

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. Rizzo V.: SCUOLA | Nuove indicazioni e "appello dei 60": la filosofia è vita, ma (quasi) tutti l'hanno dimenticato (19 maggio 2026)
19. Capuzzo: ENCICLICA MAGNIFICA HUMANITAS | Olah (Anthropic) in Vaticano? Fede e algoritmi possono andare d'accordo (19 05 26)
20. Cazzola G.: SALARIO MINIMO, LA LEZIONE FRANCESE | L'avvertimento sui costi per imprese e lavoratori (19 maggio 2026)
21. Petrolino SCUOLA | Dalle regole non scritte allo smartphone, 3 piste per colmare il divario tra primaria e media (2) (20 maggio 2026)
22. Cusati Marilena: SCUOLA | Nuove Indicazioni, "bocciare" Dante in quinta è (solo) assecondare il pregiudizio (21 maggio 2026)
23. Ceccarelli Roberto: SCUOLA | Senza cuore non c'è "materia" che tenga: quella lezione di Leone e Newman a tutti i prof (22 05 2026)
24. Montaletti Giampaolo: RAPPORTO ISTAT | Giovani e ceti medio penalizzati su lavoro e redditi (22 maggio 2026)
25. Fabi Gianfranco: RAPPORTO ISTAT & PREVISIONI UE | Italia quasi ferma (ma con qualche spinta positiva) (22 maggio 2026)
26. Laffranchini R.: SCUOLA | La "lezione" dei 19 martiri d'Algeria a prof, dirigenti e alunni (25 maggio 2026)
27. Massagli E.: SALARIO GIUSTO & CONTRATTI | Il doppio compito nelle mani di sindacati e imprese (25 maggio 2026)
28. Bagnoli C.: SCUOLA | Giuseppe e i giovani prof, le domande vere non stanno nei verbali (26 maggio 2026)
29. Capuzzo M.: MAGNIFICA HUMANITAS | Prendere sul serio la "domanda" dell'AI: la nostra dignità non è un algoritmo (26 05 2026)
- 30.

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 **Miquel 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

sensu 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 previsibile, 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 par tali. Avanza ora, tramite le nuove Indicazioni, un quadro di consapevolezza 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 marciume 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 reativo 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.

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 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 predispone, 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 (1)

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".

18.SCUOLA | Nuove indicazioni e "appello dei 60": la filosofia è vita, ma (quasi) tutti l'hanno dimenticato

Vincenzo Rizzo - Pubblicato 19 maggio 2026

Le nuove Indicazioni nazionali riguardanti la filosofia presentano una impostazione gravemente deficitaria. Ecco perché il MIM dovrebbe rimediare

Le **nuove Indicazioni nazionali per i licei**, fortemente volute dal ministro Valditara, dopo l'elaborazione e la redazione richiedono ora la consultazione e l'ascolto del mondo della scuola. In tale contesto si colloca, perciò, l'appello di sessanta docenti universitari contrari alla riforma dei programmi di filosofia nei licei. Per i firmatari si tratta di "una polpetta avvelenata" che esclude Marx, Spinoza, Fichte, Schelling e Gramsci dallo studio dei liceali per incidere "sull'egemonia culturale" (Cecilia D'Elia).

Il testo sta suscitando, insomma, un intenso dibattito tra gli studiosi di filosofia perché la posta in gioco è alta. Oggi, più che mai, l'insegnamento della filosofia viene visto come strategico a tutti i livelli. Basti pensare alla richiesta del capo di stato maggiore dell'Esercito italiano, Carmine Masiello, di istituire un corso di laurea in filosofia per giovani ufficiali.

La filosofia, dunque, viene chiamata in causa sia dal "pensiero debole" (Vattimo) sia dal pensiero "molto forte", sia dagli scettici sia dai dogmatici. Caso emblematico di un uso della filosofia a fini pratici è quello di Aviv Kochavi. Questi, generale israeliano, ha applicato in azioni militari concetti tratti da Deleuze e Guattari. Mille sono i livelli in cui si porta avanti un conflitto; rizomatico deve essere il modo di condurre una guerra.

Anche in altri campi la filosofia viene chiamata in causa. I tecno-pensatori come Peter Thiel tengono conferenze in tutto il mondo, gli woke americani cercano di farsi valere con le loro battaglie radicali. Pure i neoconservatori russi giustificano le loro scelte terribili con dottrine filosofiche.

