

# Il Sussidiario

MAGGIO 2026

## Indice

1. Paggi R.: SCUOLA | "Nella trama delle cose c'è un 'di più' che non si può delegare all'IA" (1 05.26)
2. Pedrizzi T.: SCUOLA | Se l'insofferenza (e la violenza in classe) "nascondono" la plusdotazione di certi studenti (2 maggio 2026)
3. Servidori A.: DECRETO PRIMO MAGGIO | Tra incentivi e salario giusto resta una lacuna sui lavoratori fragili (2 maggio 2026)
4. Aurilio Danilo: Trasparenza salariale 2026 | Ok definitivo: cosa cambia dal 7 giugno? (2 maggio 2026)
5. Sabella Giuseppe: DECRETO PRIMO MAGGIO 2026 | La strategia dietro il mancato obbligo del salario giusto (4 maggio 2026)
6. Foschi: SCUOLA | Nuove Indicazioni, cosa non torna: perché rinviare Dante e Manzoni se sono la "base" dei licei? (5 maggio 2026)
7. Forlivesi Filippo: SCUOLA | L'unica vera "strategia" di un prof è trasmettere il buono che ha studiato e vissuto (6 maggio 2026)
8. Montaletti Giampaolo: I NUMERI DEL LAVORO | Dai dati storici dell'Istat una lezione per il presente (6 maggio 2026)
9. Rigamonti Daniele: SCUOLA | La verità "scomoda" di Manzoni sulla nostra letteratura (e sui prof) (7 maggio 2026)
10. Palmerini Giancamillo: LE SFIDE DEL LAVORO | Il punto dei sindacati del G7 tra disuguaglianze e AI (7 maggio 2026)
11. Notarbartolo Daniela: SCUOLA | Promessi sposi, il "contesto" non basta: c'è una crescita umana da salvare (8 maggio 2026)
12. Del Bravo Fulvia: SCUOLA | "Quegli scioperi contro studenti e famiglie che servono solo alla visibilità di qualcuno" (11 maggio 2026)
13. Fornaroli: SCUOLA | Nuove indicazioni per i licei, troppe sviste "politiche": perché va rivisto (bene) il documento (12 maggio 2026)
14. Bilotti Domenico: SCUOLA | "Manzoni, il caso-simbolo di una sfiducia totale verso i nostri giovani" (13 maggio 2026)
15. Ladaga A.: PC PERSONALE ADDIO? | Il caso Gemini Nano mostra chi governa davvero il nostro computer (13 maggio 2026)
16. Petrolino Antonino: SCUOLA | E successo formativo: la ricetta francese "di destra" che (forse) manca all'Italia (14 maggio 2026)
17. Iaquina M.P.: SCUOLA | Relazioni interpersonali e autonomia, una "strategia" più umana che cambia i territori (15 maggio 2026)
- 18.

## 1. SCUOLA | "Nella trama delle cose c'è un 'di più' che non si può delegare all'IA"

Raffaella Paggi - Pubblicato 1° maggio 2026

*L'inizio di un percorso di letteratura a scuola conduce alla scoperta di domande (e risposte) che eccedono ogni capacità di calcolo. Come quella dell'IA*

"Come un uomo che loda Dio per la vita arriva a lodarlo per la morte?". Questa domanda, scaturita in uno studente leggendo le *Laudes creaturarum* di **san Francesco di Assisi** proposte all'inizio del percorso di letteratura, ha dato il via a un progetto di approfondimento nelle classi terze dei licei della **Fondazione Grossman**.

Intenzionati a comprendere il segreto della letizia che traluce nel testo, guidati dai loro docenti, gli studenti hanno avviato una ricerca che si è avvalsa di autorevoli fonti storiche e agiografiche come il Testamento di Francesco, la *Legenda Maior* di **san Bonaventura**, la *Leggenda dei tre compagni*, la *Vita prima* di Tommaso da Celano e lo *Speculum perfectionis*.

I contenuti scoperti hanno dato vita a una mostra, poi trasformata in un *reading* letterario proposto a compagni e genitori, che ha evidenziato come lo speciale desiderio di grandezza di Francesco, vivo sin dalla sua giovinezza, ha trovato in Cristo, attraverso l'incontro con i lebbrosi, la strada per trasformare "l'amarezza in dolcezza", segnando l'inizio di una vita di penitenza volta alla ricerca di un "tesoro celeste". Attraverso la scelta della povertà e la fiducia totale nel Padre celeste, Francesco sperimenta una libertà e una familiarità tali con il Creatore da riconoscere ogni creatura come fratello o sorella.

Esito della ricerca degli studenti è stata la scoperta di come Francesco, alla fine della sua vita, giunga a lodare "sora Morte" perché vive nella certezza che la sofferenza e la morte siano la via per possedere definitivamente quel regno celeste desiderato fin dalla giovinezza:

"E subito gli fu detto in spirito: 'Dimmi, fratello: se qualcuno, per queste tue tribolazioni e infermità, ti desse un tesoro così grande e prezioso, che tutta la terra fosse un nulla al suo confronto, non ne saresti felice?'

Francesco rispose: 'Signore, un simile tesoro sarebbe davvero grande e prezioso, meraviglioso e desiderabile'. [...]

La mattina, levatosi, disse ai compagni: 'Io devo godere molto per le mie infermità e tribolazioni, trarne conforto nel Signore. Voglio perciò, a lode di Lui, e nostra consolazione e edificazione del prossimo, comporre un nuovo Cantico delle creature del Signore' [...] Sedette e si mise a riflettere per qualche tempo, e poi disse: 'Altissimo, onnipotente, bono Signore', e compose anche la melodia di questo cantico, e insegnò poi ai compagni a recitarlo e a cantarlo" (Dallo *Speculum perfectionis*).

Tale esperienza di conoscenza condivisa tra studenti, docenti, genitori suggerisce qualche spunto interessante su quali funzioni una scuola non possa delegare alla tecnologia e all'intelligenza artificiale in questa epoca, definita dal filosofo e psicanalista **Miguel Benasayag** "epoca di ibridazione tra il vivente, la cultura e gli artefatti prodotta dal particolare consorzio costituito dalle nanotecnologie, le biotecnologie, l'informatica e le scienze cognitive (conosciuto con l'acronimo MBIC). Una realtà che sta determinando, senza ombra di dubbio, una svolta fondamentale per le forme di vita sul nostro pianeta". Realtà che suscita in Benasayag domande cruciali quali: "come possiamo indirizzare e accompagnare tale ibridazione? Come non rimanere abbagliati dalle novità? Come possiamo evitare di annientare ciò che costituisce la singolarità del vivente e della cultura?" (*Funzionare o esistere?*, Vita e Pensiero, 2019).

Nell'intento di "promuovere nel mondo dell'istruzione l'innovazione tecnologica e la diffusione di un'IA antropocentrica, sicura, affidabile, etica e responsabile", come richiesto dalla recente normativa ministeriale, occorre innanzitutto salvaguardare il valore delle domande autentiche che nascono negli studenti.

Sono domande che sgorgano dall'impatto con dati, eventi, testi, posti in paragone con le esigenze cognitive ed esistenziali di ciascuno studente, non solo immediatamente funzionali a reperire e organizzare informazioni, ma capaci di attivare percorsi di ricerca, di dialogo e argomentazione.

Giotto, Storie di San Francesco, "La rinuncia ai beni paterni" (1290-95, particolare)

Senza la consapevolezza di un bisogno reale di comprensione e di conoscenza, rispetto alle quali l'informazione è funzionale, ma non sostituiva, e senza la fiducia di poter trovare nei compagni e nei docenti interlocutori validi e interessanti per il proprio percorso di ricerca, difficilmente si svilupperanno capacità argomentativa e pensiero critico, che la scuola riconosce come obiettivi prioritari del percorso formativo.

Infatti, come scrive Sara Greco, esperta di argomentazione: "il dialogo argomentativo prende le mosse da una *issue*. Questo termine inglese indica un problema aperto, al quale occorre trovare risposta. Le tesi (in inglese *standpoint*) degli argomentanti rispondono alle *issue* come possibili risposte rispetto a questo problema aperto" (*Dal conflitto al dialogo. Un approccio comunicativo alla mediazione*, Maggioli, 2020).

La **presa in carico della domanda**, della questione problematica, è strettamente connessa a un'altra funzione non delegabile alla tecnologia e all'intelligenza artificiale: la responsabilità del senso. Per poter trovare un senso all'apparente contraddizione tra la lode della vita e la lode della morte di san Francesco, gli studenti di terza liceo sopra citati hanno dovuto dedicare un tempo disteso e intenso allo studio e all'interpretazione delle fonti e hanno prodotto a loro volta testi.

Il testo non è infatti un aggregato di informazioni, ma un organismo complesso che prende forma in risposta a una domanda di fondo, a un'intenzione comunicativa che solo un parlante umano può avere ed esprimere. E il senso del testo può essere inferito e interpretato solo da un interlocutore umano:

"il testo va interpretato – in ciascuno dei suoi momenti – e questo compito può essere svolto solo tramite inferenze. Per compiere inferenze occorre un soggetto umano che sia in grado di svolgere questa attività, ben più complessa del rimando automatico da un segnale a un'informazione (quel che avviene quando si decodifica). (...) Già Platone osserva che il *lógos* inteso come discorso "non è fatto solo dalla successione di elementi: ci vuole un legame, cioè **una ragione che tenga insieme** gli elementi che compongono un testo. [...] La tematica della coesione si sviluppa in Platone soprattutto con la scoperta della composizionalità. Si tratta del fatto che il linguaggio umano, unico tra tutti i linguaggi, non presenta solo singole espressioni linguistico-semiotiche, dotate di significante e significato, ma anche strutture composte, ottenute dall'unione di più strutture linguistiche che vengono a formare un senso unitario e nuovo, un senso cioè che non coincide con la semplice sommatoria dei sensi e delle strutture messe insieme" (E. Rigotti, S. Cigada, *La comunicazione verbale*, Maggioli, 2013).

Domanda autentica e responsabilità del senso implicano un terzo aspetto a cui la didattica non può rinunciare: la natura relazionale della persona. Il desiderio di studenti e docenti di allestire una mostra e di proporre un *reading* letterario per comunicare a tutte le componenti della scuola il frutto del loro lavoro sulle *Laudes creaturarum* è significativo del fatto che la ricerca ha una componente comunitaria intrinseca: "la verità si cerca insieme", come si legge nella lettera apostolica di Leone XIV, *Disegnare nuove mappe di speranza*.

Contrariamente a quanto suggerisce la mentalità performante, competitiva, individualista che domina ai nostri giorni e rende i giovani sempre più soli, infelici e violenti, la scuola può essere luogo di relazioni costruttive, disarmate e disarmanti, se non riduce "l'educazione a addestramento funzionale o strumento economico: una persona non è un 'profilo di competenze', non si riduce a un algoritmo prevedibile, ma un volto, una storia, una vocazione [...] Questi principi non sono memorie del passato. Sono stelle fisse. Dicono che la verità si cerca insieme; che la libertà non è capriccio, ma risposta; che l'autorità non è dominio, ma servizio" (Leone XIV, *Disegnare nuove mappe di speranza*, cap. 4).

## 2. SCUOLA | Se l'insofferenza (e la violenza in classe) "nascondono" la plusdotazione di certi studenti

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 2 maggio 2026

*L'accoltellamento della docente a Trescore Balneario dovrebbe far riflettere di più nella scuola sui casi di plusdotazione e doppia eccezionalità*

non è stato messo in luce, almeno per il grande pubblico. Vale forse la pena soffermarvisi, non certo per entrare in qualsiasi modo su quanto è in corso, quanto per riflettere su possibili situazioni simili ed eventualmente evitarle.

L'abituale ritornello circa le colpe della società si è fatto sentire con maggiore discrezione rispetto al solito, sia per l'enormità del caso, sia per l'evidente intelligenza della prof, che ha saputo ben esprimere il suo equilibrio e la sua dignità, senza precipitarsi al **perdono** per acquisire la benevolenza di quella parte dell'opinione pubblica a priori perdonista cui i giornalisti danno voce esclusiva, sulla base dell'assunto della naturale bontà dell'uomo (Rousseau), la cui eventuale malvagità deriverebbe esclusivamente dalle colpe della società. Un'ipotesi gravida di pesanti conseguenze, non solo per gli individui ma soprattutto per la società nel suo complesso.

L'aspetto finora non messo in luce è relativo alla possibilità che siamo di fronte a un caso di quella che nella letteratura scientifica nel merito viene chiamato *Double Giftedness* ovvero "doppia plusdotazione".

