digitali (come i motori di ricerca, i chatbot e gli strumenti di creazione di contenuti). **Ignorarla a scuola significa ignorare l'ambiente in cui gli studenti vivono e lavoreranno.**
- **Etica, trasparenza e bias:** il framework non si limita all'uso degli strumenti AI, ma pone l'accento sulla comprensione critica, etica e responsabile dell'AI. L'integrazione chiede che gli studenti sappiano riconoscere i **bias** nei sistemi di IA (Competenza 1.2), etichettare i contenuti generati dall'AI (Competenza 3.3) e comprendere l'importanza della **supervisione umana** e degli approcci *human-centric* nello sviluppo di sistemi AI (Competenza 3.4).

2. Dalla genericità alla chiarezza operativa: i Learning Outcomes

Per la prima volta, il DigComp 3.0 introduce **523 Risultati di Apprendimento (Learning Outcomes)** dettagliati.

- **Un modello concreto per il Curricolo:** questi risultati eliminano la scusa della "genericità" che ha frenato l'implementazione del framework in passato. Essi sono dichiarazioni precise (suddivise per KSA) di ciò che l'individuo dovrebbe conoscere, comprendere o saper fare al termine di un percorso di apprendimento.
- **Pianificazione e valutazione coerenti:** i *Learning Outcomes* permettono ai docenti e agli *stakeholder* di sviluppare, aggiornare o valutare i corsi di formazione e i curricula in modo coerente e sistematico, fungendo da riferimento per la **validazione e il riconoscimento** dell'apprendimento.

3. Risposta olistica alle sfide sociali del decennio digitale

Il DigComp 3.0 rafforza le aree critiche che richiedono un'azione immediata da parte della scuola:

- **Benessere e digital stress (Competenza 4.3):** l'attenzione al **benessere fisico, mentale e sociale** nell'uso delle tecnologie digitali e al bilanciamento tra attività online e offline è fondamentale per la salute delle persone.

- **Lotta alla disinformazione (Competenza 1.2):** si enfatizza la necessità di sviluppare capacità di *debunking* e *pre-bunking* per resistere alla **misinformazione** e alla **disinformazione**, riconoscendo l'influenza di meccanismi come i *filter bubbles*.
- **Sostenibilità (Competenza 4.4):** si integra la consapevolezza dell'**impatto ambientale** delle tecnologie digitali, richiedendo azioni per ridurre il consumo di energia e dati (Competenza 4.4).

Il DigComp 3.0 non è un semplice *upgrade*; è una **struttura operativa e dettagliata** che impone un passaggio non più negoziabile da un approccio occasionale a un modello di **integrazione curricolare trasversale**.

L'introduzione dell'AI e i dettagliati *Learning Outcomes* forniscono la giustificazione, il linguaggio e la mappa per integrare la vera competenza digitale in ogni disciplina.

La scuola non può più permettersi una resistenza silenziosa: dovrebbe interrogarsi sulla necessità e sull'urgenza di agire, perseguendo una concreta integrazione dei curricula, in modo trasversale e coerente.

Formazione, accompagnamento, condivisione e diffusione di buone pratiche dovrebbero essere le parole chiave per questa nuova sfida.

B. Bandi MIM: dalle risorse ai progetti concreti. Il supporto di Tuttoscuola per accompagnare le scuole

11 maggio 2026

È il momento della progettazione operativa. Dopo la pubblicazione dei bandi del Ministero dell'Istruzione e del Merito dedicati agli snodi formativi sull'Intelligenza Artificiale (DM 219/2025) e al DM 38/2026 per la formazione del personale scolastico e l'acquisto di dispositivi e sussidi digitali, le scuole sono chiamate a definire rapidamente attività, percorsi e investimenti coerenti con gli obiettivi previsti dai finanziamenti.

In questo quadro, Tuttoscuola mette a disposizione delle istituzioni scolastiche, a seconda delle esigenze, servizi mirati oppure un accompagnamento completo: dalla progettazione alla realizzazione dei percorsi, fino al supporto operativo per l'utilizzo efficace delle risorse disponibili.

