

Il Sussidiario

MAGGIO 2025

Indice

1. Ricucci Marco: SCUOLA/ Compiti a casa, se Valditara esorta i prof a non creare ansia e rigetto (1° maggio 2025)
2. Simonetti Cdm, Valditara: "Chi aggredisce professori sarà arrestato"/ "Educazione sessuale solo con consenso genitori" (01 05 25)
3. Drigo: Valditara: "Valorizzare Occidente a scuola per farlo tornare grande" / "Non dobbiamo vergognarci del passato" (01 05 2025)
4. Tallarico: SCUOLA/ Bene la stretta sull'educazione sessuale, ora mancano due pilastri, parità e stop carriera alias (2 maggio 2025)
5. Artini Alessandro: SCUOLA/ 25 anni di autonomia scolastica, le cause di un fallimento (ma si può rimediare) (5 maggio 2025)
6. Bagnoli SCUOLA/ Compiti a casa e circolari ministeriali, c'è una "anarchia" che va curata prima (6 maggio 2025)
7. Conforti Davide: LE SFIDE DEL LAVORO/ Come trasformare la formazione in motore di competitività (7 maggio 2025)
8. Aurilio Danilo: Lavori più strani in Italia/ Oltre 10 nuove professioni (anche più redditizie) (3 maggio 2025)
9. Pedrizzi Tiziana. SCUOLA/ Dati Ocse, la lezione dei Paesi Ue che non ristagnano: per migliorare serve "metodo" (8 maggio 2025)
10. Canetta Edoardo: SCUOLA/ "L'educazione sessuale chiede esperti sì, ma del senso della vita" (9 maggio 2025)
11. Tallarico D.F.: / Cosa rimane (da fare) quando anche "l'emergenza educativa" è solo uno slogan (12 maggio 2025)
12. Ferlini Massimo: FORMAZIONE CONTINUA/ Il "potenziamento" necessario per aiutare il lavoro in Italia (12 maggio 2025)
13. Fornaroli M.G.: SCUOLA/ Educazione sessuale o civica: l'opzionalità che sa di abbandono rischia di penalizzare i ragazzi (13 05 25)
14. Ricucci Marco: SCUOLA/ Tutte le "discriminazioni" del sostegno, tra sogno dell'inclusione e miraggio del posto fisso (14 maggio 2025)
15. Petteni Silvio: SCUOLA/ Pluralismo educativo e parità, i guai di una libertà (solo) parziale (15 maggio 2025)
16. Palmerini G.: LEGGE SULLA PARTECIPAZIONE/ Dagli utili alle decisioni, cosa cambia per lavoratori e imprese (15 maggio 2025)
17. Zamboli Filomena: SCUOLA/ Non "teste", ma persone protagoniste: così un container diventa una biblioteca (16 maggio 2025)
18. Zerga Mariangela: I NUMERI/ Se 1.030 euro al mese non bastano: tre criteri "raccontano" la povertà degli italiani (16 maggio 2025)
19. Montaletti Giampaolo: PIL & LAVORO/ Lo "sblocco" delle politiche attive che serve all'Italia (16 maggio 2025)
20. Picano Diego: SCUOLA/ Non nozioni, ma vita vera: così la letteratura ci apre al mondo (19 maggio 2025)
21. Foschi Fabrizio: SCUOLA/ Lezione di storia, perché la (utile) AI non può sostituire prof e studenti (20 maggio 2025)
22. Terzoli Nora: SCUOLA/ Realtà vs. narcisismo & algoritmi, come seguire la Arendt e liberarsi di Eichmann (21 maggio 2025)
23. Palmerini Giancamillo: LAVORO & FORMAZIONE/ Edo, un nuovo strumento per migliorare l'occupabilità (21 maggio 2025)
24. Rizzo Vincenzo: SCUOLA/ Antropologia culturale, ipotesi per non farne un'ora di relativismo dominante (22 maggio 2025)
25. Forlani Natale: RAPPORTO ISTAT 2025/ Demografia e redditi mettono a rischio la tenuta dell'Italia (22 maggio 2025)
26. Fornaroli M.G.: SCUOLA/ Licei, tecnici e professionali, ecco l'assist "anti-crisi" che viene dal mondo del lavoro (23 maggio 2025)
27. Artini Alessandro: SCUOLA/ "Doppia" dirigenza e sfida educativa, c'è da smontare il centralismo (come?) (26 maggio 2025)
- 28.

1. SCUOLA/ Compiti a casa, se Valditara esorta i prof a non creare ansia e rigetto

Marco Ricucci - Pubblicato 1° maggio 2025

Una circolare del ministro Valditara invita a riflettere sui compiti a casa: spesso sono un peso che distoglie dalla comprensione, cuore della scuola

Il ritorno a scuola dopo Pasqua e il ponte del 25 aprile ha fatto emergere un malessere diffuso: molti studenti, soprattutto nelle scuole medie e superiori, hanno raccontato di aver trascorso **le vacanze chini sui libri**, tra esercizi, ripassi e temi. Un periodo che avrebbe dovuto essere di riposo si è trasformato in un'estensione faticosa delle attività scolastiche.

Proprio in questi giorni è arrivata una **circolare firmata dal ministro Valditara** che invita le scuole a riflettere su due aspetti cruciali: la distribuzione dei **compiti a casa**, soprattutto durante le festività, e l'organizzazione delle verifiche scritte. Il testo, sintetico ma chiaro, chiede un uso più equilibrato del tempo extrascolastico, richiamando l'attenzione su un tema che da anni divide famiglie, insegnanti e pedagogisti.

I compiti sono utili? Fanno bene o male? Le posizioni sono molte e spesso opposte. C'è chi li considera indispensabili per fissare le conoscenze, abituare alla disciplina, stimolare l'autonomia. Ma c'è anche chi ne denuncia l'abuso, il carico eccessivo, gli effetti negativi sul benessere dei ragazzi. Molti genitori si trovano in difficoltà, chiamati ad affiancare i figli in un lavoro che non sempre comprendono o condividono. E spesso il sostegno familiare fa la differenza, creando disuguaglianze tra chi può contare su un aiuto a casa e chi no.

Il problema, allora, non è tanto "compiti sì o no", ma quali, quanto, come e perché. Se servono a consolidare ciò che si è fatto in classe, devono essere calibrati sull'età e sul percorso di ciascuno. Devono avere uno scopo chiaro, essere corretti, discussi, valorizzati. Altrimenti diventano solo un dovere da sbrigare, fonte di stress e motivo di rigetto. Spesso i docenti non correggono i compiti e non usano nemmeno la correzione dei compiti durante l'interrogazione.

La circolare, per quanto non vincolante, è un segnale importante: essa invita a un cambiamento culturale che riguarda non solo i compiti, ma l'intero impianto della didattica. Una scuola che punta solo sulla quantità, che misura tutto in voti e verifiche, rischia di trascurare ciò che conta davvero: la motivazione, il metodo, la comprensione profonda.

Ripensare i compiti significa ripensare anche il tempo, dentro e fuori dall'aula. Il tempo per studiare, ma anche per leggere per piacere, per fare sport, per stare con gli altri. È una sfida non da poco, ma necessaria, se si vuole costruire una scuola più vicina alla vita reale degli studenti.

2. Cdm, Valditara: "Chi aggredisce professori sarà arrestato" / "Educazione sessuale solo con consenso genitori"

Valentina Simonetti - Pubblicato 1° maggio 2025

Valditara illustra le novità per la scuola approvate al Consiglio dei Ministri: "Bocciati con 5 in condotta e arresto in flagranza per chi picchia docenti"

Il **ministro dell'istruzione Giuseppe Valditara**, in conferenza stampa dopo l'ultimo **Consiglio dei Ministri**, ha illustrato le **misure approvate per la scuola**, tra le quali figurano molte novità, specialmente in merito ai provvedimenti disciplinari contro la violenza, ma anche sull'introduzione dell'educazione sessuale e la prevenzione contro gli infortuni.

Per affrontare il fenomeno delle **aggressioni ai professori**, sia da parte degli **studenti che dai genitori**, il governo ha modificato il codice penale stabilendo che chiunque, se maggiorenne, **picchi un docente** o un dirigente scolastico causando gravi lesioni potrà essere **arrestato in flagranza**, mentre per i casi più lievi la pena potrà andare **dai 2 ai 5 anni di carcere**.

Tolleranza zero anche sul bullismo, cyberbullismo, atteggiamenti violenti e danni ai beni pubblici, questi comportamenti saranno puniti con **l'obbligo di frequenza** al posto della sospensione, e **maggiori compiti da svolgere**, tra cui anche lo studio approfondito e una produzione scritta, sui temi che riguardano la condotta. Inoltre, i ragazzi sottoposti a sospensioni da tre giorni in poi, dovranno partecipare alle **iniziative di cittadinanza attiva e solidale** presso enti di volontariato, ospedali o case di riposo.

Tra le **nuove misure per la scuola** approvate dal Consiglio dei Ministri di oggi annunciate da **Valditara** c'è anche la conferma della **bocciatura con il 5 in condotta**, voto che potrà essere assegnato in tutti i casi comportamento violento e grave **bullismo**, mentre con il 6 ci sarà la possibilità di **recuperare a settembre**, con un **esame** nel quale verrà valutato anche un elaborato scritto, riguardante le azioni compiute per mostrare una maggiore responsabilizzazione e consapevolezza sulle tematiche.

In partenza anche l'introduzione dell'**educazione sessuale e affettiva in classe**, ma soltanto previa autorizzazione dei genitori. Senza un **esplicito consenso**, le scuole dovranno offrire attività alternative. Questa materia sarà comunque **vietata alle elementari e scuole d'infanzia**, dove non si potranno approfondire aspetti legati alla sessualità che vadano oltre quelli già previsti nei programmi ufficiali. Infine, **l'estensione dell'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro** durante le attività formative, che sarà estesa sia a personale scolastico che a docenti e studenti, per includere nella copertura della pubblica amministrazione anche questo settore.

3. Valditara: "Valorizzare Occidente a scuola per farlo tornare grande" / "Non dobbiamo vergognarci del passato"

Lorenzo Drigo - Pubblicato 1° maggio 2025

Secondo Valditara i nuovi programmi scolastici servono a ridare vigore alla cultura occidentale, aiutando l'integrazione degli stranieri

È un'interessante riflessione che parte della definizione di cosa sia effettivamente l'Occidente per arrivare fino ai nuovi programmi scolastici che cercano di rimetterlo al centro del sistema scuola quella fatta dal ministro **Giuseppe Valditara** sulle pagine del Giornale partendo dall'appello della premier Giorgia Meloni a rendere nuovamente grande quell'Occidente spesso ignorato e messo da parte: secondo Valditara – infatti – **l'Occidente altro non è che "un sistema di**

valori" che si basa sui concetti di **"democrazia, libertà individuali, stato di diritto e laicità dello Stato"**.

In tal senso, chi sostiene che l'Occidente sia spacciato secondo **Valditara** sbaglia profondamente perché ignora che una simile tesi comporterebbe il fatto che ad essere spacciate siano "la democrazia e la libertà", ignorando che **l'importanza della "nostra identità e della nostra storia"**: proprio da qui – secondo il ministro – occorre "ripartire" per ridare valore ad un principio che va ben oltre la semplice "collocazione geografica" degli stati occidentali, superando una volta per tutta quella "narrazione" che vorrebbe farci **"vergognare del nostro passato"**, della civiltà dalla quale discendiamo.

Giuseppe Valditara: "I nuovi programmi scolastici servono a farci capire chi siamo, da dove veniamo e dove stiamo andando"

Passando al tema della scuola – e tenendo ovviamente a mente tutti questi aspetti appena citati – il ministro **Giuseppe Valditara** ci tiene a precisare che secondo lui è ora di superare tutte quella **"pedagogie che pretendevano di marginalizzare le nostre radici culturali"** riempiendo gli studenti di nozioni "che poco o nulla hanno a che fare con la nostra identità": proprio in quella direzione vanno i **nuovi programmi scolastici** che ha proposto e promosso per sostituire quelli eccessivamente incentrati sulle "culture extra europee" che hanno messo da parte "Atene, Roma e il cristianesimo".

"È fondamentale – spiega ancora Valditara – rimettere al centro la storia dell'Occidente", passando per la conoscenza del **latino che "ci aiuta a comprendere meglio la lingua italiana"**, dall'epica classica, "dalla storia della musica (..) e della nostra arte" ed anche dalla conoscenza di alcuni passi "della Bibbia" che diventano un modo per **"meglio comprendere le nostre basi culturali"**: un progetto che a suo avviso è anche – e forse soprattutto – utile all'integrazione degli stranieri intesa come "vivere insieme, nella **condivisione dei valori che fondano una comunità**".

Tutti questi – a suo dire fondamentali – aspetti, secondo Valditara dovrebbero diventare un vero e proprio must in tutta Europa per **"compiere un salto di qualità"** ed è proprio per questa ragione che "ho ricordato alla commissaria UE per l'istruzione Roxana Minzatu che dobbiamo valorizzare la conoscenza delle **radici della civiltà europea**" nel sistema scolastico ed è proprio in quest'ottica che vanno letti i **nuovi programmi scolastici** basati sulla valorizzazione di "ciò che sta a fondamento del nostro stile di vita" perché **"senza identità non c'è possibilità di sapere chi siamo, da dove veniamo e dove vogliamo andare"**.

4. SCUOLA/ Bene la stretta sull'educazione sessuale, ora mancano due pilastri, parità e stop carriera alias

Domenico Fabio Tallarico - Pubblicato 2 maggio 2025

Arriva il consenso informato dei genitori per i corsi di educazione sessuale a scuola. Ma resta ancora molto da fare: va smantellato l'alias

Il ministro Valditara, durante la conferenza stampa a margine dell'ultimo Consiglio dei ministri, ha annunciato una serie di provvedimenti riguardanti l'educazione sessuale, in particolare nelle scuole secondarie.

Nel "programma elettorale del suo partito era chiaramente indicato l'obiettivo dell'implementazione della normativa ministeriale inerente al consenso informato preventivo dei genitori (nota Miur n. 19354 del 20/11/2018), secondo cui, prima di realizzare nelle scuole progetti su temi sensibili come l'educazione all'affettività, alla salute o l'educazione civica, è necessario il consenso informato dei genitori (o di chi ne fa le veci)".

Il provvedimento va nella direzione di rafforzare l'alleanza tra scuola e famiglia, nel rispetto dell'**articolo 30 della Costituzione**, secondo cui è diritto e dovere dei genitori educare i propri figli.

Ora occorrerà capire in che modo il provvedimento – che ancora non è noto nei dettagli e di cui manca il testo – cambierà i **percorsi sull'educazione sessuale** già proposti nelle scuole. Ci

sarà una maggiore tutela delle famiglie rispetto a possibili derive ideologiche legate alla teoria gender che, secondo alcuni, hanno motivato tale intervento?

Verrà probabilmente introdotto l'obbligo di un consenso scritto da parte delle famiglie per autorizzare la partecipazione ai corsi sull'educazione sessuale; non sarà più sufficiente una generica presentazione del progetto e l'approvazione da parte del consiglio di classe con la partecipazione dei genitori.

Occorrerà vigilare, perché nei fatti potrebbe continuare a verificarsi ciò che già oggi accade: è spesso molto difficile, per genitori e docenti, entrare nel merito di progetti che sulla carta vengono presentati con termini politicamente corretti e condivisibili, come "inclusione", "educazione all'empatia", "contrasto alla discriminazione di genere", violenza di genere, rispetto per sé e per gli altri, diritti, "sessualità consapevole". Dietro queste parole suadenti e asettiche si celano talvolta progetti con forti connotazioni ideologiche.

Spesso tali progetti sono accolti positivamente da genitori e scuole solo perché proposti da enti pubblici, come le AUSL locali, in collaborazione con associazioni. Vengono condotti da professionisti con competenze scientifiche o accademiche, come psicologi o medici – requisito che il ministro ha confermato anche per i corsi futuri – ma anche questi corsi, in alcuni casi, superano il limite della semplice educazione alla sessualità. Un esempio è il progetto "W l'amore" della Regione Emilia-Romagna.

Io stesso come docente ne ho fatto esperienza. Qualche anno fa, in una classe terza di scuola secondaria di primo grado, venne proposto un progetto sull'affettività realizzato dalla AUSL. Solo dopo un'attenta visione del materiale (richiesta preventivamente) mi accorsi che una delle schede prevedeva la spiegazione dettagliata di tutti i metodi contraccettivi, includendo anche le conseguenze sul piacere sessuale delle persone coinvolte. Evidentemente, un contenuto non adatto a ragazzi di 13 anni.

Tenendo presenti questi precedenti, è facile intuire cosa accadrà con il nuovo provvedimento: le famiglie che, legittimamente, ritengono che l'educazione sessuale debba spettare alla famiglia, ritireranno i propri figli dai corsi proposti dalla scuola, probabilmente tenendoli a casa, anche per evitare che si sentano ghettizzati o isolati rispetto a proposte alternative organizzate obbligatoriamente dalla scuola.

Comprendo e condivido la preoccupazione del ministro e il richiamo alla Costituzione, in nome dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia. Tuttavia, occorre anche rendersi conto del contesto problematico in cui si muovono gli studenti. Una ragazza di 14 anni dovrà ottenere il consenso informato dei genitori per frequentare un corso sull'educazione sessuale, ma può assumere la pillola del giorno dopo senza doverli informare.

Allo stesso modo, risulta poco comprensibile che non sia prevista l'obbligatorietà di una materia alternativa all'**insegnamento della religione cattolica** – una disciplina non confessionale ma a carattere culturale, prevista dai programmi ministeriali –, così come appare ancora più grave che uno studente possa cambiare nome a scuola tramite **la carriera alias**, con una semplice autodichiarazione e senza il coinvolgimento della famiglia.

L'educazione è una questione complessa e di lungo termine. Le scelte devono investire tutto lo spettro del problema educativo, altrimenti si rischia di sfilacciare un tessuto normativo incoerente e già lacerato e soprattutto che concretamente non cambi nulla, se non l'aumento della burocrazia e dei contenziosi da parte di famiglie che non si sono sentite adeguatamente informate.

Nel frattempo, occorre che anche altre promesse vengano realizzate, come la parità educativa – "realizzare la **piena parità tra scuola statale e paritaria**" – e un intervento sulla carriera alias, definita giustamente nel programma della Lega come una "procedura che introduce il concetto di fluidità di genere e determina una palese forzatura giuridica".

Questi interventi sarebbero in grado di determinare un reale cambiamento nella scuola, favorendo una maggiore libertà educativa, un miglioramento dell'offerta formativa e, come spesso ricordava Papa Francesco, un vero contrasto alla "colonizzazione ideologica" delle teorie gender.

5. SCUOLA/ 25 anni di autonomia scolastica, le cause di un fallimento (ma si può rimediare)

Alessandro Artini - Pubblicato 5 maggio 2025

Sono trascorsi 25 anni dal varo dell'autonomia scolastica (1999/2000) ma nella scuola italiana l'autonomia è una grande incompiuta. Ecco perché

Sono trascorsi 25 anni dal varo dell'**autonomia scolastica** (1999/2000) ed è opportuno, quindi, riflettere sulla sua attuazione, come è stato fatto in un convegno meritoriamente organizzato dalla sezione regionale sarda dell'Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola (ANP), nei giorni 10 e 11 aprile scorsi.

Come è noto, la legge 59/1997 che istituiva l'autonomia scolastica è una delle cosiddette "Bassanini", dal nome dell'allora ministro della Funzione Pubblica, il quale, nei primi anni di governo del centro-sinistra, intendeva promuovere una generale e incisiva riforma della pubblica amministrazione.