Niente di strano: la plusdotazione è materia sconosciuta nella maggior parte delle nostre scuole, prima di tutto perché è ignorata o demonizzata dalla cultura accademica della maggior parte delle cattedre di pedagogia, cui è sfortunatamente assegnata la formazione degli insegnanti e tuttora non è oggetto di iniziativa ministeriale.

Cos'è la *Double Giftedness*? Si offrono qui alcuni spunti tratti dalla letteratura scientifica.

Il termine "doppia eccezionalità" o "2e" (*Twice-exceptionality*) si riferisce a bambini plusdotati che hanno una o più disabilità o difficoltà di apprendimento. Come gli altri bambini plusdotati, i bambini 2e possono essere più sensibili emotivamente e intellettualmente rispetto agli altri, ed, allo stesso tempo, a causa dello sviluppo disomogeneo o delle loro differenze nell'apprendimento, lottano con ciò che ad altri riesce facilmente. Si definiscono "doppiamente eccezionali" dunque quegli studenti le cui difficoltà possono impedire l'identificazione di capacità superiori alla media, di una dotazione o plusdotazione intellettuale o possono ostacolare lo sviluppo di specifici talenti, proprio perché entrambi questi aspetti coesistono.

Gli studenti a doppia eccezionalità sono tra le popolazioni più sotto-identificate e sotto-servite nelle scuole. Sia perché la scuola non ne ha conoscenza né dispone di procedure adatte ad identificarli, sia perché le doti e la disabilità spesso si mascherano a vicenda e sono pertanto difficili da identificare.

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

Questi studenti manifestano un alto livello di attività, impulsività, una bassa tolleranza alla frustrazione ed evidenti difficoltà socio-emotive. La diagnosi prevalente in comorbilità con la plusdotazione è quella di ADHD (Disturbo da deficit di attenzione/Iperattività).

Non si tratta della stessa cosa: l'ADHD è una condizione neurocomportamentale caratterizzata da difficoltà di attenzione, impulsività e iperattività, mentre la plusdotazione deriva da un potenziale cognitivo elevato che si manifesta con capacità intellettive superiori alla media e

caratteristiche socio-emotive particolari. Tuttavia, entrambe le condizioni condividono alcune manifestazioni comportamentali e cognitive.

La letteratura in proposito ha individuato: alta energia e comportamento iperattivo, difficoltà di attenzione a causa della monotonia scolastica, impulsività e comportamento irregolare, alta creatività e pensiero divergente, sensibilità emotiva e reazioni intense, performance scolastica irregolare, conflitti con le norme sociali, comorbilità con depressione, frustrazione legata alle aspettative non soddisfatte, con conseguente difficoltà nel trovare un equilibrio sociale.

Quindi, le aree di sovrapposizione tra ADHD e Giftedness possono portare a confusione diagnostica, poiché entrambi i profili condividono caratteristiche come alta energia, pensiero divergente e comportamenti irregolari. Tuttavia, le motivazioni e i meccanismi sottostanti a questi comportamenti possono differire significativamente.

Quali, in questo terribile caso, gli indicatori possibili?

A parte la determinazione malvagia espressa, l'autoconsapevolezza della propria condizione, la capacità espressiva ed organizzativa (di cui la buona traduzione in inglese probabilmente in **ChatGPT** è un indicatore, anche se non determinante, visto l'uso che tutti i giovani ne fanno), ma soprattutto la dichiarata situazione di noia nelle attività scolastiche. L'annoarsi pesantemente a scuola è una delle caratteristiche costanti e peculiari dei casi di plusdotazione. Magari specificamente in relazione all'insegnamento di una lingua – il francese – di cui oggi gli adolescenti non percepiscono l'utilità.

Si intende che queste osservazioni non intendono affatto diminuire la gravità dei fatti e la necessità di interventi. E nemmeno aggravare e complicare il lavoro arduo delle scuole. Tuttavia è utile avere presenti tutte le possibilità, anche, se non soprattutto, per garantire a tutti i nostri giovani, soprattutto a quelli che si comportano umanamente e civilmente, un'attenzione ed un trattamento adeguato ai loro bisogni. Nell'interesse non solo loro, ma di tutta la loro e la nostra comunità.

### **3. DECRETO PRIMO MAGGIO | Tra incentivi e salario giusto resta una lacuna sui lavoratori fragili**

Alessandra Servidori - Pubblicato 2 maggio 2026

*Il Decreto primo maggio varato dal Governo contiene delle misure importanti, ma non sembrano esserci interventi per i lavoratori fragili*

Con **il Decreto primo maggio** è stato fatto un passo avanti tra Governo e sindacati e a mio parere siamo di fronte a una riedizione dell'accordo tra parti sociali del 9 marzo 2018 per modernizzare le relazioni industriali e la contrattazione collettiva in Italia che puntava appunto ad aumentare la produttività e la competitività delle imprese, riformare il sistema di rappresentanza sindacale, definire regole per la contrattazione e migliorare salute sicurezza e welfare sul lavoro. Si chiamava Patto della fabbrica, il Governo non era lo stesso, ma la sostanza è sempre quella.

Certo il salario giusto è un obiettivo posto e sono stati riconfermati incentivi al lavoro e il rispetto del trattamento economico contrattuale siglato dai sindacati maggiormente rappresentativi, aggirando così gli articoli 39 e 40 della Costituzione, spillo nello stomaco dei sindacati che non sono in grado di dimostrare le tessere effettive che dichiarano di possedere, soprattutto la triplice nel confronto con altre sigle sindacali cosiddette "pirata". Si appalta così l'operazione, si dice alle parti, ma in verità si delega a quell'istituzione collaterale molto attiva rappresentata dal colosso Cnel che ha il ruolo di raccogliere e monitorare gli accordi, restituendo l'elenco di chi sottoscrive che cosa.

E in questo decreto si evidenzia ovviamente l'aiuto poderoso del welfare aziendale delle decontribuzioni, delle premialità detassate sia alle aziende che alle coorti interessate che in verità noi usiamo esattamente dal 2008 nel contesto dei Fondi strutturali e comunitari (Fse), utilizzati per il sostegno all'occupazione in varie forme per colmare il divario occupazionale.

A riprova di ciò gli incentivi contenuti nel decreto si precisa sono nella Legge di bilancio 2026 ai c 153, 154, 155 art. 1, appunto per giovani, donne svantaggiate nelle aree Zes. Premiare le aziende virtuose è un impegno, poi è un criterio non semplice da realizzare subito, ma sostenuto anche (tutto il decreto) fino a un massimo di 1,2 miliardi dalla Commissione europea per le

nuove misure con cui il Governo intende muoversi in seguito al decreto Coesione come aiuto di stato compatibile con l'art. 107(3) del Trattato di funzionamento dell'unione europea.

Sulla misurazione della rappresentatività dei sindacati ora bisogna definire i criteri perché nonostante il Testo Unico del 2014 e la recente **legge sulla partecipazione** è interessante capire il funzionamento della contrattazione e dei due livelli nazionale, ovvero sia settoriale, e territoriale, ovvero aziendale.

Il primo è composto da due parti: il trattamento economico minimo (Tem) che fissa i minimi e varia secondo l'indice dei prezzi al consumo depurato dalla dinamica dei prezzi energetici importati (e qui ora è francamente una misurazione veramente complicata!) ed è incaricato di preservare il potere di acquisto del salario; il Trattamento economico complessivo (Tec) in cui si scambia salario e produttività e che comprende tutte le componenti salariali oltre il minimo e anche le forme di welfare.

In buona sostanza il Decreto primo maggio afferma di voler selezionare gli incentivi alle aziende e ai datori di lavoro che pagano stipendi equi e non sarà una passeggiata. Si prevedono tavoli di lavoro ravvicinati perché si condividano i criteri e dunque realizzare gli obiettivi del decreto, ma quello che resta ancora troppo incompiuto – e non per la sola colpa del ministero del Lavoro, ma anche di quelli della disabilità e delle Pari opportunità – è la mancanza di certezza per una fascia di lavoratori e lavoratrici "fragili".

Dall'esame dei dati del XXVII Rapporto Cnel 2026, posti in comparazione con le evidenze del 2025, si delinea un quadro in cui il diritto al lavoro per **le persone con disabilità** sconta un perdurante ritardo strutturale. Il tasso di occupazione dei disabili con gravi limitazioni funzionali si colloca intorno al 35%, registrando uno scostamento del tutto marginale rispetto alle rilevazioni dell'anno precedente. L'inclusione lavorativa si dimostra ulteriormente fragile per la componente femminile, la cui emancipazione economica resta bloccata.

Un ulteriore allarme emerge dalla condizione dei giovani. Le stime, avvalorate dai rilievi Inapp citati nel documento Cnel, indicano che oltre il 60% dei giovani con disabilità si trova in una condizione di inattività.

Condivido la sottolineatura di Osservatorio per la disabilità (Osperdi) per cui i servizi di collocamento mirato continuano a intercettare prevalentemente posizioni in ruoli a bassa qualificazione, disperdendo il capitale umano e ostacolando i percorsi di autonomia. Si ritiene giustamente indispensabile e urgente una riforma strutturale dei servizi per l'impiego e l'integrazione del tema nella contrattazione collettiva, affinché l'inclusione lavorativa diventi una leva strategica per lo sviluppo economico dell'intero Paese.

#### **4. Trasparenza salariale 2026 | Ok definitivo: cosa cambia dal 7 giugno?**

Danilo Aurilio - Pubblicato 2 maggio 2026

*La trasparenza salariale nel 2026 riceve l'ok definito dal Consiglio, con adempimenti e diritti per i lavoratori.*

Il **30 aprile** di quest'anno, **2026**, il Consiglio dei ministri ha approvato ufficialmente il Decreto europeo sulla **trasparenza salariale**. Le regole entreranno in vigore tra poco più di un mese, il **7 giugno**.

Cambiano quindi gli **adempimenti** da rispettare da parte dei **datori di lavoro** e i diritti che possono reclamare i lavoratori (o potenziali tali). Rispetto alle proposte scorsa il Decreto ammette **più beneficiari**.

#### **Come funziona definitivamente la trasparenza salariale nel 2026**

La **direttiva dell'Unione Europea** che impone il modo in cui applicare la **trasparenza salariale** è la numero 970 e risalente al 2023, che rispetto alla bozza amplia la platea di chi potrà "pretendere" i diritti sullo stipendio.

In particolar modo il Decreto mira ad abbattere le **differenze** sugli **stipendi riconosciuti al sesso maschile e a quello femminile**, oltre che eliminare i gap sui vari tipi di contratto.

Adesso il lavoratore ha il diritto di conoscere in modo **trasparente** i criteri di assunzione – anche in fase di colloquio – e l'estensione coinvolge anche i lavoratori domestici e chi ha un contratto di apprendistato.

## Scatta il divieto sulla storicità dello stipendio

Fino ad oggi in fase di colloquio i **selezionatori** delle imprese chiedevano al candidato la **storicità salariale** per poi basare **l'offerta** sull'ultimo stipendio percepito. Ora con il nuovo Decreto scatta il **divieto assoluto** di venirne a conoscenza.

Inoltre, le aziende sono **obbligate** ad inserire nell'annuncio o a comunicarlo durante il colloquio con i candidati, la **fascia dello stipendio** garantito per quel ruolo e l'esperienza accumulata.

## Il diritto inequivocabile per ogni lavoratore

Al fine di evitare **discriminazioni** di **genere** o di altro tipo, il lavoratore ha il **diritto** prendere conoscenza dei criteri secondo cui il futuro datore di lavoro lo ha inquadrato e ha deciso la RAL da corrispondere.

Qualora emergesse una **discrepanza** del **5%** tra uno stipendio e un altro, l'impresa è obbligata a fornire delle valide **giustificazioni** su questa differenziale nel salario.

Le PMI sono particolarmente agevolata dai **contratti CNL**, che forniscono uno **schema uguale** per tutti nel determinare l'inquadramento e le regole: tra cui stipendio, straordinari e 14esima.

## 5. DECRETO PRIMO MAGGIO 2026 | La strategia dietro il mancato obbligo del salario giusto

Giuseppe Sabella - Pubblicato 4 maggio 2026

*Il Decreto Primo Maggio introduce il "salario giusto", ma non lo rende vincolante: una scelta che punta a coinvolgere le Parti sociali*

Il Consiglio dei ministri ha approvato il decreto lavoro con l'obiettivo di rafforzare l'occupazione stabile, soprattutto nel Mezzogiorno, attraverso il potenziamento degli incentivi alle assunzioni. Tra le novità vi è l'introduzione del principio di "salario giusto", collegato ai contratti collettivi stipulati dalle organizzazioni comparativamente più rappresentative, con l'intento di contrastare il lavoro povero e i contratti pirata.