Per il bando sugli snodi formativi IA, Tuttoscuola propone percorsi rivolti a docenti, dirigenti scolastici, personale educativo, ATA e DSGA sui principali temi oggi al centro della trasformazione digitale della scuola:

- uso consapevole e critico dell'Intelligenza Artificiale nella didattica;
- laboratori creativi per la scuola primaria;
- IA e interdisciplinarietà nella secondaria;
- progettazione didattica con strumenti generativi;
- valutazione e pensiero critico nell'era dell'IA;
- organizzazione scolastica e utilizzo dell'IA nei processi amministrativi;
- cittadinanza digitale, sicurezza e uso responsabile delle tecnologie.

Per i progetti ex DM 38/2026, Tuttoscuola propone inoltre percorsi già pronti o personalizzabili su vari temi, tra cui:

- inclusione e disturbi del neurosviluppo;
- ADHD e gestione educativa;
- curriculum verticale e Indicazioni nazionali;
- life skills;
- orientamento;
- neuropedagogia;
- innovazione metodologica e didattica.

Accanto alla formazione, Tuttoscuola offre anche una ricca **biblioteca digitale** di sussidi e strumenti operativi per la didattica, coerente con le finalità del DM 38/2026. Perché le attrezzature tecnologiche, da sole, non bastano: tablet,

notebook e dispositivi diventano davvero efficaci solo se accompagnati da contenuti di qualità e materiali immediatamente utilizzabili in classe.

La biblioteca digitale Tuttoscuola comprende:

- guide operative sull'uso dell'IA nella scuola;
- unità di apprendimento e percorsi interdisciplinari;
- materiali sulle life skills e sull'educazione civica;
- strumenti per la progettazione didattica;
- contenuti per l'inclusione e la personalizzazione degli apprendimenti;
- sussidi digitali utilizzabili direttamente nelle attività d'aula e nella formazione dei docenti.

Approfondisci qui il supporto di Tuttoscuola per gli snodi formativi IA:

[Bando IA – Il supporto di Tuttoscuola per gli snodi formativi DM 219](#)

[Compila subito il form](#) per essere ricontattato dal team Tuttoscuola e ricevere un accompagnamento personalizzato.

Scopri le opportunità dei bandi MIM e il webinar dedicato:

[Bandi MIM: come utilizzare al meglio i finanziamenti per la tua scuola](#)

[Compila subito il form](#) per essere ricontattato dal team Tuttoscuola e ricevere un accompagnamento personalizzato.

I tempi per definire i progetti sono stretti, ma con un supporto esperto è possibile costruire rapidamente proposte efficaci e sostenibili.

Compila subito i form presenti nelle pagine dedicate per essere ricontattato dal team Tuttoscuola e ricevere un accompagnamento personalizzato.

Proposte di corsi di Tuttoscuola

- IA per la scuola primaria: laboratori creativi e sicuri
- IA per la scuola secondaria: pensiero critico e interdisciplinarietà

Competenze digitali

6. Un'indagine sulla valutazione delle competenze digitali nella scuola secondaria

Un [articolo di Stefano Kluzer](#), pubblicato nel sito di Tuttoscuola, mette l'accento sull'importanza della valutazione delle competenze digitali nella scuola secondaria alla luce dell'obiettivo europeo di portare all'80% entro il 2030 la percentuale di cittadini in possesso almeno di un livello di competenza digitale di base. Un obiettivo ambizioso, considerato che nel 2025 tale percentuale superava di poco il 60% nel 2025 a livello UE e il 54% in Italia, e una sfida per gli studenti tredicenni (per noi italiani quelli di terza media) che non raggiungono il livello base, che dovrebbero passare dal 43% europeo del 2023 (46% in Italia) al 15% nel test internazionale di *computer e information literacy* ICILS. Senza considerare gli ulteriori sviluppi dell'intelligenza artificiale nella valenza "agentica" di cui alla notizia precedente, destinata anch'essa a far presto parte delle "competenze di base".

La Commissione Europea ha perciò avviato diverse iniziative di supporto a tale obiettivo, tra le quali sei **progetti dedicati** alla valutazione delle competenze digitali nella scuola primaria e secondaria, finanziati con apposito bando Erasmus+ 2025 e partiti nei primi mesi del 2026, e la preparazione di **Linee guida** sullo stesso tema, previste per gennaio 2027, che si aggiungeranno alle quattro linee guida già rilasciate o aggiornate recentemente.