Dunque, la filosofia, in tale ottica, non è solo una disciplina complessa che può aiutare ad affrontare situazioni complesse: è di più, molto di più. Tale "di più", nella sua accezione più autentica, a mio avviso può essere colto nelle parole che mancano dal testo delle nuove Indicazioni.

Non troviamo nelle linee guida, infatti, la sottolineatura di una serie di termini incandescenti: origine, destino, passione, verità, dramma, condizione umana, rischio, scelta. Tale "atto mancato", però, non è casuale: parla. Dice di un mondo profondo e sommerso che non è stato preso in considerazione nella strutturazione delle linee guida. Tuttavia, tali parole costituiscono, nella loro forza generativa, la stoffa stessa della filosofia.

La filosofia, infatti, non può essere ridotta a teoria dell'argomentazione. Non consiste neppure nel solo esercizio del pensiero critico. L'"amore per la sapienza", infatti, nasce da domande drammatiche che chiedono al soggetto di andare fino in fondo.

Dostoevskij, ad esempio, davanti al corpo senza vita della prima moglie, pensa: "La rivedrò?". È da quella domanda che inizia un suo drammatico percorso di ricerca. Chi subisce violenza e aggressione per una guerra ingiusta, a sua volta, domanda a sé e a tutti: "Perché?". Tale interrogativo mette in gioco il problema del male che, prima di essere oggetto di una discussione critica e di un giudizio moralmente avveduto, rimanda all'abisso del cuore umano.

Quando, ancora, il mondo sembra crollare per un macro-evento storico (sacco di Roma del 410 d.C.), Agostino, dal suo canto, si chiede: "Che senso ha la storia?". Tale domanda non implica un sudoku intellettuale o delle *skills sui generis*, ma la possibilità di un cammino vero. Insomma, la filosofia è una questione di vita o di morte. Le domande dell'uomo, infatti, non possono essere anestetizzate, problematizzate o chiuse: rinascono.

Il centro esistenziale in cui tutto è in gioco è **il cuore dell'uomo**. Ma anche la parola "cuore", allo stato attuale, non entra in scena nelle linee guida, così come il geniale Blaise Pascal. Curiosamente, anche i sessanta firmatari dell'appello, nel loro testo, non usano la parola "cuore", prospettando un uomo astratto e ristretto nel perimetro della sua mente. Ma è proprio il cuore dell'uomo che impatta con chi vuole sottometterlo. Il punto infiammato della nostra vita tradisce, nella sua azione libera, il suo essere rapporto con un "di più".

Ne viene che il rapporto tra i filosofi e il potere non può costituire solamente un possibile tema di lavoro da confinare, magari, nelle ore di educazione civica.

Socrate, Cicerone, Seneca, Boezio, Bruno, Thomas More, Gobetti, Patočka, Stein, Bonhoeffer, Florenskij e numerosi altri testimoniano che la filosofia è vita vivente, non solo esercizio critico. Il loro sacrificio dice di un punto imbattibile nell'uomo, in grado di far essere fino all'estremo. Detto altrimenti, la filosofia è in grado di mettere in discussione l'intero assetto di un tempo e di una società. Ha a che fare con la carne e il sangue, con le idee vitali e con il cambiamento.

Ecco perché l'idea dei tecnici del ministero di introdurre l'etica dell'intelligenza artificiale è significativa, ma limitante. Se noi guardiamo a ciò che scrivono Alex Karp, **Peter Thiel** o Kurtis Yarvin, le cose vanno molto diversamente. Di fronte alla pretesa di un neo-feudalesimo basato sul dominio e sul controllo, la battaglia sarà solamente etica? Si tratterà di guardare le cose con attente analisi critiche e giudizi morali? Oppure il gesto necessario dovrà essere ben più radicale e simile a quello platonico nel Sofista, consistente nel rischioso dire il vero sul falso?

Insomma, quando si parla di filosofia ne va dell'io e della sua storia. A tal proposito, non si può non notare "la stecca" dei sessanta docenti universitari, cioè la critica per l'inserimento della filosofia italiana dell'Ottocento. Come si può capire, però, il Risorgimento senza lo studio di Cattaneo, Galluppi, Gioberti, Rosmini? La nostra storia dovrebbe essere messa da parte, e a che titolo? E, d'altra parte, se il ministero vuole dare spazio all'Ottocento italiano, perché non considerare fino in fondo **"l'anomalia italiana"**, inserendo anche **Vico** tra gli autori da studiare? La drammatica età che stiamo vivendo ha bisogno proprio della "mente eroica" che sa oltrepassare l'utile immediato per abbracciare valori universali.