L'articolo 21, relativo alla scuola, introduceva la personalità giuridica per tutte le istituzioni scolastiche, promuovendone l'autonomia didattica e organizzativa e la possibilità di gestire con flessibilità la dotazione finanziaria per i compiti istituzionali. Sarà poi il DPR 275/1999 a indicare concretamente gli spazi di attuazione dell'autonomia stessa, istituendo il Piano dell'offerta formativa (POF) e la possibilità di costituire reti di scuole, tutto ciò contestualmente alla valutazione delle stesse in relazione agli obiettivi indicati nel POF e alla valutazione esterna dell'intero sistema, finalizzata a garantire livelli minimi omogenei su base nazionale.

Vale la pena ricordare che, alla base di queste norme, c'è un riferimento costituzionale pregnante, rappresentato dall'art. 5, il quale, pur non trattando direttamente i temi educativi, afferma il principio di decentramento amministrativo e di promozione delle autonomie locali.

Successivamente si avrà, nel 2001, la riforma del Titolo V della Costituzione che, in piena continuità con l'articolo 5, riconosce l'autonomia scolastica. L'articolo 117, infatti, definendo i termini della competenza legislativa concorrente tra Stato e Regioni, precisa che essa non deve valicare gli spazi autonomi delle scuole ("salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche").

L'autonomia, dunque, ha seguito nella sua genesi legislativa un percorso complesso e articolato in una serie di passaggi e statuizioni che si sono radicati nel più elevato sistema di norme costituzionali. Le scuole, inoltre, attributarie delle loro autonome funzionalità, avrebbero dovuto farsi carico di alcuni compiti, contribuendo a snellire l'apparato locale amministrativo di quegli uffici che un tempo si chiamavano provveditorati e soprintendenze regionali.

Inutile dire che questi ultimi, con i loro dirigenti e organici, si trovavano improvvisamente a essere fortemente ridimensionati, esautorati nei ruoli ricoperti fino a quel momento e così dimidiati nei poteri, mentre le singole persone venivano esposte alla possibilità di trasferimento per la riduzione dei posti. Da ciò è derivata una forte resistenza, di natura sindacale e burocratica, verso una riforma considerata penalizzante e sostanzialmente inattuabile.

Quanto alla valutazione, che avrebbe richiesto un corpo ispettivo molto numeroso e selezionato, essa non è mai decollata e le uniche indagini disponibili sono quelle dell'INVALSI, che riguardano soprattutto gli apprendimenti degli alunni. Ma anche queste ultime, come è noto, hanno trovato negli anni una forte opposizione, in questo caso soprattutto da parte del corpo docente, che oggi è solo parzialmente sopita.

In altri termini, quella che Norberto Bottani definiva in suo testo come "la pagella delle scuole" e che avrebbe dovuto integrare l'autonomia, in sostanza non è mai stata stilata. L'intero sistema scolastico, deputato alla valutazione costante e selettiva degli alunni, è sempre stato alieno a qualsiasi valutazione su di sé.

Queste sono alcune delle ragioni per le quali l'autonomia scolastica è **decollata solo parzialmente** e ciò risulta evidente dal confronto di essa con quella di altri Paesi europei, dove le scuole hanno poteri molto più estesi e incisivi rispetto alle dotazioni immobiliari (sono proprietarie degli edifici e li gestiscono), riguardo alla gestione economica del loro budget e a quella del personale, con possibilità di assunzioni dirette. La nostra autonomia scolastica, se valutata comparativamente, è piuttosto debole.

Tuttavia, ponendo da parte il tema delle resistenze, emerse anche nel corso del convegno sardo, l'aspetto su cui vale la pena di riflettere è quello della connessione di essa con i decreti delegati, su cui i presidi toscani avevano organizzato nel febbraio 2024 un convegno, in occasione del 50esimo anno (mezzo secolo...) dal varo dei decreti delegati del 1974.

Si può dire che i due convegni, quello toscano e quello sardo, forse involontariamente, nel celebrare alcuni anniversari, si siano mossi in base a un disegno unitario. A nostro avviso, infatti, la responsabilità, almeno parziale, della inadeguata attuazione dell'autonomia delle scuole risiede **nella loro governance** e cioè in quei **decreti delegati**.

Essi sono nati improntati a un disegno politico che si è rivelato ideologico. Prevedeva la **partecipazione di una pluralità di soggetti** alla gestione della scuola (personale, genitori e alunni) e nei fatti introduceva in essa le **istanze politiche** particolarmente vivaci di quegli anni. Gli eletti, infatti, facevano riferimento generalmente a liste politicamente schierate.

Oggi sono ben visibili i limiti di quel disegno, che si evidenziano nel cattivo funzionamento degli organi di governo della scuola: i collegi dei docenti sono anestetizzati dalla partecipazione online, i consigli di classe sono perlopiù privi della componente genitoriale e scarsa è anche la partecipazione di quella componente alle riunioni dei consigli di istituto. In alcune scuole, non si reperiscono neppure i genitori disposti a candidarsi per le elezioni degli organi collegiali. Mutato il clima politico, è emerso come la ratio che sovrintendeva ai decreti delegati si sia rivelata ideologica, eludendo la specificità del sistema educativo, cioè del rapporto personale e dialogico tra discenti e docenti, e disconoscendo l'identità stessa delle scuole, che non può disperdersi in una trama di relazioni sociali e politiche.

A questo punto occorre chiedersi se l'autonomia sia tutt'oggi uno status da mantenere. La nostra risposta è affermativa, dacché essa costituisce un presupposto educativo insostituibile in quanto lo Stato non può rispondere in maniera centralistica al fabbisogno educativo di una società evoluta e complessa come la nostra, eludendo cioè il principio di sussidiarietà. L'autonomia pertanto non va dismessa, ma finalmente inverata tramite una nuova *governance* delle scuole.

6. SCUOLA/ Compiti a casa e circolari ministeriali, c'è una "anarchia" che va curata prima

Corrado Bagnoli - Pubblicato 6 maggio 2025

Validatara si raccomanda di non assegnare compiti la sera prima, ma nella scuola succede di peggio

Maggio è il mese decisivo. E mentre il sole picchia come fosse il mese di agosto, le verifiche scritte e orali piovono a dirotto, come fosse autunno, sugli alunni che si ritrovano a studiare per interi pomeriggi. Certo: c'è la **circolare del ministro** a ricordare che occorre **ripensare e modulare** le attività di studio individuale degli studenti. Ma il mese di maggio per loro è ancora più crudele dell'**aprile di Eliot**, con i richiami del ministro già archiviati come un sogno di mezza estate.

In verità, **Federica**, quando ha visto le raccomandazioni contenute nel documento ministeriale, ha tirato fuori il suo sorriso più bello: ma davvero era necessario che arrivasse un ministro a ricordare ai professori come pianificare il loro lavoro con gli alunni?

Ripensa anche a quanto gli ha raccontato la sua amica che insegna in una scuola media ticinese: il coordinatore – certo, prende tremila franchi in più all'anno per il lavoro che fa – ha il compito di assicurarsi che i suoi colleghi non assegnino esercizi per il giorno successivo; che complessivamente il lavoro pomeridiano rientri in un tempo ritenuto utile e necessario per lo svolgimento dei compiti, in modo da lasciare spazio per altre attività.

In più, come da regolamento d'istituto, il coordinatore si assicura che le verifiche vengano corrette e i voti pubblicati sul registro elettronico entro una settimana. In genere non succede mai che non si rispettino i tempi e le modalità indicate, ma per chi lo dovesse fare esistono richiami e sanzioni.

Nell'aula docenti Federica continua a sorridere, tanto che i suoi colleghi la guardano come si guarda una strana. Strana, in realtà, è la scuola italiana. Basterebbe vedere cosa succede a Filippo, per esempio, il ragazzo a cui Federica dà ripetizioni. Ha svolto la verifica di storia più di un mese fa. Non sa ancora che voto abbia preso. La professoressa però gli ha detto che lo interrogherà per recuperare. Quando lo interrogherà? Per recuperare cosa? In cosa aveva sbagliato e come avrebbe potuto migliorare?

E questo accade anche per altre materie: la stessa professoressa deve ancora riconsegnare il tema, quello di matematica ha addirittura due verifiche da consegnare in arretrato. Ma ha già annunciato a tutta la classe che occorrerà farne una di recupero, proprio perché vuole andare incontro ai poveri alunni che altrimenti rischiano di trovarsi con un debito in pagella.

Era però già successo che una verifica di recupero in realtà contenesse esercizi che il professore non aveva mai spiegato, e i voti peggiorassero: i debiti di questi professori verranno mai recuperati? Se lo domanda Federica, ma forse dovrebbero domandarselo anche i genitori che dovrebbero esigere per i propri figli che vengano valutati per il loro lavoro nei tempi e nei modi corretti. Mica perché sono quelli dettati dal buon senso di un ministro, o adottati da una scuola ticinese, ma perché sono un loro sacrosanto diritto. A cui corrisponde il corrispettivo sacrosanto dovere dei professori.

Federica ha sempre un moto di ribellione nei confronti di chi denigra continuamente la scuola. Ma guardando Filippo alle prese con verifiche su contenuti mai spiegati, con un registro elettronico vuoto dopo le verifiche svolte, con un'incertezza sconsolante sul suo immediatissimo futuro, anche a lei verrebbe voglia di buttarla via questa **scuola sgangherata** che ha bisogno di raccomandazioni ministeriali che poi nemmeno ascolta.

Qualche tempo fa un suo amico che sta cercando lavoro le ha mostrato un documento che ha trovato in un'azienda dove è andato a fare un colloquio. Dice più o meno così: "abbiamo fatto credere ai giovani che bastasse studiare, che bastasse un pezzo di carta, che con quello avrebbero avuto il futuro in mano. Ma intanto il mondo è cambiato, il mercato è cambiato e la scuola è rimasta al palo: si insegna come ieri, i programmi sono uguali da decenni. Le aziende non cercano laureati, ma gente che risolve problemi. Le aziende stanno creando un'istruzione flessibile, pratica, concreta, inclusiva".

Che abbiano ragione loro? Forse bisognerebbe che ci si desse una mano: non era uno degli obiettivi fondamentali quello di un raccordo tra scuola e mondo del lavoro? Forse bisognerebbe che ciascuno facesse il suo, di lavoro. Forse, tanto per cominciare, pensa Federica, basterebbe che Filippo sapesse qualcosa dai suoi professori prima che il mese più crudele dell'anno finisca. E la scuola con lui e tutti i suoi debiti.

7. LE SFIDE DEL LAVORO/ Come trasformare la formazione in motore di competitività

Davide Conforti - Pubblicato 7 maggio 2025

La formazione continua è importante nel lavoro, ma rischia di essere solo un adempimento formale poco utile alle persone e alle imprese

A cinque anni dalla crisi sanitaria che ha riscritto le priorità delle imprese, la formazione aziendale in Italia si trova oggi in una fase di profonda trasformazione, ma anche di grande incertezza. Le evidenze raccolte dall'"Osservatorio per la formazione continua" rivelano uno scenario in chiaroscuro: da un lato, le aziende hanno compreso la centralità dell'aggiornamento delle competenze, dall'altro faticano a trasformare questo principio in una pratica efficace e diffusa.

La richiesta di formazione è forte e trasversale: il 98% dei lavoratori italiani ritiene **l'upskilling e il reskilling** fondamentali per il proprio futuro professionale. Ma a questa consapevolezza non corrisponde un'offerta realmente fruibile e ben comunicata. Solo il 47% dei dipendenti è a conoscenza dell'offerta formativa della propria azienda, segno di una profonda inefficienza nei processi di comunicazione interna e di valorizzazione del patrimonio formativo esistente.

La situazione si complica ulteriormente se si analizza la gestione concreta della formazione nelle imprese italiane. Dopo anni di accumulo di contenuti, spesso prodotti in house o acquistati a catalogo, oggi molte organizzazioni si trovano con centinaia di titoli in piattaforma – in media oltre 500 – distribuiti su fonti eterogenee e spesso scollegate tra loro. Una dispersione didattica che, oltre a generare confusione, compromette il ritorno sull'investimento delle iniziative formative.

In molte realtà, magari anche costituite da 500 addetti, la responsabilità dell'intera formazione grava su una singola risorsa, un rapporto che rende impraticabile ogni ipotesi di personalizzazione dell'offerta.

A questa difficoltà strutturale si aggiunge un nuovo fenomeno: la learning fatigue. L'iper-offerta di contenuti, se non guidata da logiche di rilevanza e personalizzazione, rischia di generare un senso di saturazione e disinteresse. Il 78% dei lavoratori italiani si dice disposto a formarsi di più, ma solo a condizione di ricevere contenuti realmente utili, pertinenti e cuciti sui propri bisogni. È qui che l'intelligenza artificiale può giocare un ruolo decisivo, rendendo finalmente scalabile quella personalizzazione che oggi manca. Ma da sola, la tecnologia non basta.

Serve un cambio di paradigma. Le imprese devono iniziare a considerare la formazione non come un costo accessorio, bensì un investimento strategico, integrato con le politiche di benessere, sostenibilità e **innovazione**. I dati del nostro Osservatorio mostrano una crescente attenzione verso i temi ESG e D&I compliance, che hanno guidato il 42% della domanda formativa negli ultimi anni, accanto all'interesse per le tecnologie applicate al manifatturiero e alla digitalizzazione delle relazioni di lavoro. Tuttavia, questa attenzione rischia di rimanere superficiale se non accompagnata da una progettazione didattica coerente e da una governance più solida.

Non si tratta solo di investire più risorse – sebbene il 41% delle aziende abbia incrementato il budget nel 2025 -, ma di spendere meglio, costruendo percorsi agili, accessibili e soprattutto significativi. Le imprese italiane hanno bisogno di nuovi modelli di gestione della formazione: più leggeri, più integrati con le esigenze delle persone, più capaci di generare valore. Per farlo, occorre liberare tempo, competenze e visione strategica all'interno delle funzioni HR e L&D.

La vera sfida non è tecnologica, ma culturale: serve un cambio di mentalità che metta al centro l'esperienza dell'apprendimento, la motivazione dei lavoratori e la capacità dell'organizzazione di evolvere insieme alle sue persone. Solo così la formazione potrà smettere di essere un adempimento, per diventare finalmente un motore di **competitività**, innovazione e benessere.

8. Lavori più strani in Italia/ Oltre 10 nuove professioni (anche più redditizie)

Danilo Aurilio - Pubblicato 3 maggio 2025

Fiscozen ha individuato ed elencato oltre 10 lavori più strani in Italia mai sentiti prima d'ora (e anche piuttosto redditizi).

Secondo una recente ricerca di Fiscozen, i **lavori più strani in Italia** sarebbero nati nel **2025**. Nella **classifica** non si piazzano soltanto delle nuove professioni digitali, ma anche delle realtà imprenditoriali offline che sarebbero state definite "innovative e particolari".

La classifica delle figure più strambe non solo incuriosisce, ma in alcuni casi renderebbe **l'attività** molto **redditizia**. Fiscozen aggiunge che un aspetto molto importante in termini fiscali, ovvero la revisione dei **nuovi codici Ateco** che permetteranno la piena regolarizzazione di queste nuove professioni.

Lavori più strani in Italia nell'ambito AI e digital

Tra i **lavori più strani in Italia** i primi analizzati da Fiscozen riguardano **l'intelligenza artificiale** e il **digital**. Con l'arrivo dell'AI molte figure si sono reinventate, mentre altre sarebbero nate proprio grazie alla scoperta di nuove esigenze sul mercato tecnologico.

La prima attività in aiuto all'AI è il **Prompt Engineer**. Un professionista in grado di allenare l'intelligenza artificiale, al fine di creare dei prompt di comando perfetti, così da rendere ciascuna risposta da parte di un algoritmo efficiente e corretta.

Poi è nata la figura del **"Finetuner"**, un lavoro di estrema precisione in grado di elaborare modelli AI ad HOC e altamente settoriali.

Infine, si aggiungono alla lista i **consulenti legali** (inclusa la protezione dei dati personali) sulle automation generate dall'AI e le **figure etiche** per ridurre il carico di responsabilità di tali algoritmi e allo stesso tempo decretare gli effetti sociali e culturali circostanti.

Nuove figure digitali

Il digital è in grado di sorprenderci sempre. Tra le nuove figure nate online troviamo al primo posto il **tester di voucher e coupon**, al fine di valutarne l'affidabilità e la veridicità della

promozione. In seconda "posizione" si piazzano gli utenti che affiancano i fidanzati e le fidanzate generate dall'AI, aiutando gli algoritmi a generare risposte sempre più precise.

Infine, un nuovo modello di business che sta divenendo sempre più frequente è l'incremento di **aperture di ristoranti virtuali**. Si tratta di attività che acquisiscono gli ordini online per poi smistarli in variegate cucine non aperte ai cittadini sul territorio nazionale.

Sempre in tema "internet" ci interfacciamo con **due nuove figure**, il **social seller**, che vende un servizio o un prodotto sfruttando esclusivamente le piattaforme di networking, e un **responsabile umano** assunto dall'azienda in grado di **percepire** il **sentiment** percepito dal pubblico online e basato sul brand dell'impresa (o dai competitor).

Aziende e figure local

Oltre alle nuove figure digital, in questi tempi sono nati anche altri lavori come ad esempio l'**Experience Designer**. Il suo ruolo è quello di soddisfare le esigenze dei clienti che richiedono servizi di un certo livello, spaziando dai viaggi ai servizi per la propria salute, dal tempo libero alla bellezza.

Tra gli ulteriori lavori più ambigui – e comunque innovativi del 2025 – si colloca il **Menù Engineer**, nonché colui che ristrutturava i menù da capo per renderli attrarre i consumatori e godere di un margine più ampio di guadagno.

All'ultimo posto rientrano i "**Disability Manager**", dei lavoratori specializzati in normative che regolamentano gli incentivi a favore di chi è affetto da disabilità.

9. SCUOLA/ Dati Ocse, la lezione dei Paesi Ue che non ristagnano: per migliorare serve "metodo"

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 8 maggio 2025

La storia di sette Paesi Europei attraverso le indagini Ocse-Pisa insegna: per migliorare l'istruzione occorrono tempo e misure di supporto

OCSE ha iniziato nel 2000 il ciclo delle indagini standardizzate internazionali **PISA** con un obiettivo esplicitato di *policy*, cioè quello di suggerire, sulla base di dati concreti, le modalità di organizzazione e funzionamento dei sistemi scolastici da realizzare per massimizzarne i risultati, anche sulla base delle *best practices* dei Paesi che avessero avuto risultati positivi in assoluto e/o avessero migliorato.

Il problema è però che, dopo almeno 25 anni, i risultati della maggioranza dei Paesi, quelli dell'Unione Europea in testa, ristagnano, sia in termini assoluti, sia in relazione ai fattori di equità (background economico-sociale e nazionalità, con la sola eccezione del genere che invece ha visto un evidente miglioramento). Non sembra inoltre che siano stati individuati strumenti di sistema utili a migliorare e a contrastare significativamente i fattori che ancora risultano determinanti, appunto cioè lo status economico-sociale, il genere, l'appartenenza nazionale.

Questo è molto chiaro soprattutto per i sistemi del vecchio mondo occidentale – **Europa** e mondo anglosassone internazionale – mentre **migliorano in modo evidente i Paesi asiatici** ed altri, come i Paesi arabi. Lo ha evidenziato il primo rapporto europeo sul tema del gennaio 2024 a cura del Direttorato generale per l'Educazione – ***The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU. An EU comparative analysis of the PISA 2022 results***. La percentuale di europei al di sotto del livello considerato accettabilità continua ad assestarsi intorno al 22,5% in lettura, al 22,9% in matematica ed al 22,3% in scienze. Questa situazione si è deteriorata dal 2009 al 2018 ed i risultati 2022 in ulteriore peggioramento sono stati attribuiti, anche se con significative riserve da parte della stessa OCSE, agli effetti del Covid.

