

Il Sussidiario

APRILE 2025

Indice

1. Terzoli Nora: SCUOLA/ Il vero dirigente non è un ingranaggio, ma tiene vivo il fuoco (1 aprile 2025)
2. Delfino Ezio: SCUOLA/ Autonomia e dirigenti, la sfida degli "io" non è fatta per i burocrati (2 aprile 2025)
3. Mereghetti Gianni: ADOLESCENCE/ La miniserie tv che parla di realtà e smarrimento degli adulti (3 aprile 2025)
4. Pedrizzi Tiziana: SCUOLA/ Nuove Indicazioni, com'è difficile salvare le "humanities" (4 aprile 2025)
5. Paggi Raffaella: SCUOLA / "Metodo Grossman", un'apertura leale di fronte ai fatti che cambia la ragione (7 aprile 2025)
6. Iannello C.M.: Maturità 2025: PTCO, condotta, Invalsi/ Le novità del decreto Valditara: cosa cambia (7 aprile 2025)
7. Giorgi Stefano: SCUOLA/ Meno "performance", più domande e maestri, vera bussola nella fatica del vivere (8 aprile 2025)
8. Drigo Lorenzo: Diplomatici: approvata la stretta proposta da Valditara/ Cosa prevede il nuovo DL Scuola (28 marzo 2025)
9. Ciava Patrizia: SCUOLA/ Woke e gender fluid, la cultura bocciata dagli USA che in Italia fa ancora danni (9 aprile 2025)
10. Ferrazza Franco: NUOVI LAVORI/ Gig economy, luci e ombre di una realtà sempre più "stabile" (9 aprile 2025)
11. Drigo Lorenzo: Scuola superiore: i nuovi programmi entreranno in vigore nel 2027/ Valditara: "Basta derive pedagogiche" (9 04 25)
12. Ragazzini Giorgio: SCUOLA/ La "materia oscura" che spiega la crisi di una generazione onnipotente (10 aprile 2025)
13. Bottai Monica: SCUOLA/ "Adolescence", i giovani non chiedono cliché ma qualcuno che riconosca il loro io (11 aprile 2025)
14. Ferrario Max: SCUOLA/ Contrasto ai diplomatici, il decreto legge aiuta le paritarie ma si può migliorare (14 aprile 2025)
- 15.

1. SCUOLA/ Il vero dirigente non è un ingranaggio, ma tiene vivo il fuoco

Nora Terzoli Pubblicato 1 aprile 2025

Dal 3 al 5 aprile ad Arezzo si terrà il convegno nazionale di Disal "Guidare sistemi per la persona". Nella scuola il dirigente ha un ruolo irriducibile

Nella percezione diffusa di molti le istituzioni assumono il volto freddo della burocrazia, del calcolo, dell'aridità e vengono dunque vissute come vincoli alla libera espressione del singolo, alla sua creatività. Ci potrebbe essere però una prospettiva diversa.

Lo ricorda all'inizio di un suo recente libro *Il vuoto e il fuoco* (Feltrinelli, 2024) Massimo Recalcati, citando **Pier Paolo Pasolini**: "Poiché le istituzioni sono commoventi: e gli uomini in altro che in esse non sanno riconoscersi. Sono esse che li rendono umilmente fratelli".

La scuola è senza dubbio un'istituzione fondamentale per qualsiasi Paese, anche per l'Italia. Un'istituzione che persegue la crescita degli studenti grazie all'istruzione e non solo.

La **cura delle relazioni**, la capacità di collaborazione e la promozione di una fattiva collegialità tra i docenti sono risorse irrinunciabili per la generazione di una comunità educante che sappia farsi carico della crescita complessiva degli studenti e dell'istituzione.

Si tratta di una finalità che appare fondamentale in un contesto culturale in cui i giovani – ma per la verità non è molto diverso anche per gli adulti – vivono spesso nella bolla di un digitale che fa crescere la solitudine e nell'incapacità di stringere relazioni vere. **L'io è sfaldato**, fatica a incontrare un tu e a costruire cammini di dialogo reali in cui sia possibile crescere nel riconoscimento dell'altro da sé.

Nella costruzione di una scuola – istituzione "commovente", come la definisce Pasolini – ha un ruolo fondamentale il **dirigente scolastico**, che, all'interno di una sfida educativa capace di andare oltre la semplice gestione amministrativa, non può tralasciare la cura delle relazioni.

Il libro di Recalcati, che non si riferisce in modo specifico alla scuola quanto a una pluralità di sistemi organizzativi, offre interessanti riflessioni sulle dinamiche psicologiche e relazionali che possono aiutare il dirigente scolastico nella costruzione di una comunità aperta alle relazioni.

La capacità del dirigente di riconoscere e valorizzare la dimensione relazionale è certamente cruciale per il buon funzionamento dell'intero sistema educativo. Si tratta, per usare il linguaggio di Recalcati, di trovare un equilibrio tra **la Legge e il desiderio**.

Il dirigente scolastico rifugge dall'assolutezza della Legge quando non interpreta il suo ruolo in funzione dell'esercizio di un potere, non si pensa come l'unico uomo o donna al comando, ma non consente neppure la prevalenza del desiderio sulla Legge, perché con questa opzione "avremo invece un'organizzazione animata da desideri singolari incapaci di costituire una comunità di lavoro poiché esigono la loro soddisfazione allucinatoria immediata (...). Se il sintomo più tipico provocato dalla prevalenza della Legge sul desiderio è quello dell'intrappamento omogeneo e della conseguente perdita di creatività, quello della prevalenza del desiderio sulla

Legge consiste, invece, in una sola apparente libertà d'azione individuale che però non tiene in nessun conto l'insieme" (p. 34).

L'attenzione alla promozione di una fattiva collegialità libera da azioni individualiste, dall'assolutizzazione del desiderio del singolo, a volte giustificate con l'invocazione della libertà di insegnamento, diviene foriera, quando sostenuta da una chiara e condivisa vision di scuola, di interventi didattici e formativi più cogenti ai bisogni degli studenti. Le problematiche di una classe, i bisogni formativi di uno studente hanno come interlocutori, solo per fare un esempio, un consiglio di classe, non il singolo docente.

La comunità educativa a scuola deve essere capace di dialogo, pratica ormai desueta nella maggior parte dei contesti, dove il dialogo è sostituito dallo scontro ideologico o dal "parlarsi sopra", come accade nei talk show televisivi. Lasciarsi interrogare dai problemi che si incontrano nella quotidianità scolastica e cercare insieme tentativi di risposta, oltre l'assolutizzazione del proprio punto di vista, sono atteggiamenti di un'efficace collegialità che il dirigente deve favorire e sostenere.

Il carisma del dirigente si palesa nella capacità di valorizzare, di accogliere gli apporti creativi e soprattutto nel favorire processi di innovazione, non cadendo nella trappola dell'adattamento, del rifugio in una comfort zone.

L'adattamento è il rischio insito di ogni istituzione, che nel tentativo di salvaguardarsi tende a difendersi dal nuovo. Al dirigente spetta – si potrebbe dire usando l'immagine di Recalcati – di accendere e tenere acceso **il fuoco del desiderio**, dell'iniziativa, della ricerca di senso.

L'efficienza organizzativa, la ricerca di un ordine non sono alternative a espressioni di creatività e di innovazione. In caso contrario il dirigente rischierebbe di soffocare, in un eccesso di controllo e di conduzione verticistica, quanto di vivo circola tra le mura scolastiche.

Facendo riferimento al codice materno, Recalcati ricorda che "La dimensione della cura in un'organizzazione si misura innanzitutto dalla circolazione della parola e non tanto dei comandi. Mentre, infatti, la finalità di un comando mira alla realizzazione di determinati obiettivi, rivolgere la parola mira a preservare la dimensione umana della relazione" (p. 52).

Il codice materno invita a non confondere il nome proprio con il numero. In questa prospettiva si tratta non solo di personalizzare l'insegnamento e l'apprendimento, di permettere l'espressione dei diversi talenti degli studenti, ma anche di riconoscere le differenti potenzialità del personale scolastico, in particolare dei docenti e di consentirne l'espressione.

Il riconoscimento di talenti e potenzialità, negli attuali contesti segnati dalla solitudine e dalla difficoltà a costruire rapporti significativi, è essenziale per consentire la crescita della persona e della comunità.

La cura non è sinonimo di maternage, è invece l'attenzione a farsi carico di tutte le espressioni della persona. Non è l'immagine di **scuola facilitata**, in cui tutti i compiti e le responsabilità vengono spianati, è piuttosto la tensione a generare soggetti liberi e curiosi della realtà, capaci di parola e di dialogo.

La promozione delle relazioni a scuola chiede al dirigente di concepire confini porosi sia verso il territorio sia verso i nuovi docenti e il resto del personale che annualmente vengono ad aggiornare la comunità scolastica. Una comunità che deve essere capace di accogliere, di inserire nel suo dinamismo e nella condivisione della sua vision. Non hanno senso atteggiamenti di conservazione, di protezione da parte delle "vecchie leve", che rischierebbero di pietrificare l'offerta formativa di un'istituzione scolastica.

Il dirigente scolastico non esercita un comando dall'alto, ma, per usare un'espressione centrale nel testo di Recalcati, che incontriamo già nel titolo, deve garantire "la rotazione discorsiva, il passaggio da un discorso all'altro" (pag.142) e quindi il dialogo, come strumento per non cadere nell'ideologia, nella proposizione autoritaria di visioni finalizzate alla conservazione dell'esistente. Per questo l'esercizio autentico della funzione dirigenziale consiste nella responsabilità, che è ben altro dal comando.

Non solo preservare il vuoto, ma anche essere custode del fuoco, a partire dal suo desiderio di uomo o di donna e di professionista. L'attenzione al proprio desiderio è condizione essenziale per riconoscere il bisogno di conoscenza e di senso degli studenti e di coinvolgimento e di creatività dei docenti. Solo il riconoscimento di questo fuoco-desiderio consente la costruzione progressiva di una comunità educante, in un dinamismo che avviene con l'effetto contagio. "Il desiderio assume qui la forza di un modo di essere che sa provocare trasporto" (p.167).

Il leader-dirigente scolastico deve coltivare la dimensione generativa. Si tratta di un'espressione sintetica con cui si potrebbe identificare il suo compito: indirizzare ogni sua azione, ogni

dimensione del lavoro, dagli aspetti gestionali a quelli organizzativi, alla generazione di soggettività, soggettività degli studenti e soggettività dei docenti.

Soggettività da perseguire in comunità educanti capaci di vision, di innovazione, di offerte formative in continua evoluzione, di curricoli capaci di problematizzare le discipline per renderle tramite di incontro con la realtà.

"Questa, dunque, la affinità virtuale tra un leader e un maestro: decifrare l'enigma e, nello stesso tempo, preservarne il valore" (pag. 161). Preservare il valore dell'enigma significa proteggere il dinamismo di un'istituzione, non chiuderla – per riprendere altre espressioni utilizzate da Recalcati – in modo da non restare imbrigliati nella paranoia identitaria, nella burocratizzazione iperspecialistica o nella inconcludenza sterile (p.133).

Il presidio del vuoto e del fuoco configurano il compito del leader delle organizzazioni e quindi anche del dirigente scolastico identificabile con quello del testimone. "Nella vita concreta di un'organizzazione non può essere un titolo a fare di un capo un vero leader, ma solamente la capacità di generare effetti di testimonianza, ovvero l'effetto-soggetto. Per questa ragione la temporalità della testimonianza è sempre quella del futuro anteriore: c'è stata testimonianza solo se c'è stato effetto-soggetto. (pp. 175-6).

Una testimonianza mai riproducibile, mai finita, sempre mossa dal desiderio e aperta ad azioni nuove generate dal continuo appello della realtà e del contesto in cui si è inseriti.