Nel citato articolo Kluzer sottolinea l'imminenza di un importante sondaggio previsto da uno dei progetti Erasmus+ segnalati (DigiCLASS numero 101259887): un **sondaggio (con scadenza 18 maggio)**, volto a raccogliere le opinioni di insegnanti, personale ATA, dirigenti scolastici e responsabili delle politiche educative per identificare le priorità relative al miglioramento della valutazione delle competenze digitali nell'istruzione secondaria (di primo e secondo grado) e nell'istruzione e formazione professionale iniziale (IVET, *Initial Vocational Education and Training*) nei paesi partner del progetto (Italia, Spagna e Austria, a partire da una collaudata piattaforma francese) e in altri paesi europei. L'obiettivo è quello di coinvolgere almeno 60 scuole, 2000 studenti e i loro insegnanti. In Italia il progetto è coordinato da [Egina](#) (*European Grants International Academy* Srl) e vede il Ministero dell'Istruzione e del Merito come partner associato.

Qui il **[Link al questionario](#)** in italiano. La partecipazione è volontaria e anonima

7. Le speranze dei giovani contro la dispersione scolastica e il fenomeno NEET al Festival dell'Economia

Il contrasto alla dispersione scolastica e al fenomeno dei NEET è oggi una delle grandi sfide educative e sociali del Paese. Dietro le percentuali si intrecciano storie di fragilità, percorsi scolastici interrotti, difficoltà di orientamento, isolamento sociale e perdita di fiducia nel futuro. Ma si giocano anche questioni decisive per la coesione delle comunità, per la competitività dei territori e per la qualità della democrazia.

A questo tema sarà dedicato il seminario "Le speranze dei giovani contro la dispersione scolastica e il fenomeno NEET", in programma il 21 maggio 2026 nell'ambito del Festival dell'Economia di Trento, che mette al centro di questa edizione proprio le speranze dei giovani. *"Occorre passare – dicono gli organizzatori – dalla consapevolezza dell'inverno demografico a politiche attive per contrastare la spirale negativa. La strada migliore è ridare ai giovani quella speranza di futuro che in molti hanno perso"*. L'incontro del 21 maggio metterà al centro il rapporto tra giovani, scuola, formazione e lavoro, interrogandosi sulle strategie più efficaci per prevenire l'abbandono scolastico e sostenere i ragazzi nei momenti di transizione più delicati.

Interverranno **Francesca Gerosa**, assessore all'istruzione, cultura, per i giovani e per le pari opportunità della Provincia autonoma di Trento; **Elena Marta**, docente di Psicologia sociale e di comunità all'Università Cattolica del Sacro Cuore; **Leopoldo Romanelli**, psicologo e psicoterapeuta della Fondazione Minotauro, esperto di adolescenza e dipendenze tecnologiche; **Tiziana Rossi**, dirigente scolastica dell'ITT "M. Buonarroti" di Trento. Coordina **Giovanni Vinciguerra**, direttore di Tuttoscuola.

Al centro del confronto anche la recente ricerca-intervento promossa da IPRASE sul territorio dell'Alto Garda, coordinata da Luciano Covi, che ha coinvolto quasi 1.900 studenti tra i 14 e i 19 anni, oltre a giovani tra i 19 e i 24 anni, attraverso questionari, focus group e interviste qualitative.

Lo studio affronta il fenomeno della dispersione scolastica e della condizione NEET in una prospettiva multidimensionale, andando oltre i dati statistici per analizzare vissuti, percezioni, fragilità educative, benessere psicologico e qualità delle relazioni sociali dei giovani coinvolti. Pur partendo da un contesto territoriale che presenta indicatori migliori rispetto alla media nazionale ed europea sia per dispersione scolastica sia per incidenza dei NEET, la ricerca evidenzia la necessità di non abbassare la guardia e di comprendere precocemente i segnali di disagio e disconnessione dai percorsi educativi e professionali, con un focus sui percorsi di riattivazione.