In precedenza – in coerenza con la mission di OCSE – era già stata rilasciata nel 2022 un'analisi delle caratteristiche dei Paesi europei che nel periodo 2009-2018 hanno registrato miglioramenti,

sia pure di non grande rilievo: *Successful PISA stories in the EU: how some Member States have been able to improve their performance over time. Final Report.*

Ne risulta che negli ultimi due cicli di PISA analizzati (2015 e 2018) sostanzialmente nessuno Stato membro della EU ha migliorato in modo significativo i risultati in lettura, solo la Lettonia, la Polonia e la Slovenia lo hanno fatto in matematica e solo la Polonia in scienze. Prendendo in considerazione invece un periodo più ampio, dal 2006 al 2018 si registrano i seguenti risultati: in Bulgaria nel periodo fra il 2006 ed il 2012 miglioramento della performance media e riduzione del sotto rendimento, ma con peggioramento successivo, in Estonia nel periodo fra il 2009 ed il 2018 miglioramento della performance media e riduzione del sotto rendimento, in Lettonia nel periodo fra il 2009 ed il 2018 miglioramento della performance media e riduzione del sotto rendimento, in Polonia nel periodo fra il 2006 ed il 2018 miglioramento della performance media e riduzione del sotto rendimento, in Slovenia nel periodo fra il 2009 ed il 2015 miglioramento della performance media in matematica e scienze e fra il 2012 ed il 2015 in lettura e riduzione del sotto rendimento, in Portogallo nel periodo fra il 2006 ed il 2018 miglioramento della performance media e riduzione del sotto rendimento, in Svezia nel periodo fra il 2012 ed il 2018 miglioramento della performance media e riduzione del sotto apprendimento.

Ritroviamo questa sostanziale stabilità dell'insieme dei Paesi EU anche nelle tendenze relative alla ineguaglianza ed esclusione. Confermati rispetto a tutta l'ampia precedente letteratura anche i fattori determinanti dei risultati degli allievi: background individuale e familiare in termini di status economico-sociale (fra cui svetta la presenza di libri in casa), genere, background etnico-culturale, linguistico e di migrante, percorso scolastico in termini di tipo di scuola scelto e di eventuali ripetenze. Significativo il fatto che **l'unico campo nel quale si è registrato un universale successo è stato quello relativo alle differenze di genere.**

Fra i fattori determinanti del parziale miglioramento si possono annoverare più di 4 periodi di matematica alla settimana (Estonia, Lettonia e Portogallo), il clima disciplinare (in tutti i Paesi tranne Portogallo), la cooperazione percepita fra studenti, il supporto da parte dei docenti e il loro interesse (Svezia), la mancanza di bullismo (Portogallo e Slovenia), un maggiore senso di appartenenza (Estonia).

Per ognuno dei Paesi e dei fattori ipotizzati come causali del miglioramento è stata presentata un'indagine statistica particolarmente sofisticata ed approfondita, arricchita da indagini qualitative aggiuntive consistenti in colloqui con gli *stakeholders*.

I cambiamenti strutturali messi in atto nei 7 Paesi per contrastare la rigidità nel definire le traiettorie scolastiche e le ineguaglianze consolidate sono stati: l'allungamento dell'istruzione obbligatoria (Polonia e Slovenia), l'investimento nell'assistenza e nell'istruzione nell'infanzia (Bulgaria), la riorganizzazione della rete scolastica (Portogallo), la diversificazione dei percorsi attraverso la formazione professionale (Slovenia, Svezia), lo sviluppo delle competenze principalmente con riforme del curriculum accompagnate da valutazioni relative.

Le riforme del curriculum (Estonia, Lituania e Polonia) hanno incluso aspetti relativi all'enfasi **sul benessere**, all'attivazione dell'allievo, all'abilità nella soluzione dei problemi e nella navigazione in un mondo incerto, accompagnate dall'autonomia degli insegnanti e delle scuole nel mettere in atto e mediare il cambiamento di *policy*. Ma, sempre secondo il Rapporto, **la decentralizzazione è efficace solo quando ci sono valutazioni allineate, cosa che non sempre, come in Bulgaria e Lettonia, si è realizzata.** Da ultimo si deve registrare la focalizzazione delle policy su equità e qualità con un set di misure relative quali ritardare la canalizzazione (Polonia), prevenire le bocciature (Portogallo), introdurre reti di supporto (Estonia).

Fra i 7 Paesi sono state applicate modalità statistiche più efficaci perché longitudinali solo in questi casi:

- ✓ In Bulgaria il prescuola ha avuto un effetto positivo, sebbene l'effetto possa essere visto come relativamente piccolo (8 punti sulla scala PISA). Il fatto che questo rimanga visibile dopo una decade – poiché è misurato sugli studenti quindicenni – mostra la sua importanza e significato. In aggiunta l'analisi statistica ha mostrato che la riforma ha in qualche misura avuto successo nell'avere come obiettivo gli studenti socio-economicamente svantaggiati, per quanto non abbia assicurato l'accesso alla scuola superiore a tutti i vulnerabili.
- ✓ In Polonia ritardare la formazione professionale di un anno ha significativamente migliorato la media PISA fra il 2000 ed il 2006; gli studenti che avrebbero intrapreso il percorso professionale, se la riforma non fosse stata realizzata, sono quelli che hanno più beneficiato della riforma.

- ✓ In Portogallo l'obiettivo era quello di ridurre le percentuali di ripetenza. I risultati hanno mostrato che ciò ha un effetto positivo sulle performance degli studenti che ne hanno beneficiato, quelli che secondo il loro profilo avrebbero ripetuto un anno prima della implementazione del programma.

I risultati porterebbero, secondo il documento stesso, a mettere in luce i limiti di una metodologia meramente statistica non longitudinale, cioè su più step temporali. Da una parte i fattori determinanti dei 7 Paesi sono già ben documentati nella letteratura e la maggior parte, come i fattori di background, non sono ovviamente influenzabili dalle policy. Anche l'analisi dei fattori di scuola non porta a conclusioni rigorose, perché o sono limitati a 1 o 2 Paesi, o sono ovvietà (le ore di matematica), o sono di natura circolare (il clima disciplinare determina le prestazioni o viceversa?). Per superare questi limiti è stato applicato un approccio misto: approcci statistici sofisticati per misurare gli effetti di riforme specifiche, consultazioni interattive con gli *stakeholders* per contestualizzare i risultati quantitativi e capire meglio i processi di implementazione delle riforme.

Lo studio si conclude infatti con raccomandazioni di *policy*: le misure assunte devono essere integrate, senza contraddizioni o competizioni reciproche, debbono essere accompagnate da misure di supporto, debbono avere il tempo di svilupparsi grazie alla stabilità politica o alla condivisione delle visioni, pur fra governi diversi. Altre raccomandazioni: le decisioni relative a materie come i contenuti del curriculum o le prove di valutazione nazionali dovrebbero essere affidate ad un organismo non politico nominato per una lunga durata, ci si dovrebbe focalizzare su equità e qualità in egual misura, si deve partire dal presupposto che i benefici possono richiedere tempo per materializzarsi, si deve costruire attraverso la comunicazione e la consultazione il consenso e la collaborazione da parte di insegnanti e *stakeholders*, ed infine è necessario utilizzare pilotaggi e monitoraggi del contesto.

In conclusione, l'importante documento afferma che spiegare le storie di successo in PISA è sfidante (eufemismo per "difficile") in quanto il successo in termini di miglioramento osservato è piuttosto limitato. E che perciò "le conclusioni su riforme efficaci e promettenti non ci sono ancora".

Si osserverà che le riforme positivamente intraprese, almeno in modo parziale, sono molto diversificate. Probabilmente ciò deriva anche dalla precedente situazione sociale ed istituzionale, se non dalla storia dei diversi Paesi, ma ancora una volta nei presupposti ideologico-culturali delle indagini OCSE-UE questo non viene preso in molta considerazione, nemmeno in casi abbastanza ovvi come quello della Slovenia in cui le scelte relative allo sviluppo della formazione professionale potrebbero derivare dalla sua precedente appartenenza all'**Impero austro-ungarico** ed al suo parziale gravitare fra il mondo slavo e quello dell'Europa Centrale.

Altresì viene in evidenza che la maggior parte di questi Paesi appartiene alla zona nord dell'area ex comunista: una spiegazione storica potrebbe essere che si tratta dei Paesi che avevano, al momento dell'inserimento nel sistema russo sovietico, un sistema economico sociale relativamente avanzato e che perciò hanno avuto meno difficoltà a recuperare il terreno perduto. Il che tra l'altro spiega anche il loro posizionamento nell'attuale panorama politico e strategico europeo.

Viene da affiancare a queste osservazioni una riflessione sul cosiddetto effetto Flynn, secondo il quale il livello di QI sarebbe cresciuto dal 1938, data di inizio delle rilevazioni, fino agli anni 90 in 20 Paesi presi in considerazione – Europa e Stati Uniti ma anche Kenya, Turchia, Arabia Saudita, Cina e Sudan – con una incidenza di 3-4 punti ogni 10 anni. Cause discusse il cambiamento del sistema educativo-sociale o fattori biologici (alimentazione e stili di vita).

In uno studio danese del 2004 però si sarebbe cominciato a verificare, per ora in Danimarca, Norvegia e Gran Bretagna, il cosiddetto effetto Flynn inverso, cioè una progressiva diminuzione di tale effetto che potrebbe essere arrivato al suo termine nei Paesi sviluppati, ma essere ancora riscontrabile nei Paesi in via di sviluppo. Alcuni ricercatori tendono ad attribuirne la responsabilità non tanto al contesto della società e familiare, quanto alla formazione scolastica, all'utilizzo di videogiochi, all'abbandono della lettura e all'uso diffuso di sostanze stupefacenti. Queste informazioni hanno avuto un certo, limitato rilievo anche nella pubblicistica italiana dell'inizio di quest'anno, senza essere peraltro penetrati nel mondo della scuola.

Un bel po' di cose su cui riflettere, anche nell'attuale **dibattito italiano sul curriculum**, a prescindere dai rispettivi presupposti ideologico-culturali delle fazioni in causa.

Edoardo Canetta - Pubblicato 9 Maggio 2025

Il dibattito sull'educazione sessuale a scuola e in famiglia: ci vogliono educatori e testimoni credibili, l'insegnamento deve tenere conto della vita

Alcuni lettori mi hanno scritto dopo il mio articolo sui corsi di **educazione sessuale a scuola**. Mi chiedono: e tu che cosa proponi?

La prima cosa che propongo o, meglio, che ho già proposto **nell'articolo**, è di non dare per scontato nulla da parte di ciascuno.

Secondo: l'espressione "educazione sessuale" si riferisce a qualcosa che per sua natura non può essere relegato a un settore.

Scusate la banalità dell'esempio, che comunque può aiutare a capire anche quelli meno esperti di certe questioni. È come se un allenatore di giovani calciatori volesse insegnare ai ragazzi a fare uno stop senza mostrare loro come questo sia un momento del gioco durante una partita. Non si può dimenticare che la sfera della sessualità è legata in un modo particolare all'intimità della persona e non può essere separata da quel bisogno infinito di felicità che è possibile esprimere anche attraverso il sesso.

Terzo: anche per quanto riguarda la sessualità l'educazione si rifà a diverse concezioni della vita. Se forse si può impostare un corso di educazione sessuale conferendogli un taglio storico, è impensabile che una vera educazione sessuale prescindano dall'esperienza particolare che l'educatore sta vivendo. A proposito degli educatori mi viene in mente questo esempio che deriva dall'aver partecipato nel 1976 a un'attività di aiuto ai terremotati a Gemona del Friuli, epicentro di quel fenomeno tellurico disastroso.

In quella occasione oltre alle squadre di soccorso civili e militari vennero a prestare il loro servizio alcuni psicologi, molti provenienti dalla scuola del famoso professor Petter. Molti di essi si rivelarono fortemente politicizzati e critici nei confronti di quelli come noi che, oltre a un aiuto concreto nel campo sociale ed educativo, avevano a cuore il fatto di sostenere l'esperienza religiosa del popolo locale. Nonostante certe schermaglie durante le assemblee pubbliche, nacque comunque un rapporto di stima reciproca tra noi e loro. Una sera invitammo a cena una delle responsabili del gruppo degli psicologi, che di solito lavorava a Milano. Alla fine della cena, dopo qualche bicchierino di grappa, ci confessò di sentirsi così sola in una città che non conosceva dal ridursi ad andare in qualche mercato rionale fingendo uno svenimento, pur di sentirsi circondata dall'attenzione di qualcuno che si preoccupasse per lei.

Sia chiaro, forme di distanza fra **teoria e prassi** possiamo trovarne anche in ambiti diversi da quello indicato e comunque, in ogni caso, ci riportano alla necessità che l'insegnamento non prescinda mai dalla vita.

E qui, naturalmente, mi aspetto l'obiezione di chi pensa che non possa educare, parlando di sesso, se non chi lo abbia praticato intensamente, possibilmente in tutte le sue forme. Non è un caso che oggi, tra gli "esperti", a volte si invitino perfino alcuni pornoattori, presentati come maestri della sessualità.

Lo sarebbero davvero, se l'attività sessuale fosse solo una prestazione. Ma se si comprende che la sessualità è legata per natura alla generazione della vita che noi tutti stiamo vivendo, al posto dei recordman di performance sessuali si chiamerebbero quelle mamme che hanno saputo generare e partorire figli anche nelle situazioni più difficili.

Può sembrare strano, ma questo l'avevano capito bene certi nostri progenitori, primitivi, che ci hanno lasciato certe statue o affreschi che presentano gli organi del sesso anche di dimensioni esagerate: non sono opera di porno adolescenti primitivi in vena di bravate, ma di chi adorava nell'espressione del sesso quella elementare del "misterioso" dono della vita.

11.SCUOLA/ Cosa rimane (da fare) quando anche "l'emergenza educativa" è solo uno slogan
--

Domenico Fabio Tallarico - Pubblicato 12 maggio 2025

Più la mancanza di senso attanaglia i giovani, più fioriscono le spiegazioni e gli esperti in grado di dare risposte. Vale purtroppo anche nella scuola

Nelle settimane scorse, alcuni episodi di grave violenza tra adolescenti hanno scosso le città della Romagna. A Lugo, un ragazzo di 16 anni è stato incappucciato e brutalmente picchiato da un gruppo di coetanei; l'aggressione è stata ripresa e postata sui social. A Cesena, una decina di ragazzi sono entrati nel cortile di una scuola e hanno aggredito con machete e coltelli un quindicenne, che ha ricevuto un colpo al volto potenzialmente letale. In entrambi i casi, i motivi erano legati a questioni di denaro: 5 euro prestati nel caso di Lugo, oppure una dose di droga scadente non pagata, nel caso di Cesena.

I fatti di violenza aumentano e, come spesso accade, si moltiplicano anche le analisi, alimentate da serie di successo come **Adolescence**, che affrontano proprio il tema del disagio giovanile che sfocia in violenza.

Le cause di questa situazione sembrano ormai infinite: nella lista si mettono **cellulari**, social network, famiglie, globalizzazione, la fine delle grandi ideologie, droga, alcool, **scuola**... in pratica, il mondo intero.

L'"emergenza educativa" è diventata anche un business: esperti di educazione, sociologia, psichiatria e società cercano di analizzare il fenomeno attraverso incontri, articoli, libri e spettacoli teatrali, individuando colpevoli diversi in base alla propria sensibilità, formazione o ideologia. Chi non ha visto, almeno una volta, l'intervento di qualche esperto su queste tematiche circolare sui social? Tutti ne parlano, ma la situazione sembra solo peggiorare.

Allora, cosa fare? Provo a dare dei suggerimenti partendo dalla mia esperienza di insegnante ed educatore che quotidianamente vive con adolescenti.

Il primo punto è **"stare"**. Un amico sacerdote, qualche anno fa, mi disse che prima di tutto, con gli adolescenti, bisogna "starci": bisogna vivere con loro, fare una proposta che comunichi che è bello stare insieme, perché noi teniamo davvero a loro. Trascorrere del tempo con loro significa dirgli, con i fatti, che in quel momento non ci interessano il lavoro, i soldi o lo sport: ci interessano loro, e vale la pena essere lì con loro.

Il secondo punto è "essere", e si lega profondamente al primo. Qualche giorno fa, un ex alunno di una scuola in cui non insegno più mi ha scritto che non stava bene e mi ha chiesto di vederci, perché – parole sue – "eri l'unico professore che mi aveva spronato un po' di più per la scuola e per la vita". Io insegno religione e "sto" con i miei alunni solo un'ora a settimana. Gli altri insegnanti li vedono molto più di me. Eppure, questo ragazzo aveva percepito che ero diverso dagli altri.

Non lo sono perché più bravo, simpatico o empatico (chi mi conosce potrebbe confermare). Sono diverso perché da adolescente ho incontrato **don Luigi Giussani** e l'esperienza cristiana da lui proposta. Ho scoperto allora, e continuo a scoprire ogni giorno, che **la vita ha un senso**. È esattamente ciò che i ragazzi che incontro a scuola stanno cercando.

Sono cresciuto in un quartiere periferico di Forlì, che qualcuno allora chiamava "Bronx". Dalla finestra del secondo piano di casa mia vedevo giovani poco più grandi di me spacciare eroina e altra droga. Molti di loro sono morti di overdose nei parchi della zona. Faccio fatica a pensare che quei tempi fossero migliori di quelli attuali.

In quel periodo ebbi modo un giorno di ascoltare don Giussani leggere la lettera di una ragazza che si era suicidata nei bagni di una stazione di Roma. Si era impiccata. La frase che mi colpì come un fuoco nell'anima fu: "Nella vita ho avuto tutto: l'utile e il superfluo, ma non l'indispensabile".

Non fu solo quella frase a provocarmi, ma anche l'insistenza di Giussani, che interpellava la mia libertà con chiarezza: "Cos'è per te l'indispensabile nella vita?" e mi fece anche capire che lui aveva trovato ciò che era indispensabile per la sua vita. E che poteva essere un'ipotesi valida anche per me. Accettai quella provocazione e questo mi ha permesso di essere diverso.

"Stare" ed "essere" sono i due verbi che possono aiutarci ad affrontare la crisi educativa che stiamo vivendo. Forse, però, dovremmo invertire l'ordine: lo "stare" è conseguenza dell'"essere". Stare con i ragazzi senza essere portatori di una proposta educativa concreta, senza una posizione umana chiara, diventa solo un generico richiamo al rispetto delle regole. E questo, da solo, non serve a nulla.

Per capire a che punto siamo noi adulti nel rapporto con gli adolescenti, dobbiamo porci la stessa domanda che mi pose don Giussani oltre trent'anni fa: "Che cos'è indispensabile nella tua vita?".

I ragazzi ci guardano, e sanno già la risposta che ciascuno di noi dà con la propria vita. E spesso proprio quella risposta è il motivo per cui pensano che la vita non valga la pena di essere vissuta. Così, anche usare un machete contro un quindicenne può sembrare più "sensato" di ciò che, come adulti, stiamo loro proponendo.

12.FORMAZIONE CONTINUA/ Il "potenziamento" necessario per aiutare il lavoro in Italia

Massimo Ferlini - Pubblicato 12 maggio 2025

L'Inapp ha presentato il Rapporto sulla formazione continua che contiene dati molto utili per capire cosa occorre ancora fare su questo terreno

Formazione, formazione, formazione. È un obiettivo condiviso da tutti gli attori del mercato del lavoro. Sia con i fondi tradizionali del Fse che con gli investimenti straordinari del Pnrr si è investito sulla crescita della formazione lungo tutto l'arco della vita lavorativa delle persone. A questi impegni finanziari si sono aggiunti i fondi per le Nuove competenze stanziati dal ministero del Lavoro per potenziare le competenze digitali e "green".

I risultati segnano un passo avanti deciso nella posizione del nostro Paese. Guadagniamo 4 posti, dal 18esimo al 14esimo, nel confronto europeo. Restiamo sotto la media, ma segniamo un'inversione di tendenza rispetto alla stasi storica che avevamo nel settore della formazione degli adulti.