La direzione è condivisibile: **invece di fissare un salario minimo legale, si valorizza la contrattazione collettiva di qualità**, settore per settore, facendo riferimento ai contratti più applicati e rappresentativi. La stessa Ue, con la Direttiva 2022/2041 sul salario minimo adeguato, indica anche questa strada, accanto all'introduzione di una retribuzione minima legale.

## **Trump rilancia intervista Salvini | "Coraggio Donald su valori Occidente": disgelo USA-Italia prima di Rubio**

Il punto critico, tuttavia, sta nella natura della norma. Il decreto non impone l'applicazione di questi contratti, ma si limita a incentivarla: solo le imprese che li adottano potranno accedere a bonus e sgravi. Ne consegue che nulla vieta di continuare a utilizzare contratti pirata rinunciando agli incentivi.

Siamo in presenza di una norma incompiuta, o – più precisamente – deliberatamente non vincolante: introduce un principio, ma non lo universalizza. Non a caso, come ha osservato Marco Leonardi sul *Foglio*, il "salario giusto" rischia di restare inefficace senza una legge sulla rappresentanza.

## **DECRETO 1° MAGGIO | La scommessa per battere il dumping contrattuale (e far crescere i salari)**

Ma è davvero questa l'unica strada? Non necessariamente. Per mettere fuori gioco i contratti pirata non serve una legge sulla rappresentanza: **basterebbe riconoscere efficacia erga omnes ai trattamenti economici previsti dai contratti maggiormente applicati**. L'Inps è in grado di dirci in tempo reale quali sono questi contratti.

Ansa

*Perché allora il legislatore si è fermato a metà?*

La risposta, in questo caso, va cercata sul piano politico. Il Governo intende completare il quadro insieme alle Parti sociali, a cui il provvedimento appena varato si rivolge. La stessa espressione "organizzazioni maggiormente rappresentative", lato lavoro, significa Cgil, Cisl e Uil.

Consideriamo allora questo scenario: il prossimo anno si vota e, in questa fase, Cisl e Uil **hanno reagito positivamente al decreto lavoro**. Per la Cgil non sarà semplice starne fuori. Perché il compimento del "salario giusto" segnerà un discrimine netto tra i contratti più tutelanti e i contratti pirata. I primi sono quelli firmati anche dal sindacato di Corso d'Italia.

In questa prospettiva, la norma non appare tanto incompiuta per difetto, quanto costruita per aprire uno spazio di convergenza così da riaprire il cantiere della politica dei redditi, ancora ferma al Protocollo Ciampi del 1993. Sarebbe un risultato rilevante per tutti, per il Governo e per la Triplice sindacale.

Resta però il nodo decisivo: senza un passaggio che renda il principio vincolante, il rischio è che il "salario giusto" rimanga più un'opzione che una regola.

## **6. SCUOLA | Nuove Indicazioni, cosa non torna: perché rinviare Dante e Manzoni se sono la "base" dei licei?**

Fabrizio Foschi - Pubblicato 5 maggio 2026

*La bozza di nuove Indicazioni per i licei è aperta al dibattito. Si parla del rinvio di Dante e Manzoni. Ma non è coerente con le premesse e gli obiettivi*

Il testo delle **nuove Indicazioni nazionali per i licei** (le linee guida per i tecnici e i professionali sono rinviate ad altra data), reso noto per essere discusso pubblicamente, rappresenta una sfida progettuale di non poco conto per le scuole che saranno tenute a delineare il curriculum di studi dei propri alunni elaborando una sintesi tra il ricorso all'autonomia delle scelte didattiche e il rispetto dello spirito, se non della lettera, di tali Indicazioni. Spirito che si può riassumere nell'idea del liceo come luogo della **costruzione della soggettività** giovanile attraverso il lavoro culturale.

Ad una prima lettura delle Indicazioni emerge l'impressione che gli esperti che hanno presieduto alla stesura del testo, anzitutto della lunga e articolata Premessa generale, abbiano inteso elevare e proteggere l'ambiente scolastico come spazio connotato da una identità certa e sicura, sottraendolo alle sabbie mobili di un contesto sociale incerto e instabile.

Ecco un passaggio significativo in proposito: "In una società che ha visto progressivamente svanire le forme codificate della vita non si può trascurare l'importanza che il percorso scolastico rappresenta in termini di acquisizione di un habitus adeguato e della conseguente regolazione delle forme del vivere". È attraverso lo studio, perciò, che lo studente acquisisce uno statuto civile: "Studiare è la base di ogni effettiva educazione che la scuola si prefigge e non si può concepire la scuola dell'adolescenza prescindendo dalla centralità dello studio".

Parole gravi, parole pesanti che, si può presumere, sono poste in alternativa ad altre tipologie di scuola superiore risalenti all'epoca della globalizzazione (scuola della socializzazione, scuola del multiculturalismo, scuola laboratorio) ormai decadute, o date per tali. Avanza ora, tramite le nuove Indicazioni, un quadro di consapevolezze che si giustificano per se stesse, senza ricorso a qualche apporto esterno di carattere sociologico o psicologico.

La tessitura del discorso è perciò **definitoria più che problematica**: la scuola "deve" offrire al giovane l'opportunità di un confronto con adulti colti, capaci di accogliere le domande dei loro studenti; lo studente, a fronte di opere da analizzare, "deve" saper produrre testi scritti coerenti e coesi; la libertà dello studente non va intesa perciò come "autonomia" ma come "capacità di esprimere il dissenso in modo argomentato".

Domenico di Michelino, "Dante col libro della Commedia, tre regni e la città di Firenze" (1465) Questo della libertà è un test interessante per comprendere tutta la filosofia delle nuove Indicazioni. Essa, secondo un'ottica di controllo razionale delle "passioni", è definita da un perimetro di circostanze inoppugnabili: "È necessario – si sostiene ancora nella Premessa – porre regole che valgano da confini, coinvolgere opportunamente gli studenti nelle decisioni e nelle scelte, favorire in loro la motivazione alla partecipazione; offrire contesti strutturati di

sperimentazione nei quali l'errore e il fallimento siano riconosciuti come componenti essenziali dei processi di apprendimento [...]"

Tutto giusto, sembrerebbe. Sennonché l'alunno liceale è inteso come in qualche modo **già formato** piuttosto che in via di formazione. Leggiamo perciò che "l'agire educativo richiede, infatti, da parte dello studente, il consenso al voler apprendere: scelta agita in uno spazio di incontro interpersonale che coniuga dialetticamente nella relazione magistrale istanze a volte in conflitto in un crogiuolo di affetti e di pensieri che coinvolgono docenti e studenti nella loro interezza".

Alla luce di questo "patto formativo" tra l'alunno consapevole e il docente esperto avviene (o dovrebbe avvenire) l'incontro tra le due identità nel quale l'esperienza ingenua dell'uno si matura tramite l'altro, raggiungendo una espressione simbolica e culturale più adeguata alla interpretazione delle esperienze.

In ogni caso, si afferma perentoriamente che lo strumento essenziale dello studio è il testo, comunque esso si manifesti (nella forma musicale, artistica o nel libro in versione cartacea o digitale).

In definitiva "scuola dell'adolescenza e scuola del leggere coincidono": obiettivo, questo, che richiede "una rigorosa preparazione scientifica e culturale" dei docenti.

Alla luce di questo ambizioso progetto (scuola della cultura e del testo) dispiace il trattamento che le Indicazioni nazionali, nell'allegato relativo alla lingua e letteratura italiana dei singoli licei, riservano a Dante Alighieri e ad **Alessandro Manzoni**, autori che (non c'è bisogno di dilungarsi) rappresentano tutto quello che le lunghe digressioni programmatiche intendono suggerire anche con un certo sfoggio di apertura (non certo inutile ma da temperare con le premesse di cui sopra) alle espressioni letterarie contemporanee più prossime alla mentalità giovanile (fumetti, testi di canzoni, letteratura fantastica): intendono suggerire – si diceva – che conoscere l'italiano nella sua evoluzione contenutistica e grammaticale significa saperlo usare e saperlo usare consente di pensare bene.

Dunque che si fa per il bene dell'alunno? Si taglia, si indica, si sposta. Prendiamo il Manzoni dei *Promessi sposi*. Non è più un "classico contemporaneo", si sentenzia ignorando totalmente la problematica umana e religiosa (non solo linguistica, perbacco!) sulla base del quale è costruito il romanzo. Perciò lo si leggerà non al biennio ma al quarto anno del liceo e (attenzione!) magari non integralmente ma per ampi brani. Integralmente si invece "altri libri meno complessi dal punto di vista linguistico"!

Non è tanto lo spostamento che fa specie, quanto la motivazione ("non è più..."). Stesso trattamento o quasi riservato a Dante: estromesso il *Paradiso* dal quinto anno del liceo! Infatti "la *Commedia* verrà letta durante il terzo e il quarto anno, in modo da far sì che il quinto anno sia completamente dedicato allo studio della letteratura post-unitaria". Anche in questo caso meglio i brani delle intere cantiche!

Insomma, fatta salva la libertà di scelta dei docenti di adattare il programma alla loro classe come meglio credono, l'impressione, almeno per quanto riguarda l'italiano, è che la preoccupazione di seguire l'evoluzione della lingua prevalga su taluni contenuti che, verrebbe da obiettare, restano perennemente validi anche se scritti con un lessico e un periodare "difficile". Come fa in ultima istanza la scuola che si propone di "interrogare criticamente la complessità" (questo intende essere tra l'altro il liceo) a fare a meno di una letteratura essa stessa complessa? Non è questo un nodo da sciogliere?

## 7. SCUOLA | L'unica vera "strategia" di un prof è trasmettere il buono che ha studiato e vissuto

Filippo Forlivesi - Pubblicato 6 maggio 2026

*Presi dalla burocrazia o da nuove metodologie i prof non dimentichino cosa conta nel rapporto educativo: avere qualcosa di bello da comunicare*

Ormai al termine di un altro anno scolastico, un docente, preso da mille **adempimenti burocratici**, da valutazioni da dare, da ore da svolgere (la propria disciplina, educazione civica, orientamento), da preoccupazioni normative e sul proprio **futuro professionale**, rischia di dimenticarsi dell'unica cosa veramente importante: perché insegna?

Certo, i motivi per cui una persona è arrivata all'insegnamento possono essere tanti: passione educativa, casualità, necessità di portare a casa uno stipendio, desiderio di cambiare in meglio il mondo. Ma sono abbastanza sicuro, o almeno spero, che la stragrande maggioranza degli insegnanti abbia iniziato la propria carriera con una scintilla dentro, e cioè il desiderio di **comunicare qualcosa di bello e buono** agli studenti.

Poi, a volte, succede che col tempo l'abitudine prenda il sopravvento, che i ragazzi non siano più interessati alle lezioni e che arrivino i problemi disciplinari in classe: così subentra lo scoraggiamento. E allora, spesso, si cerca la soluzione lì dove non può essere, e cioè nelle **metodologie didattiche innovative**, nelle nuove tecnologie o nei progetti.

Ma le metodologie didattiche e le tecnologie, per quanto possano essere strumenti sicuramente utili, non possono essere la soluzione per un docente che non entra più a scuola contento. Don Luigi Giussani affermava che "l'educazione è una comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi con il reale".

Se il rapporto con la realtà non è caratterizzato da una positività di fondo, anche se quel giorno te ne sono successe di tutti i colori, gli studenti se ne accorgono subito e dentro di loro, probabilmente, si chiedono: perché mi devo impegnare a scuola se perfino l'insegnante non è convinto che ne valga la pena?

Il punto di partenza per affrontare la drammatica situazione educativa che stiamo vivendo oggi è uno solo: essere persone certe che la vita è bella, che **la realtà è positiva** e che, pertanto, vale la pena affrontare anche sacrifici e difficoltà. Tutto il resto – metodologie didattiche, nuove tecnologie, progetti – può essere utile, ma viene dopo.

Non serve una strategia per comunicare la positività: bisogna prima sperimentarla. Bisogna avere incontrato qualcuno che ti ha testimoniato che le difficoltà non sono l'ultima parola, che "c'è del buono in questo mondo... ed è giusto combattere per questo" (J.R.R. Tolkien, *Il Signore degli Anelli*).