2. SCUOLA/ Autonomia e dirigenti, la sfida degli "io" non è fatta per i burocrati

Ezio Delfino - Pubblicato 2 aprile 2025

Il convegno nazionale DiSAL ad Arezzo ripropone il tema della direzione pedagogica: a scuola i dirigenti devono guidare sistemi per educare la persona

L'emergenza educativa e la complessità chiedono, oggi, una prospettiva pedagogica attorno alla quale articolare gli aspetti di direzione, organizzativi e didattici delle nostre scuole, mentre le norme che da 25 anni hanno introdotto l'**autonomia** e la dirigenza scolastiche hanno segnato una spinta verso la "de-pedagogizzazione" della figura del preside. Oggi la dirigenza in Italia rischia di essere appiattita in una **visione burocratico-esecutiva**, a differenza di quanto avviene in tanti sistemi scolastici all'estero, dove è ben chiara la differenza di compiti tra preside e dirigente amministrativo.

Mentre questo *vulnus* resta, cresce, tuttavia, anche la consapevolezza della dirigenza pedagogica come risposta per interpretare e **guidare le attese formative** e la complessità odierna delle scuole. Dirigenza scolastica e autonomia sono valorizzate, infatti, solo in una visione pedagogica: ed è tutto l'impianto normativo che sostiene l'autonomia che fa riferimento a scuole concepite come "comunità formative".

L'affermarsi delle scienze dell'educazione negli anni Settanta e Ottanta del Novecento hanno lentamente depotenziato di fatto il contributo della pedagogia e il suo apporto all'impianto del sistema scolastico ed alla formazione di insegnanti e dirigenti.

Di questo tema si parlerà nel convegno nazionale promosso dall'associazione professionale DiSAL (Dirigenti Scuole Autonome e Libere) dal titolo: *Guidare sistemi per la persona. Direzione pedagogica, collegialità e reti* che si svolgerà dal 3 al 5 aprile 2025 ad Arezzo, rivolto a dirigenti scolastici, coordinatori didattici, dirigenti tecnici, docenti delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado provenienti dalle diverse regioni e dall'estero.

Un'occasione preziosa per riprendere il percorso verso una dirigenza pedagogica come "forma di pedagogia", come "forma di autorità che assicura che si prendano buone decisioni" e come "guida della compattezza morale della scuola", secondo le suggestive espressioni del pedagogista Cesare Scurati. Un'interpretazione del ruolo direttivo che abbia presente un perno unificatore attorno al quale orientare tutte le azioni dell'autonomia scolastica affinché ad ogni studente sia possibile trovare una proposta ed un luogo che corrisponda al suo desiderio ed al suo diritto di apprendere.

Come richiamato nell'enciclica *Dilexit nos* da papa Francesco, chi guida una scuola, e chi la vive come docente, è chiamato a fare appello al "punto unitario" di ogni alunno, al suo "cuore", recuperando una preoccupazione educativa che non può ridursi solo al benessere dei giovani, né

alla presunta perfezione della progettazione didattica, né a una *vision* di scuola ispirata a normative e [raccomandazioni esterne](#).

È, invece, richiesta l'interpretazione di un ruolo direttivo delle scuole che realizzi un modello di gestione e promuova da parte dei team di docenti, sviluppando momenti di reale collegialità, una progettazione didattica finalizzata alla [sollecitazione degli "io"](#) degli studenti e che punti sulla loro partecipazione all'avventura culturale.

Ricchissimo e molto qualificato il gruppo di esperti del mondo accademico e della ricerca didattica nelle sessioni del Convegno di DISAL: Giorgio Chiosso, pedagogista di fama acclarata, per una rilettura dei [50 anni dei decreti delegati](#) e dell'evolversi di compiti della leadership scolastica; Andrea Bobbio, pedagogista dell'Università della Valle d'Aosta, con Mario Falanga, docente di diritto pubblico e legislazione scolastica alla libera Università di Bolzano, per un confronto sull'urgenza e le modalità di una nuova direzione pedagogica delle scuole; Damiano Previtali, presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, ed Emmanuele Massagli giuslavorista e docente alla LUMSA di Roma sui temi del raccordo scuola, territorio e lavoro. Molto atteso l'incontro con Manuel Banasayag, noto filosofo e psichiatra francese, che offrirà una lettura personalistica e sfidante delle tematiche di attualità sociale, proponendo un elogio della "non tranquillità".

Il convegno prevede anche la visita dei partecipanti alla vicina Cittadella della Pace di Rondine (AR) dove è previsto un dialogo tra il suo fondatore, Franco Vaccari, e Mariella Carlotti, preside del Conservatorio S. Nicolò di Prato, su nuove modalità di fare scuola. Un convegno, dunque, per rilancio del protagonismo dei professionisti della scuola e dell'associazionismo aperto alle sfide del momento e teso a contribuire al bene dei più giovani.

3. ADOLESCENCE/ La miniserie tv che parla di realtà e smarrimento degli adulti

Gianni Mereghetti - Pubblicato 3 aprile 2025

Si sta parlando molto della miniserie tv "Adolescence" e del tema che tratta. Anche se forse non lo si è compreso in pieno

[Adolescence](#) è la miniserie televisiva ideata da Jack Thorne e Stephen Graham e diretta da Philip Barantini; proposta da Netflix è in questo momento non solo all'attenzione del grande pubblico, ma oggetto di discussione e di confronto sul tema della violenza giovanile.

La trama è molto semplice, è la storia di una famiglia e di una scuola sconvolte da un grave assassinio, quello che commette Jaime (Owen Cooper) accoltellando a morte una ragazza, e che fa emergere un mondo sotterraneo ma quotidiano di bullismo, di uso violento dei social, di depravazione sessuale.

È una miniserie che presenta un mondo giovanile al limite della follia e ne fa vedere in modo crudo la grande fragilità e le drammatiche contraddizioni, fino a mostrare la lucidità di un'inconsapevolezza della realtà; non risulta facile guardarla perché l'impatto è devastante e dialoghi e scene in certi momenti turbano la coscienza, però superando la naturale avversione a un'umanità così alterata si può trovare in questa storia una sfida che oggi ci riguarda tutti.

La miniserie ha come protagonista Jaime, un ragazzo di grande intelligenza, ma in cui il rapporto con la realtà è devastato: la regia è capace di descrivere attraverso dialoghi di una crudezza impressionante come un ragazzo possa perdere il rapporto con la realtà, tanto che vi è un momento di grande drammaticità quando la psicologa Briony Ariston (Erin Doherty) che lo interroga in un lungo colloquio gli chiede se lui sappia cosa sia [la morte](#). Lì si tocca la questione di Jaime: lui ha ucciso una ragazza e lo negherà fino alle ultime scene, ma lui non sa che cosa sia la morte, qui è il dramma, l'inconsapevolezza di ciò che si fa.

E così si tocca la questione giovanile oggi, che la violenza si genera là dove si perde il rapporto con la realtà, per questo l'unica possibilità per Jaime è ritrovare il rapporto con essa, cosa che nella miniserie si può notare presente come un filo rosso tutto ancora da tirare.

Questo è ciò che sembra essere *Adolescence*, la storia di Jaime, e in parte è vero, ma vi è un'altra parte, quella degli altri tre protagonisti, il padre Eddie Miller (Stephen Graham), la madre Manda Miller (Christine Tremarco) e la sorella di Jaime, Lisa Miller (Amélie Pease): sono loro i veri protagonisti della miniserie, è il loro dramma, quello di non aver capito chi fosse Jaime, quello

di non aver avvertito quale fosse la sua domanda, quello di non aver capito dove avessero sbagliato, perché a loro sembrava di aver fatto tutto giusto come la maggior parte degli adulti credono.

Sono loro i protagonisti e il loro protagonismo diventa avvincente quando raggiunge il vertice, quando nelle ultime scene diventa grido. È la domanda da dove ripartire e forse che finalmente Jaime abbia ammesso la sua colpa è la strada anche per loro, ciò che si è perso è la realtà, c'è da ripartire da essa, anche quando fa male.

Qui sta ciò che è estremamente interessante in *Adolescence*, in quanto non fa vedere solo degli adolescenti che hanno perso il rapporto con la realtà: i primi a perdersi sono stati, sono gli adulti, sono loro a dover non assorbire il colpo, ma sentire fino in fondo il bruciore della ferita che fa imbattere con la realtà.

Così il vero tema di *Adolescence* è la realtà: un adolescente oggi è fragile, la realtà gli fa paura, è difficile, non riesce ad accettarla, che una ragazza lo rifiuti è insopportabile, che un genitore dica di no non è nemmeno concepibile, tutto questo accade nell'adolescenza che può essere la difesa dalla realtà oppure la possibilità di ritrovare il rapporto con essa, e in questo che importanza decisiva possono avere gli adulti!

4. SCUOLA/ Nuove Indicazioni, com'è difficile salvare le "humanities"

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 4 aprile 2025

Le nuove Indicazioni nazionali appaiono un tentativo di mettere al "riparo" la scuola italiana da derive in atto e retaggi distruttivi. Impresa non facile

Le innovazioni che nei vari sistemi scolastici in questo periodo vengono proposte andrebbero collocate e giudicate nel contesto ampio della crisi dell'importanza dell'educazione nei Paesi occidentali. Non alla luce di schieramenti aprioristici e neppure talvolta delle dichiarazioni dei loro stessi promotori. Cosa pensare dunque delle nuove Indicazioni nazionali che, come tutto nel nostro Paese, sono state subito lette in una logica molto localistica, sulla base del solito schieramento guelfi-ghibellini?

In via preliminare tutti sappiamo che si chiamano "Indicazioni" non a caso, ma perché di fatto non sono cogenti, proprio nella loro fondazione teorica: il passaggio dai programmi (alle "Indicazioni") è stato dovuto all'ipotesi – tutta da verificare – che una maggiore possibilità di variazione da parte degli insegnanti potesse portare ad una maggiore efficacia dell'apprendimento, grazie alla possibilità di adattarsi ai diversi contesti ed esigenze.

La Costituzione c'entra poco. Si tratta di una variazione, se si vuole, della persistente mitologia della libertà di insegnamento, generata – giova ricordarlo – dall'opposizione alle pratiche totalitarie del periodo fascista.

Del pari tutti sappiamo che non c'è nelle norme quadro assolutamente nessun elemento di coerenza, né qualitativa né quantitativa, e che in Italia gli insegnanti, se vogliono, possono impunemente decidere di insegnare quanto, cosa e come vogliono. Del resto questa è una delle ragioni per cui si trovano ancora giovani disposti a farlo. Una volta la seconda prova dell'esame di maturità costituiva l'unica possibile pietra di inciampo relativamente significativa nel percorso scolastico, oggi neanche quella. Dopo i sogni degli anni 70-80 in cui l'insegnante doveva essere ricercatore ed autore del proprio libro di testo, oggi la realtà è che la libertà di insegnamento si sostanzia nella scelta del libro di testo, cui ci si attiene in modo significativo. E non è detto che questo sia un male.

Questo per dire che le operazioni sulle Indicazioni, più che desideri di controllo para-poliziesco, sembrano – da chiunque vengano perpetrate – soprattutto come un tentativo di egemonia culturale ed intellettuale e come tali vanno valutate.

In questo caso, l'area delle STEM è stata sostanzialmente risparmiata ed anche si può leggere la valorizzazione della formazione professionale per il lavoro, con il 4+2 come un suo rinforzo. Mentre l'area delle *humanities* è al centro – si dice da parte dei critici – di un tentativo anacronistico di ritorno al passato, abbandonando i progressi fatti.

Il fatto è che il concetto di progresso in quest'area (oltre che in generale) è alquanto in crisi, e si può dire che negli ultimi decenni è sostanzialmente consistito in una forte intellettualizzazione

ed astrazione del sotteso metodologico degli insegnamenti: grammatiche e strutture dell'insegnamenti storico-sociali sono state sottoposte a variazioni in questo senso.