Alcuni spunti interessanti per una revisione dei contenuti proposti possono venire, inoltre, dall'opera di Roberto Esposito, *Pensiero vivente: origine e attualità della filosofia italiana* (Einaudi, 2010), senza dimenticare i contributi fondamentali di **Augusto Del Noce**.

E sempre nell'Ottocento, perché non considerare Marx e Bakunin? La loro assenza ci conduce, forse, al punto di partenza. Nelle Indicazioni non si vuole riconoscere che la filosofia può influenzare la vita. Cospito e i black bloc derivano da Bakunin. L'anarchismo violento è antitetico all'anarco-cristianesimo. Interi popoli, poi, furono influenzati dal marxismo e dall'ateismo. È necessario, perciò, parlare di Marx e degli esiti di una società atea (Bayle).

Come si fa, però, a parlare di Marx senza il materialismo che lo ha preceduto? E i vaghi panteismi delle ricche élites californiane non hanno il loro punto di partenza nel ben più potente e strutturato pensiero di Spinoza? Siamo poi certi che l'individualismo di Ayn Rand (filosofa) non abbia a che fare con le derive attuali dell'americanismo? E poi, persone ridotte ad atomi sociali che negano il diritto all'esistenza a interi popoli, assecondando bombardamenti e uccisioni di innocenti, da dove vengono fuori?

Tra le filosofe, perciò, sarebbe stato utile citare Seyla Benhabib ed Elizabeth Anscombe. La prima è intervenuta su questioni di scottante attualità, su cui gli studenti pongono domande. La seconda ha dato un giudizio sulla sofferenza degli innocenti nella guerra e, in particolare, sugli **autori dei bombardamenti nucleari**.

E, d'altro canto, le recenti vicende internazionali ripropongono il tema della "pace perpetua" di Kant, che non può, dunque, essere ristretto alla sola "critica". La sua lezione sulla necessità di non commettere omicidi politici, avvelenamenti e scelleratezze in guerra è attuale. Le sue parole dovrebbero essere meditate non solo dagli studenti, ma dai capi di Stato: "Nessuno Stato deve interferire con la forza nella costituzione e nel governo di un altro Stato".

In un Paese, poi, che incoraggia gli Erasmus Plus, desta stupore l'esclusione dal canone proprio di Erasmo. *Il lamento della pace* di Erasmo è oggi molto importante, così come il suo dibattito con Lutero sul libero arbitrio. Spiace, allora, vedere che cercatori di pace come Erasmo, Pico e Cusano non trovino asilo neanche nel campo dei sessanta docenti.

Infine, resta un'ultima considerazione. Siamo in una fase terribile della storia: l'altro è visto come una minaccia. Ognuno si chiude nel suo bunker: individuale, comunitario, statale, religioso. Ma

chi è l'altro da me? Che cosa c'entra con me? L'incontro-scontro con l'altro significa guerra sicura?

Il Novecento francese ha offerto tanto alla ricerca: Derrida, Lacan, Lévinas, Todorov. Non si può prescindere dalle acquisizioni ricevute. Si tratta di percorsi per una possibile navigazione futura, dettata dalla sovversione delle proprie certezze e aperta a un cammino comune.

L'aiuto di molti autori citati comporta, infine, non tanto una capacità argomentativa o un giudizio critico, quanto una trasformazione, un cambiamento, una novità. L'inquietudine portata da domande vere introduce nella scuola e nella storia un fattore inedito e vivo, infatti. Si chiama libertà. Oggi, più che mai, ne abbiamo bisogno. Speriamo che le linee guida ne tengano conto.

19. ENCICLICA MAGNIFICA HUMANITAS | Olah (Anthropic) in Vaticano? Fede e algoritmi possono andare d'accordo

Maurizio Capuzzo - Pubblicato 19 maggio 2026

Chris Olah, co-fondatore di Anthropic, presenterà insieme a papa Leone XIV la nuova enciclica sull'AI. Teologia vs. algoritmi? Al contrario

LOS ANGELES – Ottantaquattro. Tante sono le pagine della nuova "**Costituzione di Anthropic**", presentata a gennaio. Non sarà certamente di minore densità la prima enciclica di Leone XIV, *Magnifica Humanitas*. Da lui firmata il 15 maggio 2026, verrà presentata al mondo il prossimo lunedì 25 maggio a Roma.