Allora quello sguardo positivo ti si attacca addosso e lo porti ovunque vai. Una volta una mia alunna di prima superiore mi ha chiesto: "Prof, perché è sempre contento?". Ci ho pensato un attimo e poi ho risposto d'istinto: perché mi sento voluto bene. Nella mia vita ho incontrato tante persone che mi hanno voluto bene e mi hanno fatto capire che è bello vivere. E anche adesso mi sento voluto bene da tante persone. Solo chi si sente voluto bene può avere uno sguardo positivo verso la realtà.

A questo punto qualcuno potrebbe dire: ma cosa c'entra tutto questo con la scuola, con ragazzi dipendenti dai cellulari e con crisi d'ansia, con studenti svogliati e a volte anche poco educati? C'entra eccome, perché il punto della questione è tutto qui: i ragazzi hanno bisogno di trovare qualcuno che creda in loro quando neanche loro credono più in se stessi.

E su questo punto è impossibile barare con i ragazzi: se ne accorgono subito. Alcuni anni fa una mia ex alunna scrisse nei ringraziamenti della tesi di laurea questa frase: "Ringrazio [...] per avere creduto sempre in me, soprattutto quando per prima non ci credevo io".

Al posto dei puntini c'era il mio nome e quello di altri docenti. Allora mi è diventato chiaro, senza più dubbi, che noi docenti possiamo essere decisivi nella vita dei nostri alunni. Questo ci richiede una grande responsabilità, ma anche una grande consapevolezza e umiltà: comunichiamo semplicemente ciò che siamo e ciò che sperimentiamo. Niente di più, niente di meno. Dobbiamo essere semplicemente noi stessi. Il resto lo fa la realtà.

Nessuna teoria pedagogica, nessuna strategia didattica, nessun progetto potrà mai sostituire un insegnante che entra in classe con la certezza di avere qualcosa di bello e buono da comunicare ai propri studenti.

E, allo stesso tempo, nessuna normativa, nessuna burocrazia, nessuna difficoltà organizzativa potrà mai impedire a un insegnante che ha qualcosa di bello e buono di comunicarlo ai propri studenti.

## **8. I NUMERI DEL LAVORO | Dai dati storici dell'Istat una lezione per il presente**

Giampaolo Montaletti - Pubblicato 6 maggio 2026

*L'Istat ha pubblicato alcuni dati storici che consentono di capire l'evoluzione del lavoro e comprendere molte cose del presente*

Istat per celebrare i suoi 100 anni ha pubblicato alcuni dati che ci consentono di capire l'evoluzione del lavoro dall'unità del Paese a oggi. Sono dati storici, ma che fanno comprendere molte cose del presente.

Nel 1861 il 70% dei lavoratori si occupava di agricoltura, il 18,1% di industria, mentre il rimanente 12% circa di servizi. Le quote di industria e servizi crescono insieme fino al 1951. In 90 anni l'industria passa al 32,1% e i servizi al 27,7%, nei dieci anni dopo l'agricoltura crolla al 29%, superata sia dall'industria che raggiunge il 40% nel 1961 e il 44% nel 1971 per poi cominciare a declinare a favore dei servizi. I trenta anni fra il 1951 il 1981 segnano l'alternarsi dei principali comparti dell'economia nell'assorbire il lavoro degli italiani.

Due rivoluzioni in trent'anni che hanno configurato le tendenze occupazionali che ancora oggi vediamo: più servizi (quasi il 70% nel 2025), l'industria attorno al 26,6% e l'agricoltura al 3,5%. Certo **l'avvento dell'intelligenza artificiale** segnerà altri cambiamenti, ma una grande rivoluzione l'abbiamo già passata.

La crescita dei servizi ha seguito una strada molto "italiana" rispetto al resto dell'Europa: meno istruzione, sanità, ICT e finanza rispetto a Francia e Germania; più commercio, alberghi e ristoranti e quindi meno valore aggiunto.

Una breve storia delle regole del mercato fa capire anche come si è evoluta la tutela delle persone: il lavoro minorile è stato portato per la prima volta alla soglia minima di 9 anni nel 1886 a 12 anni nel 1902 e poi a 15 anni nel 1967; le pensioni di vecchiaia per operai risalgono al 1898 come forma di assicurazione volontaria e diventano obbligatorie nel 1919. Al 1919 risalgono anche il sussidio di disoccupazione, la rete dei servizi pubblici per l'impiego e il principio di condizionalità (se non vai alla formazione ti tolgo il sussidio).

La stabilità del lavoro è stata normata nel 1962, stabilendo che il contratto di lavoro dipendente è a tempo indeterminato salvo ipotesi tassative (stagionalità, punte di attività eccezionali) e le tutele sono state ampliate con lo Statuto dei lavoratori del 1970. La flessibilizzazione delle condizioni occupazionali è iniziata con il pacchetto Treu nel 1997.

In questo quadro di norme e di cambiamenti epocali, una cosa è stabilmente in calo: **il lavoro autonomo**. Nel 1901 i lavoratori non dipendenti erano il 60%, oggi poco di più del 20%, comunque di più che in Spagna, Francia e Germania. I dipendenti hanno superato il 60% nel 1961, all'alba delle norme che stabilizzavano il lavoro, a ricordarci che le norme seguono i cambiamenti della società più che il contrario.

Ma alla fine degli anni '70 la spinta alla crescita dei servizi è stata favorita anche da quella dell'istruzione: allora 8 lavoratori su 10 avevano al più la licenza media e i laureati erano appena il 4%; oggi gli occupati con bassa istruzione sono il 26% del totale, come i laureati. Con più istruzione è arrivato anche un diverso mix demografico: nel 1955 i giovani con meno di 30 anni erano un terzo del mercato, oggi il 10% circa. Gli **over 60** sono invece prima caduti dall'8,5% del 1955 fino al 4% del 2005, per poi crescere rapidamente fino al 15% del 2025.

Insomma, visto in una prospettiva lunga, tutto cambia e cambia tanto, anche l'occupazione, che gli economisti di un tempo chiamavano la "variabile lenta".

Ma d'altra parte a suoi tempi anche Keynes poteva affermare che "nel lungo periodo saremo tutti morti", intendendo dire che l'arco di una vita era corto per osservare cambiamenti sostanziali. Per noi è diverso, i cambiamenti sostanziali sono visibili nell'arco di una vita e spesso anche nell'arco di un decennio o meno, i lunghi periodi non lo sono poi così tanto, ma norme e politiche sembrano ancorate a concetti dei tempi del Re d'Italia: rete dei servizi pubblici, condizionalità, detassare gli autonomi, favorire settori dove sta la base elettorale e non il valore aggiunto, spostare avanti l'età pensionabile, ma poi derogare, ma non abbiamo i soldi...

L'equilibrio fra promesse e necessità fa muovere la politica nel breve periodo, eppure uno sguardo anche rapido alle evoluzioni del Paese ha tanto da insegnare: varrebbe davvero la pena di ragionare a (non poi così) lungo termine!

## 9. SCUOLA | La verità "scomoda" di Manzoni sulla nostra letteratura (e sui prof)

Daniele Rigamonti - Pubblicato 7 maggio 2026

*Si continua, sulla scorta del dibattito aperto dalle Nuove indicazioni nazionali per la scuola superiore, a dibattere sulla letteratura e la didattica*

Per capire come mai tutti si stiano agitando così tanto intorno alla scuola in questi giorni serve mettere a fuoco due cose: 1) cosa sono **le Indicazioni nazionali** e 2) perché se ne parla tanto. Le Indicazioni nazionali sono, appunto, indicazioni. Non è obbligatorio seguirle, ma comunque indicano la direzione verso cui il ministero vuole andare. Tra l'altro, visto che ormai è stata abolita pure la parola "programmi", non si può più nemmeno parlarne in questi termini, ma in effetti suggeriscono una serie di argomenti o strategie che i docenti potrebbero mettere in campo durante l'anno scolastico.

L'interesse morboso per ciò che riguarda il **programma di letteratura**, in un Paese dove solo il 40% delle persone legge (ma i dati su questo vanno sempre presi con molta cautela), sicuramente è in parte positivo, ma la certezza granitica con cui vengono formulati giudizi rivela in realtà la storica presunzione di qualsiasi cittadino che abbia fatto la scuola dell'obbligo di essere un esperto di scuola dell'obbligo.

In tutto questo mettiamoci pure il fiuto della stampa, anche quella considerata autorevole, che, proprio perché sa che questi argomenti attirano l'attenzione soprattutto di chi la scuola l'ha finita anni fa, ottiene puntualmente l'attenzione di questo pubblico anche scrivendo falsità. Sono spuntati diversi titoli virgolettati con espressioni come "Aboliti *I promessi sposi*", ma nessuno ha fatto questo. Altro titolo piuttosto ambiguo è "Claudio Giunta: **Manzoni troppo difficile**, ecco perché va letto dopo": Giunta, che ha contribuito a redigere le ultime Indicazioni nazionali, non ha proprio detto questo.

Partiamo proprio da qui, chi ne parla e come ne parla. In generale, chi si espone pensando di sapere come funziona la scuola lo fa per rimpiangere la scuola che ha conosciuto, quindi respingendo (chiaramente, in media) qualsiasi novità. La verità però è che se è vero che in Italia si legge poco, un po' lo si deve anche a come facciamo letteratura.

Le nuove Indicazioni, per esempio, mi sembra vadano in una direzione giusta a livello generale: raccomandano ad esempio di **partire dai testi**, limitando al massimo le informazioni sulle biografie degli scrittori e sulla caccia alle figure retoriche. Per una volta il ministero va in una direzione "progressista".

Vogliamo parlare dei *Promessi sposi*? Il critico letterario Filippo La Porta, nel suo articolo su *Repubblica*, si è mostrato contrario, tra le altre cose, perché quel testo acquista valore, nella programmazione attuale (ricordo che attualmente si prevede la lettura del romanzo al secondo anno), proprio perché è svincolato dal programma, dall'ordine cronologico. Le Indicazioni nazionali suggeriscono di leggere Manzoni al quarto anno, quindi rispettando la linea temporale, in sostanza dopo aver affrontato il Romanticismo e Foscolo, inquadrando quindi il testo nel suo contesto storico. In questo modo, secondo La Porta, si perderebbe la possibilità di attualizzare quel testo, di renderlo "sempre vero" al di là del periodo storico in cui è inserito.

È una critica argomentata e sensata, ovviamente, che però solleva qualche dubbio, perché la stessa sorte tocca a tutti i classici della letteratura italiana, non solo ai *Promessi*, che di fatto sono l'unico romanzo ad avere questo privilegio. Implicitamente, quindi, La Porta sembra dire che tutti gli altri classici siano privati della possibilità di essere resi attuali; ma che si faccia anche questo con il romanzo di Manzoni proprio non ci va giù: forse però il problema è proprio nell'impianto cronologico dei nostri programmi e non di questa scelta specifica del ministero.

Altra obiezione di La Porta: vero, ma quel libro in particolare mostra quali sono le criticità del sistema italiano ancora oggi, come la giustizia che non funziona, il servilismo ai potenti, ecc. Da amante (uno dei pochi, anche tra gli insegnanti) dell'opera, però, non mi sento di dire né che la funzione principale di un classico debba essere questa, né che i *Promessi* siano l'unico romanzo a farlo.

A maggior ragione, poi, seguendo questo intento, ovvero far leggere ai ragazzi qualcosa che stimoli il loro senso critico per riconoscere cosa ancora nella nostra società non funziona, perché non scegliere una rappresentazione della società più vicina alla nostra contemporaneità? Non

so, *L'orologio* di Carlo Levi, per esempio, o *Un anno sull'altipiano* di Lussu, che attraverso il racconto della guerra svela tutto il marciame dell'Italia di allora e di oggi?

Le Indicazioni per il secondo anno lasciano la libertà di scelta al docente, in modo che si faccia la lettura integrale di un romanzo, anche non italiano, del Novecento o posteriore. A me sembra un'ottima occasione anche per compensare un'altra grande mancanza del nostro sistema: la quasi assenza di testi contemporanei affrontati durante le superiori. In quinta, se va bene, gli insegnanti più veloci arrivano a Eco, ma la stragrande maggioranza si ferma a **Montale**. Ricordo che *Ossi di seppia*, catalogato come contemporaneo dai nostri manuali, è uscita un secolo fa. Non c'è allora da stupirsi se i ragazzi si fanno un'immagine della scuola come luogo svincolato dalla contemporaneità e polveroso. I classici comunicano sempre con il presente, ci mancherebbe, ma oltre a cambiare il metodo – ripetiamolo: se uno studente sa la vita di Petrarca a memoria ma non è in grado di dire la sua su un suo sonetto è tutta fatica buttata – forse dovremmo anche cambiare alcuni argomenti.