I risultati sono stati ottenuti con 550mila lavoratori coinvolti nei programmi finanziati dal **Fondo nuove competenze** e i due milioni che hanno partecipato ai programmi proposti dai fondi interprofessionali. I nuovi fondi appena stanziati per le Nuove competenze si prevede che coinvolgano un milione di lavoratori.

Sono questi i dati messi in rilievo dal 25° Rapporto sulla formazione continua presentato dall'Inapp, istituto per l'analisi delle politiche pubbliche, per conto del ministero del Lavoro e delle Politiche sociali.

L'impegno che da qualche anno è stato messo nel migliorare l'azione di tutti gli attori coinvolti nel sostenere la formazione per gli adulti sta dando frutti. Emerge il ruolo centrale dell'azione dei fondi interprofessionali che può ancora crescere con un maggiore coinvolgimento delle imprese e dei territori. Fondamentale è stata la scelta di chiamarli in causa nei servizi rivolti agli inserimenti lavorativi e nell'attribuzione dei servizi per la certificazione delle competenze.

Il tasso di partecipazione alle attività di formazione ha visto un incremento di due punti percentuali nel 2023 rispetto all'anno precedente, portando il risultato complessivo all'11,6%. La partecipazione dei lavoratori occupati è stata pari al 13%.

Vediamo però dentro alla positiva crescita complessiva i temi critici che emergono anche dai dati della formazione continua. Intanto i divari di genere e geografico permangono. La frequenza a corsi di formazione risulta più alta nel centro-nord dove è anche superiore la partecipazione femminile rispetto a quella maschile. Nel sud si abbinano invece una bassa partecipazione complessiva con una più bassa partecipazione femminile. Pesa inoltre la sensibilmente minore partecipazione dei dipendenti delle Pmi. Il potenziamento delle reti territoriali e dell'iniziativa dei fondi interprofessionali è determinante per adeguare l'offerta di corsi alla struttura del nostro sistema produttivo.

La formazione continua ha come obiettivo quello di mantenere e migliorare l'occupabilità delle persone durante il percorso lavorativo. Con l'impatto delle trasformazioni tecnologiche la digitalizzazione e sostenibilità devono inoltre contribuire a contenere il mismatching esistente fra competenze dei lavoratori ed esigenze delle imprese. Registriamo qui i dati che più dovrebbero portare a correttivi nelle iniziative dei prossimi mesi.

La partecipazione alle proposte formative aumenta al crescere del titolo di studio posseduto dai lavoratori. Si passa dal 21,6% dei lavoratori high-skilled al 5% dei low-skilled. Rileva inoltre il rapporto che il tasso di partecipazione di disoccupati inseribili al lavoro è solo il 6,9%.

Questi due ultimi dati ci dicono che vi sono questioni di fondo delle nostre politiche del lavoro che pesano anche sui risultati della formazione continua. I percorsi formativi ed educativi sono la base essenziale per portare fuori dalla povertà, anche lavorativa, chi parte dal fondo della

società. Per perseguire questo impegno lungo tutto l'arco della vita il tasso di partecipazione dei lavoratori low-skilled impegnati in corsi di formazione dovrebbe decuplicare.

Data la struttura del sistema di imprese italiano solo una rete operativa sui territori fra fondi, enti formativi e istituzioni può porre le basi per un'iniziativa che sia assieme di risposta al mismatching formativo e di promozione sociale.

Una valutazione simile viene dal basso coinvolgimento di disoccupati. La prevalenza di interventi solamente di politiche passive durante i periodi di disoccupazione è alla base di risultati insoddisfacenti sia per i fondi di solidarietà che per l'avvio delle iniziative dei fondi interprofessionali. Senza un indirizzo deciso delle **politiche attive del lavoro** per una maggiore personalizzazione dei servizi proposti e una valutazione dell'efficacia degli inserimenti lavorativi avremo sempre scarsi risultati nei percorsi di sostegno durante le transizioni fra un'occupazione e l'altra.

La crescita della certificazione delle competenze potrà fare crescere la consapevolezza che proprio nelle fasi di passaggio lavorativo e di trasformazione tecnologica nelle imprese vanno fatti i maggiori investimenti sulla formazione dei lavoratori. Valutazione delle competenze che sempre più dovrà vedere la valorizzazione sia di quelle formali che di quelle attitudinali della persona, oltre a quelle maturate attraverso gli scambi intergenerazionali sul lavoro stesso.

Il passaggio necessario è infine quello di una programmazione degli investimenti in formazione che vedano la partecipazione dei lavoratori quanto del management aziendale e che questo impegno arrivi alle imprese di ogni dimensione. Solo una coscienza diffusa dell'importanza dell'investimento sulle competenze di ciascuno con continuità può segnare una svolta in quel mismatching che caratterizza ancora pesantemente il nostro mercato del lavoro.

13.SCUOLA/ Educazione sessuale o civica: l'opzionalità che sa di abbandono rischia di penalizzare i ragazzi

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 13 maggio 2025

Educazione sessuale e civica a scuola: se lo Stato dà la possibilità di non frequentare i corsi rischia di precludere delle opportunità agli studenti

La scuola, non ci stanchiamo di ripeterlo, è in una profonda crisi e non avrebbe bisogno di essere oggetto di ulteriori stress, ma se mai di ricevere dalla politica più stima. Le iniziative di questi ultimi giorni invece saranno (e lo sono già state) foriere di profonde tensioni. Già le nuove Indicazioni 2025 per la primaria e la secondaria di primo grado sono tuttora oggetto di numerose critiche; il ministero ha ritenuto prioritario, a fine anno, emanare ulteriori documenti.

Questo per ogni scuola è un tempo delicato e prezioso: manca una quindicina di giorni effettivi alla chiusura d'anno, dedicati alle valutazioni (coerenti come in ogni organizzazione a quanto è stato programmato a inizio d'anno), di norma un periodo orientato alle gioiose e talora ancora molto significative esperienze di performances delle ricchissime attività cosiddette extracurricolari, che tuttavia in molti casi per studenti e genitori sono quanto di più significativo rimarrà nel tempo come ricordo indelebile dell'esperienza scolastica.

In questo quadro, la nota ministeriale sulla necessità di evitare valutazioni eccessivamente concentrate, nota di buon senso, da un lato pleonastica nelle scuole nelle quali da anni si lavora per una valutazione formativa, in altre, meno attente alla questione, è stata sentita come un'ingerenza indebita alla libertà di insegnamento.

La valutazione, i lettori di questa pagina lo sanno bene, è un aspetto cruciale del sistema, ma tuttora stenta a decollare come questione fondativa. La nota ministeriale fornisce sì un assist a qualche dirigente per proporre (non imporre) una valutazione più coordinata tra i docenti, ma certi tempi e stile del documento risultano poco coerenti ai reali bisogni del contesto.

Veniamo alle ultime novità in fatto di inasprimento dei reati di violenza nei confronti del personale scolastico, di eliminazione della carriera alias e di necessità di consenso per le attività di educazione civica e sessuale.

Nulla da eccepire, nella prospettiva di aumentare la stima sociale per l'istituzione scolastica, sull'inasprimento delle pene per i violenti. Per le altre proposte stupisce innanzi tutto la

tempistica. Inoltre il rischio che si intravvede è quello che, soprattutto nella scuola statale, queste tematiche inaspriscano il conflitto oppure che siano al momento trascurate.

Lasciamo da parte per il momento il tema "carriera alias", drammatico e necessariamente molto complesso per cui attendiamo altre occasioni per confrontarci. Basti rimarcare che la scelta di molti dirigenti scolastici negli ultimi anni di accogliere talora in modo automatico la richiesta dei genitori di modificare sui registri scolastici l'identità del minore è apparsa se non altro precipitosa. Meglio aspettare la maggiore età dello studente e continuare a lavorare per costruire nella scuola un clima di rispetto.

Quello che appare oggi invece fortemente discutibile è la questione della possibilità da parte dei genitori di dare più o meno consenso alle attività di educazione civica e di educazione sessuale. Vero è che si darebbe applicazione alla nota ministeriale 19354 del 2018, ma è anche vero che visto il recente e drammatico contesto che le nostre società si sono trovate ad attraversare, la nota era forse stata trascurata. Consenso dei genitori ad attività progettate dai colleghi dei docenti, inserite nel documento programmatico dell'offerta formativa? Dove finisce il patto di fiducia formalizzato nell'iscrizione? E l'autonomia dei colleghi dei docenti? Qual è la *ratio*? Si tratterebbe, a detta del legislatore, di tematiche fortemente orientate alla libertà di coscienza delle famiglie.

In una società in cui la maggior parte dei nostri adolescenti vive ormai in contesti familiari mutilati e muti e trascorre la maggior parte delle ore extrascolastiche di fronte a schermi dove la violenza, di natura sessuale e non, la fa da padrona, vogliamo consentire che l'educazione civica e quella sessuale diventino a scuola opzionali? L'opzionalità nella scuola italiana (lo sappiamo bene dalla triste storia dell'opzionalità all'insegnamento della religione cattolica) si traduce per lo più in ore di abbandono o di autogestione.

Invece di introdurre norme più certe in occasione dell'attribuzione a enti esterni della gestione di queste attività, di prevedere la presenza del docente di classe accanto all'operatore, di valutare l'inserimento di moduli dedicati in alcune discipline già inserite nel curriculum, di offrire alle scuole la possibilità di confrontarsi con progetti di qualità, invece di tutto questo si preferisce consentire ai genitori di escludere l'adolescente da un paragone, molto delicato, non lo neghiamo, con tematiche presentissime nel suo vissuto.

Quali saranno i genitori che, in scienza e coscienza, non apporranno l'autorizzazione? Non si rischia di precludere l'approfondimento di queste tematiche proprio a ragazzi che hanno alle spalle contesti familiari debolissimi (penso soprattutto ai neoimmigrati) e che spesso si sostituiscono ai genitori nella gestione della burocrazia scolastica?

"Un'ora in meno di scuola è sempre preferibile. Chattiamo in libertà fuori dalla classe", questo lo scenario prevedibile.

Nella maggior parte degli istituti, da tempo le commissioni che si occupano dei cosiddetti "Progetti Salute" prevedono la compresenza di genitori e, nelle superiori, anche degli studenti. È questo il luogo dell'attenta disamina delle proposte, dei contenuti e dei metodi proposti dagli enti e dalle associazioni; questo è il luogo del confronto, anche acceso, prima che il progetto sia poi presentato per la definitiva approvazione nei collegi dei docenti e nel consiglio di istituto, organo questo paritetico, giuridicamente deputati alla validazione dell'offerta formativa.

Il timore che queste attività presentino un alto contenuto ideologico è comprensibile, ma il timore non dovrebbe comportare la rinuncia alla partecipazione alle attività. Questo appare sinceramente come un atteggiamento vanamente conflittuale e piuttosto pavido. Potrebbe addirittura configurarsi come una riduzione del diritto allo studio e come indebita ingerenza dei genitori nell'alveo della progettazione didattica-formativa.

Si vuole porre l'attenzione sull'evidenza che qualsiasi ora di lezione, si pensi alla filosofia, all'arte, alle scienze, possa essere, soprattutto nella scuola di Stato, un'occasione in cui lo studente incontra proposte non in linea con i valori espressi in famiglia; ma il dialogo con gli adulti, il confronto, appaiono la strada maestra dell'apertura leale alla realtà. A meno evidentemente di contenuti espressamente fuori legge, ma questa è un'altra storia.

La possibilità offerta alle famiglie di rinunciare a quanto la scuola offre appare una sconfitta per entrambi i fronti. La possibilità di rinunciare alle lezioni di educazione civica, disciplina sicuramente ad alto rischio ideologico, ma foriera di interessanti sviluppi e innovazioni, appare oltremodo anacronistica.

La categoria della cittadinanza, pur con le sue problematicità, ci appare come disciplina fondativa della formazione, soprattutto nel nostro Paese in cui la dimensione "politica" della vita appare sempre meno interessante. È auspicabile che il dibattito in Parlamento sia l'occasione per una

riflessione responsabile nella prospettiva di soluzioni più convincenti e rispondenti alla realtà del bisogno formativo dei nostri ragazzi, in un orizzonte di alleanze educative e non di sterili scontri.

14.SCUOLA/ Tutte le "discriminazioni" del sostegno, tra sogno dell'inclusione e miraggio del posto fisso

Marco Ricucci - Pubblicato 14 maggio 2025

Perché il ministero stabilisce ogni anno i posti di sostegno ma il fabbisogno nella scuola è nettamente superiore e i posti restano scoperti?

La formazione degli **insegnanti di sostegno** è un esempio della perversa combinazione tra l'ideologismo valoriale e gli interessi economici che caratterizzano il nostro Paese. Se nel 1977 sono state chiuse le scuole speciali in nome del sacrosanto principio dell'equità, dell'integrazione e dell'inclusività, dall'altra parte non è stata approntata, nel corso degli anni, una seria organizzazione per "gestire" la presenza degli "alunni con disabilità", in base all'adozione della nuova terminologia fornita da specifica Nota del MIM (prot. 1921 del 24 ottobre 2024).

Nell'anno scolastico 2024/2025, in base ai dati disponibili nel Focus del Ministero dell'Istruzione, si è rilevato un aumento degli alunni con disabilità nelle scuole italiane, arrivati a 331.124 iscritti, ma dall'altra parte manca, parallelamente, un adeguato numero di insegnanti di sostegno di ruolo. Di fronte all'**aumento degli alunni con disabilità**, i posti di sostegno sono persino diminuiti dai 234.460 dello scorso anno scolastico ai 205.253 attuali.

A causa di questi tagli, spesso le famiglie esasperate devono rivolgersi ai tribunali della Repubblica per poter vedere salvaguardato il **diritto al sostegno** dell'alunno con disabilità. Insomma, una contraddizione all'italiana: da un lato una vasta platea di aspiranti docenti di sostegno che possono assicurarsi un posto fisso, dato il gran numero di alunni con disabilità; dall'altro lato, l'incapacità cronica, da parte delle università italiane, di garantire una formazione specialistica per un numero di docenti corrispondente al reale fabbisogno. A ciò si aggiunge, da parte del ministero dell'Istruzione e di quello dell'Università, l'autorizzazione di contingenti di posti, a livello geografico, in modo del tutto insensato.

Le conseguenze di tutto questo e molto altro sono devastanti per la scuola italiana e dannose per gli alunni con disabilità. Vediamo brevemente perché, rispetto alla complessità di un fenomeno italiano dove l'interesse corporativistico e lobbistico prevale sull'interesse del diritto all'istruzione di alunne e alunni con disabilità.

Ogni anno il MIM e il MUR (ministero dell'Università e della Ricerca) emanano una circolare con il numero di posti disponibili a livello nazionale, che le università pubbliche e private si spartiscono in modo da garantirsi il sostanzioso introito delle rette degli aspiranti specializzandi. Il contingente autorizzato a livello centrale, tuttavia, è molto più basso del reale fabbisogno della scuola. La conseguenza è che ogni anno a settembre tre quarti dei posti di ruolo destinati agli insegnanti di sostegno restano scoperti per mancanza di candidati in possesso del titolo necessario per essere assunti e vengono assegnati a supplenti privi di specializzazione.

Poi c'è un'altra assurdità: la ripartizione dei posti tra i vari atenei dello Stivale che è speculare al fabbisogno, visto che i posti autorizzati sono soprattutto concentrati al Sud, mentre le cattedre reali scoperte rimangono soprattutto al Nord. Solo a titolo di esempio: per il TFA-sostegno dell'Università Bicocca di Milano ci sono 420 specializzandi, mentre nell'Università di Palermo 1.400.

D'altra parte gli aspiranti insegnanti di sostegno, molti dei quali inseguono più che il sogno dell'inclusione il miraggio del posto fisso immediato, sono moltissimi. Alcuni di loro hanno trovato il modo di aggirare lo sbarramento del test frequentando università romene e poi foraggiando sedicenti avvocati in combutta con sedicenti sigle sindacali della scuola, per ottenere l'omologazione a suon di ricorsi.

Il MIM ha cercato di correre ai ripari mettendo una pezza a questa situazione kafkiana, di fatto "commissariando" la funzione formativa degli atenei italiani, incapaci di garantire la preparazione di un numero di docenti specializzati adeguato al reale fabbisogno della scuola. Partiranno, in base alla legge 71/2024, i corsi di specializzazione sul sostegno organizzati da INDIRE per

chi abbia maturato almeno tre anni di servizio su posto di sostegno nel grado richiesto negli ultimi cinque anni in scuole statali o paritarie: corsi online, abbreviati.

Un vero e proprio "condono", secondo certi osservatori, rispetto a chi ha affrontato il TFA-sostegno organizzato dalle università, ovvero un percorso ben strutturato tra lezioni, laboratori, tirocinio diretto nella scuola, a cui si accede solo attraverso un test altamente selettivo. Chi ha conseguito il titolo estero, in caso di rinuncia al contenzioso con il MIM, vi accede di diritto.

Sono circa 60mila i posti autorizzati dal MIM per i corsi di specializzazione sul sostegno organizzati da INDIRE, con una ripartizione tra gli ordini di scuola che purtroppo non tiene conto del reale fabbisogno: continueranno a mancare i docenti nella scuola primaria, mentre nelle superiori si avrà un surplus che andrà a intasare per anni le graduatorie.

Infine, un ultimo dato che vale per tutto il Nord Italia: per il concorso sostegno PNRR 2 in Lombardia i posti messi a bando erano 2.178, ma alla prova scritta svoltasi lo scorso 19 febbraio si sono presentati 300 candidati, tra cui solamente in 122 hanno passato l'esame. Il perché va cercato nel costo della vita che rende pressoché "unica" (in peggio) Milano.

È assurdo che lo stipendio di un docente statale sia uguale in una metropoli come il capoluogo lombardo e in un paesino dell'entroterra calabrese. Quindi i docenti non si trasferiscono dal Sud al Nord e, appena possono, scappano.

15.SCUOLA/ Pluralismo educativo e parità, i guai di una libertà (solo) parziale

Silvio Petteni - Pubblicato 15 maggio 2025

Il pluralismo educativo è attuato nella scuola italiana solo parzialmente e quella educativa rimane una libertà autorizzata, nonostante la Costituzione

La scuola in Italia non è nata come **scuola di Stato**. Prima che il ministro Michele Coppino nel 1877, sulla base della legge Casati del 1859, radicata nella legislazione scolastica piemontese e in quella del lombardo-veneto, stabilisse l'obbligo scolastico per tutti nella scuola elementare, prima dunque che lo Stato Italiano, ispirandosi al modello francese, avviasse il processo di istruzione dei cittadini entro il quadro unitario, la scuola preesisteva in Italia con molte tradizioni, per lo più legate alla vitalità delle congregazioni religiose, alle disposizioni degli enti locali e alle libere iniziative di illustri cittadini, incoraggiate dal concorso dei governi.

Con lo sviluppo dell'obbligo scolastico nella lotta contro l'analfabetismo e per la formazione della propria classe dirigente, la scuola dello Stato unitario assunse immediatamente **carattere egemonico**. I governi stabilivano organizzazione e programmi di insegnamento, obbligando le istituzioni non statali a conformarsi ad essi per avere l'autorizzazione ad esercitare la propria attività.

Veniva così posto sotto la riserva di una concessione quello che originariamente era un diritto riconosciuto. Quell'autonomia in cui consisteva la storia di tante diverse comunità, di persone singole, di educatori, ognuna caratterizzata dal carattere di una propria vocazione, fu sempre più misurata dalle leggi di uniformità che lo Stato imponeva attraverso il principio del **valore legale dei titoli di studio**.

L'estensione dell'obbligo scolastico e il valore legale del titolo di studio determinarono un allargamento della popolazione scolastica, favorendo non solo lo sviluppo grandissimo della scuola di Stato, ma anche delle iniziative dei singoli cittadini.