I risultati della ricerca verranno presentati proprio nel corso del seminario del 21 maggio, che si annuncia come un'importante occasione di riflessione pubblica su una delle questioni più urgenti per il futuro delle nuove generazioni e dei territori. L'[appuntamento](#) è alle 16:15 del 21 maggio presso il Castello del Buonconsiglio (Sala Gerola) a Trento.

L'approfondimento

8. Educazione all'aperto/1. Ripensare le modalità di apprendimento

Le linee pedagogiche per il sistema 0-6 propongono pur senza troppo clamore l'educazione all'aperto come risorsa per ripensare tempi, spazi ed esperienze, inserendola a pieno titolo nell'attività dei poli per l'infanzia. Gli ambienti esterni, dai giardini scolastici agli spazi di prossimità permettono di rendere più visibili gli interessi dei bambini, le loro domande, le loro ricerche, cogliendo l'opportunità di osservarli nelle relazioni con questa realtà meno strutturata e più naturale, in modo che anche gli adulti possano pensare ad una città fatta per i più piccoli, che poi si rivela migliore per tutti.

L'educazione all'aperto mette al centro il valore dell'esperienza, esige di ripensare le modalità di apprendimento, più flessibili e collaborative, lasciando che la relazione con i luoghi possa favorire la trasformazione e la necessità di stare sempre in contatto con ciò che ci circonda. Occorre rivendicare il diritto dei bambini al gioco libero e autonomo, senza costringerli ad un'iperscolarizzazione di carattere sportivo che li ponga in un atteggiamento competitivo anziché di divertimento.

Invece di concentrarci sui danni dei telefonini dovremmo ridefinire lo spazio pubblico in modo che i più piccoli possano farne parte da protagonisti. La scala delle priorità delle città non dovrebbe essere solo funzionale al lavoro, al consumo, alla produzione, ma tener conto della necessità di far esprimere la creatività delle giovani generazioni. I poli per l'infanzia dovrebbero costituire dei punti di riferimento per creare nuovi ponti.

Gli spazi esterni sono sempre stati interpretati come svago, faticando a cogliere il valore degli apprendimenti non formali dei bambini, in quanto si ritiene siano gli adulti al centro del cambiamento dei giovani, oppure sono proprio questi ultimi ad avere maggiori incertezze nel praticare questi ambienti. Se si abituassero ad un contatto proficuo con ciò che li circonda si potrebbe sperare che lo spazio pubblico da adolescenti non sia limitato ai bar, alle sale gioco, ai marciapiedi dove stare a bere e fumare, secondo forme di adultizzazione che portano a replicare modelli negativi. Fingersi grandi non è l'unico modo per loro di abitare lo spazio e il tempo, sembra che non abbiano costruito nient'altro.

9. Educazione all'aperto/2. Per lasciare i telefonini non hanno bisogno di divieti

Nei contesti interni è spesso difficile relazionarsi con i bambini, mentre all'esterno è possibile trovare soluzioni flessibili, in modo da entrare nella dimensione dell'imparare ad imparare, che è poi l'obiettivo dell'intervento educativo. All'esterno gli educatori cambiano atteggiamento, fuori si condivide un'esperienza sensoriale collettiva che permette agli adulti di rendersi conto di molte cose che ancora non conoscono ed ai bambini di dimostrare di saperne di più di quanto possiamo cogliere nei nostri ambienti strutturati e prevedibili, e ritrovano un legame con se stessi ed il loro mondo interiore.

E così si promuove il pensiero riflessivo che ha a che fare con l'esperienza e con l'azione che ci porta nel non ancora conosciuto. Si registra un aumento delle competenze pratiche, che spesso sono più coinvolgenti dell'apprendimento teorico tradizionale, richiedono soluzioni creative e decisioni improntate alla sicurezza; si risolvono problemi in situazioni reali. L'ambiente all'aperto stimola la creatività e l'innovazione, in cui la persona si forma grazie allo scambio di relazioni: l'essere umano interagisce con l'ambiente modificandolo e venendo a sua volta trasformato.