"Ma adesso ci sono scrittori come Dante?" mi chiedono spesso i miei studenti. La scuola sembra rispondere "No, e non ce ne saranno mai più". Eppure, io credo che dovremmo rispondere "Come Dante no, ma speriamo che qualcuno bravo un poco meno di lui arriverà", e invece sembra tutto già scritto e sembra che solo il passato abbia valore.

Torniamo quindi al punto di partenza. Non è che considerare ancora oggi i *Promessi sposi* un classico contemporaneo sia più utile a confermare le certezze passatiste di chi la scuola l'ha già finita, piuttosto che essere d'aiuto ai ragazzi?

## 10.LE SFIDE DEL LAVORO | Il punto dei sindacati del G7 tra disuguaglianze e AI

Giancamillo Palmerini - Pubblicato 7 maggio 2026

*Nei giorni scorsi a Parigi si è tenuto il Labour 7, il "G7 del lavoro" cui hanno partecipato i sindacati dei principali Paesi industrializzati*

Come ben noto la nostra Costituzione repubblicana già a partire dall'articolo 1 pone **il lavoro** al centro. Nei suoi principi fondamentali il testo fondante della nostra comunità nazionale ci ricorda come la Repubblica si impegni a rimuovere tutti quegli ostacoli che impediscono un lavoro libero e dignitoso. Un lavoro, si rimarca, attraverso il quale si possa dare un contributo concreto allo sviluppo economico, e sociale, delle proprie comunità.

Con questo spirito l'Italia aderisce, quindi, alle grandi organizzazioni internazionali a partire dall'Unione europea, alle Nazioni Unite e, ad esempio, al G7.

Istituzioni, queste, che sempre più non coinvolgono solo gli organismi statuali, in prima battuta i Governi, ma operano sempre più anche le organizzazioni della società civile come i sindacati dei lavoratori. In questa prospettiva si è tenuto nei giorni scorsi Labour 7, il "G7 del lavoro" al quale hanno partecipato i principali sindacati, **italiani** ed europei, e degli altri Paesi del G7 e, prima di tutto, degli Stati membri dell'Unione europea.

I sindacati in quella sede non si sono potuti, ovviamente, esimere dal trattare il tema di più stringente attualità, ossia quello di come si possa provare, oggi, partendo dall'Ucraina come in Iran e, ahimè, in tanti altri posti del mondo, raggiungere delle paci giuste per tutti in particolare per i più poveri.

Si è sottolineato poi, in quella sede, come non solo in Italia, ma in tutto il mondo, il lavoro non regolamentato (o "nero") con modalità che spesso calpestano la dignità delle persone che lavorano interessa ahimè, ancora oggi, milioni di lavoratori.

Allo stesso tempo il G7 del lavoro, o dei lavoratori, ha sottolineato come sempre più crescenti siano le disuguaglianze tra i pochi che possiedono la gran parte delle risorse e i tanti (troppi) non soltanto nei Paesi meno sviluppati, ad esempio, dell'Africa che non possiedono nulla, e per i quali in molti casi non vi è neanche una prospettiva di un lavoro perlomeno decente.

I sindacati dei Paesi più sviluppati di questo nostro strano mondo si sono, inoltre, interrogati su come la cosiddetta "**intelligenza artificiale**" stia entrando, se non lo ha già fatto, nel nostro mercato del lavoro creando distorsioni e, acutizzando ancor di più, le criticità e le disuguaglianze già presenti.

I temi trattati sono stati, insomma, molti e certamente non banali. Trovare risposte serie, e sostenibili, e che possono valere per tutte le parti di questo complesso mondo in cui viviamo non è certo facile, ma è doveroso farlo come ci ricorda, quasi quotidianamente, papa Leone XIV, la cui prima enciclica "sociale", proprio su questi temi, si dice sia in arrivo nei prossimi giorni.

## 11.SCUOLA | Promessi sposi, il "contesto" non basta: c'è una crescita umana da salvare

Daniela Notarbartolo - Pubblicato 8 maggio 2026

Il capolavoro del Manzoni spostato nel programma di quarta? Un errore: è una pietra miliare della didattica che si può leggere solo per "passione"

Ho letto diversi interventi sul "suggerito" spostamento dei **Promessi sposi** dalla seconda alla quarta superiore, tra cui la difesa degli estensori: "Non abbiamo eliminato *I promessi sposi*!" è l'affermazione di chi ha steso la bozza – ripeto: la bozza – delle nuove Indicazioni nazionali per il liceo. Credo sinceramente che le scelte fatte siano ragionate e che già oggi nella realtà non in tutte le classi *I promessi sposi* vengano effettivamente letti, e che alcuni lo utilizzino, più che per quello che ha da dirci oggi, come palestra per riduttive analisi narratologiche (sono un classico esempio di "narratore onnisciente" con un "sistema dei personaggi" da manuale).

Faccio però due osservazioni.

La prima. *I promessi sposi* da un bel po' non sono un romanzo contemporaneo, bensì **un classico**, come *l'Eneide* o i poemi omerici, che pure si leggono estesamente al biennio. I romanzi contemporanei, come letture consigliate o romanzi che si leggono durante l'anno, hanno un altro scopo: che i giovani scoprano il piacere della lettura, acquisiscano buone abitudini culturali per la vita, per poi saper scegliere secondo i propri gusti ecc. Quanti ottimi "progetti lettura" esistono nelle scuole di ogni ordine e grado! Si selezionano romanzi vicini ai ragazzi per favorire questa dinamica, anche se non è affatto detto che autori impegnativi e autori del passato non possano ugualmente essere gustati dai ragazzi.

Quanto agli autori impegnativi, ricordo l'esperienza di cui parla Giulia Totaro in *La lettura ad alta voce per rifondare il curriculum di italiano degli istituti tecnici e professionali* (ed. Ledizioni): *La strada* di Cormac McCarthy, letto integralmente ad alta voce in tutte le sue classi di CFP (centro di formazione professionale) e di istituto professionale, ha fornito un miglioramento indiscusso delle competenze linguistiche, umane e socio-emotive (oso distinguere) dei ragazzi.

Quanto agli autori non contemporanei, ho un mio elenco di romanzi brevi (o racconti lunghi) di autori classici europei fra fine Ottocento e Novecento che proponevo alle classi per introdurli ai grandi scrittori della cultura europea (di lingua francese, tedesca, russa, spagnola ...), senza stancarli con la "mole": Balzac, Tolstoj, Dostoevskij, Kafka, García Márquez ... Il successo arrivava quando qualche ragazzo, gustato il livello di profondità dei testi e entusiasmato dall'esperienza, passava spontaneamente a *Guerra e pace* o a *Cent'anni di solitudine*.

Seconda osservazione. Un conto è leggere il romanzo da soli (mi immagino con indicazioni di lettura) mentre il programma procede da Ariosto a Leopardi compreso, senza dimenticare che secondo la bozza Dante andrebbe finito in quarta; un conto è passarci tutto l'anno capitolo per capitolo (saltandone un certo numero come sempre si è fatto), con l'agio di coglierne e commentarne in classe i passaggi più complessi. Che fine farà la storia di Ludovico-Cristoforo e *l'accidente* che gli fece svoltare la vita, così decisivo per capire tutta la storia, che fine faranno i capitoli di Gertrude, un capolavoro di analisi psicologica molto prima di Freud, che fine farà *l'Innominato*, i cui passaggi interiori sono così sfumati e impegnativi, che fine faranno il colloquio fra il padre provinciale e il conte-zio... e tutto il percorso di Renzo da quando entra a Milano a quando scappa verso il confine, i capitoli della peste, ma anche i dettagli più minuti come il "si figuri!" del sarto... Basta questo, senza dover anche aggiungere la *Storia della colonna infame*. A mio parere, proprio perché si tratta di un classico (classico significa che ha molto da dire oggi), non si può sperare che l'abissale profondità di quel testo possa essere colta in una lettura "a margine" di altro, con la tentazione di ridurre quel testo al suo contesto storico ottocentesco (lontano da noi) come chiave interpretativa... Ha detto meglio di me un amico del direttivo di Diesse: "Conosco pochi autori capaci di entrare con tale finezza nell'animo dell'uomo, e di usare

il linguaggio per dirlo. Solo percepire che c'è una parola che è capace di descrivere questa finezza è un valore che non può essere sprecato”.

Non vorrei che la lettura in classe di passi dei *Promessi sposi* restasse appannaggio della scuola secondaria di primo grado (se non già alla scuola primaria), dove molti insegnanti anticipano analisi di personaggi o temi, quando i ragazzini non sono pronti per argomenti di quella portata. Bisogna provare a immaginare come poi le norme vengono applicate (penso agli editori scolastici) e con quali ricadute pedagogiche (penso ancora con dolore fisico alle 18 ore di contratto trasformate automaticamente in cattedre-spezzoni). Perciò mi unisco a chi chiede di ripensare allo spostamento (benché presentato come facoltativo) dei *Promessi sposi*, non perché pensi che si voglia con ciò “eliminare Manzoni”, bensì perché la didattica in classe è qualcosa di diverso dal canone degli autori.

Sapere come trasformare i contenuti scolastici in crescita umana dei ragazzi è una competenza professionale specifica, che dovrebbe essere nota a chi stende le norme, e che merita rispetto e ascolto, perché senza maestri la scuola non può diventare migliore. E un maestro sa che cosa è fondativo e perché.

## 12.SCUOLA | “Quegli scioperi contro studenti e famiglie che servono solo alla visibilità di qualcuno”

Fulvia Del Bravo - Pubblicato 11 maggio 2026

*La scuola è vittima di una miriade di scioperi che servono ormai solo a chi li proclama. Penalizzano i diritti e aumentano l'ipocrisia*

È innegabile che il diritto allo sciopero e alle manifestazioni siano stati conquiste fondamentali per i lavoratori prima e per le lavoratrici poi, che sopportavano condizioni di effettivo sfruttamento e oltremodo pericolose. È stato un percorso lungo e complesso, segnato da lotte durissime, che ha trovato l'attuale definizione nella Costituzione italiana. Ed è un valore che va difeso e onorato per tutti i sacrifici compiuti da coloro che ci hanno permesso di ottenere le sicurezze di cui oggi godiamo.

Lo strumento di protesta o manifestazione, che rappresenta una forma forte, se non estrema, di dissenso, non deve però essere abusato. Nel comparto scuola, negli ultimi anni, le occasioni di astensione dal lavoro sono state tantissime (in termini di giorni, solo nell'anno scolastico attuale se ne contano almeno dieci, e alcune sono state di due giorni consecutivi, come l'ultimo sciopero del 6 e 7 maggio).

Aderire a una protesta di cui si condividono profondamente le motivazioni è dunque segno di serietà ed espressione di libertà. La questione che riguarda il comparto scuola, però, sta sfuggendo di mano: si tratta infatti di almeno uno sciopero al mese (o anche più, stando ai numeri), programmato quasi sempre di lunedì o venerdì. Per lo più gli scioperi sono promossi da **sigle sindacali** poco rappresentative e talvolta riferibili anche a specifiche province, benché la protesta sia nazionale. Le motivazioni sono inoltre le più disparate e raramente riguardano situazioni afferenti alla sfera educativa o tutele effettive dei lavoratori del settore.

È lecito il sospetto che si abusi di un diritto per indurre i più a partecipare non per convinzione sociale o politica, né per condivisione delle ragioni della protesta, ma semplicemente per ottenere una qualche visibilità; e mi riferisco alle sigle sindacali davvero poco rappresentative. Viene inoltre il sospetto che molte delle adesioni che si registrano (talvolta davvero esigue) siano giustificate dal desiderio di disertare il posto di lavoro piuttosto che di esercitare un diritto.

In molti casi la scuola è strumentalizzata per dar voce a rivendicazioni senza dubbio rilevanti, ma che poco hanno a che fare con le **condizioni dei lavoratori** del settore, creando disagio alle famiglie ma anche ai docenti che intendono lavorare regolarmente.

Sarebbe dunque il caso di regolamentare le convocazioni degli scioperi di settore almeno sulla base della reale incisività della **rappresentanza sindacale** e della calendarizzazione degli eventi, in maniera tale che siano più ampiamente partecipati e decisivi. Utilizzare lo strumento della protesta in questo modo risulta non solo inefficace, ma tradisce lo scopo per cui è nato, con una conseguente e grave perdita di valore.

Spesso, nel settore scuola, ne fanno le spese i più fragili: le famiglie con minori possibilità di organizzarsi e gli studenti, che perdono occasioni di confronto e arricchimento, ma anche coloro che tengono al proprio mestiere e sono penalizzati dalle assenze dei colleghi.