Oggi, con la **legge sull'autonomia scolastica**, la scuola è oramai avviata a un processo di trasformazione e modernizzazione. In questo quadro, la scuola non statale chiede il pieno recupero dei suoi diritti, che derivano dalla sua lunga storia, dalle sue benemerite culturali, dalla testimonianza dei grandi sacrifici vissuti per conservare il valore della sua presenza nella vita della gente. Il tema "della scuola libera" è come una cassa di risonanza dei problemi più vivi e scottanti riguardanti la concezione dell'uomo, la convivenza sociale e del fatto educativo. La libertà di educazione e di insegnamento sono ancorati su una **serie di principi base**:

- La famiglia è, per diritto e dovere naturale **"il luogo primario dell'educazione"**, senza che ciò significhi affermare una sua missione dispotica sui figli, né attribuirle automatismi, onnipotenza, garanzia di riuscita, né tanto meno sottrarla ai suoi obblighi verso la comunità;

- La scuola si configura come luogo privilegiato di educazione a servizio della famiglia e, con la famiglia, a servizio della persona dell'educando (luogo privilegiato, non primario, né unico, né totalizzante dell'azione educativa);
- Lo Stato deriva il suo valore, la sua autorità e i suoi limiti dall'operare per il bene della persona, cioè dall'assicurare a tutti quelle "condizioni sociali che consentano e favoriscano negli esseri umani lo sviluppo integrale della persona" (*Pacem in Terris*, 21). Una simile concezione dello Stato è fatta propria dalla Costituzione Italiana (cfr. art. 2), e ritiene oramai acquisite alcune conquiste di convivenza democratica. Il principio di sussidiarietà che regola l'azione dei pubblici poteri, la quale deve avere carattere di orientamento, di stimolo, di supplenza e di integrazione, è fondamentale;
- Il solo parziale pluralismo scolastico nelle istituzioni non garantisce alla famiglia la libertà della scelta educativa, la quale richiede la libertà delle istituzioni;
- In uno **Stato senza pluralismo scolastico** non ci può essere pluralismo democratico. In uno Stato democratico deve esserci la possibilità di una scuola libera per tutti i cittadini qualunque sia la loro visione del mondo;
- Una presunta scuola *neutra* (nei confronti dell'azione educativa) o una presunta scuola *di tutti* (nel senso che un'unica scuola gestita dallo Stato va bene per tutti, dal punto di vista educativo), sono dei miti, quando non sono contrabbando di faziosità demagogiche o di prepotenze classiste. Tutte le libertà (pensiamo alle libertà cattolica, culturale e scolastica) sono vanificate dalla mancanza di libertà economica;
- Cosa intendiamo per scuola libera? a) È la scuola che i genitori, non impediti da ostacoli legislativi o economici, possono scegliere, e contribuire a costruire, perché vi venga continuato ai loro figli il discorso educativo iniziato in famiglia; b) È una scuola richiesta non dal privilegio di alcune classi sociali o di una confessione religiosa, e nemmeno dall'arroganza di un potere centrale, ma dal diritto di tutti i cittadini.

In conclusione, la libertà scolastica è una di quelle libertà "robuste e feconde" che danno il segno del valore d'un popolo. Non si può continuare a procedere come adulti sconfitti, che non hanno più niente da dire se non: "lavora, guadagna, mangia e divertiti" ai loro giovani, agli adulti di domani, perciò crediamo nell'educazione, e dunque nella scuola. La libertà di educazione è un problema laico di tutti, è la naturalezza dell'uomo, il prolungamento della famiglia, l'equilibrio della società.

16.LEGGE SULLA PARTECIPAZIONE/ Dagli utili alle decisioni, cosa cambia per lavoratori e imprese

Giancamillo Palmerini - Pubblicato 15 maggio 2025

Il Senato ha approvato ieri in via definitiva il Ddl relativo alla partecipazione dei lavoratori che apre a innovazioni importanti

La Cisl si richiama e si ispira, fin dalla sua nascita, a una concezione che mira a realizzare, partendo in particolare dagli insegnamenti della Dottrina sociale della Chiesa, la solidarietà e la giustizia sociale, mediante le quali si consegue il trionfo di un ideale di pace.

Il sindacato "bianco" sostiene, infatti, che le condizioni dell'economia debbano permettere lo sviluppo della personalità umana attraverso la giusta soddisfazione dei suoi bisogni materiali, intellettuali e morali, nell'ordine individuale, familiare e sociale.

Dato che le condizioni attuali del sistema economico non permettono la realizzazione di questo fine, la Cisl ha sempre ritenuto necessaria la loro trasformazione, in modo da assicurare un migliore impiego delle forze produttrici e una ripartizione più equa dei frutti della produzione tra i diversi elementi che vi concorrono.

In particolare, il sindacato di via Po ha sempre promosso la partecipazione dei lavoratori alla gestione dell'unità produttiva e la loro immissione nella proprietà dei mezzi di produzione e, allo stesso tempo, la partecipazione dei lavoratori alla programmazione e al controllo dell'attività economica.

Coerentemente con questa sua storia l'organizzazione guidata da Daniela Fumarola ha lanciato una proposta di legge di iniziativa popolare che, **dopo l'iter parlamentare**, è diventata legge dello Stato.

Questa prevede, ora, la possibilità per i rappresentanti dei lavoratori di partecipare ai Consigli di sorveglianza e anche ai Consigli di amministrazione e regola la distribuzione ai lavoratori dipendenti di una quota non inferiore al 10% degli utili di impresa, effettuata in esecuzione di collettivi aziendali o territoriali. I premi di produttività e le forme di partecipazione agli utili d'impresa corrisposti a lavoratori dipendenti saranno, poi, assoggettati all'imposta sostitutiva del 5% per il 2025, con limite superiore elevato a 5 mila euro.

Sono, quindi, previsti piani di miglioramento e di innovazione dei prodotti, dei processi produttivi, dei servizi e dell'organizzazione del lavoro. Sono anche regolate delle modalità di partecipazione consultiva dei lavoratori alle decisioni. Viene inoltre costituita una Commissione nazionale permanente per la partecipazione dei lavoratori.

Fatta la legge, ovviamente, questa dovrà poi vivere confrontandosi con le vite, i bisogni, le esigenze delle imprese e, ovviamente, dei lavoratori del tempo che stiamo vivendo.

Un tempo, come ci ricorda anche il nuovo papa Leone XIV, in cui siamo chiamati a vivere un'altra "rivoluzione industriale" strettamente legata agli sviluppi dell'**intelligenza artificiale**, e che comporta nuove sfide per la difesa della dignità umana, della giustizia e del lavoro e nella quale gli strumenti, vecchi e nuovi, della partecipazione "attiva" dei lavoratori saranno, necessariamente, e duramente, messi alla prova e testati.

17.SCUOLA/ Non "teste", ma persone protagoniste: così un container diventa una biblioteca

Filomena Zamboli - Pubblicato 16 maggio 2025

La scuola ha bisogno di nuove visioni: la libertà, se educata, crea protagonisti. L'esempio del liceo Ernesto Pascal di Pompei

L'occhio attento torna indietro a un anno di lavoro. È naturale, quando si arriva al termine di una lunga corsa che ha attraversato mesi di lavoro che, apparentemente, hanno le stesse cadenze di sempre. Invece ogni anno fa storia a sé, ed è pieno di saggezza, se ci si ferma a riflettere su processi e avvenimenti.

Per dirigere una scuola oggi più di prima occorrono un continuo e appassionato confronto sui processi educativo-didattici, nuove visioni e il rilancio di una prospettiva culturale. Al nostro Paese servono scuole nelle quali ciò che accade al proprio interno diventi "opera" e non solo "istruzione", vite protagoniste del proprio sapere. Dalla prospettiva di chi scrive, emerge con nettezza che il futuro chiede la compartecipazione dei ragazzi alla **costruzione della comunità**, dell'opera educativa.

Certo attraverso la trasversalità delle **discipline** come linguaggi che **decodificano la realtà intera** e piena di bellezza. Ma anche come didattica alternativa fatta di spazi diversi, dove il *fuori* ha lo stesso valore delle "sudate carte". Insomma la collegialità come un modo e un luogo dove si legge insieme la realtà educativa. Perché questo accada bisogna mettersi al servizio dei ragazzi. Troppo a lungo abbiamo pensato che il rapporto fosse solo con la loro testa, con ciò che dovevamo garantire in termini di apprendimento, e non con la loro persona. Ne sono testimonianza i mille **disagi relazionali** che vivono e per affrontare i quali occorre una *alleanza*.

La scuola deve riflettere sul "come" di un rapporto che si sostanzia in azioni con il contributo di tutti, specialmente dei giovani. Lo scorso anno sono stati eletti come rappresentanti degli studenti quattro ragazzi in gamba, con tanta voglia di fare. Avrebbero voluto tirare giù il mondo. A modo loro. E io avrei anche voluto lasciarli fare, se non avessi dovuto combattere con le norme sulla sicurezza, per esempio, oppure con il numero di docenti e collaboratori a disposizione se volevano restare a scuola anche oltre l'orario previsto, che, per fortuna, da noi è già lungo. Perché le aule si puliscono, e gli alunni si vigilano. Desideravano creare una biblioteca, solo che spazio non ce n'era.

Qualche "no" ho dovuto dirlo. Non è stato facile. Non sono stati facili i rapporti. Devi metterti a discutere. D'altra parte non pareva vero che, invece di essere passivi e annoiati, desiderassero creare un'opera. Stare a scuola quando, invece, non si vede l'ora che suoni la campanella.

Non ho spazio, qui, per raccontarvi come abbiamo sudato, la scorsa estate, per svuotare un container che era servito, al tempo del Covid, per riporre arredi e suppellettili. Come abbiamo ripulito e sistemato un pezzo di giardino. Cercato arredi da esterno. Sistemato e catalogato libri riposti nello scantinato. **Ragazzi e adulti.** Associazioni e volontariato. Soggetti diversi che il desiderio ha trasformato in protagonisti. Noi.

Pochi giorni fa abbiamo inaugurato uno spazio *outdoor* dove è possibile trovarsi per sentire musica senza disturbare, leggere, chiacchierare senza cellulare. Un container ridipinto è diventato una biblioteca, dedicata alla Contessa Marianna de Fusco, moglie di Bartolo Longo, tra poco santo. Un luogo "democratico", con tanto di regolamento, la cui responsabilità è collettiva. Sono venuti a inaugurarlo il sindaco, l'arcivescovo e una sacco di genitori. Un luogo fuori dalla scuola dove si fa scuola. Una scuola che ha scelto di istruire e servire. Tecnicamente questa cosa si chiama *Service Learning*. Oppure vita. Fate voi.

18.I NUMERI/ Se 1.030 euro al mese non bastano: tre criteri "raccontano" la povertà degli italiani

Mariangela Zenga - Pubblicato 16 maggio 2025

L'ISTAT ha pubblicato il report annuale delle condizioni di vita delle famiglie italiane: il 23,1% è a rischio povertà, soprattutto nel Mezzogiorno

Nel mese di marzo 2025, l'**ISTAT** ha pubblicato il report annuale relativo alle condizioni di vita e di reddito delle famiglie italiane, elaborato sulla base dei dati raccolti tra gennaio e maggio 2024, con riferimento alla situazione economica del periodo 2023/2024.

Le informazioni diffuse derivano dall'indagine EU-SILC (European Union Statistics on Income and Living Conditions, ovvero Statistiche dell'Unione Europea su reddito e condizioni di vita), una delle principali fonti statistiche europee per misurare il benessere delle famiglie nei diversi Paesi membri.

Coordinata da Eurostat, EU-SILC ha l'obiettivo di raccogliere dati comparabili su aspetti fondamentali della vita quotidiana: il livello di reddito delle famiglie, le caratteristiche dell'abitazione, l'accesso ai servizi, la capacità di sostenere determinate spese, l'intensità lavorativa e le condizioni occupazionali complessive. In Italia, l'indagine è realizzata ogni anno dall'ISTAT.

Nell'edizione 2024, il campione ha coinvolto **31.790 famiglie, per un totale di 62.954 individui, residenti in circa 850 comuni**. La selezione del campione avviene secondo rigorosi criteri statistici per garantire la rappresentatività della popolazione italiana. La raccolta dei dati si svolge attraverso interviste a domicilio assistite da computer (CAPI) oppure interviste telefoniche (CATI).

Sebbene siano rilevati tutti i membri delle famiglie, le interviste dirette vengono effettuate con le persone di età pari o superiore a 16 anni. Una volta raccolti, i dati vengono integrati con informazioni amministrative provenienti da fonti ufficiali, come l'INPS o l'Agenzia delle Entrate, allo scopo di rafforzare l'accuratezza delle stime. Il risultato è una fotografia dettagliata e aggiornata della realtà economica e sociale del Paese, utile a orientare le decisioni politiche e gli interventi di welfare.

Secondo l'ISTAT, **nel 2024 quasi un italiano su 4** si è trovato in condizioni di **vulnerabilità economica**. Più precisamente, il **23,1%** della popolazione, pari a circa **13,5 milioni** di persone, rientrava nella categoria definita come **"a rischio di povertà o esclusione sociale"**. Si tratta di una classificazione stabilita a livello europeo, che si basa su tre criteri distinti ma interconnessi, ognuno dei quali descrive una forma specifica di disagio economico o sociale.

– Il primo criterio riguarda il **rischio di povertà economica**, ossia la condizione in cui il reddito netto equivalente di una famiglia (cioè, corretto in base al numero e alla composizione dei componenti) risulta inferiore al 60% del reddito mediano nazionale. Nel 2024 (considerando il reddito dell'anno precedente), questa soglia è stata fissata a **12.363 euro annui** per una persona sola, corrispondenti a circa **1.030 euro al mese**.

– Il secondo criterio fa riferimento alla **grave deprivazione materiale e sociale**, che si verifica quando una persona sperimenta almeno sette segnali di disagio tra quelli previsti da una lista di tredici. Questi segnali comprendono, tra gli altri, ad esempio, l'impossibilità di affrontare spese impreviste, di riscaldare adeguatamente la casa, di sostenere una vacanza annuale, di permettersi un pasto proteico ogni due giorni, oppure l'assenza di connessione internet domestica o la rinuncia a momenti di socialità per motivi economici.

– Infine, il terzo criterio riguarda la **bassa intensità di lavoro** all'interno del nucleo familiare. In questo caso, si fa riferimento alle famiglie in cui gli adulti tra i 18 e i 64 anni hanno lavorato, nel corso dell'anno precedente, meno del 20% del tempo teoricamente disponibile. Sono escluse dal calcolo alcune categorie, come studenti, pensionati e inattivi in condizioni particolari.

Secondo l'approccio adottato, una persona o una famiglia viene considerata a rischio di povertà o esclusione sociale quando si verifica almeno **una di queste tre condizioni**. Questo approccio consente di superare la sola povertà monetaria, includendo anche la difficoltà nell'accesso a beni e servizi essenziali e una limitata partecipazione al mercato del lavoro.

La quota di popolazione che si trovava in almeno una delle tre condizioni di rischio considerate dall'indicatore mostra delle differenze a livello geografico: nel **Nord-Est** questa era pari all'**11,2%**, mentre nel **Mezzogiorno** raggiungeva il **39,2%**, ovvero oltre un terzo della popolazione residente in quell'area. Questo divario territoriale evidenzia ancora una volta la marcata disuguaglianza nel disagio economico e sociale sul territorio nazionale, con una forte concentrazione nelle regioni meridionali, dove incidono fattori come la minore partecipazione al mercato del lavoro, livelli occupazionali più bassi e redditi medi inferiori.

Anche la composizione familiare rappresenta un fattore rilevante nel determinare il rischio di povertà o **esclusione sociale**. Le famiglie numerose, in particolare quelle composte da coppie con tre o più figli, presentano un'incidenza del rischio pari al 34,8%.

Un'incidenza analoga si riscontra nei nuclei monogenitoriali, dove la persona di riferimento vive con uno o più figli senza il supporto di un secondo adulto. In questi casi, il tasso di rischio si attesta al 32,1%, a conferma del fatto che le famiglie con una struttura più fragile o con un carico familiare elevato risultano più esposte a condizioni di vulnerabilità economica.

Consideriamo ora i tre indicatori separatamente.

Nel 2024, l'indicatore del rischio di **povertà economica** si attesta a livello nazionale al **18,9%**, con forti variazioni territoriali e strutturali. Nel Mezzogiorno la quota raggiunge il **32,2%**, mentre nel Nord-Est si ferma all'**8,8%**. Il rischio aumenta tra le famiglie con almeno un componente straniero (**31,3%**), tra i nuclei monogenitoriali (**23,6%**) e tra quelli con tre o più figli (**30,9%**).

La grave deprivazione materiale e sociale coinvolge il **4,6%** della popolazione italiana. Anche in questo caso, le differenze territoriali sono marcate: nel Mezzogiorno l'incidenza arriva al **10,1%**, contro l'**1,3%** nel Nord-Est. Le famiglie con cinque o più componenti (**8,3%**), quelle con tre o più minori (**10,4%**) e le famiglie con almeno un componente non italiano (**10,4%**) mostrano livelli di deprivazione superiori alla media.

Per quanto riguarda la **bassa intensità lavorativa**, il dato nazionale è pari al **9,2%**, con una forbice territoriale che va dal **3,6%** nel Nord-Ovest al **16,9%** nel Mezzogiorno. La condizione è più frequente tra le famiglie con un solo percettore di reddito (**17,6%**), nei nuclei monogenitoriali (**19,5%**) e tra le famiglie con tre o più figli (**8,8%**). Anche le famiglie con almeno un minore presentano un'incidenza superiore alla media, pari al **6,3%**.

La *Figura 1* riporta il rischio di povertà o di esclusione sociale e le sue componenti, vale a dire: il rischio di povertà, la grave deprivazione materiale e sociale e la bassa intensità lavorativa per differenti gruppi socio-demografici dei residenti italiani (Anno 2024).

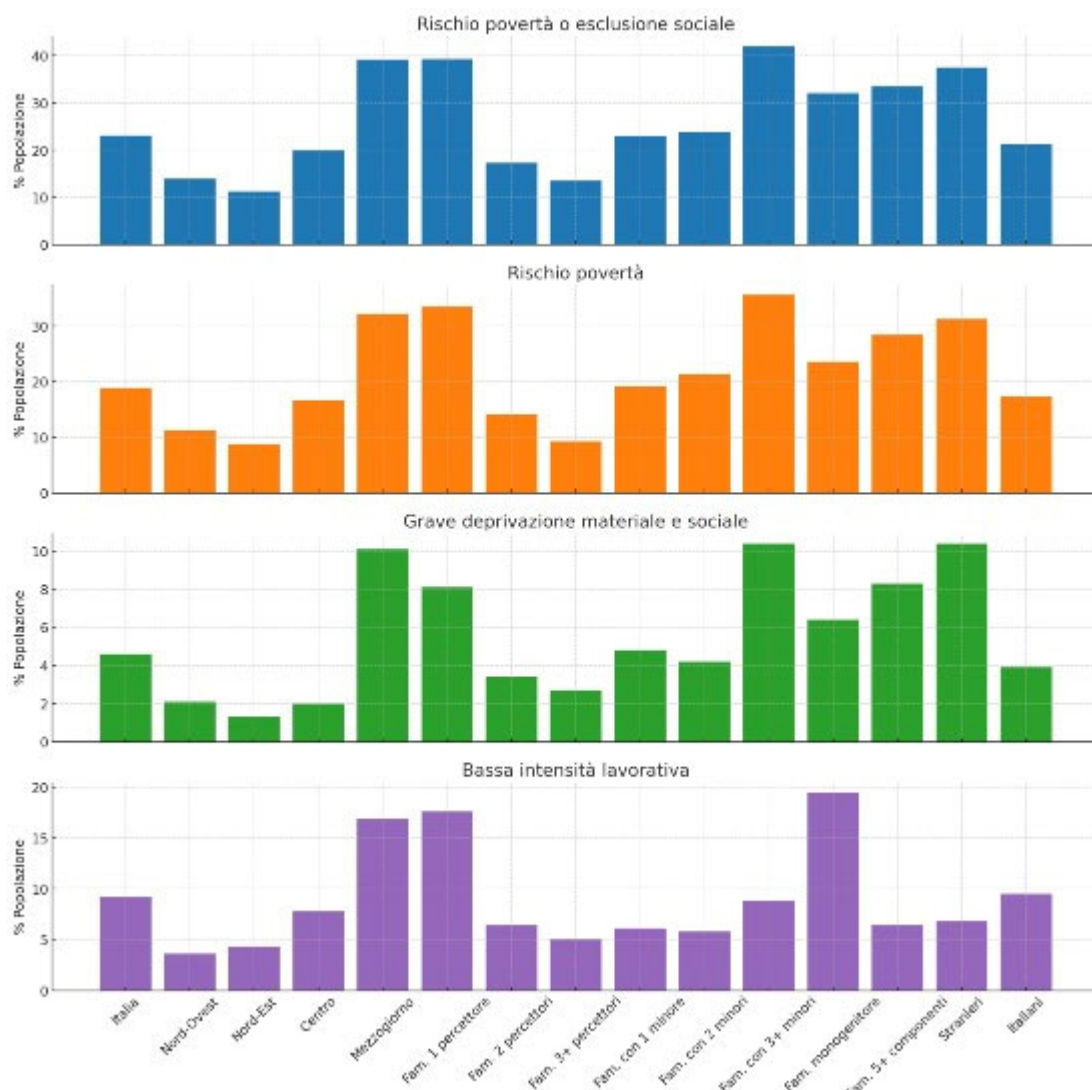


Figura 1: *Rischio di povertà o di esclusione sociale, Rischio di povertà, Grave deprivazione materiale e sociale e Bassa intensità lavorativa per categorie di residenti italiani (Anno 2024).*

Nel complesso, l'approccio multidimensionale adottato nell'indagine EU-SILC, e rilevata da ISTAT, rappresenta un importante strumento per comprendere la varietà delle condizioni economiche e sociali delle famiglie italiane. La combinazione di indicatori legati al reddito, alla deprivazione e alla partecipazione al mercato del lavoro consente di cogliere sfaccettature che sfuggirebbero a una lettura basata solo sulla povertà monetaria.