Si pensi al viraggio strutturalista degli insegnamenti letterari, con operazioni prevalenti sul testo in un contesto destoricizzato ed all'impostazione degli insegnamenti storici orientati allo studio delle strutture delle società, secondo il modello degli studi sociali americani. Questo sulla carta, naturalmente. Il dubbio che è sorto è che questa ispirazione non sia stata vincente né efficace e che possa essere alla base dell'evidente crisi di questi insegnamenti. Donde l'ipotesi – che non è assolutamente solo del centrodestra italiano – di tornare, sia pure con le opportune variazioni, ad un modello di *humanities* più concreto, più coinvolgente anche emotivamente, abbandonando ipotesi quali quelle di fare degli allievi dei piccoli ricercatori o degli anatomisti dei testi, che si sarebbe rivelata infruttuosa anche presso una fetta consistente di insegnanti.

In attesa di riuscire a rispettosamente raccapazzarsi nel [profluvio di parole e di pagine](#) – forse davvero troppe e con una qualche enfasi, quasi come risultato della volontà di uscire da un complesso di inferiorità dovuto all'egemonia, nella scuola occidentale, tutta della parte avversa – qui due sole osservazioni.

Sicuramente nel campo della lingua e dell'uso della letteratura, già qui [Daniela Notarbartolo](#) ha passato in rassegna alcuni punti. Chiunque in questi anni abbia leggiucchiato sul tema non avrà certo trovato nelle Indicazioni novità clamorose e retriive. Importanza dell'apprendimento a memoria, rivalutazione e difesa del corsivo, etc. non sono una peculiarità della destra politica italiana. Qui importa soffermarsi sull'uso dell'insegnamento della letteratura. Fra gli anni 70 e 80 nelle scuole si è registrato il trionfo della tendenza ad impostare questo studio in chiave di analisi strutturale. I residui cultori della materia ricorderanno il mitico *Il Materiale e l'Immaginario* in 10 volumi. Un testo probabilmente quasi inaccessibile agli universitari di oggi, che insegnanti progressisti e benissimo intenzionati hanno utilizzato in quel periodo soprattutto, ahimè, nei settori meno a ciò predisposti, cioè nella formazione tecnica e professionale, considerandolo come uno strumento di emancipazione sociale, per mezzo dell'accesso diretto ai livelli più alti ed intellettualmente sofisticati della cultura contemporanea. Un utilizzo della letteratura in chiave di analisi formale, coerente con tutta la cultura novecentesca del campo, sia in termini di analisi che di produzione.

Oggi, come reazione, assistiamo alla *revanche* della letteratura di narrazione, con molti titoli in testa alle graduatorie di vendita – dove una volta stavano Calvino ed Eco – che ricordano i mitici Salani degli anni Trenta. Non pare pertanto da rifiutare a priori un tentativo di utilizzare la letteratura in chiave formativa, anche come educazione morale ed affettiva. Le prediche benintenzionate, e probabilmente controproducenti, da somministrarsi agli adolescenti a proposito di tutte le più diverse educazioni sono forse meno efficaci dei famosi schieramenti su Achille ed Ettore che si facevano una volta alle medie, nei quali si delineavano con chiarezza i caratteri degli allievi e si mettevano in vera discussione le diverse posizioni morali.

Per non parlare di Robespierre, Danton, Marat e Napoleone. O di Cavour, Garibaldi e Mazzini. A riprova del fatto che non si tratta di invenzioni di una destra *revanchista*. Tutte queste tesi peraltro sono rinvenibili in Kieran Egan, *Getting it wrong from the beginning* (Yale University Press 2002).

[Quanto al latino](#), si sa che gli insegnanti italiani hanno continuato a somministrare le buone vecchie analisi grammaticali e logiche, anche se in forme sempre più astruse e complessificate, soprattutto grazie all'impostazione dei libri di testo. Il latino potrebbe essere visto come una forma di applicazione delle loro regole astratte sul terreno concreto di una lingua (potrebbe servire anche il tedesco, se è per quello). Dunque un ottimo esercizio di *problem solving*.

Non ci si può nascondere però che, se reso opzionale, potrebbe costituire una forma di nascosta (e qui sta il male) canalizzazione anticipata, come è stato nei primi anni dopo la riforma della scuola media, soprattutto a causa della sua aura intimidente presso le famiglie.

Ha lasciato invece perplessi nel dibattito preliminare all'uscita delle Indicazioni stesse l'accanimento sulla geostoria. In realtà sotto questo nome stanno due tendenze che hanno poco a che fare con l'origine francese di questi studi (*histoire-géo*), che cercava di dare una lettura più profonda e strutturale degli avvenimenti umani, ma che probabilmente non pretendeva di essere somministrata tout court ad adolescenti indifesi.

Queste tendenze possono essere definite da un lato come una forma di terzomondismo spinto, che porta all'avversione all'Occidente, di cui sono evidente modello le università americane e britanniche; e dall'altro lato come una forma di svalutazione di apprendimenti specifici, in nome dell'"apprendere ad apprendere" senza contenuti.

Una buona impostazione dovrebbe ben riuscire a trovare una via di mezzo fra l'ossessione mnemonica di minuzie ed il vaniloquio dell'aria fritta. Ma siamo sicuri che gli insegnanti poi si siano dedicati in questi anni allo studio della storia cinese o delle vicende islamiche, trascurando per questa ragione il povero Oberdan? In realtà, grazie alla forza di inerzia, i focus sono sempre stati su Italia ed Europa con particolare attenzione a... Sumeri e dinosauri.

In questo campo l'aspetto meno convincente è la forte sottolineatura dell'esperienza italiana. Abbiamo bisogno di comprendere la vicenda dell'Europa tutta e dell'Occidente più in generale, senza il quale contesto la vicenda italiana risulta poco comprensibile ed impoverita, oltre che decisamente meno interessante per gli allievi di oggi. D'altra parte gli uomini del nostro Risorgimento riuscirono nel loro intento per la loro caratura internazionale e per la loro capacità di collocarsi nel contesto europeo. Oggi abbiamo giovani che passano i weekend nelle capitali europee senza connettere ciò che vedono a ciò che accade nel loro Paese, nel complesso dell'Europa ed a ciò che accadrà nell'immediato futuro.

Il problema **dell'insegnamento della storia** in Italia è sempre stato peraltro la priorità data alla letteratura come unico elemento di unità del Paese, secondo l'impostazione desanctisiana (anni 60 dell'Ottocento!), e pertanto la sua marginalità. È sotto gli occhi di tutti il fatto che ancora oggi viene insegnata, nonostante l'esistenza delle lauree e delle facoltà di storia, soprattutto da letterati o filosofi e soprattutto considerata una materia di secondo livello intellettuale; proprio mentre operazioni di divulgazione come quelle di Alessandro Barbero riscuotono, nonostante tutto, un grande successo mediatico, testimonianza di un sincero interesse popolare

In realtà nelle posizioni fortemente critiche che si registrano secondo schieramenti ormai ampiamente prevedibili, ha un grosso peso l'opposizione al sistema di valutazione più stringente che è stato reintrodotta e che con le Indicazioni ha un rapporto solo tangenziale. Un sistema che viene accusato di ogni nefandezza formativa e di crudeltà nei confronti di indifesi pargoli: si vorrebbe un primo periodo formativo completamente scevro di elementi di valutazione realistici e perciò, ove necessario, anche negativi. La scuola di base come "Paese dei balocchi", prodromo di una caduta agli inferi successiva.

Rimane da riflettere se questo tentativo di restituire le *humanities* all'onore del mondo possa essere efficace. In realtà è difficile combattere con le scienze e le tecnologie, che oggi sembrano aprire le porte al controllo dello spazio ed addirittura del corpo umano. Anche se c'è chi ritiene che, senza una cultura umanistica, i rischi possano essere molti. Forse sarebbe utile aver sentito parlare della greca *hybris*.

5. SCUOLA/ "Metodo Grossman", un'apertura leale di fronte ai fatti che cambia la ragione

Raffaella Paggi - Pubblicato 7 aprile 2025

Lo scrittore russo Vasilij Grossman offre un modello di ragione fedele ai fatti e alla storia. Una proposta delle scuole della Fondazione Grossman

Russo di cultura, ebreo di famiglia, nato nel maggiore centro yiddish dell'Ucraina all'inizio del Novecento, Vasilij Grossman (1905-1964) studia all'università di Mosca presso il Dipartimento di fisica e matematica, ma nel corso dei suoi studi cresce in lui la passione per la letteratura e la vocazione alla scrittura, che coltiva come giornalista, corrispondente speciale di guerra presso *Stella rossa*, il giornale ufficiale dell'Armata Rossa.

I suoi scritti, inizialmente apprezzati dal regime sovietico, lo portano in seguito ad avere problemi con la censura a causa del suo romanzo *Vita e destino*, di cui viene rifiutata la pubblicazione e ordinato il sequestro nel 1961. Per molti anni Grossman aveva cercato di adeguarsi al realismo socialista sovietico, pur in una chiave sempre umanitaria. E cade invece in disgrazia proprio nel momento di pubblicare la sua opera più importante. Che cosa è successo?

La trasformazione di Grossman come scrittore consiste in una progressiva crescita di **consapevolezza della realtà** e di sé stesso, in particolare scrivendo *Vita e destino*, romanzo in cui sviluppa una riflessione sul potere delle ideologie totalitarie, arrivando a cogliere una radice sostanzialmente identica nei regimi nazionalsocialista e comunista.

Grossman non elabora teorie sulle due ideologie che si scontrano nella Seconda guerra mondiale, semplicemente **racconta fatti e vicende umane** così come si propongono alla sua vista; parte sempre dall'osservazione della propria esperienza sul fronte e dai propri dialoghi con la gente del popolo.

L'opera di Grossman ha tanti pregi, ma in particolare il motivo per cui è stata intitolata a lui la Fondazione Grossman, che gestisce cinque scuole a Milano con sede in via Inganni 12, è la sua concezione di ragione e di libertà: una ragione come apertura leale e profonda di fronte ai fatti, colti in tutta la loro complessità, e interessata all'uomo: "Ho scritto di esseri umani comuni, del loro dolore, delle loro gioie, dei loro errori e della loro morte. Ho scritto del mio amore per gli esseri umani e la mia simpatia per le loro sofferenze", scrive in una lettera a Chruscëv dopo il sequestro di *Vita e destino*.

Scoprire, cogliere [l'umano nell'umano](#) – espressione ripetuta con insistenza nel suo racconto intitolato *La Madonna sistina* – è ciò che rende liberi in qualsiasi circostanza, anche la più drammatica o tragica, ed è il compito più importante dell'educazione, intesa come introduzione del giovane nella vita, nella realtà, per esplorarla con lealtà e curiosità fino a coglierne il suo significato e quindi amarla.

Il motto della Fondazione Grossman è "Quando la ragione si fa scuola": non una ragione astratta e disincarnata, bensì quella [apertura all'essere](#) propria dell'uomo che si sorprende della sua umanità, dell'autenticamente umano, delle sue domande ed esigenze più profonde, implicandosi con passione nei particolari, osservando e interrogando le persone, i fenomeni naturali, le opere, i sistemi di pensiero, i fatti della storia.

Grossman è inoltre un irriducibile testimone di libertà, che nella sua opera è dimensione coesistente alla vita stessa, come si legge nel romanzo *Tutto scorre*, considerato il suo testamento: "Per grandiosi che siano i grattacieli e potenti i cannoni, per illimitato che sia il potere dello Stato e possenti gli imperi, tutto ciò non è che fumo e nebbia, destinato a scomparire. Rimane, si sviluppa e vive soltanto la vera forza, che consiste in una sola cosa – nella libertà. Vivere significa essere un uomo libero".

La concezione e l'opera di Grossman sfidano le scuole della Fondazione a essere un luogo di fiducia nella positività ultima della realtà, di passione per l'uomo, di esperienza di libertà.

–
Martedì 8 aprile alle ore 18 le scuole della Fondazione Vasilij Grossman propongono un evento dedicato al grande scrittore russo dal titolo "Era rimasto ciò che era fin dalla nascita: un uomo". Vasilij Grossman e il dramma del realismo", realizzato in collaborazione con lo Study Center Vasily Grossman.