La scuola non può essere ostaggio di rivendicazioni politiche o generiche: è il luogo della crescita della persona e della conoscenza, ed ha molto più senso **essere presenti di fronte ai propri alunni** e spiegare le ragioni delle proprie scelte piuttosto che disertare per fare shopping, come purtroppo accade. Ai miei studenti, che mi chiedono perché non abbia aderito allo sciopero, rispondo in questo modo.

### 13.SCUOLA | Nuove indicazioni per i licei, troppe sviste "politiche": perché va rivisto (bene) il documento

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 12 maggio 2026

*Fa discutere la bozza di nuove indicazioni nazionali per tutte le scuole superiori. Fortunatamente è solo, appunto, una bozza*

Ardua l'impresa di commentare la recente **bozza di Indicazioni nazionali per i licei**, soprattutto dopo il commento sarcastico di Ernesto Galli della Loggia, apparso su *Corriere della Sera* sabato 25 aprile, che esordisce con un incipit di questo tono: "Nell'Italia sopravvive una parte faziosa e attaccabrighe che, incurante di tutto, non vede l'ora di iniziare il tiro al bersaglio".

Il bersaglio sarebbe rappresentato proprio dalle Indicazioni nazionali appena pubblicate dal ministero. Non si tratta di un testo definitivo, ma di un documento che attende di essere rivisitato alla luce di significativi suggerimenti correttivi. Toccare i licei significa, in Italia, interferire pesantemente con la memoria dell'adolescenza di tanti "Soloni" e, pertanto, interferire con un vero e proprio tabù.

Il ministero ha rispettato il mandato di pubblicare, dopo parecchi anni, questo documento, in via provvisoria, in attesa delle riflessioni degli stakeholder. Ci permettiamo, dopo un'attenta lettura, solo di suggerire ai lettori del *Sussidiario* qualche osservazione.

#### Lavoro collegiale?

Il documento presenta una Premessa di 30 pagine ed è seguito da 10 documenti, ciascuno dedicato a una tipologia di liceo, tutti particolarmente ponderosi, fino al liceo artistico, per il quale sono stati impiegati 2.878 KB. Un documento sicuramente molto articolato, fin troppo, se deve rappresentare un paradigma sul quale i singoli istituti potranno poi costruire la propria originale offerta formativa.

Il primo rischio che intravediamo è che si tratti di un documento eccessivamente ampio, sul quale difficilmente i veri soggetti della scuola — docenti, dirigenti, genitori e studenti — avranno tempo ed energie da spendere in un esame accurato, dal quale far scaturire proposte significative.

Alla stesura ha collaborato un team di 157 professionisti, 57 dei quali solo per il liceo musicale (coordinati dal maestro Uto Ughi). Chi abbia una pur minima esperienza dei contesti scolastici, in particolare dei collegi dei docenti, ove la **democrazia diretta** talora consente a chiunque, fra i docenti, di "tenere banco" con prolusioni estesissime nella totale indifferenza generale, stenta a credere che un consesso di tali dimensioni, pur costituito da autorevoli esperti, riesca a mettere mano a un documento che, per sua natura, dovrebbe essere molto essenziale.

Il legittimo dubbio è che vi siano state poche occasioni di un lavoro effettivamente collegiale e, infatti, il documento appare caratterizzato da una certa disorganicità.

#### Le premesse

Chiarito ciò, ci permettiamo qualche osservazione. Sintetiche e ben strutturate le Premesse, di "sole" 30 cartelle: molto interessanti e innovativi già solo i titoli dei paragrafi: "Liceo scuola dell'adolescenza", "Costruzione della soggettività giovanile", "Rapporto colto con la propria lingua", "Scuola del merito, dell'empatia, del rispetto", "Intelligenza artificiale e sfida dell'umanità", "Verso una nuova coscienza digitale".

Interessanti anche i paragrafi relativi all'internazionalizzazione, ai percorsi scuola-lavoro, alla ripresa delle otto competenze chiave con gli obiettivi a esse collegati, all'organizzazione del curriculum di scuola, alla filiera della progettazione curricolare (con un interessante ed efficace schema grafico che faciliterà, anche ai non addetti ai lavori, la comprensione dei complessi meccanismi, ancora eredità degli **"obsoleti" organi collegiali**).

Infine, molto suggestiva la riflessione sulla relazione fra valutazione, merito e orientamento, con suggerimenti di metodi e strumenti coerenti.

Auspichiamo, in sede di stesura definitiva, una più ampia disamina delle conseguenze di natura etica ed educativa sul tema dell'IA e, soprattutto, almeno in premessa, una riflessione che, a oggi, non abbiamo percepito su due tematiche cruciali.

### **Italiano, L1 e L2**

La nuova demografia scolastica anche nei licei — soprattutto se saranno liceali tutti i percorsi di scuola superiore — vede ormai un congruo numero di studenti, dotati di buone competenze in entrata, che hanno comunque l'italiano come L2, cioè in famiglia e nel tempo libero si esprimono, leggono e scrivono in altre lingue, in russo e in arabo, per esempio.

Se è vero che, di norma, si tratta di ragazze e ragazzi con ottime attitudini, è pur vero che la scuola deve farsi carico di una promozione delle competenze linguistiche, proprio per dare completezza alla loro formazione.

La percezione di questa nuova realtà non può che richiedere un ripensamento nella definizione dei nuclei fondanti delle discipline, soprattutto quelle di area umanistica. Non per rinunciare all'italianità, ma per promuovere un approfondimento storicamente e filologicamente corretto, in una prospettiva di dialogo culturale di cui la scuola può essere protagonista.

Altra questione cruciale è la presenza significativa di studenti con disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento, che non solo hanno pieno diritto di frequentare percorsi liceali, ma esigono una progettazione personalizzata e un notevole impegno da parte di docenti e dirigenti nella relazione con altri soggetti e nella costruzione di percorsi inevitabilmente differenti.

Di questa realtà non abbiamo trovato traccia nelle Indicazioni. sarebbe auspicabile, anche per questa tematica, che la nuova redazione ne tenesse conto.

Si ricorda che, per la scuola, il tema dell'inclusione ha rappresentato una sfida decisiva, sicuramente per l'impegno strenuo dell'équipe pedagogica di riferimento, ma anche per percorsi innovativi di didattica che hanno contribuito al miglioramento dell'intera istituzione.

Il ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara (Ansa)

Passando all'analisi dei singoli percorsi disciplinari, e premettendo che chi scrive ha approfondito esclusivamente — per questioni di economia, ma anche di competenza — l'area umanistica, si desidera sottolineare la scelta per cui alcune discipline, segnatamente l'italiano, siano state proposte in maniera identica in tutti gli indirizzi.

Vero è che trattasi del cosiddetto *core curriculum*, ma si suggerisce, nella versione definitiva, qualche integrazione e scostamento, proprio per valorizzare i singoli percorsi.

Qualche suggerimento: si pensi, a titolo esemplificativo, alla sinergia possibile, nel liceo linguistico, fra L1 e le altre lingue; nell'area dei licei artistici, a una sottolineatura della critica d'arte — in cui, tra l'altro, il nostro Paese è davvero maestro — oppure alla lingua della scienza per l'area scientifica (mi si scusi per la banalità della citazione, ma un Galileo Galilei nel quarto anno, un Carlo Emilio Gadda ingegnere e un dottore in chimica come Primo Levi potrebbero offrire spunti significativi). Solo qualche idea.

Siamo tutti convinti che la Lingua 1 debba essere proposta in una prospettiva di equità in tutti gli indirizzi, ma equità non significa mai, soprattutto nella scuola, omologazione.

Qualche altra sottolineatura per l'italiano: nel tono delle premesse, in cui in più occasioni è sottolineato l'elemento dell'autonomia del docente, si coglie un registro informale, quasi colloquiale, nelle proposte metodologiche, che ci sembra stonare con l'intenzione comunicativa del testo, il quale dovrebbe avere valore paradigmatico e privilegiare, nel metodo, la nota "libertà di insegnamento".

Sempre a proposito dell'italiano — ma il dibattito è solo all'inizio — mi permetto di sottolineare la perplessità suscitata da due scelte in particolare: una relativa a *I promessi sposi*. A pagina 6 del documento si afferma testualmente che "il testo potrà essere sostituito da testi precedentemente elencati", molti dei quali stranieri e in traduzione.

### **Manzoni e Dante**

La probabile **rinuncia ad Alessandro Manzoni** — o la sua collocazione **nella penultima classe** — ha già sollevato pesanti critiche, ed è un tema sul quale si sono già versati fiumi di inchiostro, virtuale o no.

Valutiamo serenamente la questione e guardiamo alle esperienze in cui la lettura, integrale o meno, del romanzo non ha determinato quella distanza così temuta dal documento, ma è stata, in realtà, prodromica di interessanti e intelligenti riletture, anche teatrali, per esempio.

Davvero strano per un ministero che ha fatto dell'italianità uno dei suoi punti di forza. Già Alessandro Manzoni è stato ampiamente sacrificato: così diventerà davvero "un ignoto scartafaccio". Siamo convinti dell'opportunità di questa scelta?

Altra incongruenza, proprio tenuto conto dell'orientamento politico e culturale di questo Governo: non solo Dante Alighieri, si suggerisce, potrà essere proposto attraverso percorsi antologici — forse di carattere tematico — inevitabilmente frammentari, e non attraverso la lettura integrale dei canti, profondamente legati alla struttura aristotelico-tomista di cui sono espressione, ma viene esplicitamente dichiarato che la lettura sarà completata nei primi due anni del triennio. Nulla all'esame di maturità. Un solo commento: che peccato!

Pochi docenti, è vero, ormai lo proponevano nell'ultimo anno, ma questo "liberi tutti" ci lascia enormemente perplessi. Ricordiamo anche quanto l'autore, all'estero, sia letto con profonda stima e successo. C'è il dubbio che, in questi casi, le Indicazioni abbiano voluto accogliere le critiche dei detrattori del canone letterario tradizionale. Si ricordi, tuttavia, che anche il testo più apparentemente retrivo può trovare, nel docente competente e appassionato, una mediazione assolutamente attuale.

### **Latino e greco**

Restando nell'area umanistica, come avevamo dichiarato all'inizio, preziose e ben strutturate appaiono le sezioni relative al latino e al greco — solo per il liceo classico, ovviamente. Nella presentazione delle Indicazioni dedicate a queste discipline si percepiscono maggiore approfondimento, coerenza, volontà di integrare teoria e pratica e disponibilità a recepire con maggiore profondità quanto emerge dalla ricerca accademica e pedagogica, elemento che ci sembra non compaia in maniera altrettanto approfondita per l'italiano.

Apprezzabile, almeno a nostro giudizio, il ritorno alla differenziazione fra storia e geografia, discipline con statuti disciplinari, metodi e strumenti estremamente differenti, che negli ultimi anni erano state accorpate nella geostoria, della quale pochi sentiranno la mancanza.

### **La storia e il Medioevo**

Veniamo a un dettaglio nell'individuazione dei nuclei fondanti della storia al biennio: una analitica sequenza di contenuti afferenti al mondo antico e una riga — una sola — per il cosiddetto Alto Medioevo. Probabilmente una svista. Oppure è ridiventato il "buio Medioevo" dell'infanzia dei più anziani fra noi? Si rimanda necessariamente a successivi approfondimenti la valutazione più analitica delle altre aree disciplinari.

Il dibattito è solo agli inizi, ma le scuole, le vere protagoniste, avranno tempo e spazio per discutere, travolte come sono da adempimenti burocratici e da emergenze drammatiche di fine anno?

Stante la complessità e l'ampiezza di questo documento, quanto potrà essere dedicato al tema della valutazione, che — ci piace ricordarlo — ha nel contesto scolastico una rilevanza altrettanto significativa della trasmissione del sapere e genera, soprattutto nella nostra epoca, enormi conflitti? *Last but not least*: sicuramente questa proposta di rivisitazione dell'intero curriculum farà felici le case editrici.

## **14.SCUOLA | "Manzoni, il caso-simbolo di una sfiducia totale verso i nostri giovani"**

Domenico Bilotti - Pubblicato 13 maggio 2026

*Il rinvio dei "Promessi sposi" al quarto anno è segno evidente di un decadimento culturale pericolosamente assecondato dall'istituzione*

Le nuove **Indicazioni** del ministero dell'Istruzione e del merito per il biennio delle scuole superiori mettono in panchina, slittandolo al quarto anno, uno dei classici per eccellenza del percorso scolastico italiano, oltre che della nostra letteratura: *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni.