Tuttavia, affinché questi strumenti possano essere davvero utili al processo decisionale, è necessario considerare con attenzione i loro limiti. L'indicatore di povertà relativa, ad esempio, misura la posizione di una famiglia rispetto alla distribuzione del reddito nazionale, ma non sempre riflette la reale capacità di far fronte ai bisogni essenziali. Anche l'indicatore di grave deprivazione, pur utile, risulta spesso poco reattivo ai cambiamenti economici, con il rischio di non cogliere tempestivamente gli effetti di nuove politiche.

Per questo, accanto alla rilevazione statistica, è auspicabile un lavoro di raccordo più stretto con la programmazione delle politiche pubbliche. Gli indicatori dovrebbero contribuire in modo più diretto alla definizione delle priorità, alla ripartizione delle risorse e alla valutazione degli interventi. Solo così la misurazione della povertà potrà trasformarsi in uno strumento operativo e non rimanere confinata in un esercizio di pura analisi.

Il rallentamento dell'economia è solo uno degli ostacoli per la crescita dell'occupazione nel nostro Paese

Nel primo trimestre 2025 l'economia italiana ha registrato una crescita del Pil pari allo 0,3%, meglio di Francia (+0,1%) e Germania (+0,2%), ma peggio della Spagna (+0,6%). Nonostante questo modesto risultato, l'occupazione ha mostrato un andamento positivo, con un aumento dello 0,9% rispetto al trimestre precedente, corrispondente a 224mila occupati in più.

A **marzo 2025**, tuttavia, si è registrata una battuta d'arresto: gli occupati sono diminuiti di 16mila unità, portando il totale a 24 milioni 307mila. Il calo ha riguardato principalmente le donne e i lavoratori sotto i 35 anni. Dal punto di vista contrattuale, diminuiscono sia i dipendenti a termine che gli autonomi, mentre crescono i lavoratori con contratto a tempo indeterminato. Il tasso di occupazione resta comunque stabile al 63,0%.

Il mercato del lavoro è ancora capace di attrarre persone precedentemente inattive, ma lo scenario dell'immediato futuro è condizionato dai dazi americani.

Il Fondo monetario internazionale prevede una decelerazione del Pil mondiale nel 2025 (+2,8% contro il +3,3% del 2024), con una moderata ripresa solo nel 2026 (+3,0%).

Il clima di fiducia delle imprese ha registrato la terza flessione consecutiva ad aprile, coinvolgendo tutti i quattro principali settori economici. La fiducia dei consumatori è in diminuzione. Ad aprile, infatti, le attese sull'occupazione sono peggiorate principalmente nel settore manifatturiero e, in misura minore, in quello delle costruzioni, dei servizi e del commercio al dettaglio.

Considerando questi fattori, è ragionevole attendersi un rallentamento nella creazione di nuovi posti di lavoro nei prossimi mesi.

Il mercato del lavoro italiano mostra una limitata capacità di generare occupazione di qualità in assenza di una solida crescita. E qui servirebbe una politica del lavoro che funziona.

Inapp nel suo rapporto 2024 ha indicato numeri problematici del **programma GOL**, il principale investimento del Pnrr in politiche attive (5,4 miliardi): solo il 51,7% degli individui presi in carico ha effettivamente avviato o concluso una politica attiva; solo il 18,8% dei casi ha partecipato ad attività formative, nonostante il 75,2% dei presi in carico dichiara interesse per tali attività; il 10,5% dei soggetti ha fatto un tirocinio.

Inapp ha elencato anche altri problemi del programma GOL: rigidità nel disegno e nella governance del programma, come la suddivisione a priori dell'utenza in percorsi predefiniti; carenza di personale nei Centri per l'impiego che ha limitato la capacità di gestire l'utenza; insufficiente coinvolgimento degli operatori privati già dalla fase di programmazione.

Certo ci sono aspetti positivi: per la prima volta le politiche attive hanno superato come partecipazione quelle passive basate sui sussidi, ma la rigidità dei processi resta forse il problema più rilevante.

Se non ci fidiamo della prima linea, le persone che accolgono quelli che cercano lavoro, e non restituiamo loro capacità di personalizzare e responsabilità su risorse e decisioni, non riusciremo certo a migliorare performance e risultati.

Non è a colpi di Lep e di tools per la profilazione e **il matching automatico** che possiamo aiutare le persone a navigare nella complessità del mercato attuale. Tantomeno riusciamo ad attirare inattivi e scoraggiati a tornare al lavoro: forse è questo il principale scoglio al raggiungimento delle medie europee di occupazione.

Se anche la valutazione delle politiche resta in buona sostanza ancorata all'analisi di processo, difficilmente riusciremo a capire quali punti migliorare. Potrebbe incominciare proprio Inapp che invoca giustamente un cambio di paradigma.

20.SCUOLA/ Non nozioni, ma vita vera: così la letteratura ci apre al mondo

Diego Picano - Pubblicato 19 maggio 2025

La letteratura non è un obbligo da smaltire, ma un percorso di conoscenza in grado di svelare il mondo. La scuola dev'essere luogo di questa scoperta

Ogni lavoro, prima che un fare, dovrebbe diventare un **percorso di conoscenza**, perché introduce al rapporto con la realtà, con il mondo in cui viviamo. In modo particolare, vivere il lavoro nella scuola per me significa esercitare un rapporto con i ragazzi all'interno del quale nasce una scoperta. Non c'è rapporto senza scoperta e non c'è scoperta senza rapporto!

Accade, soprattutto in questo ultimo mese di scuola, che noi docenti tiriamo le somme di un anno trascorso con i nostri allievi, soprattutto se si tratta degli studenti delle quinte, che con l'**esame di Stato** lasceranno le loro aule per intraprendere un nuovo percorso di vita. Personalmente mi domando cos'è rimasto loro dello studio della letteratura, ad esempio, quale orizzonte di senso, quale successo formativo svilupperà nel futuro lo studio dei testi dei grandi scrittori.

In questi ultimi giorni di scuola, domandiamoci pure quale esperienza abbiamo vissuto in qualità di docenti e quale hanno vissuto i nostri allievi, che si sono confrontati con le pagine dei poeti e dei narratori della nostra letteratura. È proprio vero ciò che amava affermare Jorge Luis Borges: "Un libro vero inizia molto prima del libro".

C'è qualcosa che precede – e io aggiungerei che segue – il testo di uno scrittore: è l'esperienza, l'incontro con le cose. I nostri allievi, dispersi sempre di più nella dimensione digitale, potrebbero provare la gioia dell'**incontro con la realtà**, dopo aver letto una pagina d'autore; potrebbero arricchirsi di suggerimenti, valori e ideali che servono a costruire la loro umanità.

Niccolò Machiavelli, nella *Lettera a Francesco Vettori*, del 10 dicembre 1513, attraverso una splendida metafora, racconta precisamente cosa rappresenta lo studio della letteratura, quale valore aggiunto offre la lettura dei grandi classici:

"Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull'uscio mi spoglio quella veste quotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antiche corti delli antichi huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solo è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi trasferisco in loro".

Il più delle volte, invece, studiare i testi per i nostri allievi equivale ad accumulare nozioni su un autore, su una corrente artistico-letteraria, a preparare un'esposizione di concetti futili e astratti per una verifica, senza avvertire l'urgenza di un confronto con il loro modo di sentire, senza entrare veramente in dialogo con i loro giudizi, con le loro intuizioni su un'esperienza che potrebbe ripetersi oggi, lasciandosi sfuggire l'occasione di un arricchimento personale.

Studiare le pagine della letteratura, viceversa, significa fare un incontro, soprattutto con le parole, le immagini, le dimensioni dello spazio e del tempo, con le profondità intime che i testi dei più grandi autori della storia riescono a configurare e ad evocare.

Il vero problema, però, è che a monte probabilmente non c'è stata la preoccupazione del docente di introdurre i propri alunni in questo tipo di avventura, ma semplicemente e aridamente di svolgere un programma da portare a termine a giugno. Oltrepassare la soglia della parola scritta – esperienza che qualsiasi studente-lettore può compiere – significa entrare nel mondo inventato dallo scrittore, in cui mediante la fantasia egli riesce ad alludere a quelle verità nascoste che sfuggono all'osservatore distratto e superficiale.

La letteratura rappresenta il mondo del reale in quanto rappresenta il possibile, cioè un reale più ricco di possibilità. Le simulazioni, i simulacri creati dal linguaggio poetico servono a giudicare la società odierna, a riordinare il caos dell'esistenza. Come sostiene **Paul Ricoeur**, è proprio grazie alle opere di finzione che noi dobbiamo in gran parte "la dilatazione del nostro orizzonte di esistenza. Esse non producono semplicemente delle immagini attenuate della realtà [...] al contrario le opere letterarie rappresentano la realtà accrescendola di tutti i significati".

Quando ci troviamo in presenza di studenti distratti a lezione, annoiati da una spiegazione, alle prese con i loro smartphone, dovremmo ricordarci, prima di tutto noi insegnanti, del valore di una lezione di letteratura, come introduzione alla bellezza della realtà e non come mero adempimento di un programma da consegnare alla fine di un anno scolastico.

Quando ci troviamo a fare i conti con le ultime interrogazioni deludenti, con studenti sempre più "disorientati", con un giudizio negativo sulla scuola e su quello che studiano, dovremmo ricordarci, prima di tutto noi docenti, che i testi della grande letteratura non fanno parte di un

programma scolastico o di un volume di storia della letteratura da adottare per l'anno successivo, ma costituiscono una sfida alle risorse della nostra intelligenza, mettono in questione, aprono scenari di senso e permettono un percorso molto interessante verso le grandi domande esistenziali degli insegnanti e degli studenti.

È necessario, prima di tutto per noi adulti, lo studio della letteratura per avere una visione più chiara degli eventi accaduti e che accadranno, per avere un giudizio sul tempo della storia, filtrato dall'opera, per conoscere come l'uomo vive l'evento, come l'artista giudica quel momento della storia e il nostro in cui viviamo.

Il confronto permette di approfondire lo sguardo su tutto e soprattutto il riaffiorare di un giudizio sui fatti che accadono nell'attualità. Nei versi e nella prosa della grande letteratura pulsa il cuore, il punto di vista, la prospettiva dello scrittore e di ogni uomo. Di fronte ad un testo bisognerebbe porsi con una mentalità educata all'esercizio del vedere, dell'ascoltare, con una mente reattiva che sappia trovare nelle parole dell'autore ciò che apparentemente non c'è, ma che appartiene alla natura più profonda delle cose.

Chi legge bene, e non è preoccupato di nient'altro, scruta le parole dell'uomo nel profondo, le vede nella loro costruzione, ne percepisce le sfumature e le implicazioni, acquista il gusto del particolare e del dettaglio. L'ora di letteratura è il tempo della bellezza, in cui ci dedichiamo a vedere e a contemplare ciò che è vero, bello e giusto.

Lo aveva capito bene Vladimir Nabokov, uno dei grandi romanzieri del Novecento, che da professore una volta ebbe a dichiarare, nelle sue *Lezioni di letteratura*, che un buon lettore "è una combinazione tra il temperamento artistico e quello scientifico" e deve saper unire in sé la "passione di un artista" e "la pazienza di uno scienziato". Mentre cioè si occupa di processi dell'immaginazione, il lettore rimette in ordine, facendo un'operazione che ha già qualcosa dello spirito scientifico.

Occorre portare i giovani a comprendere che le cose di cui la letteratura parla sono per loro, possono indurli a riflettere, a vedere e ad avere il senso di se stessi. Occorre tornare a dare fiducia alle parole dell'autore e non dei critici letterari, a quelle parole che non si consumano con il passare del tempo, lontane dal mondo delle immagini digitali e dagli stereotipi imposti, parole piene di realtà e del senso e del gusto delle cose.

21.SCUOLA/ Lezione di storia, perché la (utile) AI non può sostituire prof e studenti

Fabrizio Foschi - Pubblicato 20 maggio 2025

L'AI sembrerebbe essere lo strumento ideale nella didattica della storia a scuola. Ma uno sguardo più ravvicinato ne evidenzia i limiti

Pochi dubbi sussistono sul fatto che **l'intelligenza artificiale (AI)** sia entrata nella nostra vita. Se ancora qualche perplessità si oppone all'uso dell'AI nella didattica, pressioni e suggerimenti provenienti dal mondo del digitale valgono a tentare di superare le ultime remore.

Nel campo della didattica della storia, per esempio, **l'AI può avere innumerevoli applicazioni** che effettivamente possono rendere la lezione di storia *utile, interessante e partecipata*. Le infinite risorse messe a disposizione dagli assistenti virtuali di AI possono orientare lo svolgimento di **lezioni immersive**, dove i concetti sono corroborati dalle immagini, dai suoni, dalle voci.

Su un altro versante, quello dell'apprendimento, **l'universo del digitale intelligente** può consentire modalità di partecipazione dell'alunno alle lezioni del tutto impensabili fino a qualche anno fa. Gli alunni possono impegnarsi in *dibattiti storici*, assumendo un ruolo che sarà rinforzato o contrastato dall'AI; possono creare *oggetti multimediali*; possono inventare *percorsi nel tempo passato* mediante il facile reperimento di mappe e testimonianze.

Siamo entrati, di fatto, in una **nuova era del rapporto tra conoscenza e comprensione**, che implica nuovi scenari e nuove modalità di assimilazione dei dati sottoposti all'attenzione dei ragazzi. Non a caso, le Nuove Indicazioni 2025 per la scuola primaria e secondaria di primo grado recitano che "*L'impiego del multimediale e la conoscenza dell'intelligenza artificiale generativa sono ormai ineludibili*".

Si tratta di chiedersi, nello specifico della didattica disciplinare, se le **competenze dello studente**, che in qualche modo dovranno essere valutate, si riferiscano alla capacità di governare la complessità del linguaggio e della strumentazione informatica, oppure all'abilità nel predisporre *successioni logiche di contenuti informatici*, previa predisposizione delle necessarie ricerche.

Per quanto riguarda la **didattica della storia**, che rischia di essere completamente sovvertita dall'AI, come si è anticipato, i problemi riguardanti la ricaduta nel campo dell'insegnamento-apprendimento non sono pochi. Basta chiedersi quali sono i *fattori portanti del lavoro dello storico*: ricostruzione dell'ambiente storico, recupero di testimonianze del passato, ricerca dei documenti o, non piuttosto, la messa in atto di una comprensione degli eventi passati che ne faccia cogliere la ragionevolezza, intendendo con quest'ultima parola il nesso tra un insieme di cause e le loro relative conseguenze?

L'AI chiama in causa la storiografia proprio a questo livello. Posto che il tempo passato non è più sotto i nostri occhi e può essere raggiunto solo dall'immedesimazione con l'avvenimento già trascorso tramite un complesso lavoro sulle fonti, ne deriva che queste ultime devono essere verificate nella loro attendibilità, comprensibilità e pertinenza rispetto alle domande che, nel presente, lo storico si pone.

In fondo, la **storiografia** (e ogni tipo di insegnamento ha un valore storiografico) ha sempre avuto a che fare con il mondo "*virtuale*", proprio perché la ricostruzione storica è anche debitrice della capacità dello storico di estraniarsi dal proprio contesto per delinearne un altro che non esiste attualmente, ma è come se fosse presente. Una lezione cattedratica o una trasmissione televisiva su un determinato fatto storico contengono a tal punto dosi più o meno consistenti di virtualità, che alcuni storici, sbagliando (proprio perché accecati dalla virtualità), hanno sostenuto che non esiste alcuna verità storica.

Non rischia, dunque, l'**artificialità**, per quanto intelligente, della ricostruzione di distruggere completamente la percezione di un'*oggettività in campo storico*, così da differenziare il mondo del fantastico dal mondo del vero storico?

Bisognerebbe precisare, a questo punto, che l'*oggetto della storia* non sono tanto (o soltanto) i fatti, bensì gli avvenimenti, cioè quelle costellazioni di fatti disposti nel tempo e nello spazio che hanno cambiato un certo tratto del percorso umano, posto tra due fasi definibili come *cura della memoria* (fase 1) e *progettazione dell'aspettativa* (fase 2).

Posta la questione in questi termini, potremmo dire che **L'AI è utile** per ricostruire ambienti in cui si sono posti i fatti (una determinata battaglia, un'incoronazione, un crollo economico, un'invenzione di successo), ma che difficilmente può giungere a ricostruire la complessità di un avvenimento nella totalità dei fattori che lo compongono. Non avendo l'AI un'anima, se non virtuale, essa non può mettersi in rapporto con l'avvenimento nel senso di comprenderlo e restituirlo alla lettura del presente come può fare l'essere umano, che è generato culturalmente e storicamente dagli avvenimenti.

La **storiografia**, così come la lezione di storia, implicano la *ragione*: quella dell'insegnante e quella dell'alunno. Una ragione in grado di assumere la profondità di un certo avvenimento o una serie di avvenimenti, di acquisirne l'importanza, di sviluppare la coscienza di una loro effettualità causale, di **produrre un'immedesimazione** nel presente che assuma l'avvenimento passato come radice del presente, di trasmettere la sua centralità in un certo arco temporale attraverso una comunicazione improntata alla narratività.

È forse banale dire che **L'AI non può sostituire l'uomo**, ma nel caso della didattica della storia, più che una ovvietà, è una evidenza difficilmente controvertibile.

22.SCUOLA/ Realtà vs. narcisismo & algoritmi, come seguire la Arendt e liberarsi di Eichmann

Nora Terzoli - Pubblicato 21 maggio 2025

In un mondo narcisista e algoritmico, in cui il sapere è l'insieme delle nozioni, la conoscenza nasce dalle ferite. Il compito della scuola

La crisi della complessità, di cui si parla da tempo, interessa tutte le istituzioni, scuola compresa. Numerose sono le sfide che porta con sé: cambiamenti sempre più rapidi, fragilità delle nuove

generazioni, ma anche del mondo adulto, difficoltà a costruire un rapporto significativo tra le generazioni, affermazione e ruolo **dell'intelligenza artificiale (AI)**.