Durante l'evento verranno proposti brani, letti dagli studenti del Liceo scientifico, e interventi di approfondimento a cura di due importanti studiosi di Grossman, Maurizia Calusio (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) e Giovanni Maddalena (Università del Molise). L'evento si terrà presso l'Aula magna della scuola e sarà trasmesso anche in diretta streaming su Zoom. È obbligatoria l'iscrizione sia per partecipare in presenza ([cliccando qui](#)), sia per seguire la diretta streaming su Zoom ([cliccando qui](#)).

6. Maturità 2025: PTCO, condotta, Invalsi/ Le novità del decreto Valditara: cosa cambia

Claudia Maria Iannello - Pubblicato 7 aprile 2025

Maturità 2025: PCTO obbligatori, Invalsi decisivi e voto in condotta più severo. Tutte le novità per 500mila studenti

L'**ordinanza ministeriale** firmata dal ministro [Valditara](#) ha ridefinito in maniera netta i **criteri di ammissione** all'esame di **maturità 2025**: oltre al tradizionale, e ormai scontato, requisito della **frequenza** (almeno il **75%** del monte ore annuale) e alla sufficienza in tutte le materie, compreso il voto in **condotta**, viene introdotto l'obbligo inderogabile dei **percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento**.

Le ore minime richieste differiscono notevolmente tra i vari indirizzi: **90** per i [licei](#), **150** per gli istituti tecnici e ben **210** per i **professionali**, numeri che rispecchiano la differente natura dei percorsi formativi: per i **candidati esterni**, il riconoscimento di attività equipollenti spetta al **consiglio di classe**, che dovrà valutare caso per caso la congruità delle esperienze presentate.

Altro elemento essenziale diventa la partecipazione alle prove **Invalsi** di **italiano, matematica e inglese**, il cui superamento costituisce un requisito

imprescindibile per l'accesso all'esame: quest'anno, infatti, per la prima volta, i risultati delle prove standardizzate convergeranno direttamente nel **curriculum** dello studente, in una nuova sezione appositamente dedicata alle cosiddette "**prove nazionali**".

Una scelta che amplia di molto l'influenza di questi test, trasformandoli da semplice requisito formale a elemento di valutazione permanente nel **dossier** dello studente: la novità è stata introdotta dal **decreto** attuativo del **Dlgs 62/2017**, modificato dall'articolo **14** del **DI Pnrr 19/2024**, e rappresenta un altro tassello nel processo di standardizzazione del sistema di valutazione nazionale.

Maturità 2025: condotta imprescindibile, intanto il Tar detta la linea

Il voto nel **comportamento** assume un **ruolo fondamentale** dal peso senza precedenti nell'esame di maturità 2025, in seguito alle modifiche introdotte dalla **legge 150/2024**: gli studenti che otterranno la **sufficienza** rasoterra (**6/10**) dovranno affrontare durante il colloquio orale un **elaborato supplementare** su tematiche di **cittadinanza attiva e principi costituzionali**, il cui tema sarà definito dallo stesso consiglio di classe.

Riguardo l'esame di maturità 2025, accedere al massimo punteggio del credito scolastico (**40 punti totali**, ripartiti in **12** per il terzo anno, **13** per il quarto e **15** per il quinto) sarà necessario aver conseguito almeno **9/10 in condotta**, una soglia che premia l'eccellenza nel comportamento ma che rischia di penalizzare quei ragazzi il cui profilo personale non è perfettamente allineato agli standard richiesti.

Mentre questo nuovo scenario scolastico inizia a delinearci, due importanti sentenze dei **Tribunali amministrativi regionali** hanno definito dei confini inediti nella gestione dell'esame di Maturità 2025: il **Tar Sicilia** (sentenza **658/2025**) ha stabilito in modo chiaro e netto che gli attacchi d'**ansia** durante la prova, anche se riconosciuti debilitanti e invalidanti come da certificazione medica, non danno diritto alla ripetizione dell'esame se la prova è già stata conclusa.

Parallelamente, il **Tar Veneto** (sentenza **353/2025**) ha confermato la legittimità dell'esclusione dalle **gite scolastiche** come sanzione disciplinare per casi accertati e confermati di **bullismo**, in particolare quando questi hanno come vittime studenti con **disabilità**; due pronunce che ridisegnano una scuola sempre più attenta al rispetto delle regole, ma forse meno capace di adattarsi alle specifiche caratteristiche individuali.

La struttura dell'esame di Maturità 2025 rimane pressoché invariata: **prima prova** scritta di italiano il **18 giugno**, **seconda prova** sulle discipline caratterizzanti il **19 giugno**, seguito dal **colloquio multidisciplinare**; il punteggio finale sarà sempre espresso in **centesimi**, con la **lode** raggiungibile solo in caso di **valutazione** unanime da parte della commissione.

In attesa di vedere come impatteranno queste modifiche sull'esame di Maturità 2025 più temuto di tutti, per mezzo milione di maturandi italiani è già scattato il **conto alla rovescia** verso la fatidica data.

7. SCUOLA/ Meno "performance", più domande e maestri, vera bussola nella fatica del vivere

Stefano Giorgi - Pubblicato 8 aprile 2025

Ieri al Teatro Villorosi di Monza, 500 studenti si sono confrontati con Giuseppe Valditara, Julián Carrón, Valentina Soncini. È emersa la scuola reale

La scuola di oggi con i suoi problemi spesso occupa le pagine dei giornali e i dibattiti come se fosse un "grande malato", eppure...

Ieri, al Teatro Villorosi di Monza, cinquecento studenti delle medie superiori, accompagnati dai loro professori, si sono trovati per dialogare sul tema "Quale scuola per i ragazzi di oggi" con il ministro dell'Istruzione e del Merito **Giuseppe Valditara**, la dirigente scolastica dell'Istituto "Enzo Ferrari" **Valentina Soncini** e il teologo e insegnante **Julián Carrón**, moderati da **Michele Faldi** (Università Cattolica di Milano).

L'incontro – promosso dal decanato di Monza – è stato preparato da settimane di lavoro, nelle quali gli studenti, con i loro insegnanti, hanno prodotto significative domande alcune delle quali sono state scelte per essere sottoposte dagli stessi studenti ai relatori.

Ha iniziato subito **Chiara**, Collegio della Guastalla: "Chi sono io a scuola? Sono un complesso di domande, problemi, criteri, pensieri esigenti e calamitici. Varcando il cancello d'entrata della scuola porto dentro tutto il mio gomito di questioni e, mentre il professore parla, spesso qualche parte del filo aggrovigliato viene punzecchiata. Solo un esempio: mi è capitato un giorno di arrivare a lezione con un enorme interrogativo sull'amore.

Il professore ha iniziato a leggere un brano del *Simposio* di Platone e mi si è accesa una luce: in quelle parole avevo trovato un'indicazione per un'ipotesi positiva di risposta al mio problema. Come aiutarsi affinché la scuola possa essere sempre più un luogo all'altezza delle nostre domande?"

"Bellissima domanda, grazie – ha iniziato **Carrón** –. Amare le domande, vivere adesso le domande è importante e non è scontato: il rapper Ernia sostiene che 'il nuovo sport è non farsi domande'. Mentre la domanda è la grande occasione per intercettare la risposta.

'Niente è più incredibile di una risposta ad una domanda che non si pone', diceva Niebuhr. È bello l'esempio che hai fatto, perché un testo parla solo a chi ha domande, così il testo può proporre un'ipotesi di risposta".

Carrón ha proseguito ricordando un'espressione di un suo professore: "Un cattivo professore può essere sostituito da un bravo studente, ma un cattivo studente non può essere sostituito da nessun professore', cioè nessuno può sostituirti", e ha concluso strappando l'applauso della platea: "Venite con le vostre domande a scuola e sfidate i professori!".

È stata poi la volta della prof. **Sara De Sanctis**, dirigente del "Dehon". "Nel progettare la scuola del presente e del futuro, quali caratteristiche, bisogni e aspettative delle studentesse e degli studenti dovremmo tenere in considerazione, posto che il mondo giovanile è in continua evoluzione, influenzato da molteplici stimoli che spesso gli adulti faticano a riconoscere e comprendere?"

"Progettare, operare... – ha risposto la docente **Soncini** – siamo molto affaccendati per migliorare sempre l'offerta formativa. Ma quale scuola, per quali ragazzi? In voi si vede una fatica ad essere se stessi. A volte è come se non aveste un punto di sintesi e così le cose vi invadono senza farvi crescere. La scuola deve tener conto di questa fatica del vivere e costruire percorsi per fare sintesi nuove. La scuola deve essere un laboratorio di rapporti intergenerazionali: una rete di relazioni significative".

È il rapporto col mondo del lavoro? È un altro tema che sta molto a cuore ai ragazzi, come ha testimoniato la domanda di **uno studente del "Ferrari"** al ministro Valditara: "Molti studenti lamentano che il sistema scolastico è spesso troppo teorico e poco pratico, troppo staccato dalla vita vera... tanti ragazzi, infatti, lasciano la scuola, altri, appena finita, vanno a lavorare all'estero. Si sta lavorando perché la scuola insegni a vivere e anche per rendere l'istruzione più orientata al mondo del lavoro?"

"È un'attenzione che abbiamo – ha replicato **Valditara** –, perché la scuola deve avere due finalità: formare alla libertà, cioè aiutare a crescere come cittadini maturi e responsabili; e dare concretezze e strumenti per inserirsi nel mondo del lavoro".

I ragazzi incalzavano. Come **Alice** del "Frisi": "Noi studenti ci sentiamo parte di una scuola che spesso, per i ritmi che ha, è un continuo saltare da una materia all'altra, con tempi stretti, dove la performance, tante volte, diventa l'unico metro per giudicare noi e i compagni.

Desideriamo una scuola dove si possa imparare qualcosa che rimanga per sempre nella mente, legata alla vita, a differenza delle banali nozioni che una settimana dopo la verifica o interrogazione vengono dimenticate. Noi vorremmo una scuola in cui sempre più il lavoro di noi studenti, nel cammino di conoscenza, sia aiutato da professori che indichino la strada più come maestri che come funzionari. Come partecipare alla crescita di una scuola così? E poi, cosa si intende per una educazione che sia buona?"

Alla domanda ha risposto **Carrón**. "Come in matematica ci hanno insegnato un metodo che ci consenta di acquisire certezza, così è per la vita: possiamo imparare da quello che viviamo. Che cosa desideriamo che rimanga? Un significato. Allora chiediamo di imparare sempre il metodo per non 'perdere la vita vivendo', come ci richiamava Eliot".

A scuola, però, ci sono anche i genitori. Un rapporto non sempre facile, come ha raccontato **uno studente dello "Zucchi"**: "La nostra domanda riguarda il rapporto tra i genitori e noi ragazzi; in particolare la presenza genitoriale in ambiente scolastico.

Riteniamo che i genitori siano eccessivamente coinvolti in ambito decisionale all'interno della scuola. Pensiamo inoltre che ci sia una forma di pressione e di controllo genitoriale sull'alunno,

che a lungo andare rischia di deresponsabilizzarci. Anche la presenza del genitore nel rapporto tra studente e docente può talvolta ridurre l'autorità di quest'ultimo. Come potrebbe essere maggiore il protagonismo degli studenti all'interno della scuola? Il coinvolgimento dei genitori potrebbe invece essere ridimensionato?"

"Certo – ha risposto la prof. **Soncini** – i genitori sono troppo presenti e, a volte, troppo assenti. È il tema dell'autonomia personale: siete nel tempo in cui cercate di diventare adulti oscillando tra il desiderio di indipendenza e la paura di sbagliare. Ma la scuola non può fare a meno dei genitori: 'per far crescere un ragazzo ci vuole un villaggio' si dice in Africa. Occorre che ognuno giochi bene il proprio ruolo, facendo dei passi avanti di responsabilità, da parte dei ragazzi, e qualche passo indietro da parte dei genitori; usando gli spazi di dialogo negli ambiti che sono già previsti nell'ordinamento scolastico".

La questione si è allargata, arrivando a toccare un tema caldo: "I miei genitori hanno scelto per la mia educazione una scuola paritaria di Monza – spiega **Elena**, studentessa del "Bianconi" – . Molti dei miei coetanei ritengono che tale scelta rappresenti un privilegio esclusivo per le famiglie benestanti. Inoltre, spesso non si è in grado di comprendere la differenza tra scuola paritaria e scuola privata.