Chi segue con attenzione questo tipo di fatti e dinamiche sa che non si tratta di una coincidenza, perché queste convergenze nascono sempre da comuni timori, interessi e passi intrapresi molto simili.

Occorre sicuramente aspettarsi che questo documento del Papa sull'intelligenza artificiale, *Magnifica Humanitas*, verrà interpretato (molto probabilmente) dai mass media come "il solito atto accusatorio" della Chiesa cattolica: il Papa contro la Silicon Valley, la tradizione contro il futuro e l'innovazione, la teologia contro l'algoritmo.

Non fermiamoci a una semplice lettura "mainstream" e alle *headlines* accattivanti.

Papa Leone XIV ha già denunciato in più occasioni come il controllo oligopolistico delle **grandi aziende tecnologiche** possa rappresentare una minaccia per la persona umana.

Il vicario di Cristo, però, certamente comprende anche che l'*artificial intelligence* non può essere trattata come un semplice monolito: la sua articolazione è complessa, con tantissime sfaccettature, e molti sono gli imprenditori con visioni a volte radicalmente diverse e opposte.

Anthropic, invece, ha costruito una **architettura etica** che — ed è interessante notarlo — il Vaticano non ha voluto ignorare.

Pensiamo alla "Constitutional AI", cara al cofondatore di Anthropic Chris Olah, responsabile della ricerca sull'interpretabilità dell'intelligenza artificiale. Olah sarà uno dei relatori al tavolo di presentazione del documento pontificio. Per lui, e per Anthropic, la sicurezza precede l'etica e l'etica precede le linee guida. L'utilità viene per ultima.

Chris Olah ha iniziato il suo lavoro sulla "Mechanistic Interpretability" chiedendosi, in modo diretto, cosa accada dentro una rete neurale. Quando si guardano i modelli di intelligenza artificiale come sistemi da comprendere nel modo in cui funzionano, invece di pensarli e costruirli soltanto come "scatole nere", questo consente di diagnosticare in anticipo eventuali anomalie nel loro "comportamento", prima che i problemi causati dal sistema stesso diventino seri.

Il punto non è soltanto tecnico, ma culturale. Questa ricerca mostra umiltà, perché ammette e parte dal principio che non capiamo pienamente ciò che siamo in grado di creare. Certamente si tratta di tecnica e di uso intelligente della tecnologia, ma rappresenta anche un'interessante forma di umiltà epistemica.

Papa Leone XIV e Anthropic condividono, a mio modo di vedere, una comune e sana "ossessione": l'opacità come pericolo intrinseco e la trasparenza come necessità e imperativo etico condiviso, non come optional tecnico. E su questo si può dialogare.

Il parallelo con la *Rerum Novarum* di Leone XIII non è ornamentale: anche allora, infatti, una nuova forza ridisegnava la condizione umana e la risposta non fu la condanna o il prendere le distanze, ma il discernimento.

Santa Sede e Silicon Valley (almeno una sua parte) non si stanno scontrando; anzi, si stanno cercando, ed entrambe hanno il "gut" e il coraggio di trovarsi.

20.SALARIO MINIMO, LA LEZIONE FRANCESE | L'avvertimento sui costi per imprese e lavoratori

Giuliano Cazzola - Pubblicato 19 maggio 2026

In Italia le opposizioni chiedono l'introduzione di un salario minimo legale, ma quel che avviene in Francia sembra sconsigliarlo

Del **Decreto Primo Maggio** è in corso la conversione in legge tra le polemiche. Le opposizioni politiche e sindacali (in sostanza il Campo largo alla ricerca di se stesso e la Cgil che Cisl e Uil "hanno rimasta sola") criticano la misura più importante contenuta nel provvedimento, contrapponendo al "salario giusto" (ovvero il Trattamento economico complessivo Tec previsto dai contratti sottoscritti dalle organizzazioni comparativamente più rappresentative) l'introduzione per legge del salario orario minimo di 9 euro.

La finalità del decreto è contrastare il dumping contrattuale e orientare le scelte delle imprese verso i contratti effettivamente rappresentativi e realmente applicati, utilizzando il Tec dei contratti di riferimento per i diversi settori economici e produttivi come parametro di verifica e subordinando a questa verifica l'accesso dell'impresa agli incentivi pubblici.