L'educazione all'aperto può costituire forme di progettualità condivise anche con le famiglie; i bambini possono vivere il concetto di personalizzazione ed agire sulle esperienze familiari e sugli stili di vita, traendone beneficio sul piano dell'autonomia e dell'autostima.

E' paradossale che il nostro Paese sia così indietro quando si tratta di servizi per l'infanzia: nel resto d'Europa ogni museo, ogni parco, ogni progetto è pensato considerando l'esistenza dei più piccoli; spesso nelle nostre città anche spazi vicini alle scuole faticano ad essere pedonalizzati perché gli abitanti sono contrari, preferiscono i parcheggi. Quando però si riesce si vedono i ragazzi che giocano: per lasciare i telefonini non hanno bisogno di divieti.

Scopri il corso [NEUROPEDAGOGY TRAINING. Strategie per integrare corpo, emozione e cognizione in classe](#), per portare al centro del processo di apprendimento una dimensione spesso trascurata ma scientificamente fondamentale: il corpo e il movimento.

10. Approcci didattici a confronto

Di Mario Castoldi

Gli approcci didattici consentono di identificare configurazioni del percorso didattico attraverso cui realizzare un ciclo di apprendimento, ovvero un'esperienza didattica che intende sollecitare gli allievi a manifestare la loro competenza attraverso prestazioni di comprensione, situazioni problema nelle quali mettere in gioco i propri apprendimenti.

In letteratura possiamo riconoscere una pluralità di approcci didattici, che caratterizzano diversamente i passaggi chiave che contraddistinguono un ciclo di apprendimento: condivisione di senso, allenamento, partita, riflessione; si tratta di "vestiti" differenti con cui veicolare il senso dell'esperienza apprenditiva proposta agli allievi.

Allo stesso tempo si possono identificare un insieme di tratti comuni che attraversano i diversi approcci didattici e contribuiscono a orientarli verso la prospettiva di apprendimento che abbiamo assunto:

- l'attenzione al senso dell'esperienza apprenditiva per gli allievi, attraverso la realizzazione di un ciclo di apprendimento dotato di una sua compiutezza e significatività;
- il protagonismo dell'allievo nel processo di apprendimento, visto come processo di ricostruzione attiva del sapere;
- la valorizzazione delle interazioni orizzontali tra gli allievi, in una prospettiva di co-costruzione sociale del sapere;
- la contestualizzazione dell'esperienza di apprendimento, in relazione a situazioni di utilizzo dei saperi specifiche e definite;
- la circolarità tra azione e riflessione, come anello virtuoso per promuovere un apprendimento durevole e trasferibile;
- la caratterizzazione del ruolo del docente come regista nella strutturazione di un ambiente di apprendimento orientato verso una comprensione profonda.

11. Lettere alla Redazione di Tuttoscuola

Gentile direttore,
oggi migliaia di professionisti della scuola vivono in un "esilio forzato", bloccati da vincoli che calpestano il diritto all'unità familiare. È inaccettabile che lo Stato continui a ignorare la realtà pedagogica: l'adolescenza non è un'età "minore".

Un ragazzo di 15 o 16 anni attraversa una fase cruciale della propria crescita; negargli la presenza quotidiana di un genitore significa privarlo di un supporto psicologico e di un orientamento fondamentale, proprio nel momento del massimo bisogno educativo.

- Il ricongiungimento avviene su posti di organico di fatto già esistenti. Non si richiedono stanziamenti, ma una gestione del personale che metta al centro la dignità umana e non solo il calcolo burocratico.
- Non si può professare la difesa della famiglia e della natalità se lo Stato è il primo a separare coattivamente i genitori dai propri figli durante la crescita.
- L'attuale tetto è una soglia arbitraria e anacronistica che ignora le fragilità e le sfide dell'adolescenza moderna.

La deroga fino a 16 anni fino all'assolvimento dell'obbligo scolastico (under 16) deve essere una condizione non negoziabile della trattativa sindacale.

Il MIM e l'ARAN hanno l'occasione di dimostrare che la "scuola del Merito" parte dal rispetto per chi la scuola la costruisce ogni giorno.

Il diritto dei figli ad avere accanto i propri genitori non può essere sacrificato in nome di vincoli amministrativi insostenibili.

I Docenti Immobilizzati