Le scuole paritarie, grazie a una legge del 2000, sono equiparate alle scuole statali. In che modo lo Stato può supportare le famiglie nel compiere una scelta educativa libera? Come può una scuola paritaria essere percepita come un'opzione elitaria quando dovrebbe poter essere un bene per tutti?". Una domanda diretta al ministro.

"Per rispondere – ha detto Valditara – occorre capire qual è il significato della nostra scuola: è una scuola costituzionale. Mi riferisco al principio personalistico che innerva la nostra Costituzione: metter al centro la persona.

Per questo occorre che le famiglie siano messe nella possibilità di fare delle scelte educative coerenti con i loro ideali di riferimento. Per far questo ci sono due meccanismi: o il buono scuola o la possibilità delle detrazioni fiscali di una parte delle spese sostenute per l'istruzione.

Dobbiamo percorrere questa strada. Se vogliamo far crescere le persone in modo libero dobbiamo far sì che la scuola paritaria possa essere considerata un modello di stimolo per la scuola statale: il pluralismo è il sale della democrazia".

Dopo più di un'ora e mezza l'attenzione dei ragazzi non è venuta assolutamente meno e, per concludere, **Faldi** ha posto una domanda personale ai tre relatori: "Quali maestri hanno segnato la vostra vita, e perché?".

"Innanzitutto, quello che mi ha accompagnato nella mia ricerca, comunicandomi la sua passione per lo studio e risvegliando la mia – ha risposto **Carrón** –. La seconda persona è quella che mi ha invitato a diventare protagonista del vivere: che tutto venisse confrontato con le esigenze che avevo dentro.

Sono le persone che mi hanno generato, che ho riconosciuto – perché queste persone non si scelgono, si riconoscono –, intercettati per la loro attrattiva. State attenti alle persone che avete davanti, perché noi abbiamo il 'detector' per trovare i maestri".

"Chi mi è stato vicino? – ha chiosato la **Soncini** –. Grandi autori come Platone, Kant, Nietzsche, ma soprattutto Sant'Agostino per la sua profondità di domanda. E poi i genitori, diversi professori. Tutte persone che mi hanno detto che quello che volevo era importante". La docente ha chiuso con il ricordo commosso di un collega scomparso lo scorso anno.

Anche per il ministro i maestri sono stati innanzitutto "i genitori, maestri e professori; uno in particolare che ci insegnò il dialogo, la riflessione e la capacità di giudicare. Soprattutto i maestri che mi hanno ispirato nell'azione di tutti i giorni sono i padri costituenti".

Monsignor **Mosconi**, l'arciprete di Monza, nel suo saluto iniziale si era augurato che andassimo a casa con qualche domanda in più, ed è stato quello che è successo. Lo si è visto nei capannelli con gli studenti a fine incontro. "Vi auguro – ha sottolineato **Faldi** in chiusura – di continuare il metodo di quest'oggi: far emergere le domande e condividerle con i vostri professori".

Si parla tanto di un "grande malato", ma oggi si è vista una scuola viva, che vuole esserci, raccontarsi, provare a cambiare. È un bel segno di speranza.

Vengono in mente le parole del filosofo Byung-Chul Han nel suo ultimo libro dedicato alla speranza: "La speranza, anche su un piano linguistico, è la controfigura dell'angoscia. Nel dizionario etimologico di Friedrich Kluge, alla voce 'sperare' leggiamo: 'si cerca, sporgendosi in avanti, di vedere più lontano, con più accuratezza'. Pertanto, 'speranza' significa: 'guardare lontano, verso il futuro'. Essa apre lo sguardo al venturo [*Kommende*]. Il verbo 'verhoffen' mantiene ancora il significato originario di 'hoffen'.

Nel gergo dei cacciatori 'verhoffen' significa: 'fermarsi, in silenzio, per tendere l'orecchio, per ascoltare attentamente, per fiutare l'aria'. [...] Chi spera scruta anche l'ambiente circostante, il che significa che cerca di conquistare una direzione' (Byung-Chul Han, *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione*, Einaudi 2025). Cerchiamo, con la certezza di poter trovare risposta.

8. Diplomifici: approvata la stretta proposta da Valditara/ Cosa prevede il nuovo DL Scuola

Lorenzo Drigo - Pubblicato 28 marzo 2025

Approvata la stretta del ministro Giuseppe Valditara contro i diplomifici: tutte le novità del DL Scuola varato dal CdM nella giornata di oggi

È stato alla fine approvato la più volte citata stretta ai diplomifici promessa dal ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara e finita all'interno del DL Scuola approvato nella giornata di oggi dal Consiglio dei Ministri: un importante plico di norme che mira a rivoluzionare – da un lato – l'assunzione dei docenti per evitare gli eccessivi ricorsi ai supplenti e – dall'altro – a regolare appunto il funzionamento delle scuole paritarie che fino ad oggi hanno sempre assolto alla funzione di diplomifici permettendo agli studenti (ovviamente sotto lauto pagamento) di conseguire più anni di scuola in uno solo per raggiungere rapidamente il diploma.

Partendo proprio da qui, buona parte delle norme contenute nel DL Scuola verte attorno alla stretta sui diplomifici: l'aspetto forse più importante è che alle scuole non sarà permesso attivare più di classe terminale collaterale per ognuno degli indirizzi di studio offerti, mentre al contempo non sarà concesso neppure dare il via libera alle iscrizioni alle stesse classi se prima l'Ufficio scolastico regionale non darà il suo formale via libera; così come non saranno più concessi i pacchetti 'tre anni in uno' con un limite posto dal MIM a soli due esami di idoneità sostenuti nel corso di un solo anno scolastico.

Ma non è tutto, perché sempre sui diplomifici – e più in generale sulle scuole paritarie – il ministero presieduto da Giuseppe Valditara ha anche disposto che vengano adottati integralmente i servizi digitali attualmente in uso alle scuole pubbliche (tra il registro elettronico, la pagella digitale e, più in generale, l'intero protocollo informatico), utili soprattutto a verificare in modo centralizzato che l'effettiva frequentazione da parte degli studenti sia coerente con i minimi previsti anche per le scuole del sistema pubblico.

Le novità del DL Scuola: rivoluzionato il funzionamento della graduatoria dei concorsi per docenti. Oltre al cospicuo capitolo dedicato ai diplomifici, il nuovo DL Scuola prevede anche alcune importanti novità sul reclutamento dei docenti: a partire dai concorsi che verranno attivati per l'anno scolastico 2026/27 – infatti – la graduatoria finale dovrà includere anche un 30% di nomi in più rispetto a quelli messi effettivamente a concorso che saranno occupati da chi sarà stato giudicato 'idoneo' nel consueto ordine di punteggio; il tutto al fine di garantire copertura anche per le cattedre che rimarranno vacanti dopo l'immissione in ruolo dei colleghi che sono entrati nei primi posti della graduatoria.

Infine, tra le novità – almeno, tra quelle più significative oltre ai diplomifici e ai nuovi concorsi per docenti – figurano anche nuovi dettami dal punto di vista della formazione per i professori: grazie ad una dotazione da 1 milione di euro saranno attivati anche dei nuovi corsi obbligatori sul contrasto alle droghe, ai social, agli smartphone, alle scommesse e – più in generale – alle dipendenze; il tutto da coadiuvare con corsi o seminari rivolti agli stessi studenti durante l'anno scolastico.

9. SCUOLA/ Woke e gender fluid, la cultura bocciata dagli USA che in Italia fa ancora danni

Patrizia Ciava - Pubblicato 9 aprile 2025

La crisi della scuola italiana è dovuta anche alla ricezione in ritardo di modelli culturali ed educativi altrove già in crisi. Occorre più libertà

L'epoca del cosiddetto *New World Order* – l'ordine mondiale neoliberale nato alla fine della Guerra fredda e fondato su globalizzazione, mercati aperti, egemonia americana e *soft power* culturale – sta ormai tramontando. I segnali di questo cambiamento sono ovunque: dalla guerra in Ucraina al [riarmo europeo](#), dal ritorno delle barriere economiche fino alla rinazionalizzazione delle agende politiche. Molto più incerta la situazione nella scuola, almeno quella italiana.

La guerra in Ucraina non rappresenta un episodio isolato, ma è direttamente legata al collasso di un sistema che per trent'anni ha imposto una visione economica e geopolitica unipolare. I vecchi equilibri internazionali si sono infranti: la Cina sfida apertamente l'egemonia statunitense, il Sud globale rivendica maggiore autonomia, mentre anche in Occidente cresce il rigetto nei confronti del progressismo liberal-globalista, che ne rappresentava l'ideologia dominante.

Negli Stati Uniti, la cosiddetta [cultura woke](#) è diventata il simbolo di questa fase storica, percepita da milioni di cittadini come oppressiva e ipocrita. Nata inizialmente come linguaggio inclusivo e di giustizia sociale, questa ideologia si è progressivamente trasformata in uno strumento di censura e imposizione, specialmente verso chi manifestava dissenso. L'agenda LGBTQ+, in particolare, è stata veicolata nelle scuole con toni spesso dogmatici e direttamente rivolti ai bambini, suscitando preoccupazioni diffuse tra genitori e insegnanti.

Le scuole primarie statunitensi sono diventate scenario di iniziative sempre più spinte, come letture di testi contenenti descrizioni esplicite di rapporti omosessuali, spettacoli con *drag queen* e laboratori sull'identità di genere. Spesso i bambini sono stati incoraggiati alla cosiddetta "transizione sociale" già in età prepuberale, cambiando nome, pronomi e abbigliamento per allinearsi a una [percezione soggettiva di identità](#).

Ciò ha provocato un fenomeno crescente di emulazione sociale fra adolescenti, con identificazioni *transgender* o non binarie sempre più precoci. Numerosi genitori hanno segnalato che i figli sono stati indotti a mettere in discussione la propria identità sessuale solo per aver mostrato preferenze non conformi agli stereotipi di genere.

Anche il mondo dello spettacolo ha contribuito a diffondere questi modelli, con molte celebrità di Hollywood che dichiarano pubblicamente di avere figli *gender fluid* o *transgender*, spesso con il fine di apparire aperti e progressisti.

Secondo alcuni esperti, il rischio è di cristallizzare forme temporanee di disagio, rinforzando identificazioni transitorie influenzate da mode culturali o bisogni relazionali piuttosto che da un reale disagio psicologico.

Negli Usa le proteste dei genitori nelle audizioni pubbliche presso i consigli scolastici non manifestano ostilità verso le persone LGBTQ+, ma una richiesta di rispetto per la libertà educativa delle famiglie e per il diritto dei bambini a ricevere un'educazione equilibrata, libera da imposizioni ideologiche.

Tuttavia, il politicamente corretto, esasperato all'estremo, ha eroso lo spazio per il dissenso e il pensiero critico, portando molti americani a sentirsi giudicati o puniti per opinioni non allineate. La rielezione di Trump, sostenuta da un ampio consenso, rappresenta una svolta significativa. Durante la campagna elettorale, Trump aveva promesso di contrastare la diffusione di contenuti *woke* nelle scuole e di bloccare le transizioni in età adolescenziale. Il suo successo elettorale, favorito anche dal voto di molti genitori, indica chiaramente la stanchezza diffusa verso certe derive ideologiche e il desiderio di un ritorno a forme educative più tradizionali.

Alcuni Stati americani, come Florida e Texas, hanno già adottato leggi che vietano di trattare temi legati all'identità di genere e all'orientamento sessuale con bambini sotto una certa età, riaffermando il controllo educativo dei genitori e la protezione dei minori da contenuti ritenuti inappropriati o unilaterali.

Se negli Stati Uniti l'ondata *woke* ha ormai raggiunto e superato il suo apice, provocando una reazione politica storica, in Europa la situazione appare paradossale: mentre oltreoceano si fa marcia indietro, molte scuole europee iniziano ora ad abbracciare quel paradigma ideologico rigettato con il [voto americano a Trump](#).