Su questa base – a salvaguardia dell'autonomia collettiva – possono esserci contratti diversi, i quali però non possono prevedere un Tec inferiore a quello del contratto collettivo rappresentativo di riferimento.

Il combinato disposto di queste norme dovrebbe indurre le aziende (come fa oggi la quasi totalità) a orientarsi sui contratti comparativamente più rappresentativi senza dover passare per la predominanza di un criterio soggettivo (riferito alle organizzazioni stipulanti) che assegnerebbe una sorta di monopolio della contrattazione collettiva ad alcuni sindacati.

Il procedimento è laborioso e la verifica è complessa, ma la logica del "**salario giusto**" abbraccia e garantisce un trattamento ben più vantaggioso del salario minimo orario che ne garantirebbe il solo aspetto minimale della retribuzione. Per non parlare dei problemi che solleverebbe la sua istituzione.

Nel dibattito circola un rapporto del novembre scorso, molto ampio e documentato, a cura del "Groupe d'experts sur le Smic", sull'esperienza francese. Il Report ha cadenza annuale ed è la base dell'aumento dello Smic. È previsto un confronto con le parti sociali (avvenuto il 12 dicembre scorso).

In Francia, il salario minimo aumenta su base annuale per garantire un allineamento al potere d'acquisto della popolazione e per evolvere di pari passo con lo sviluppo economico del Paese. I parametri che determinano l'aumento sono: l'inflazione e l'incremento dei salari. Nel Report è emerso che i salari sono aumentati del 2% su base oraria, mentre i prezzi di consumo hanno subito un aumento dello 0,8%. Anche l'aumento del potere d'acquisto dei cittadini ha contribuito all'aumento dello Smic, fissato a +1,18%. A partire dal 1° gennaio, i lavoratori regolarmente impiegati in Francia – su base fissa o temporanea – dovranno ricevere un salario lordo orario di almeno 12,02 euro (contro gli 11,88 fissati nel novembre 2024).

Ma quali sono i problemi rilevati? La struttura salariale francese si regge su due pilastri che teoricamente si integrano: lo Smic come base minima legale e i contratti collettivi di categoria (*conventions collectives*) come riferimento per i singoli settori. **I contratti** definiscono livelli di inquadramento con salari crescenti dalle mansioni più elementari ai livelli superiori per competenze e responsabilità maggiori. La gerarchia mansionale genera quella retributiva, secondo una scala parametrica.

Se lo Smic – secondo una logica e una pratica diversa da quella attinente alle retribuzioni contrattuali – aumenta fino a superare i minimi dei livelli più bassi, la scala parametrica si

destabilizza nel senso che vengono meno i differenziali tra i livelli e si determina un effetto a cascata che risale la scala contrattuale e impone alle aziende costi ben al di là del semplice adeguamento al minimo legale. A questo si aggiunge un meccanismo di assorbimento automatico nella rete dello Smic.

Ecco un esempio: un lavoratore pagato 1.550 euro quando lo Smic è fissato a 1.500 è tecnicamente sopra il minimo, ma di soli 50 euro. Se lo Smic sale a 1.600, quel lavoratore si ritrova sotto il nuovo livello legale e deve essere adeguato: diventa uno *smicard* (ovvero un lavoratore che percepisce lo Smic) senza che nulla sia cambiato nella sua mansione, nella sua anzianità o nella sua produttività. Più l'aumento è ampio, più lavoratori vengono catturati in questo modo.

La quota di *smicards* cresce quindi per due ragioni cumulative: chi era già al minimo vi resta, e chi era appena sopra viene inglobato nella nuova soglia. Il risultato strutturale è una progressiva concentrazione dei **salari** attorno al minimo legale: il primo gradino della scala salariale diventa molto largo, quelli superiori si restringono.