La scuola, pur all'interno dell'attuale complessità e con le sue criticità, resta comunque nella società, fosse solo per la sua finalità istituzionale, un luogo di presidio dell'umanità. Quali azioni e quali attenzioni possono fare da bussola, per assolvere questo compito?

Direi innanzitutto la cura per la crescita della persona e quindi per l'**avventura della conoscenza**, espressione del dinamismo di un io che, interpellato dalla presenza della realtà, esce da sé, dai confini del suo solitario **narcisismo**, per andare incontro al dato della realtà che sospinge sempre oltre, in quella passione inquieta espressione propria della natura umana.

Quali le condizioni, le caratteristiche di questo dinamismo?

Lo ricorda **Hannah Arendt** in risposta a una delle lettere a Martin Heidegger (H. Arendt, M. Heidegger, *Lettere 1925-1975*, Edizioni di Comunità, 1998), in cui il filosofo le chiedeva a che cosa stesse lavorando: "Ora sto lavorando al testo sulle origini del totalitarismo ma, per parlarne, voglio partire dal personale, dal mio vissuto, poiché prima si viene feriti, poi si inizia a pensare". Si tratta di un'affermazione molto originale e certamente singolare, non facilmente rintracciabile nel sentire comune del nostro tempo.

La ferita che apre al pensiero, a cui fa riferimento la Arendt, si esplicita nella domanda incessante, nel contraccolpo che la vita, la realtà pone alla persona che ne accetta la sfida. Nell'avventura della conoscenza, di cui la scuola è chiamata a farsi tramite, solo l'**apertura al reale** garantisce la genesi del pensiero.

Le discipline sono il tramite di questo incontro e il docente è l'adulto testimone di questa possibilità.

Lo ricorda ancora la Arendt nella prosecuzione della stessa lettera: "Decisiva è la differenza tra sapere e sapere con tutta l'anima, cioè tra sapere come accumulo di conoscenze e di nozioni e quella forma di comprensione o di conoscenza che va alla ricerca del senso".

Nell'attuale contesto culturale l'espressione "sapere con tutta l'anima" suona inusuale e potrebbe essere interpretata come una concessione al sentimentalismo. In realtà si tratta di non ridurre la conoscenza all'astratto dell'accumulo di informazioni, di non perdere mai di vista la dimensione del senso.

Molta della noia degli studenti, la disaffezione allo studio, la demotivazione sono causate dalla difficoltà della scuola a salvaguardare questa **dimensione essenziale della conoscenza**, senza la quale restano solo un sapere astratto e un accumulo di informazioni destinati a svanire in breve tempo e a non lasciare alcun segno nella maturazione della persona.

Nell'era del digitale e dell'AI diventa irrinunciabile comprendere che la conoscenza è un processo non identificabile con l'accumulo di informazioni. L'**algoritmo** è per sua natura un fenomeno quantitativo, mentre la conoscenza, se così si potesse dire, è un fenomeno qualitativo e singolare.

"Bisogna rendersi conto che le macchine, il funzionamento algoritmico, non danno conto della complessità del mondo, poiché mancano dell'attrito che sta alla base della relazione del vivente con ciò che resiste del mondo" (M. Benasayag, *ChatGPT non pensa (e il cervello neppure)*, Jaca Book, 2024, p. 43). Il narcisismo, che segna profondamente la concezione dell'io nella nostra società, non solo nega che sia possibile interrogarsi sulla verità, ma cerca di evitare anche l'impatto con la realtà.

Resta dunque essenziale il compito della scuola nella genesi di una conoscenza che restituisca la complessità del reale attraverso l'**attrito con il mondo**.

Si tratta di rifuggire dall'accademismo, dall'accumulo di informazioni senza prospettiva di senso e di favorire percorsi esperienziali che partano da domande reali, da ferite del vissuto. Occorre guardare le discipline come risorse per incontrare domande e ipotesi di risposta che provengono dalla tradizione del passato, ma che incontrano in un continuo dinamismo anche gli interrogativi dell'oggi.

La conoscenza, che parte dalla domanda e dalla ferita, incontra le risposte veicolate dalle discipline e genera negli studenti una risonanza, per cui è possibile dire: "Mi interessa", "C'entra con me, vado avanti nella ricerca".

Come ci ricorda ancora Benasayag, la conoscenza è legata alla corporeità: "Mentre la macchina possiede molte informazioni (che proliferano in modo illimitato), i corpi possiedono poche

informazioni, ma intensive. E l'intuizione è ciò che permette l'emergere di una forma da un'informazione minima, sebbene questa forma abbia tratti imprecisi. Einstein ha fatto un'affermazione molto provocatoria: "Io non cerco, trovo". (p. 67).

Per questo il modo corretto per contestualizzare il dibattito sull'AI a scuola non è tanto lo schierarsi pro o contro, come direbbe Benasayag, tra l'essere tecnofili o tecnofobi, perché l'ibridazione tra uomo e macchina è già una realtà di fatto. Siamo in una casa nuova in cui la tecnologia ha una rilevanza che non ha senso negare. Si tratta piuttosto di far crescere la capacità di porre le giuste domande all'AI, di sviluppare la capacità critica, la consapevolezza e l'esercizio di quelle dimensioni dell'io: creatività, intuizione, immaginazione, che sono precluse all'algoritmo.

La Arendt, diversi anni fa, ricordava atteggiamento e attenzioni da avere verso la tecnologia e le sue parole non hanno certo perso di attualità. Rispondendo all'amica Mary in una lettera scriveva: "Ma, mi chiedo, accanto alla tecnologia, cresce anche il pensiero? Gli uomini e le donne sanno, come al tempo dei greci, pensare insieme? Vi è un luogo, un'Agorà, per questo? O si tende a delegare agli specialisti della politica la linea da scegliere?" (H. Arendt, M. McCarthy, *Tra amiche. La corrispondenza tra Hannah Arendt e Mary McCarthy*. 1949-1975, Sellerio, 1999).

Nelle nostre scuole si pensa-insieme? Sono un'agorà in cui si ha cura per la generazione del pensiero e di un pensiero comune che cresca attraverso il dialogo? Si ha stima per un pensiero capace di uscire dal narcisismo individualista, prendendo in considerazione il contributo dell'altro?

Il dialogo è per sua natura un luogo d'incontro, dove è possibile conoscere l'altro, incontrare un differente punto di vista. È un dinamismo che offre possibilità di crescita, di arricchimento, un'opportunità per uscire dalla bolla di un io solitario che, come Narciso, guarda solo a sé. È un esercizio di democrazia, in assenza del quale si rischia di affidare ad altri la linea da scegliere, come ricorda la Arendt, o in alternativa di restare caparbiamente ancorati al proprio modo di vedere le cose in una posizione sterile e irrazionale.

L'educazione al dialogo è l'antidoto alla dialettica esasperata dei talk show, dove la finalità non sta nella condivisione di diverse prospettive, ma nell'affermazione di sé, nel sovrastare l'altro.

"...il narcisismo cognitivo, che spinge l'individuo a preferire la sua verità piuttosto che a cercarne una in maniera collaborativa. L'individuo ha ormai trovato altre comunità di fiducia, strutturate per esempio intorno agli influencer: comunità affettive formate da coloro che la pensano come lui e provano le sue stesse cose" (M. Hunyadi, *Credere nella fiducia*, Vita e Pensiero, 2025, p. 115).

La scuola è chiamata ad essere una comunità nella continua ricerca di una conoscenza che procede per progressivi approfondimenti e si costruisce nel dialogo. Si tratta di un compito non delegabile in un contesto in cui si rischia di affidare il proprio pensiero e la propria visione della realtà all'influencer del momento.

"L'odierna crisi dell'agire comunicativo può essere ricondotta al metalivello per cui l'altro è in sparizione. La scomparsa dell'altro implica la fine del discorso perché sottrae all'opinione la razionalità comunicativa. L'espulsione dell'altro rafforza la costruzione auto-propagandistica a indottrinare sé stessi con le proprie idee. Questo auto-indottrinamento produce bolle informatiche autistiche, che rendono più complesso l'agire comunicativo. Se la costrizione all'auto-propaganda si accresce, gli spazi discorsivi vengono progressivamente sostituiti da *echo-chambers*, nelle quali sento parlare soprattutto me stesso" (Byung-Chul Han, *Infocrazia*, Einaudi, 2023, pp. 38-39)

La scuola non può che essere la palestra dell'alterità, dove ci si allena ad uscire da sé, a liberarsi dall'autoreferenzialità attraverso l'avventura della conoscenza e del dialogo, risorse imprescindibili per la crescita di cittadini e cittadine protagonisti della vita democratica.

Per questo processo occorre prendersi il tempo, liberarsi dal mito dell'accelerazione. Le informazioni hanno i ristretti margini della attualità e generano bulimia: la rincorsa continua a impossessarsi dell'ultima novità. La conoscenza, la razionalità hanno bisogno invece di tempo disteso, per trovare risposte agli interrogativi della ricerca e per ascoltare nel dialogo il punto di vista dell'altro.

La cura del pensiero non è un lusso intellettuale, qualcosa che riguardi gli specialisti o che si riferisca ad aspetti marginali della vita, quelli ascrivibili a persone che hanno interessi particolari per la cultura. È un'attenzione di tutti ed è un compito fondamentale della scuola.

Saper pensare è la condizione per un agire morale, umano, è esercizio di democrazia, lo ricorda ancora la Arendt in riferimento a **Eichmann**, uno dei maggiori responsabili dello sterminio degli

ebrei durante il nazismo: "Quanto più lo si ascoltava, tanto più era evidente che la sua incapacità di esprimersi era strettamente collegata a un'incapacità di pensare, cioè di pensare dal punto di vista di qualcun altro. Comunicare con lui era impossibile, non perché mentiva (ipotesi che fino alla fine tenne in dubbio i giudici), ma perché le parole e la presenza degli altri, quindi la realtà in quanto tale, non lo toccavano" (H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, 1993, p. 57).

23.LAVORO & FORMAZIONE/ Edo, un nuovo strumento per migliorare l'occupabilità

Giancamillo Palmerini - Pubblicato 21 maggio 2025

Nell'ambito del Programma GOL è stato attivato il percorso formativo EDO, l'Educazione digitale per l'occupazione

Il Programma GOL, come noto, è la parte del Piano nazionale di ripresa e resilienza che mira a migliorare l'occupabilità dei lavoratori attraverso una serie di interventi di formazione e riqualificazione professionale.

Il programma prevede, nel dettaglio, diverse misure, tra cui l'orientamento e il bilancio delle competenze, la formazione professionale e l'accompagnamento al lavoro.

Per quanto riguarda le misure "Formazione professionale", il Ministero, in raccordo con le Regioni e grazie alla collaborazione con il Dipartimento per la Trasformazione Digitale, ha sviluppato delle soluzioni e-learning, nell'ambito di questo programma, per supportare nello specifico la formazione digitale di cittadini disoccupati o in transizione lavorativa.

È opportuno ricordare, infatti, che GOL ha l'ambizioso obiettivo di coinvolgere ben 800.000 persone in attività formative, 300.000 delle quali in quelle relative alle **competenze digitali**.

A tal fine si prevede, dai giorni scorsi, l'erogazione di un percorso formativo EDO, l'Educazione digitale per l'occupazione, standardizzato di 16 ore, al completamento del quale verrà rilasciato un attestato.

Il cittadino riceverà, prima di tutto, una comunicazione (email e/o sms) che lo invita a partecipare all'iniziativa, contenente il link al sito dedicato dove si trovano tutte le informazioni sull'iniziativa e il pulsante per accedere alla piattaforma di e-learning. Qui, tramite Spid o Cie, si può scegliere tra i vari corsi disponibili che concorrono al completamento del percorso di 16 ore.

Il cittadino ha, quindi, ben 15 giorni dal primo accesso per completare le 16 ore di corso e superare il test finale. Al completamento del corso, il cittadino potrà rivolgersi ai Centri per l'impiego della Regione di appartenenza per ottenere così l'attestazione.

Si prova, insomma, con nuovi, e ulteriori strumenti, a rendere questo nostro Paese un pò più digitale e un pò meno analogico.

Ce lo chiede l'Europa, si potrebbe dire, ma ce lo chiedono, soprattutto, le trasformazioni già in campo, nelle nostre vite e nel mercato del lavoro. Si pensi, ad esempio, alle sfide che **l'intelligenza artificiale** pone a tutti noi a partire, in particolare, dalle persone più fragili della nostra società.

Il rischio da scongiurare è che si amplino, ulteriormente, le già profonde disuguaglianze sociali presenti nelle nostre comunità e che la digitalizzazione delle nostre vite diventi per molte (troppe) persone non un'opportunità ma un "nemico". La speranza è che "Edo", nel suo piccolo, possa dare un contributo utile e che non diventi l'ennesima occasione mancata di provare a "modernizzare" il Paese.

24.SCUOLA/ Antropologia culturale, ipotesi per non farne un'ora di relativismo dominante

Vincenzo Rizzo - Pubblicato 22 maggio 2025

Il razionalismo che domina nell'antropologia culturale fatta a scuola è estraneo alla verità che emerge nell'esperienza e relativizza tutto

L'insegnamento dell'antropologia culturale nelle **scuole superiori** è una scommessa. La posta in gioco è alta: chi è l'altro? Quali sono le strutture che lo determinano? Quali sono le sue caratteristiche profonde? Che cosa succede nell'incontro tra due differenze?

I libri di testo a disposizione degli insegnanti, attualmente, sono belli e ricchi di informazioni. Tuttavia, non fanno emergere alcune esperienze fondamentali.

La pratica dell'inculturazione dei gesuiti (padre Matteo Ricci in Cina o le *reducciones* tra i guaraní) oppure tutta la portata del sacro nella storia dell'umanità (Julien Ries) o l'antropologia del gesto di Marcel Jousse risultano assenti. Si parla con dovizia di particolari dei boscimani, degli andamanesi o dei masai, ma non si trova nulla delle storie dei popoli minacciati. L'insegnamento di Gerard Russell in *Regni dimenticati. Viaggio nelle religioni minacciate del Medio Oriente* (Adelphi, 2016) viene eluso, neutralizzando così il tema delle persecuzioni e della libertà. Hmong, montagnards vietnamiti, rohingya o **tibetani** non rientrano in una visione delle cose pacificata dal silenzio pseudoscientifico.

Non emerge neppure un giudizio argomentato sull'antropologia culturale lombrosiana con i suoi nefasti effetti. Tali errori strategici producono conseguenze nella domanda radicale sull'altro. Fanno venire meno, infatti, la centralità del suo mistero e di quello dell'appartenenza a un popolo, al cui posto emerge una sottolineatura della necessità di preservare il relativismo culturale anche nelle forme meno rispettose della dignità della persona.

Può capitare perciò di leggere, in testi molto venduti, che si può discutere e valutare come accettabile la posizione di un ginecologo somalo che opera in Toscana. Questi, a proposito dell'infibulazione, sostiene che si possa proporre alle famiglie immigrate tradizionaliste una puntura di spillo sul clitoride, anziché la mutilazione prevista dal codice tribale. L'atto praticato in ambiente asettico sarebbe una mediazione accettabile tra cultura d'origine e cultura d'arrivo.

Ma è proprio questo il punto: che ne è della dignità dell'altro? È forse oggetto di una mediazione? E poi, il ginecologo in questione accetterebbe una puntura di spillo, a sua volta, in ambiente medico? E le autrici del testo sarebbero disponibili a veder fatto lo stesso sui loro mariti o compagni?

Le culture, insomma, non sono muri entro cui rinchiudere gli uomini. Sono, piuttosto, la possibilità data per un approfondimento della propria tradizione; diventano, anche, l'occasione per interrogarsi sul nostro comune essere al mondo, invitando a un'apertura al nuovo che viene dall'altro. Chi vive in una cultura, peraltro, non può non sentire un *prima* generativo e, contemporaneamente, non può censurare l'altro da sé.

Invece, Marc Augé, famoso antropologo, in una delle sue ultime opere, *Le tre parole che cambiarono il mondo* (Cortina, 2016), taglia corto rispetto alla visione del ginecologo somalo: immagina un mondo futuro senza religioni. Il Papa nel racconto di Augé proclama al mondo la non esistenza di Dio. Si tratta di un annuncio simile a quello dell'uomo folle di Nietzsche, ma con un impatto mediatico più grande. La sua parola, infatti, ha effetti a cascata sul mondo intero. Tutti danno credito alla parola papale: dilaga l'ateismo di massa.

Non seguendo, qui, per intero l'ucronia beffarda e irridente di Augé nel suo dispiegarsi narrativo, si può arrivare alla questione vera. Il Grande Inquisitore di **Dostoevskij** deve vincere. La ragione deve essere sottomessa al potere razionalista e laicista. Il senso religioso e la religione sono una malattia da cui guarire.

La realtà però smaschera le false immagini e i vani idoli. **Papa Francesco** diceva che "il buon pastore ha l'odore delle pecore". In alcuni antropologi, invece, manca il dolore dei popoli studiati, l'amore per la loro tradizione, lo stupore per l'altro da sé. Non si sente il calore della gente, l'emozione di un rito o il tremore per il rischio in atto.

I gesuiti delle *reducciones* vivevano con i guaraní, soffrivano con loro, lottavano per loro. Laicisti e relativisti, disattenti alla dignità dell'uomo, purtroppo, non odorano di popoli viventi, ma di stanze chiuse con libri costruiti nel ristretto perimetro delle loro idee.

25.RAPPORTO ISTAT 2025/ Demografia e redditi mettono a rischio la tenuta dell'Italia

Natale Forlani - Pubblicato 22 maggio 2025

I dati contenuti nel Rapporto annuale dell'Istat dovrebbero portare a un cambiamento importante nelle politiche del Paese

Il Rapporto annuale dell'Istat rappresenta un'occasione per riflettere sullo stato di salute del nostro Paese. La relazione svolta dal Presidente Francesco Maria Chelli offre una lettura sintetica dei 4 capitoli del rapporto (andamento economico, trasformazioni demografiche, differenze intergenerazionali, impatto dei cambiamenti economici e sociali sulle caratteristiche della popolazione) con l'ausilio di una notevole mole di analisi e di informazioni che delineano le caratteristiche strutturali della nostra comunità nazionale e la loro proiezione sul medio e lungo periodo.

Il ciclo espansivo della nostra economia dopo la pandemia Covid-19, che ha consentito di superare i livelli della produzione del febbraio 2020, prosegue a rilento (+0,7%) in linea con la media europea. L'impatto negativo sugli scambi commerciali generato dalle crisi di natura geopolitica è stato compensato dal positivo andamento dei consumi delle famiglie (+0,6%) supportati dalla crescita del numero degli occupati e dal parziale recupero della perdita del potere d'acquisto dei salari rispetto ai tassi di inflazione registrati nell'ultimo triennio dovuto al rinnovo dei contratti collettivi. Nonostante ciò, i salari reali dei lavoratori dipendenti rimangono ancora distanti rispetto al valore del 2021 (-4,5%).

La crescita degli occupati – +450 mila nel primo trimestre del 2025 rispetto all'analogo periodo del 2024 – consente di raggiungere il record storico del numero assoluto delle persone che lavorano (24,9 milioni) e del tasso di occupazione (63%). Aumentano in misura maggiore gli occupati a tempo indeterminato e la quota di quelli a tempo pieno.

Nonostante le buone performance, il nostro tasso di occupazione rimane distante dalla media dei Paesi europei (-8,7%) per effetto degli squilibri interni relativi alle caratteristiche di genere (-17,8% delle donne rispetto agli uomini) e di territorio (-20,4% nel Mezzogiorno rispetto al Nord Italia). Rimane rilevante anche la quota dei posti di lavoro più vulnerabili per un terzo dei giovani occupati e per un quarto delle donne che lavorano.