Tra le motivazioni strategiche di questa scelta, invero discutibile, figura la complessità, linguistica, morale e contestuale, del volume manzoniano. Il che non è in principio inesatto, proprio come su carta quelle Indicazioni mostrano una prima e tardiva attenzione a forme estetiche e generi letterari (ivi compresi horror, fantasy e letterature straniere) che non hanno mai conosciuto particolare seguito e fortuna nella nostra scuola.

Le giuste intenzioni però non sempre sono valide alleate di buoni risultati. I nostri approcci scolastici alla letteratura e, in special modo, al romanzo sono da decenni in ritardo rispetto all'evoluzione della società e della cultura. L'impressione però è che la chiave del rapporto tra diversificazione e tradizione non possa essere la scarnificazione. A furia di togliere, detta molto banalmente, si dimentica. E la rimozione è una pratica di limitazione della conoscenza.

È ovvio affermare che a un livello di comprensione esaustiva ***I promessi sposi*** siano un testo molto più ostico dell'immagine bonaria e pedante che spesso si è creata del Manzoni uomo e letterato: personaggio da sagrestia, classico da citare senza metabolizzare, pagina antiquata cui tributare rispetto generico e non attenzione esegetica.

Manzoni è finito in questo imbuto insieme a tanti illustri colleghi di penna, in particolar modo quegli autori per i quali le antologie scolastiche hanno proposto in modo schiacciante una e una sola opera. È successo al Verga dei *Malavoglia*: forse per ansia puritana, forse per il maggior successo editoriale delle opere principali nel "Ciclo dei Vinti", le pagine scabrose delle novelle decadenti sono state strappate alla comune percezione.

E l'altro siciliano "internazionale", Pirandello, ha avuto una parabola simile: il suo teatro arriva ellittico e anemico sui libri di testo. Spesso questi ultimi ci decantano *La giara*, novella costruita in modo letterariamente sapiente, ma assolutamente non rappresentativa del tutto.

Errori che si pagano, come quel **Manzoni** ridotto a beghino della divina provvidenza quando invece i suoi *Promessi* toccano la soglia dell'attenzione con una carica attuale largamente inesplorata. C'è la teoria economica nell'assalto ai forni e uno sguardo assennato alla politica dei prezzi. C'è la storia di un ragazzo viziato che inciampa in una rissa giovanile e poi diventa un frate espressivo di un'etica del dovere che molto dovrebbe insegnare alla coscienza civile. C'è una monacazione forzata dietro cui si nasconde un intreccio erotico e torbido; c'è persino una dottrina costituzionale dei poteri locali nel Seicento italiano, nonché una batteria di riferimenti, tutto fuorché estemporanea, al diritto matrimoniale canonico...

Il Manzoni spuntato si lega perciò a filo doppio alle polemiche che da decenni insistono sulla nostra scuola. Essa sarebbe arretrata, da aggiornare, da aprire al linguaggio produttivistico della competizione e delle competenze. Solo che questo processo di adeguamento tecnologico non ha prodotto una qualificata alfabetizzazione di massa sui saperi digitali, sulle abilità linguistiche e sulle scienze matematiche.

Ha purtroppo sin qui soltanto brutalmente diradato la cultura generale di base: ha tolto appartenenza e identità senza rigenerare apertura e innovazione (a meno che il bel risultato dell'innovazione non sia il lessico astruso dell'autovalutazione continua, una pessima forma di burocrazia più che di incentivazione al merito).

Abbiamo in sostanza perso come società tutta, inibendo la scuola dal produrre i giusti anticorpi, la capacità di parlare e intendere un linguaggio comune. Il gaudente panciuto in Inghilterra è notoriamente Falstaff, in Germania i personaggi di Mann e Goethe fanno parte di un frasario comune. Noi per indicare un pavido pensiamo se va bene a Fantozzi, non a don Abbondio. Jacopo Ortis e il giovane Werther parlano magari disagi simili, ma qui uno è un nome memorizzato a caso e lì l'altro è più direttamente parte di un idealtipo collettivo.

Abbiamo insomma creduto che i nostri ragazzi fossero raccoglitori da fare scorrere su un piano inclinato: togliere peso su un sentiero piatto non garantisce però maggiore velocità e miglior andamento. Se di teatro non si parla né dal punto di vista politico né da quello didattico, se la soluzione è omettere, se l'esposizione è panoramica senza zoom... la messa a fuoco non esiste, la coesione si disperde, l'intelligenza non si esercita.

Rimuovere i classici dal canone formativo dei giovanissimi sembra portare a compimento il processo educativo che li ha più sfiduciati: la deresponsabilizzazione. Un tempo senza consapevolezza individuali e collettive, tuttavia, è un tempo per definizione inospitale a una crescita strutturale e durevole. Svolge compiti che scadono il giorno dopo.

## 15. PC PERSONALE ADDIO? | Il caso Gemini Nano mostra chi governa davvero il nostro computer

Alexandro Ladaga - Pubblicato 13 maggio 2026

*Google Chrome scarica sui pc un modello di IA. Un "aggiornamento tecnico" che nasconde una domanda: chi governa davvero l'ambiente digitale*

Il personal computer nasceva come promessa di autonomia: una macchina sulla scrivania, nella casa, nello spazio privato dell'utente; uno strumento da accendere, usare e spegnere. Un'estensione operativa della propria volontà. Oggi, però, quella promessa comincia a incrinarsi. Partiamo da una notizia che, a prima vista, sembra appartenere soltanto al mondo dei tecnici informatici: Google Chrome, browser web sviluppato e distribuito da Google LLC, società del gruppo Alphabet Inc., avrebbe scaricato su un numero indefinito di personal computer un modello locale di intelligenza artificiale collegato a Gemini Nano, senza che gli utenti ne avessero una chiara consapevolezza. Gemini Nano è la versione più leggera del modello di intelligenza artificiale di Google, pensata per funzionare direttamente sui dispositivi, almeno per alcune funzioni locali; cioè un modello che non lavora necessariamente sui server remoti di Google, ma può essere installato ed eseguito direttamente sul computer dell'utente.

La vicenda, segnalata dal ricercatore Alexander Hanff, parla di una stima di circa 500 milioni di dispositivi, pari a circa il 15% degli utenti Chrome. Non sappiamo con certezza quanti dispositivi abbiano ricevuto effettivamente il download, ed è proprio questo uno dei punti più delicati della vicenda, perché l'operazione è avvenuta secondo criteri tecnici di idoneità del dispositivo e non attraverso una richiesta esplicita rivolta all'utente.

Se un software non si limita più a eseguire ciò che l'utente chiede, ma predispose, senza una scelta preventiva dell'utente, capacità intelligenti sul proprio personal computer, non siamo più davanti a un problema meramente tecnico, ma davanti a una questione che riguarda il consenso e, più in profondità, la domanda, sempre più urgente, su chi governi davvero l'ambiente digitale nel quale viviamo, lavoriamo, scriviamo, comunichiamo e pensiamo.

A propria difesa, Google sostiene che Gemini Nano serva anche a funzioni di sicurezza, come il rilevamento locale di truffe, senza inviare necessariamente i dati dell'utente a server esterni. Ma una funzione che si presenta come utile, se introdotta nei nostri computer personali senza un consenso realmente visibile della persona, resta comunque una forma di eterodirezione dell'ambiente digitale.

### **Il consenso**

Ecco perché il cuore della questione è il consenso. Non il consenso generico, nascosto in condizioni d'uso lunghe, astratte e accettate una volta per tutte; non il consenso burocratico che nessuno legge o la forma rituale dell'"accetto" con cui ci viene chiesto di aderire a un **ecosistema** già predisposto. Qui parliamo di consenso concreto, comprensibile, preventivo e revocabile.

L'utente medio sapeva che il browser avrebbe potuto scaricare un modello di intelligenza artificiale di diversi gigabyte sul proprio dispositivo? No. Ha ricevuto una richiesta chiara? No. Ha potuto scegliere prima? No. Ha potuto rifiutare senza dover cercare impostazioni tecniche o sottomenu difficili da individuare? No.

Secondo la rivista Wired, Google ha iniziato a integrare Gemini Nano in Chrome già dal 2024 e solo da febbraio 2026 ha iniziato a distribuire nelle impostazioni una voce denominata "On-device AI", attraverso cui l'utente può disattivare queste funzioni e rimuovere il modello. La stessa ricostruzione segnala che, se il file viene eliminato manualmente dalla cartella, Chrome può ricaricarlo al successivo riavvio, mentre Google sostiene che, una volta disattivato, il modello non dovrebbe più scaricarsi o aggiornarsi.

Ma il problema di base resta, perché se una funzione viene prima installata e solo dopo l'utente può eventualmente cercare il modo di disattivarla, non siamo davanti a una libertà piena, ma a una libertà successiva, difensiva, quasi riparatoria. L'utente non sceglie realmente se far entrare quella funzione nel proprio dispositivo; semmai deve scoprire che esiste, capire dove si trova,

imparare come disattivarla e sperare che la sua **decisione** venga rispettata. In questo modo, la libertà non viene negata apertamente, ma spostata dopo il fatto compiuto, e questo non è consenso pieno: è autodifesa tardiva dentro un ambiente digitale già predisposto da altri.

### **Ecosistemi che non controlliamo**

Ancora oggi, il computer appare come oggetto personale; lo chiamiamo PC, personal computer; lo compriamo, lo paghiamo, lo accendiamo, lo spegniamo e lo usiamo. Conserva l'apparenza della proprietà personale, ma il suo funzionamento reale dipende sempre più da ecosistemi che non **controlliamo**: browser, account, aggiornamenti automatici, servizi cloud, modelli integrati, policy remote, funzioni attivate di default, assistenti incorporati e sincronizzazioni continue che non richiedono il nostro consenso esplicito, ma vengono assorbite nell'uso quotidiano senza che l'utente ne percepisca pienamente la portata.

La piattaforma non possiede formalmente il computer, ma ne orienta progressivamente l'ambiente operativo. Non ci sottrae il dispositivo, ma interviene sulle condizioni concrete del suo utilizzo attraverso procedure ordinarie, presentate come miglioramenti tecnici o funzioni di sicurezza.

È uno dei temi che affronto, insieme ad Alberto Contri, nel podcast Il Codice Svelato: il potere digitale non agisce più soltanto vietando; agisce predisponendo; non dice necessariamente "non puoi", ma costruisce ambienti nei quali alcune scelte diventano automatiche, altre difficili, altre ancora invisibili.

E quando questo accade dentro il nostro PC, dentro quello spazio che usiamo per lavorare, ricordare, comunicare e accedere ai servizi, il problema non è più soltanto informatico, perché il computer è diventato l'archivio operativo della nostra esistenza digitale. E proprio per questo non può essere amministrato come se fosse un semplice spazio tecnico a disposizione delle piattaforme.

Il caso Chrome-Gemini Nano dimostra una dinamica ormai ordinaria: il dispositivo personale sta diventando progressivamente un ambiente amministrato da altri, dall'esterno, a tal punto che la proprietà non basta più a garantire la libertà.

Ma il consenso, nell'era digitale, non può essere trattato come uno scomodo dettaglio burocratico. È uno degli ultimi luoghi del diritto in cui il soggetto può ancora esprimere una volontà: questo sì, questo no; questo lo accetto, questo lo rifiuto; questo può entrare nel mio spazio digitale, questo no.

Se anche quel confine diventa opaco, se il rifiuto è tecnicamente possibile ma praticamente nascosto, allora il cittadino non viene davvero interpellato, ma configurato dall'esterno. E questa differenza è enorme, perché interpellare un cittadino significa riconoscere che ha una volontà, un giudizio e una capacità di opposizione, mentre configurare un utente significa inserirlo dentro un ambiente già progettato, nel quale la propria libertà consiste soltanto nel muoversi tra opzioni preparate da altri.

E questa non è una dinamica limitata alle grandi piattaforme private, ma la logica che attraversa l'intera transizione digitale, con procedure attivate automaticamente, adesioni presunte e possibilità di rifiuto collocate in percorsi complessi e temporalmente delimitati.

### **Il fascicolo sanitario**

Per esempio, è accaduto, con modalità diverse, anche nel caso del Fascicolo Sanitario Elettronico. Per i dati e i documenti sanitari generati prima del 19 maggio 2020, il cittadino poteva esercitare la cosiddetta "opposizione al pregresso" attraverso il portale del Sistema Tessera Sanitaria, entro finestre temporali definite. In assenza di opposizione, quei dati venivano caricati automaticamente nel FSE.