In Italia, in particolare, le pratiche educative ispirate alla cultura *woke* sono percepite come novità "progressiste", introdotte nelle scuole con entusiasmo, come se fossero finalmente allineate ai modelli d'oltreoceano.

Così, mentre negli Stati Uniti si combatte contro i programmi *gender-oriented*, nelle scuole italiane vengono proposti laboratori sull'identità fluida, linguaggio neutro e programmi di

educazione sessuale fortemente ideologizzati, suscitando disagio nelle famiglie spesso escluse o considerate retrograde.

Recentemente, ha sollevato vivaci polemiche l'adozione nelle scuole elementari lombarde del libro *La più bella del mondo* di [Walter Veltroni](#), destinato a insegnare ai bambini gli articoli della Costituzione italiana. Secondo alcuni osservatori, il libro propone una rappresentazione della realtà in cui le famiglie omogenitoriali e le identità di genere fluide diventano modelli esclusivi, mentre la famiglia tradizionale – composta da madre, padre e figli – risulta del tutto marginalizzata.

Non è tanto la presenza di personaggi LGBTQ+ a sollevare obiezioni, quanto il fatto che queste rappresentazioni vengano offerte a bambini molto piccoli come paradigmi unici, in una fase dello sviluppo in cui mancano ancora gli strumenti per riflettere e confrontare in modo critico. L'obiettivo sembra essere quello di orientare il pensiero dei bambini prima che siano in grado di formarsi un'opinione autonoma.

Secondo i sostenitori, invece, si tratta di un'iniziativa attuale e doverosa per educare all'inclusione, al rispetto e alla parità.

In altre scuole si stanno sperimentando usi alternativi della lingua italiana, con [comunicazioni ufficiali](#) rivolte agli "student*" o ai "bambinə", nel tentativo di neutralizzare il genere. In alcuni casi si è arrivati perfino a modificare le graduatorie accademiche con simboli non previsti dalla grammatica italiana, o a introdurre regolamenti interni che impongono il femminile anche per ruoli istituzionali maschili, come segno di "sovra-inclusività".

Parallelamente, l'adozione a scuola di criteri di assunzione e formazione basati su parametri DEI (*diversity, equity, inclusion*) ha portato, in diversi casi, a un abbassamento degli standard formativi e professionali, sacrificando le competenze in nome della diversità. In nome dell'[inclusione a tutti i costi](#), non si premiano [le eccellenze](#), si annacquano [i criteri di merito](#) e si scoraggia qualsiasi forma di differenziazione.

In un'Europa senza una propria direzione pedagogica autonoma, e in un'Italia incapace di distinguere progresso da imitazione, l'adozione della cultura *woke* nella scuola arriva fuori tempo massimo, proprio quando gli Stati Uniti ne stanno facendo un bilancio critico.

La sfida è elaborare una visione educativa autenticamente europea, radicata nella nostra tradizione democratica e umanistica, evitando di importare modelli culturali divisivi e problematici. Altrimenti, il rischio è di replicare acriticamente modelli già falliti altrove, senza nemmeno averli compresi fino in fondo.

10.NUOVI LAVORI/ Gig economy, luci e ombre di una realtà sempre più "stabile"

Franco Ferrazza - Pubblicato 9 aprile 2025

La gig economy è ormai parte stabile, anche se mutevole, del mondo del lavoro nel nostro Paese. E non solo per i giovani

"Gig" è una parola che arriva dal jazz. Un "gig" era una serata, una chiamata veloce, un'esibizione a tantum. Nessuna continuità, nessuna garanzia. Solo il tempo di suonare e via. Oggi lo stesso concetto si applica a un intero pezzo del mondo del lavoro: incarichi rapidi, su richiesta, mediati da un'app. Lavoretti, commissioni, consegne, consulenze spot. Tutto temporaneo, tutto fluido. Lavori senza ufficio, senza orario fisso. La promessa è flessibilità, in alcuni casi, è precarietà.

Secondo i dati Inapp 2024, in Italia si stima che almeno 600mila persone lavorino più o meno stabilmente nella [gig economy](#). È un mondo che si muove sotto la superficie del lavoro formale. Una zona, per alcuni grigia per altri diversa, in crescita, che cambia in fretta e che sfugge alle vecchie categorie. Non è solo lavoro precario. È una nuova infrastruttura di servizi che si regge su un esercito di lavoratori spesso invisibili, ma sempre connessi. È una delle cartine tornasole più chiare di come sta cambiando il lavoro: meno lineare, meno tutelato, più atomizzato.

Chi lavora nella gig economy?

Non esiste il "tipo da gig economy". È uno di quei rari ambiti dove coesistono esperienze diverse, spesso agli antipodi. C'è chi ci entra perché non ha scelta. È l'unico modo per mettere insieme un reddito. Nessuna alternativa, nessun paracadute. Ma ci sono anche quelli che la scelgono. Perché lascia libertà. Perché puoi decidere quando lavorare, senza capi né uffici. Perché puoi

“tenere in piedi” un progetto personale – scrivere un libro, lanciare un podcast, costruire un brand – grazie a qualche corsa in bici o una manciata di ore al pc.

Ci sono studenti, che cercano un lavoretto flessibile e poco impegnativo. Artisti e freelance, che usano queste entrate come ponte verso qualcosa di più grande. Persone con piccole attività imprenditoriali che al momento non garantiscono abbastanza per vivere. E ci sono lavoratori esperti, che portano nel gig una professionalità vera: artigiani, elettricisti, tecnici, riparatori. Tutti in cerca di spazi di autonomia in un mercato del lavoro che offre poco, o che è troppo lento a cambiare.

Il punto è che non c'è un modello solo: ci sono molte traiettorie, molte motivazioni. Ma spesso c'è una cosa in comune: si entra nella gig economy perché il lavoro “tradizionale” ha smesso di funzionare.

Non è tutto uguale: il mondo gig è molto eterogeneo

Parlare di “gig economy” al singolare rischia di confondere più che chiarire. Consegnare cibo in bicicletta non è lo stesso mestiere di chi porta persone in auto con Uber. E nemmeno lontanamente paragonabile a chi scrive codice da remoto, monta un sito web, fa traduzioni tecniche, o sistema impianti elettrici su chiamata. In mezzo ci sta un ventaglio di attività molto ampio: fisiche, digitali, artigianali, creative, più o meno specializzate, più o meno faticose, più o meno pagate. Alcune richiedono formazione e competenze solide, altre si improvvisano. C'è chi lavora con una propria identità professionale e chi si sente ingranaggio in una catena automatica. Spesso le due cose convivono.

Anche il lato contrattuale è tutto fuorché lineare. In Italia si lavora spesso con partita Iva, prestazioni occasionali, collaborazioni atipiche, oppure fuori da qualsiasi cornice. Il risultato è che chi lavora su piattaforma è **formalmente “autonomo”**, ma nella pratica è subordinato: orari decisi dall'algoritmo, valutazioni automatiche, impossibilità di negoziare. Nessuna tredicesima, nessun diritto alla malattia, niente ferie. È il lavoro che si adatta a chi lo richiede, ma senza che chi lo fa abbia davvero voce in capitolo.

Piattaforme e start-up: la cornice in cui si muove tutto questo

Le piattaforme digitali sono l'infrastruttura invisibile su cui si regge tutto. Non sono semplici strumenti: determinano come funziona il lavoro. Quasi sempre nascono da start-up, con modelli pensati per scalare in fretta, raccogliere fondi, diventare “unicorni”. Per riuscirci, servono margini rapidi, flessibilità estrema e un esercito di lavoratori sempre pronti, poco costosi, adattabili. Alcune piattaforme decollano e cambiano il mercato, altre spariscono in pochi mesi. Chi lavora in questo spazio si ritrova dentro un ciclo continuo di sperimentazione: ogni commessa è anche un test, ogni cliente un algoritmo da soddisfare.

È una dinamica ambigua. Da un lato, queste piattaforme hanno abbassato le barriere d'accesso al lavoro, semplificato i processi, aperto opportunità a chi altrimenti resterebbe fuori. Dall'altro, hanno anche introdotto una logica iper-produttiva, dove conta solo la prestazione, il punteggio, il tempo di consegna. Il lavoro si svuota di relazione, di prospettiva, di identità. Il rischio è che alla lunga si trasformi in una somma di micro-task, senza contesto, senza crescita, senza futuro.

Un mondo in continua evoluzione

La gig economy non si ferma. Alcune piattaforme diventano punti di riferimento nel giro di poco tempo, altre non riescono nemmeno a partire. I lavoratori si adattano a nuovi strumenti, nuove regole, nuovi algoritmi. Chi resta fermo, si perde.

È un mondo fluido, per sua natura instabile. E proprio per questo difficile da regolamentare. La politica prova a inseguirlo, spesso in ritardo. Si parla di diritti minimi, di tutele base, di un quadro europeo più uniforme. Tutto necessario, ma non sufficiente.

L'impressione è che questo modo di lavorare non sparirà. Al contrario, si allargherà, si modificherà, risponderà a nuovi bisogni, a nuove crisi, a nuove tecnologie. Prenderà forme diverse. Alcune più tutelate, altre ancora più leggere, più provvisorie, più marginali.

E allora le domande restano lì, aperte: cosa vuol dire essere lavoratori in questo contesto? Cosa vuol dire essere liberi, quando il mercato detta tutto e i margini si restringono? E **come si garantisce dignità a chi lavora**, anche fuori dai modelli tradizionali?

Non ci sono risposte facili. Ma una cosa è chiara: la gig economy non è più una parentesi. È parte stabile, anche se mutevole, del paesaggio del lavoro. E ho l'impressione che ne parleremo ancora.

11.SCUOLA/ La "materia oscura" che spiega la crisi di una generazione onnipotente

Giorgio Ragazzini - Pubblicato 10 aprile 2025

È vero che l'educazione spiega molte storture della società in cui viviamo. Spessa la scuola, tuttavia, nasconde le vere cause

Gli astrofisici ci dicono che la parte osservabile dell'universo (pianeti, stelle, galassie) ne costituisce solo il 5%, mentre il 95% è composto dalla "Materia Oscura" e dall'"Energia Oscura", ancora in gran parte misteriose e rilevate solo indirettamente attraverso i loro effetti. Dall'Energia Oscura, per esempio, dipenderebbe la velocità crescente con cui si espande l'universo. Questi invisibili ma fondamentali ingredienti del cosmo mi sono venuti in mente per associazione nel riflettere su quanto poco l'educazione viene di solito annoverata tra le cause dei problemi sociali.

La capacità dei genitori di corrispondere in misura sufficiente alle esigenze psichiche oltre che a quelle fisiche dei nuovi venuti è, come tutti sappiamo, di grande importanza per il loro successivo essere al mondo.

Accanto alla vicinanza affettiva, l'altro scopo fondamentale dell'educazione è il graduale abbandono dell'onnipotenza infantile; in altre parole, di quell'egocentrismo che è perfettamente normale all'inizio della vita. Ma diventare "grandi" significa fare i conti con l'esistenza e le esigenze degli altri, sperimentare [i rifiuti e gli insuccessi](#) senza scoraggiarsi, tollerare, insomma, le piccole e grandi frustrazioni.

Non si tratta d'altra parte solo di una rinuncia (tanto più faticosa quanto meno precoce), ma di acquisire un governo di sé, l'autodisciplina, che renderà più soddisfacente e produttiva la vita, grazie alla capacità di impegnarsi, di concentrarsi, di perseverare nonostante le difficoltà, di instaurare relazioni positive basate sul rispetto e sull'aiuto reciproci.

È ovvio che un'educazione carente sul piano del [principio di realtà](#) non incide negativamente solo sull'autocontrollo e sullo spessore morale del singolo individuo, ma anche su quella dell'intera società, quando questa carenza non è sporadica ma ampiamente diffusa, come da vari decenni è accaduto in buona parte dell'Occidente.