Poi c'è quella che i francesi definiscono la trappola fiscale. La Francia prevede una riduzione degli oneri sociali a carico del datore di lavoro (*réduction générale*) che funziona in modo decrescente: anziché abbattere il costo del lavoro per le fasce meno qualificate, incentivandone l'assunzione, si finisce per creare una barriera economica all'aumento dei salari. Si tratta – come ha fatto notare Mario Seminerio su Phastidio.net nei giorni scorsi – di una sorta di cuneo contributivo prodotto dal salario minimo, con punitive aliquote marginali effettive a carico del datore di lavoro. Man mano che si allarga la platea dei *smicards* per l'effetto che si è descritto in precedenza aumenta anche il numero di coloro che godono di uno sgravio contributivo maggiore con evidenti conseguenze sulle entrate pubbliche. Il che fa temere alle aziende – viste le condizioni delle finanze pubbliche francesi – dei tagli degli sgravi aggiungendo un'ulteriore difficoltà al sistema delle imprese già impegnate in rinegoziazioni delle retribuzioni contrattuali per ristabilire i differenziali.

Nel corso degli anni, lo Smic è diventato una sorta di scala mobile e non un adeguamento proporzionato ai salari mediani. Nel frattempo, le retribuzioni contrattuali non sono riuscite a tenere il passo. Ciò ha determinato sia il progressivo depotenziamento della contrattazione collettiva, sia l'irrigidimento del sistema e la necessità di spendere risorse pubbliche per evitare che il costo del lavoro raggiunga livelli tali da causare disoccupazione di massa. Ciò fa scrivere a Mario Seminerio che quanti in Italia definiscono l'introduzione del **salario minimo** come misura "a costo zero", di zero hanno solo l'attività celebrabile.

In Francia il salario di base non può essere inferiore allo Smic. Per calcolare lo stipendio mensile di base si moltiplica la tariffa oraria lorda per il numero di ore lavorate dal dipendente nel mese, che in base al requisito legale di 35 ore settimanali è pari a 151,67 ore al mese.

21.SCUOLA | Dalle regole non scritte allo smartphone, 3 piste per colmare il divario tra primaria e media (2) – il primo al nr. 16

Antonino Petrolino - Pubblicato 20 maggio 2026

*La scuola riflette le disuguaglianze sociali. Per ridurle deve affrontare nuove sfide che riguardano contesto, motivazione e tecnologia (2) - Seconda parte dell'articolo "**SCUOLA | E successo formativo**: la ricetta francese "di destra" che (forse) manca all'Italia"*

La prima pista di riflessione è esterna alla scuola come la conosciamo. Il sistema scolastico italiano è fra i più accentrati che esistano: normativa, obiettivi, contenuti, organizzazione, tutto è definito da norme valide sull'intero territorio nazionale. Eppure, i risultati sono molto diversi: la stessa ricerca che abbiamo citato (**INVALSI 2019**) dà la dispersione complessiva in Trentino o in Veneto al 6%, con le stesse regole e gli stessi ordinamenti del resto del Paese e, fatto ancor più significativo, con gli stessi insegnanti. È noto, infatti, che la grande maggioranza dei docenti del Nord-Est è di provenienza e di studi meridionali.

Dov'è allora il fattore discriminante? In parte, forse, nel PIL pro capite: ma le differenze sociali esistono, e sono forti, anche lì. C'è però un altro parametro, composto di molti fattori elementari, che potrebbe aiutare a comprendere. Nel suo insieme, la sociologia lo definisce *capitale umano* e

comprende le regole non scritte del vivere civile, il sistema di valori, le priorità comunemente accettate.

Qualche secolo di buon governo e di buona amministrazione ha lasciato in eredità a quei territori un atteggiamento e un modo di porsi che si riflettono anche nel funzionamento dei pubblici servizi, fra cui, ma non solo, la scuola. Forse non possiamo attendere ancora qualche secolo per fare un percorso analogo in Calabria o in Sicilia; ma riflettere su alcuni tratti distintivi, sì.

Certo, si tratta di un *rimedio* esterno alla scuola, perché proprio della società che la ospita e la sostiene. Ma chi ha detto che la scuola debba, da sola, rispondere di tutto e risolvere tutto? Essa è, per comune consenso, parte della società e quindi, se se ne vogliono correggere gli squilibri più evidenti, il contesto politico e amministrativo deve fare la sua parte.

La seconda pista è interna al modo di fare scuola. In Italia, ma non solo, il segmento scolastico i cui esiti meno risentono delle disparità sociali è quello della scuola primaria. Non che non vi siano ricadute, ma sono molto meno evidenti. Una riflessione sui motivi di questa differenza permette di ipotizzare almeno due ordini di ragioni:

- i) l'utilità immediata di quel che si apprende nella scuola primaria – leggere, scrivere e far di conto – è talmente evidente da non richiedere rinforzi esterni. I bambini vedono intorno a sé un mondo in cui quelle abilità sono la chiave di accesso a tutto ciò che appare loro utile e desiderabile. Hanno quindi una motivazione *intrinseca* ad apprendere, che richiede solo di essere assecondata.