Anche qui la questione non è rifiutare la digitalizzazione sanitaria, che può avere utilità evidenti, ma capire quale modello di consenso stiamo normalizzando: un consenso espresso prima, in modo chiaro e comprensibile, oppure un consenso presunto, fondato sull'inerzia del cittadino e sulla sua eventuale capacità di trovare in tempo la procedura per opporsi.

In Europa, il caso Chrome-Gemini Nano pone inevitabilmente una questione anche sul piano della Direttiva ePrivacy. Le linee guida dell'European Data Protection Board ricordano che la norma riguarda la conservazione di informazioni o l'accesso a informazioni già conservate nel terminale dell'utente, salvo consenso o specifiche eccezioni di necessità. Da qui nasce una domanda che non può essere elusa: un modello di intelligenza artificiale installato localmente

può essere trattato come un normale aggiornamento tecnico del browser, oppure richiede un consenso specifico, separato e comprensibile?

Dalla nostra risposta dipende il futuro dell'IA incorporata nei dispositivi personali, perché, se tutto ciò che viene presentato come "miglioramento dell'esperienza" può essere installato senza un nostro consenso evidente, allora il dispositivo personale diventa progressivamente un'estensione operativa della piattaforma.

Oggi il modello serve, secondo le dichiarazioni di Google, a funzioni di sicurezza; domani potrebbe servire ad altre forme di classificazione locale, personalizzazione adattiva, filtro contenutistico, verifica comportamentale e analisi preventiva. Non è necessario immaginare scenari estremi: basta osservare la direzione già in atto.

### **L'IA invasiva**

L'intelligenza artificiale non sarà più soltanto qualcosa che apriamo volontariamente, come un chatbot o un'applicazione separata, ma sarà sempre più una funzione incorporata nei software che usiamo ogni giorno, presente nel browser, nel sistema operativo, nei programmi di scrittura, negli strumenti di ricerca e negli oggetti connessi. E proprio per questo, più l'intelligenza artificiale diventa ordinaria e invisibile, più il consenso deve diventare visibile, esplicito e comprensibile.

Il caso Chrome-Gemini Nano non va letto come una curiosità tecnica; è un avvertimento che ci mostra che la nuova frontiera dell'intelligenza artificiale non sarà soltanto nei grandi data center, nelle chatbots o nei servizi cloud, ma anche nello spazio intimo del dispositivo personale.

E che il problema non è semplicemente che Chrome scarichi il modello di IA, ma che questo sia avvenuto dentro una cultura del digitale in cui il consenso dell'utente è sempre più presunto, sempre meno richiesto e spesso ridotto alla possibilità tecnica di disattivare ciò che non si è mai davvero scelto.

E se la scelta arriva solo dopo l'installazione, se la consapevolezza arriva solo dopo il fatto compiuto, allora la proprietà del dispositivo resta formale, ma il suo governo diventa sempre più esterno.

## **16.SCUOLA | E successo formativo: la ricetta francese "di destra" che (forse) manca all'Italia**

Antonino Petrolino - Pubblicato 14 maggio 2026

*La Francia ha operato un cambiamento nel metodo di valutazione: più bocciature. Si pone il problema dell'incidenza del fattore sociale nella scuola (1)*

Con la prossima sessione, l'esame conclusivo della scuola media in **Francia** cambia struttura. Essenzialmente, due sono le novità: a) il peso del credito scolastico maturato durante il percorso precedente scende dal 50% al 40%; b) esso non si baserà più su giudizi sintetici relativi alle **competenze**, ma sulla media aritmetica di tutti i voti riportati nelle verifiche sulle diverse materie.

Rimane la soglia minima di 10 punti su 20 per superare la prova (più bassa dei nostri 6/10): ma si stima che, a parità di voti scolastici e di risultati di esame rispetto al recente passato, conseguirà il diploma il 75% dei candidati anziché l'attuale 85%. Come accadeva trent'anni fa, all'incirca.

Una maggiore selettività è l'obiettivo dichiarato della riforma, che parte da una convinzione sempre più diffusa nell'opinione pubblica francese: che esami troppo "facili" disincentivano lo studio e siano all'**origine del declino** largamente percepito nella "qualità" della scuola e nella competitività del sistema Paese rispetto alla concorrenza straniera, ed in particolare rispetto alle **"tigri asiatiche"**.

Una diagnosi politicamente "di destra", come hanno immediatamente rilevato gli intellettuali di segno opposto: secondo i quali il **"merito" come criterio guida** in realtà finisce con il premiare il privilegio sociale, attribuendo a qualità personali quei risultati che in realtà sarebbero il frutto di ambienti più stimolanti, di sostegni all'apprendimento più puntuali, di scuole dei quartieri "bene".

Non abbiamo ulteriori dettagli tecnici che permettano di esprimersi circa gli obiettivi ed i prevedibili risultati della riforma, ma gli aspetti politici del dibattito sono ben noti anche da noi. Dove anzi i livelli di successo negli esami di licenza media sono prossimi al 100%, ma dove quella che l'INVALSI chiama "**dispersione implicita**" – cioè la percentuale di coloro che conseguono il titolo senza possedere le competenze minime relative – si colloca intorno al 15%, con punte di quasi il 30% in Campania, Calabria e Sicilia.

Sostanzialmente, se da noi la politica si ponesse l'obiettivo di negare il diploma di licenza media a chi si trova in questa condizione, saremmo vicini alla proiezione francese del 25% di bocciati al *brévet*.

Sarebbe un errore pensare che il problema riguardi solo Francia e Italia: in realtà, quasi tutti i Paesi "progrediti", quelli in cui l'istruzione di base è obbligatoria per almeno dieci anni, hanno fallito l'obiettivo sostanziale di portare tutti i giovani sedicenni ai livelli minimi ritenuti indispensabili per una piena cittadinanza sociale e lavorativa. Il mancato conseguimento dell'obiettivo viene a volte dichiarato (alzando i livelli di bocciatura agli esami finali), più spesso taciuto, o fatto oggetto di *maquillage* statistici più o meno sofisticati.

Nei Paesi del Nord Europa e in quelli dell'area anglofona, la valutazione "sommativa" inizia in genere solo negli ultimi anni del percorso, o addirittura non ha luogo fino al termine della scuola dell'obbligo. In apparenza, tutti i giovani cittadini sono in regola con gli standard attesi: la resa dei conti viene dopo, al momento di trovare una scuola superiore o un'università che li accolga e li accompagni verso un futuro lavorativo appagante. A quel punto, chi non ha costruito basi solide non trova percorsi accessibili e si inserisce in lavori poco remunerativi.

Là dove ricerche sistematiche vengono condotte da tempo (da noi, grazie all'INVALSI), è ormai evidente che il singolo fattore maggiormente correlato con l'insuccesso scolastico (formale o sostanziale) è quello del cosiddetto coefficiente ESC (economico-sociale-culturale). In sostanza, chi proviene da ambienti socialmente/culturalmente svantaggiati ha maggiori probabilità di completare l'obbligo senza acquisire *realmente* le competenze corrispondenti. A livello di "maturità", poi, in Italia, questo deficit riguarda il 20% dei giovani diciannovenni, con punte anche del 35% nelle regioni del Sud.

Sembra insomma che la lettura "di sinistra" del fenomeno abbia solidi argomenti: il successo formativo è largamente correlato all'appartenenza familiare e quello che viene definito "merito" finisce per **legittimare le disuguaglianze** che persistono a livello sociale e dare buona coscienza al sistema scuola.

Manca evidentemente, ad un tale ragionamento, la prova *ex adverso*: cioè che, in un contesto sociale non connotato da squilibri sensibili, tutti potrebbero ottenere risultati positivi anche sul piano sostanziale. E manca per due ragioni, entrambe evidenti: a) che un sistema sociale privo di squilibri non esiste e non è mai esistito; b) che accettare una tale premessa equivarrebbe a dichiarare l'inutilità della scuola per tutti.

Se cioè si dovesse dare per acquisito che il successo scolastico non può che sovrapporsi al privilegio sociale e che nessun intervento formativo può spostare significativamente questo dato, tanto varrebbe rinunciare all'istruzione per tutti: quanto meno, al di là della scuola primaria e del leggere, scrivere e far di conto.

Nessuno di noi è pronto a sottoscrivere una conclusione così estrema, soprattutto fra quanti hanno dedicato decenni di impegno e di passione civile a promuovere una scuola di qualità. Ma il problema resta: cosa si può fare per ridurre, se non eliminare, l'incidenza del fattore sociale rispetto al successo formativo dei singoli?

Non si tratta, evidentemente, di una questione cui sia possibile dare risposta soddisfacente nello spazio di un articolo. Chi scrive vorrebbe, se non altro, suggerire due possibili piste di riflessione e ricerca, da approfondire evidentemente con altro tempo e strumenti di indagine. Più una terza, la cui praticabilità dipende solo in parte dalla scuola e di cui pure si dirà.

(1 – *continua*)

## 17.SCUOLA | Relazioni interpersonali e autonomia, una "strategia" più umana che cambia i territori

Maria Paola Iaquinta - Pubblicato 15 maggio 2026

*Leadership educativa e autonomia delle scuole sono strumenti chiave per far crescere l'educazione in contesti difficili*

Organizzata dalla Fondazione per la scuola in partenariato con l'International Training Centre of the International Labour Organization (ITC-ILO), si è recentemente svolta presso il Campus ONU di Torino una *masterclass* rivolta a dirigenti scolastici, finalizzata a rafforzare il ruolo strategico delle scuole sviluppando competenze avanzate in tema di **leadership sul territorio**. Il percorso formativo, promosso nell'ambito della Strategia Education del Gruppo Fondazione Compagnia di San Paolo, ha coinvolto dirigenti scolastici provenienti da tutta l'Italia ed è stato strutturato in modalità *blended*: quattro incontri on line e una sessione in presenza della durata di due giorni.

Durante il corso, assieme a qualificati esperti di settore quali Adriano Anibaldi (Interago Academy) e Rosario Sgroi (GSOM POLIMI), si è affrontato un percorso formativo di grande interesse che ha preso le mosse dall'analisi del contesto in cui la scuola opera e dalla consapevolezza del ruolo di guida che l'istituzione può assumere anche in territori particolarmente problematici dal punto di vista socio-economico-culturale.

Sappiamo che le istituzioni scolastiche hanno il fondamentale compito, assegnato dalla Costituzione italiana all'art. 3, di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

In buona sostanza si tratta di considerare il prezioso potenziale intrinseco alle **scuole autonome** nella misura in cui queste riescono a impegnarsi e agire come comunità educanti esercitando la propria leadership territoriale.

Ciò rende possibile influenzare al meglio lo sviluppo sociale dei contesti, anche quelli caratterizzati da disequilibrio delle relazioni e gravi problematiche di disuguaglianza sociale, realizzando attività di prevenzione piuttosto che di repressione. Affinché ciò possa concretizzarsi, dovendosi incarnare la teoria nella pratica della vita quotidiana, occorre che il dirigente, assieme a tutta la comunità scolastica, prenda consapevolezza ai fini di poter essere concretamente in grado di dare un senso all'autonomia scolastica, promuovendo l'ingaggio e il coinvolgimento degli stakeholder sui territori.

Il miglioramento della relazione interpersonale è condizione imprescindibile per l'esercizio di una **leadership educativa** che consolidi e compatti la comunità scolastica intorno alla vision, i valori ideali verso cui l'istituzione tende, e che permetta di stipulare con gli stakeholder un vero e proprio contratto paritario, in cui ognuna delle parti è coinvolta in modo attivo per il miglioramento a vantaggio del tessuto sociale.

L'esercizio della leadership provoca l'emergere di un contesto relazionale, che, se positivo, può dare estrema forza alle azioni di miglioramento intraprese e alla creazione di valore pubblico. Coinvolgere in strategie di miglioramento del clima relazionale sia il personale che lavora nell'istituzione, sia gli stakeholder significa saper gestire i rapporti nella scuola co-progettando iniziative di collaborazione che puntino al concreto raggiungimento dei risultati di sviluppo caratterizzanti la vision di ciascuna scuola autonoma: la crescita personale e sociale degli allievi e lo sviluppo delle competenze per il mondo del lavoro e per la propria vita di cittadini consapevoli.

Oltre a leggere e comprendere il territorio, attivare e sostenere partnership, la formazione svolta ha inteso sviluppare le competenze per valutare l'impatto delle azioni intraprese: ciò ai fini di decidere con quali scelte poter proseguire nel tempo la strategia di miglioramento sociale messa in campo, ai fini di renderla sistematica, in quanto soltanto perseverando nelle buone pratiche della PLC (Professional Learning Community) è possibile elevare il livello di democrazia nei territori in cui vive e opera la scuola e ritornare così a renderla "ascensore sociale".