Come ha scritto Hannah Arendt con la sua consueta libertà intellettuale, "Il bambino deve essere protetto con cure speciali, perché non lo tocchi nessuna delle facoltà distruttive del mondo. Ma anche il mondo deve essere protetto per non essere devastato e distrutto dall'ondata di novità che esplode con ogni nuova generazione".

Capita però di rado che i commenti al ripetersi di episodi rappresentativi di problemi sociali includano l'educazione tra le loro possibili cause. La violenza contro le donne, per esempio, che arriva non di rado fino al loro assassinio, viene messa in conto a categorie come il maschilismo o addirittura a un superstite [patriarcato](#). Che sono, però, più modi di descrivere il fenomeno ricorrendo a mentalità tipiche del passato, che un'individuazione di cause vere e proprie.

Molto più convincente, e soprattutto più utile, la psicologia dell'età evolutiva. Scrive, tra gli altri, Alessandra Graziottin, ginecologa e psicoterapeuta che si è occupata più volte della violenza degli uomini contro le loro compagne:

"Ci sono denominatori comuni, in quest'aggressività violenta, armata e assassina contro le donne? E più in generale, nel crescendo di violenza fisica e di indifferenza morale che caratterizza molti comportamenti dei giovani? Il primo denominatore è la carenza educativa a controllare gli impulsi. Molti studi scientifici confermano che negli ultimi decenni la progressiva [latitanza educativa](#), dei genitori prima, e poi della scuola, ha rallentato in modo evidente la capacità di controllare l'impulsività".

Tutti possiamo avere a volte pensieri violenti o addirittura omicidi in un momento di collera. Siamo in grado di non passare all'azione se possediamo redini emotive e morali abbastanza robuste, grazie a un'educazione che abbia saputo dire ["i no che aiutano a crescere"](#).

La scuola, come sappiamo, risente in maniera macroscopica della crisi educativa. In linea di principio i genitori dovrebbero "consegnare" agli insegnanti della scuola dell'infanzia o della primaria dei figli già in possesso dell'educazione di base in termini di [autocontrollo](#).

L'introduzione di qualche ora della cosiddetta "educazione affettiva", oltre a certificare il fallimento di quella genitoriale, può avere una qualche utilità se si inserisce in un clima complessivo esigente sul piano del comportamento e se i docenti sono stati formati a praticare la fermezza educativa.

E se di fronte a provvedimenti dell'attuale ministro Valditara che vanno in questa direzione si grida subito alla scuola "che punisce senza educare", al ritorno dei ceci sotto le ginocchia e alle bacchettate sulle nocche (slogan e caricature senza l'ombra di una seria argomentazione), questa è la prova di quanto è profonda e radicata la malattia.

Naturalmente sul comportamento soprattutto degli adolescenti (come poi su quello dei giovani adulti) possono incidere negativamente anche altri fattori, a cominciare dalla qualità dei gruppi dei coetanei, così importanti in quegli anni, dalla presenza o meno di leader negativi o dall'atmosfera culturale di una zona o di un quartiere "degradato".

Ma un "[sottofondo educativo](#)" [incompiuto](#) è sicuramente presente in molti fenomeni. Pensiamo agli insulti e alle aggressioni di una parte delle tifoserie calcistiche, al bullismo a volte feroce e con esiti tragici, alla microcriminalità delle gang. Ed è largamente documentata la carenza di senso civico nella società italiana (in una parte più e meno altrove). E potremmo fare molti altri esempi.

È quindi indispensabile mettere in luce l'importanza dell'educazione non solo come prezioso investimento per il futuro di ogni bambino, ma anche come prevenzione di molti problemi sociali. Se questo fattore rimarrà troppo spesso "materia oscura", quindi invisibile e trascurata per la comprensione del mondo in cui viviamo, continuerà a esserne danneggiata la qualità della vita e il progresso morale e civile.

In questo campo la scuola potrebbe fare di più anche per i [genitori](#), creando occasioni di riflessione e di dialogo sull'educazione e cercando di sconfiggere la confusione tra fermezza e autoritarismo. Può fare di più il servizio pubblico radiotelevisivo, con più frequenti approfondimenti sul mestiere di genitore.

E possono fare molto di più per creare un clima civico più rispettoso delle regole (quindi anche più educativo) coloro che rivestono ruoli istituzionali, dal Presidente della Repubblica ai sindaci, ricordando spesso ai cittadini che oltre a molti giusti diritti hanno anche molti giusti doveri.

gruppodifirenze@gruppodifirenze.it

12.Scuola superiore: i nuovi programmi entreranno in vigore nel 2027/ Valditara: "Basta derive pedagogiche"

Lorenzo Drigo - Pubblicato 9 aprile 2025

I nuovi programmi per la scuola superiore saranno operativi dall'anno scolastico 2027-28: le anticipazioni del ministro Giuseppe Valditara

Procede serrata la **rivoluzione della scuola** promessa e promosso dal ministro Giuseppe Valditara che è recentemente intervenuto durante il confronto intitolato 'Le radici del futuro' per parlare dei **nuovi programmi** che l'apposita commissione sta redigendo proprio in questi giorni per le superiori e che includeranno anche quelle anticipazioni – ci torneremo a breve – che negli ultimi mesi hanno fatto molto discutere a livello nazionale: i programmi per la superiori – ha promesso [Valditara](#) al convegno – "**entreranno in vigore dall'anno scolastico 2027-28**", con la bozza attualmente in lavorazione nella commissione che prima di diventare operativa "sarà sottoposta al **pubblico dibattito**", potenzialmente aperta ad eventuali modifiche od osservazioni da parte di docenti ed esperti.

Per ora le anticipazioni sui [programmi che saranno adottati nelle varie scuole superiori](#) sono ancora pochissimi, con il ministro Valditara che si è limitato a precisare che l'obiettivo è quello di invertire l'attuale deriva sociale che parla di un **43% di italiani che "non comprende un testo"** a meno che non sia "estremamente semplificato", così come al contempo i giovani non sanno "**chi è Mazzini (..), dove si trova il Po e confondono D'Annunzio con Leopardi**": se i dati sono questi – ha spiegato il ministro – è chiaro che "qualcosa non funziona" e che è opportuno invertire una rotta che rischia di diventare drammatica.

Le anticipazioni sui nuovi programmi della scuola superiore: geografia, latino e poesie a memoria

Il punto principale per la scuola – superiore, ma non solo – è che si dovranno “eliminare decenni di spontaneismo espressivo”, **superando quelle “derive pedagogiche”** che dal suo punto di vista hanno “distrutto la conoscenza adeguata della nostra lingua”: non a caso tra i punti in lavorazione della **commissione** – ha precisato ancora Valditara – uno dei focus è posto proprio sulla **lingua italiana** che diventa ancora più importante nell’ottica di comprendere “chi siamo e da dove veniamo”.

Tra le anticipazioni sui nuovi programmi – che, appunto, verranno presentati ufficialmente nei prossimi mesi – il ministro ha citato il **latino** utile per il pensiero logico e critico, ma anche lo studio mnemonico delle **poesie**; tutto accompagnato dal rinnovato insegnamento della **scrittura in corsivo**, dalla ritorno alla **geografia** dopo decenni e da una nuova importanza conferita ai Test Invalsi che – **oltre ad essere fondamentali già quest’anno per l’esame della Maturità** – entreranno a pieno titolo nel curriculum dello studente.

13.SCUOLA/ “Adolescence”, i giovani non chiedono cliché ma qualcuno che riconosca il loro io

Monica Bottai - Pubblicato 11 aprile 2025

La serie “Adolescence”, tra molti difetti, consegna agli educatori un compito, quello di essere presenze reali, positive, davanti alla domanda dei giovani

Adolescence è come un lungo **reportage giornalistico**, o un servizio di cronaca con interviste; ma è anche come una mano alla gola che ti stringe, o come quel senso di sgomento, paura, incredulità che provi ascoltando l’ennesimo episodio di violenza giovanile mentre, tra un boccone e l’altro, guardi il Tg della sera: però, in questo caso, lo sgomento dura alcune ore e ti entra dentro, lasciandoti pervaso da un disagio che fatica a svanire nei giorni successivi.

Indubbiamente la regia è magistrale nel creare l’effetto di immersione totale, che rende lo spettatore emotivamente partecipe, senza scampo e senza tregua, senza possibilità di sollievo o distrazione. Tuttavia, oltre appunto alla durata e alla straordinaria messa in scena, davvero rinveniamo una qualche originalità in questa narrazione? Cosa aggiunge alle innumerevoli notizie sulla gioventù bruciata del nostro tempo, sulla violenza dilagante delle baby gang, sui **ragazzi “a posto”** e sulle **famiglie “normali”** travolte inspiegabilmente da quel male di vivere sempre avvertito possibile per gli altri, mai per sé stessi?

Sicuramente offre un’ennesima possibilità di riflessione su quei temi, che però non sono sintetizzabili nel titolo, *Adolescence*: la miniserie offre sì uno spaccato di vita di un ragazzino, autore di un efferato omicidio ai danni di una sua coetanea, mostra sì il tarlo terribile e strisciante del bullismo nascosto nelle aule scolastiche, denuncia sì il dannoso imperversare dei social, tuttavia, questa non è l’adolescenza, ma soltanto alcune sue manifestazioni possibili, che hanno invece il merito di illuminare il mondo adulto incapace di capire e conoscere i propri giovani.

Docenti, familiari, forze dell’ordine, medici: sono tutti – oserei dire volutamente – nascosti dietro “le regole e le doghe delle proprie tinozze” (cfr E.L. Masters, *Il bottaio*), spaventati o concentrati a riflettere sulle proprie colpe e sulle proprie ignoranze rispetto a quei ragazzini, che attendono invano una qualsiasi vera mossa educativa, una proposta, uno sguardo sincero.

In un solo momento della storia emerge una postura tentativamente adeguata dell’adulto, cioè quando l’ispettore capo Luke Bascombe invita il figlio Adam a pranzare insieme e noi li vediamo andare via in auto ridendo, con questo padre un po’ imbarazzato ma finalmente accortosi di qualcosa che non va. Ecco, qui vediamo un nuovo inizio: la proposta di un rapporto e il sollievo di chi finalmente non si sente più solo.

Sorte ben diversa tocca invece al protagonista Jamie, che mostra l’unica sua vera, grande, ferita al termine del colloquio con la psicologa: “Ma io ti piaccio?”; il silenzio della dottoressa è letteralmente un’azione criminale, perché lascia in preda all’angoscia quel ragazzino, inconsapevole di tutto, compreso l’omicidio, ma non del baratro del proprio bisogno, del vuoto di riconoscimento di sé, della mancanza di qualcuno che lo guardi davvero.

Ecco, proprio questa domanda inascoltata corrisponde al titolo *Adolescence*, non il resto: qui sta il nodo drammatico dell'io che, in questa età della vita splendida e drammatica, vuole prendere coscienza di sé stesso e, dunque, necessita di sponde, specchi, riferimenti credibili a cui domandare: tu mi vedi? Mi ri-conosci? Sono degno di essere amato? Essere presenza davanti a tale quesito è l'unica vera sfida per l'adulto e, in questa storia, soltanto l'ispettore Luke sembra raccoglierla.

Tuttavia c'è un punto interessante, che rilancia e sostiene anche la povertà educativa delle famiglie: alla fine dell'ultima puntata, il padre di Jamie si chiede come abbiano fatto ad avere una figlia così eccezionale e la moglie risponde: "Come abbiamo fatto Jamie". Ecco, questa risposta ci fa oltrepassare di slancio l'impostazione totalmente ed erratamente deterministica che sottende tutta la storia, per cui genitori imperfetti, docenti incapaci, medici impreparati generano necessariamente giovani fragili, violenti, soli.

Invece, in quel momento, in quella risposta, emerge il mistero che non solo ogni ragazzo in crescita è, ma che l'educazione stessa è: a medesimi genitori corrispondono figli diversi; le stesse parole, gli stessi divieti, gli stessi gesti dei medesimi genitori o educatori cadono, come semi, in terreni unici e germinano come piante altrettanto uniche ed è per questo che Jamie è misteriosamente diverso dalla sorella Lisa. Di fronte a questo insondabile mistero, come di fronte al rinato rapporto fra Luke e Adam, noi spettatori tiriamo un sospiro di sollievo e speranza; tutto il resto invece rientra nel già saputo e nel già detto sul mondo giovanile, con i consueti toni accorati, drammatici, ma accusatori contro tutto e tutti.