La crescita dell'occupazione con tassi superiori a quelli del Pil comporta, in negativo, una riduzione della produttività del lavoro (-0,9%) e di quella di tutti i fattori (-1,3%). Entrambe motivate dallo scarso utilizzo delle tecnologie digitali in molti dei settori dei servizi e nelle piccole e micro imprese che hanno contribuito in modo significativo alla crescita dei posti di lavoro. Un dato negativo che viene associato anche alla quota ridotta della domanda di lavoro rivolta ai giovani laureati.

Migliorano i livelli di istruzione della popolazione (la quota dei laureati e dei diplomati, le competenze cognitive e digitali), ma in ogni campo i numeri rimangono distanti dalle medie dei Paesi sviluppati. Un'analisi longitudinale sull'andamento delle carriere lavorative di 29 milioni di lavoratori tra il 2011 e il 2022 conferma l'importanza delle doti formative per la finalità di migliorare le dinamiche salariali e le condizioni di lavoro, in particolare se associata alle caratteristiche territoriali (Centro e Nord) e settoriali (industria e Pubblica amministrazione). La qualità e l'intensità del ricambio generazionale risulta complementare all'utilizzo delle nuove tecnologie e delle professioni tecnico scientifiche.

Il rapporto dedica una parte rilevante delle analisi alle **tendenze demografiche** e al loro impatto sull'economia e sulle relazioni intergenerazionali. Dopo 11 anni di riduzione della popolazione, il numero delle persone residenti (circa 59 milioni) rimane sostanzialmente inalterato grazie al saldo migratorio positivo degli immigrati provenienti da altri Paesi di origine che compensa l'esodo dei nostri connazionali verso l'estero (190 mila) e il saldo naturale negativo tra i decessi e le nuove nascite. Queste ultime segnano l'ennesimo record negativo, 370 mila (-200 mila rispetto al 2008). Nel mentre, l'aspettativa di vita ritorna sui livelli precedenti alla pandemia Covid-19

Il potenziale contributo alla crescita della popolazione residente legato all'aumento del numero dei nuovi nati risulta compromesso da tre fattori: la riduzione demografica delle donne fertili, il cambiamento degli stili di vita e la progressiva destrutturazione dei nuclei familiari stabili. Si riduce il numero delle coppie con almeno un figlio (28,2%), e aumenta l'incidenza sul totale (41%) dei nuclei monocomposti, con un solo genitore, di coppie non coniugate. Cresce in modo esponenziale anche la quota degli anziani soli con più di 65 anni destinata a superare i 6 milioni nell'arco dei prossimi 15 anni.

L'impatto della demografia produce effetti rilevanti sulla produzione e sulla distribuzione del reddito. Si riducono i livelli di solidarietà familiare, aumenta il numero delle famiglie vulnerabili e delle persone che riscontrano difficoltà ad accedere ai servizi indispensabili. La longevità della popolazione comporta inevitabilmente anche quello delle persone non autosufficienti e della spesa pubblica e familiare da destinare al lavoro di cura.

Nonostante il vertiginoso incremento della spesa pubblica assistenziale, è aumentato in parallelo anche il numero delle **persone in condizioni di povertà assoluta** (5,7 milioni).

Nel mercato del lavoro è in corso di esaurimento il contributo produttivo offerto dalle generazioni del baby boom. La gran parte di loro è destinata ad aumentare il numero dei pensionati nei prossimi anni con tassi di uscita superiori al numero dei giovani in uscita dai percorsi scolastici. Nel contempo il sistema delle imprese fatica a trovare lavoratori disponibili.

La relazione del Presidente dell'Istat evita accuratamente di esprimere valutazioni sulla congruità dei singoli provvedimenti legislativi. Tuttavia, l'aumento delle criticità che rischiano di compromettere la tenuta del tessuto produttivo e dei livelli di coesione sociale rendono evidente anche la carenza di programmi riformatori in grado di mobilitare le risorse finanziarie e i comportamenti degli attori istituzionali, sociali e delle famiglie per garantire la sostenibilità della produzione e della redistribuzione del reddito.

Le analisi dell'Istat mettono in evidenza anche le combinazioni virtuose tra gli investimenti nelle tecnologie, nelle competenze dei lavoratori, e della crescita conseguente della produttività delle organizzazioni del lavoro, che possono contribuire alla generazione di risposte positive.

L'impatto delle dinamiche demografiche sull'economia e sulla spesa sociale ha faticato a entrare nel dibattito politico. In generale, continua a essere considerato dalla stragrande maggioranza della classe dirigente politica come un insieme di problematiche proiettate sul lungo periodo e da affidare come una sorta di promemoria per i Governi futuri. Gli interventi riformatori risultano limitati alle misure tampone che producono effetti (scarsi) sul breve periodo, mentre le conseguenze destabilizzanti della demografia e delle tecnologie digitali sulla popolazione in età di lavoro procedono con una velocità largamente superiore alla capacità degli attori istituzionali, economici e sociali di offrire risposte adeguate.

Per migliorare l'utilizzo delle risorse finanziarie e per riposizionare il nostro modello di sviluppo servono politiche coerenti, ma l'impiego delle tecnologie, l'adeguamento delle competenze delle risorse umane e delle organizzazioni del lavoro, l'aumento della **produttività** per alimentare la crescita dei redditi da lavoro richiedono il concorso attivo degli imprenditori, dei manager, dei lavoratori e delle loro rappresentanze.

Le rivendicazioni di interventi della spesa pubblica per sostenere i redditi delle persone, delle famiglie e delle imprese negli ultimi 18 anni caratterizzati da due grandi crisi economiche hanno dirottato centinaia di miliardi di risorse pubbliche verso impegni non produttivi oltre ogni ragionevole limite.

Sono politiche e comportamenti incompatibili con l'esigenza di focalizzare la difesa degli interessi nazionali nel contesto della ricostruzione degli scambi internazionali e dei livelli di coesione sociale della nostra comunità nazionale.

26.SCUOLA/ Licei, tecnici e professionali, ecco l'assist "anti-crisi" che viene dal mondo del lavoro

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 23 maggio 2025

Sarebbe bene che la scuola superiore, in grave crisi, accogliesse alcune istanze provenienti dalla ricerca sul contesto lavorativo e occupazionale

Il tema "scuola" è spesso affrontato su queste pagine con esperienze dense e significative, tuttavia, al tempo stesso, non possiamo non riconoscere come il sistema-scuola risulti profondamente affaticato.

In un contesto ormai globale, la responsabilità di un Paese in termini di politiche scolastiche appare cruciale, ma i risultati attuali, senza farsi prendere da vani pessimismi, risultano deludenti.

In un **articolo dello scorso 25 marzo** Tiziana Pedrizzi ha ancora una volta ben segnalato il gap che ci contraddistingue rispetto ad altre nazioni sulla base di rilevazioni internazionali.

L'ipotesi che si intende qui proporre è di accogliere, almeno per la scuola superiore, quanto può offrire la ricerca universitaria sul tema della relazione fra contesto scolastico e contesto occupazionale.

Non si tratta di promuovere ancora una volta generiche alleanze fra sistemi, ma di guardare alla ricerca come reale opportunità per una didattica più integrata e quindi più rispondente agli attuali bisogni formativi.

In un recente convegno promosso dall'associazione di dirigenti scolastici Disal tenutosi qualche settimana fa ad Arezzo, dal titolo **Direzione pedagogica** (e già su questa espressione ci sarebbe molto da approfondire), Emmanuele Massagli, esperto in pedagogia del lavoro presso varie università italiane, ha indicato alcune prospettive che potrebbero costituire un'interessante ipotesi di ricerca per chi vorrà approfondirle.

Superando l'antico ritornello sull'autonomia della scuola rispetto al mondo del lavoro, si tratta di accogliere la prospettiva di riconoscere che, tra le responsabilità istituzionali della scuola, quella di mirare alla formazione di persone occupabili debba integrarsi con la preoccupazione di formare integralmente la persona.

La promozione dell'autonomia, la capacità di lavorare insieme ad altri, di comprendere il contesto di studio e di lavoro, la responsabilità di prendere decisioni, non costituiscono, cioè, competenze estranee al contesto scolastico, ma piuttosto obiettivi indifferibili per la scuola stessa. *Non scholae sed vitae discimus.*

Nella scuola superiore attuale questi traguardi sono riservati ad alcuni ambiti, ma non acquisiti interamente dall'intero sistema: è vero che alcuni istituti sono da anni fortemente impegnati in progetti connessi all'apprendistato, all'impresa formativa simulata, ma si tratta di fenomeni ancora rari e che ad oggi non sono ancora riusciti ad abbattere il pregiudizio della forte separazione fra mondo della scuola e mondo del lavoro.

"Noi non siamo operai" si sentiva rimbombare all'inizio dell'introduzione dell'alternanza scuola lavoro. Ora gli operai sono diminuiti, quasi scomparsi e questa frase raramente risuona nei collegi dei docenti.

Il pregiudizio che la scuola abbia il suo senso esclusivamente nella trasmissione di un sapere teorico tuttavia rimane, ed è ancora molto forte, soprattutto in ambito liceale, dove – sempre per un paradosso tutto italico – confluisce ancora la maggioranza degli adolescenti italiani (55,63%)

Sarebbe sufficiente che più persone si addentrassero nelle aule dove si svolge l'esame di Stato (le sessioni sono pubbliche!) per cogliere alcuni anacronismi: le ordinanze ministeriali da anni impongono all'orale la formula del "colloquio", ma si procede ancora con l'interrogazione one to one; le nuove tematiche relative all'educazione civica, alla riflessione sull'esperienza del PCTO e dell'Orientamento, se va bene, sono relegate alla conclusione dell'orale, nella quasi totale indifferenza della commissione e nella minima rilevanza in termini di valutazione.

I contenuti, i contenuti! Ci fossero i contenuti, ma non ci sono! Nella maggior parte dei casi, la prova di matematica al liceo scientifico è quasi sempre una tragedia, e il tentativo di qualche anno fa di integrarla, per renderla più applicativa, con fisica è stato precocemente abbandonato, segnatamente negli **istituti tecnici industriali** (elettronica, elettrotecnica, informatica), ma anche in quelli di carattere economico-giuridico, quando la prova sia affidata ad un docente esterno, il panico è diffuso e le valutazioni si discostano spesso da quelle di presentazione. Forse si salva il liceo classico, con la classica prova di traduzione, ma trattasi di esperienza fortemente elitaria per numeri e contesti.

Siamo di nuovo in una impasse, siamo ancora tenacemente convinti che le prospettive più orientate alle *non cognitive skills* non siano di competenza dell'istituzione scolastica, ma quando andiamo a verificare le *cognitive skills* non reggiamo il confronto con l'estero e non siamo soddisfatti dei nostri risultati.

L'antico adagio che la nostra scuola sia la migliore del mondo sta rapidamente svanendo.

Gli ostacoli al cambiamento che si intravedono sono di varia natura. La scelta dei licei da parte della maggioranza delle famiglie da un lato giustificata da un comprensibile timore per altri contesti fortemente emergenziali, è tuttavia spesso causa di insuccesso e di drammatici abbandoni.

Si tratta di scuole di impianto fortemente teorico, che tradizionalmente richiedono un impegno di studio domestico, ormai raramente rispettato dagli studenti, con docenti, pur selezionati e

impegnati, fortemente radicati in modelli di insegnamento non coerenti ai meccanismi di apprendimento dei nostri adolescenti. Depressione e conflitti diffusi sono quotidianamente sperimentati.

Negli istituti tecnici la situazione è certamente differente: i docenti sono in molti casi impegnati anche in altri contesti occupazionali e pertanto generalmente più disponibili all'interazione con modelli cognitivi differenti, ma proprio per le ragioni sopra esposte, spesso non è la didattica il loro focus di interesse, il turnover è più frequente e tra l'altro i docenti si trovano di fronte ragazzi meno scolarizzati, più spesso non nativi italofoni, che hanno scelto istituti comunque molto impegnativi, senza il necessario background, né linguistico, né logico-matematico. Da ciò derivano selezioni più elevate e altissimo rischio dispersione.

Gli istituti professionali, spesso considerati dalle nostre élites e dal legislatore come contesti di frontiera, costituiscono in realtà laboratori didattici estremamente interessanti: i docenti che li scelgono sono spesso più disponibili a piegarsi al bisogno formativo rispetto all'ossessione per la conclusione del programma, più coinvolti nel confronto con i contesti lavorativi e quindi anche più orientati a un'innovazione didattica in una prospettiva di forte personalizzazione. Una prospettiva che forse sarebbe opportuno "esportare" anche in altre tipologie di scuole superiori. Il grido di allarme è alto: la demografia della scuola italiana richiederà con urgenza un profondo cambiamento; il confronto serio e sereno con il contesto lavorativo potrà fornire alla scuola un'occasione importante di ripensamento della didattica stessa.

Che il mondo del lavoro – ma anche quello della ricerca e dell'università – richieda persone dotate di affidabilità, di desiderio di impegnarsi in contesti produttivi, persone non esasperatamente conflittuali o rinunciatricie è una consapevolezza irrinunciabile e forse indifferibile anche per chi sia impegnato esclusivamente nel contesto scolastico.

Si tratta, crediamo, di competenze, queste, assolutamente condivisibili da chi guardi all'educazione come **introduzione alla realtà**, in una costante tensione al bene comune.

Non si tratta di piegarsi a un vuoto funzionalismo, nella preoccupazione riduttiva, "alla tedesca", di scuola orientata al *placement*; si tratta di prendere sul serio la necessità di un radicale cambiamento, senza il quale saranno sempre di più coloro che, potendo, sceglieranno per i propri figli altri sistemi scolastici, apparentemente più vincenti, ma drammaticamente saranno sempre di più anche i casi di abbandono e di esclusione.

Un'interazione sempre più sistemica fra il mondo del lavoro e quello della scuola potrebbe costituire, se non la panacea, almeno un'ipotesi di sviluppo a cui guardare con interesse e fiducia.

27.SCUOLA/ "Doppia" dirigenza e sfida educativa, c'è da smontare il centralismo (come?)

Alessandro Artini - Pubblicato 26 maggio 2025

I dirigenti che lavorano nella scuola hanno solo in parte un'estrazione prettamente giuridica. Questo ha vaste conseguenze nella gestione scolastica

I dirigenti che lottano nel mondo della scuola provengono da carriere e formazioni diverse: quelli amministrativi, che lavorano al ministero o negli uffici periferici regionali, hanno seguito percorsi universitari perlopiù di natura giuridica o di scienze politiche; gli altri, quelli che guidano le scuole e che una volta si chiamavano **direttori didattici o presidi**, hanno compiuto invece studi eterogenei.

Questi ultimi, infatti, provengono dalla carriera docente e hanno una formazione coerente con la disciplina insegnata. Anch'essi, tuttavia, poiché si occupano di amministrazione, devono possedere una qualche conoscenza giuridica, in mancanza della quale corrono il rischio di errori che potrebbero gravare pesantemente sulle loro attività.

In caso di dolo o colpa grave, le responsabilità potrebbero configurarsi come personali e ricadere su di loro solidamente ("solidus" è il termine latino da cui deriva quello italiano di "soldo"). Tuttavia, come ha spiegato Sabino Cassese, prevale, ormai dal secolo scorso, una cultura giuridica formalistica, spesso dimenticata o disinteressata ai risultati dell'azione amministrativa. Non a caso domina, anche sul piano dei controlli, la dimensione di quelli preventivi di legittimità, più che quella sugli esiti della stessa azione amministrativa.

Sembra che il sistema giuridico ponga unicamente il focus dell'attenzione sul **rispetto della legittimità**, cioè delle forme (che certamente non vanno trascurate), piuttosto che sulle conseguenze effettive delle scelte intraprese, cioè sugli *output*.

Da ciò deriva anche quel difetto dell'agire amministrativo che oggi è diventato un'autentica patologia, ispirato alla "difesa", cioè alla tendenza compulsiva a evitare personalmente i rischi che inevitabilmente si incombono sull'azione amministrativa, mai del tutto scevra di orientamenti discrezionali.

Del resto, la capacità di convincere il pubblico interesse, ispirata dal valore del "bene comune" che informa la natura delle istituzioni statali, comporta ineluttabilmente lo scontro con gli interessi particolaristici dei singoli soggetti.

È noto alle cronache che questi ultimi, per esempio i genitori degli alunni, sempre più spesso adottano comportamenti aggressivi (e non solo sul piano legale), se insoddisfatti delle valutazioni ottenute dalla loro prole. Una parte dei dirigenti, pertanto, preferisce l'arrendevolezza di fronte a soggetti esterni, ma anche interni, dotati di spirito combattivo (e magari sostenuti da avvocati bellicosi).

In questa prospettiva, l'orientamento ai risultati rappresenta una bussola fortemente orientativa negli atti che i dirigenti debbono compiere. Infatti, è proprio in vista dei possibili risultati che vengono compiute le scelte più coerenti e determinate. Da questo punto di vista, al di là delle condizioni soggettive, i presidi dispongono di una formazione più adatta alla dimensione scolastica degli altri dirigenti.

Anche se la preparazione giuridica – lo ripetiamo – è indispensabile, la possibilità di guardare il governo della scuola alla luce di altri punti di vista può consentire ai dirigenti delle singole istituzioni scolastiche, indipendentemente dalle qualità personali, di trattare uno sguardo più ampio e più fortemente indirizzato ai risultati.

La prospettiva di altri approcci amministrativi, provenienti da ambiti disciplinari eterogenei, particolarmente quelli tecnici, rappresenta senz'altro un arricchimento e un modo di superare quella "amministrazione difensiva".

La storia della pubblica amministrazione (si vedono le ricerche di Guido Melis) ha dimostrato che, in tempi ormai lontani, il connubio tra l'approccio giuridico e quello tecnico ha partorito i frutti migliori. Da questo punto di vista, la dirigenza amministrativa delle scuole, quella proveniente da studi giuridici, oltre ai limiti dovuti alla formazione, subisce alcuni blocchi più gravi (sempre al di là delle qualità individuali) e cioè quelli di conoscere ben poco della vita scolastica effettiva. Molti di quei dirigenti che lavorano nelle istituzioni centrali e periferiche non sono mai entrati in una scuola e non hanno avuto modo di sperimentare concretamente quella realtà.

Ciò nonostante, essi possiedono poteri di non poco conto, alcuni dei quali correlati ad ampi margini di "legittima" discrezionalità, che comportano fra l'altro la possibilità di scegliere tra i dirigenti scolastici coloro che poi vengono distaccati dalle scuole e sono "comandati" a gran parte dei ruoli ispettivi. In sostanza, nel mondo scolastico, si ha una duplice tipologia dirigenziale che non favorisce la vita delle scuole, proprio per le differenze, talvolta contrastanti o divergenti, nel modo di affrontare le questioni educative.

Forse proprio in questo quadro si spiega il fatto che l'Ufficio scolastico della Toscana non ha aperto uno stand in occasione di Didacta 2025, né ha partecipato al convegno che, come Associazione Nazionale dei Dirigenti Pubblici e delle Alte professionalità della Scuola (ANP), abbiamo tenuto, il 21 e 22 marzo scorsi, nella magnifica location dell'Auditorium di Sant'Apollonia a Firenze.

Si è trattato di un convegno dal titolo ***Didattica e neuroscienze : tra approcci consolidati e nuovi orizzonti***, con il quale abbiamo inaugurato un dialogo, che ci auguriamo possa proseguire, tra il punto di vista pedagogico-didattico e quello delle neuroscienze. È evidente che le tematiche educative non risultano agevoli all'Ufficio scolastico regionale, che si occupa sostanzialmente di questioni diverse. Tuttavia, non possiamo fare a meno di osservare che ciò accade mentre la Toscana si candida a essere un centro nazionale di riflessione in ambito educativo, grazie alle iniziative testé menzionate e alla presenza di un'istituzione importante come Indire.