Non solo: il dialogo con la psicologa – puntata che ha riscosso il maggior successo – è totalmente concentrato sulla violenza di genere; fin dalla prima domanda, Jamie è invitato a riflettere sui modelli maschili della propria famiglia, in un percorso riflessivo con la tesi già nota e identicamente presente in tanti articoli dei nostri quotidiani. Forse che la violenza di Alex e dei suoi drughy nasceva da un genitore violento? Forse che i ragazzini delle nostre baby gang non hanno spesso famiglie rispettabili ed altolocate, spesso iperpresenti ed amorevoli?

Chiediamoci dunque se vogliamo veramente continuare a ridurre la rappresentazione dei nostri ragazzi ai consueti clichés e stereotipi che, come tutti i luoghi comuni, hanno certamente un dato di realtà, ma esasperato a favore di altro. Continuare a rimarcare l'errore, il disagio, il male, alla fine è un modo per non prendere sul serio questa benedetta "emergenza educativa"; è un modo per quietare la coscienza, che dimostra di sapere dove sta la verità soltanto additando ciò che è da cambiare, ma non riuscendo a mostrare il cambiamento possibile, anzi magari non riuscendo a vedere quello già in atto nelle nostre strade, scuole, case, dove tantissimi adulti e adolescenti sono segno per tutti di un mondo diverso che già c'è. Come ostriche aggrappate agli scogli, colmiamo l'etere, i media, gli schermi di parole accorate, come per dire a noi stessi che facciamo qualcosa, mentre invece niente cambia finché non cominciamo a guardare davvero persone e luoghi che già segnano strade nuove possibili. In mare aperto.

14.SCUOLA/ Contrasto ai diplomifici, il decreto legge aiuta le paritarie ma si può migliorare

Max Ferrario - Pubblicato 14 aprile 2025

Il decreto-legge PNRR contenente misure per la scuola su diplomifici ed esami di idoneità approvato a fine marzo presenta alcuni problemi

Il ministro Valditara ha più volte ha affermato che per una lotta efficace ai "diplomifici" era necessaria una legge che potesse essere di supporto forte alle sue iniziative e, dopo un lungo travaglio, il **28 marzo scorso** il Consiglio dei ministri ha approvato il **decreto-legge PNRR** con una serie di misure strategiche per la scuola, tra le quali anche quelle che prevedono il contrasto del fenomeno dei "diplomifici".

Come sappiamo, più di un anno fa lo stesso Valditara aveva dato il via ad un massiccio **piano di interventi ispettivi**, con il coinvolgimento anche della Guardia di finanza, avendo riscontro di notevoli irregolarità in 47 istituti, nei cui confronti era stata disposta la revoca della parità (32 in Campania, 9 in Sicilia e 6 nel Lazio). Lo stesso ministero ricorda nel suo comunicato che nell'ultimo anno si è registrato un incremento delle revoche della parità del 10 per cento. L'iniziativa del ministro ha avuto e continua ad avere il plauso da parte di chi opera nelle scuole paritarie poiché, pur essendo un'esigua minoranza, anche in percentuale, esse alimentano una

narrazione errata sull'intero mondo delle scuole paritarie che, invece, contribuisce non solo alla **libertà di scelta educativa** delle famiglie, ma anche alla crescita culturale e sociale del Paese mediante un'offerta formativa di qualità.

Le norme che mirano a mettere in difficoltà i diplomifici, pertanto, sono sicuramente condivisibili nella sostanza, ma visto che il decreto dovrà superare l'iter parlamentare per essere trasformato in legge, vi sono alcuni aspetti che si ritiene possano essere modificati e migliorati.

Molti, ad esempio, mal vedono l'utilizzo della legge 62/2000 per l'introduzione del divieto di costituire più di una classe quinta collaterale, poiché ritengono che la funzione di questa legge sia quello di indicare i principi su cui fondare la parità scolastica e pertanto suggeriscono che sarebbe più consono l'uso – come fatto per gli esami di idoneità – del Testo Unico del 1994.

Se il dover ricorrere ad una legge dipende dal fatto che questo divieto, pur già previsto dal decreto ministeriale n. 83/2008, è stato sistematicamente eluso da alcuni istituti paritari grazie al supporto di sentenze favorevoli da parte dei TAR – visto che, per sua natura, il decreto ministeriale è un atto amministrativo che può essere impugnato davanti al TAR, mentre la nuova norma inserita nel DL ha valore cogente non impugnabile – va osservato che il Testo Unico dovrebbe essere a sua volta inoppugnabile.

Il secondo punto forte preso, giustamente, in considerazione dal ministro sono gli esami di idoneità. La decisione di prevedere che lo studente possa sostenere, nello stesso anno scolastico, gli esami di idoneità al massimo per i due anni di corso successivi a quello per il quale ha conseguito l'ammissione per effetto di scrutinio finale è indice di pretesa di correttezza didattica e di preparazione adeguata.

Ritengo opportuno evidenziare un possibile problema organizzativo, poiché prevedere che "se l'esame di idoneità si riferisce a due anni di corso, la commissione di esame è presieduta da un presidente esterno all'istituzione scolastica, nominato dall'Ufficio scolastico regionale" comporta sicuramente aspetti organizzativi complessi, tenendo in considerazione che la quasi totalità dei candidati agli esami di idoneità si presenta per essere verificato su due anni di corso.

Occorre poi armonizzare le nuove disposizioni con la normativa vigente, che oggi prevede che un candidato che ha compiuto 18 anni possa iscriversi direttamente all'esame di Stato indipendentemente dagli anni trascorsi dal conseguimento del diploma di terza media e se ne ha compiuti 23 anche se non ha conseguito il diploma di terza media, con l'inevitabile necessità, spesso, di dover recuperare più di due anni; una armonizzazione che deve intrecciarsi con il filtro di cui hanno responsabilità gli USR, dato che i candidati vengono assegnati agli istituti in cui debbono sostenere gli esami direttamente dalle Direzioni regionali.

L'auspicio è che il ministro prosegua sulla strada intrapresa, che il Parlamento perfezioni il decreto-legge approvato e, oltre alla strada intrapresa, si prendano in considerazione altre iniziative aggiuntive per raggiungere l'obiettivo voluto, quali ad esempio: istituire per legge una task force ispettiva stabile, controllo attento del domicilio degli studenti in accordo con il ministero degli Interni, verificare ed accertare con l'Inps la veridicità della condizione di studenti lavoratori.

15.PIANO D'AZIONE SULL'AI/ La strategia che dimentica i limiti dell'Ue

Achille Paliotta - Pubblicato 14 aprile 2025

La scorsa settimana è stato varato dalla Commissione europea il Piano d'azione sull'AI, che appare fin troppo ambizioso

La Commissione europea ha adottato il 9 aprile scorso l'"AI Continent Action Plan", una strategia ambiziosa per posizionare l'Unione europea come leader mondiale di questo settore, una dichiarazione forse eccessivamente ottimista. Gli Stati Uniti e la Repubblica popolare cinese, difatti, già dominano **il panorama dell'IA globale**, con investimenti significativi, tecnologie avanzate ed ecosistemi strutturati.

Nondimeno, secondo gli estensori comunitari, l'Europa possiede numerosi punti di forza in questo campo strategico: innanzitutto, un pool di talenti, con università e istituti di ricerca tra i migliori al mondo. Il secondo pilastro sarebbe rappresentato da un ecosistema di start-up in grado di guidare l'innovazione nello sviluppo di modelli IA avanzati e in applicazioni chiave in vari settori, dalla sanità alla robotica fino alla manifattura.

Il Piano si concentra su cinque aree strategiche, il cui ulteriore sviluppo deve essere accelerato e intensificato:

- 1) Potenziamento dell'infrastruttura computazionale attraverso l'espansione delle 13 fabbriche IA già in fase di realizzazione in Europa e la creazione di *gigafactory*. Considerata la portata degli investimenti necessari, queste ultime saranno implementate tramite partenariati pubblico-privati e altri meccanismi di finanziamento.
- 2) Miglioramento dell'accesso a dati di alta qualità con l'istituzione di *data labs* che saranno componenti integrali delle *factory*, consentendo la fornitura, l'aggregazione e la condivisione sicura dei dati.
- 3) Accelerazione dell'adozione degli algoritmi dell'IA nei settori strategici, anche mediante gli European Digital Innovation Hubs.
- 4) Rafforzamento delle competenze e dei talenti attraverso lo sviluppo dei sistemi educativi, della formazione e della ricerca, anche facilitando percorsi di immigrazione legale per lavoratori altamente qualificati non-Ue e facilitazioni per il ritorno in patria di ricercatori europei qualificati.
- 5) Minimizzazione degli oneri normativi, nel promuovere un'implementazione, semplice e favorevole all'innovazione, dell'**AI Act**, soprattutto per le piccole e medie imprese.

Per sostenere questa strategia, la Commissione ha annunciato diverse iniziative concrete quali una call per espressioni di interesse per la creazione di *gigafactory* al fine di testare l'interesse sia degli Stati membri che degli investitori privati. Una seconda iniziativa è quella del lancio della "InvestAI Facility", con l'obiettivo di mobilitare 20 miliardi di euro di investimenti in infrastrutture, puntando a realizzare fino a 5 *gigafactory* in tutta l'Unione, così come annunciato nel febbraio 2025 dalla presidente Ursula von der Leyen durante **L'AI Action Summit di Parigi**. In conclusione, l'Unione europea si trova oggi a fronteggiare una sfida epocale nel campo dell'IA, dove il divario tecnologico con Stati Uniti e Cina rischia di trasformarsi in un ritardo strutturale perché l'IA non è più solo un vantaggio competitivo, ma una necessità per colmare il divario di innovazione tra questi diversi ecosistemi e aree geopolitiche. Sebbene l'attuale Piano rappresenti un tentativo estremo di recupero, un'analisi critica non può non mettere in evidenza una serie di occasioni mancate e carenze strategiche.

A solo titolo esemplificativo, la dipendenza, da parte dell'Europa, dei semiconduttori stranieri (le Gpu statunitensi) costituisce una vulnerabilità critica che non può non essere adeguatamente affrontata. Le restrizioni sulle esportazioni di tecnologie avanzate, relative allo "**US Chips Act**", pongono sfide significative per le ambizioni europee. Si può, difatti, far uso della limitazione della potenza di calcolo computazionale, attraverso gli *export controls*, alla stregua di una decisiva leva strategica in grado di plasmare la diffusione globale dell'IA.

Questa diffusione potrebbe essere modellata sull'attuale "guerra" dei dazi trumpiana, in cui verrebbero concesse facilitazioni e privilegi maggiori a quei Paesi che decidessero di attivare una forte partnership/subordinazione con l'alleato statunitense, quali la cooperazione militare e garanzie legate alla sicurezza nazionale. Tali garanzie includerebbero standard cogenti di *cyber security*, protocolli di sicurezza fisica relativi alla *supply chain*, monitoraggio delle possibili *insider threats*; tutti elementi progettati per prevenire l'accesso non autorizzato, l'interferenza e il sabotaggio degli attori statuali avversari, ecc.

Altro aspetto, di non secondaria importanza, oltre a quello della carenza di investimenti economici adeguati, è relativo all'indisponibilità di fonti energetiche a basso costo. In quest'ultimo caso, l'Unione dovrebbe considerare attentamente il ruolo, oramai non più differibile, dei **piccoli reattori modulari nucleari** come fonte complementare di energia pulita. In definitiva, *ça va sans dire*, il successo del Piano europeo dipenderà da come si riuscirà a far fronte a tutti questi aspetti dirimenti i quali costituiscono dei veri e propri colli di bottiglia, a tutt'oggi, purtroppo, di non facile risoluzione.