Quella spinta non opera invece quando si passa allo studio secondario, cioè alle *materie* la cui utilità di ritorno non è immediatamente percepibile, in quanto richiede uno sforzo di astrazione e generalizzazione, per passare dall'oggetto al concetto e da quello al ragionamento teorico. Queste cose sono, in teoria, ben note ai docenti, che però dimenticano troppo spesso di adeguare la propria didattica alla consapevolezza teorica del problema da superare.

Si tratta, in sostanza, di individuare tecniche di presentazione delle discipline che siano in grado di farne cogliere la rilevanza per i singoli, non in una dimensione indeterminata e futura, ma con la stessa immediatezza delle competenze elementari. Non è facile, ma da qui passa la differenza fra una scuola che appassiona e attrae e una che annoia e respinge;

- ii) il passaggio dalla scuola primaria alla scuola media coincide con l'ingresso nella preadolescenza, l'età più critica per la formazione del futuro adulto. Non si tratta solo dei sommovimenti ormonali che deviano verso altri oggetti e interessi l'attenzione e il desiderio dei ragazzi. Esiste anche il processo di costruzione della propria individualità come persona, che comincia ovviamente con il *distinguersi* dall'adulto di riferimento cui, fino a quel passaggio, ci si sforzava di somigliare e di cui si cercava l'approvazione. E quindi l'insegnante comincia ad apparire come *altro da sé* e poi addirittura *nemico* di quel sé futuro che ancora non si riesce a definire, ma che si sente dover essere diverso dagli altri.

Anche queste dinamiche sono ben note, in teoria, ai docenti: ma quanti fanno il passaggio successivo, dalla consapevolezza concettuale alle strategie relazionali conseguenti? E quindi, accanto a una motivazione di tipo nuovo relativa alle discipline, occorre studiarne e metterne in pratica una relativa alle dinamiche adolescenziali.

La terza, infine, si è aggiunta alle altre più tradizionali, ma ha finito con l'assumere una rilevanza travolgente, tale da eccedere probabilmente l'area entro cui la scuola può agire: la disponibilità capillare degli **smartphone**. Il primo esemplare della specie, l'iPhone 7, è stato presentato nel 2012 e in meno di quindici anni ha colonizzato il mondo. Oggi la maggioranza dei bambini dispone di un proprio terminale prima dei dieci anni; ma, alla scuola media, a volte ne hanno più di uno. Magari uno da consegnare all'ingresso, là dove le scuole almeno tentano di fronteggiare la marea montante, e uno da tenere in tasca o nello zaino, per consultarlo al momento della crisi di astinenza, che non tarderà a manifestarsi entro un'ora dall'inizio.

Non è solo un problema di dipendenza, che sarebbe già abbastanza grave. C'è che la disponibilità di un cellulare dà la convinzione, difficile da contraddire, di avere accesso immediato e senza fatica a **tutta la conoscenza che serve**. Tanto più da quando, negli ultimi mesi, si sono diffusi i chatbot di intelligenza artificiale, che non si limitano più a restituire i dati, ma elaborano anche risposte articolate e motivate, a volte di sorprendente accuratezza. Questo è stato il colpo mortale alla credibilità della scuola e alla sua immagine di sede privilegiata, se non unica, per accedere a tutta la conoscenza.

Cosa si possa fare al riguardo non è facile da immaginare: alcuni Paesi, come l'Australia, hanno tentato di vietarne l'uso prima dei quattordici anni; ma si tratta di divieti facilmente aggirabili e, di fatto, aggirati. Dovrebbero contribuire i genitori, che sono i primi a non saper vivere senza quel cordone ombelicale.

Si tratta di una sfida nuova e per la quale nessuno è realmente pronto; ma è di tutta evidenza che occorre affrontarla, accettando, se è il caso, di assumere misure impopolari e drastiche, se ritenute utili. Ma di carne al fuoco, per un singolo articolo, ne abbiamo messa fin troppa.

(2 - fine)

22.SCUOLA | Nuove Indicazioni, "bocciare" Dante in quinta è (solo) assecondare il pregiudizio

Marilena Cusati - Pubblicato 21 maggio 2026

Molto si è discusso dello slittamento, nelle nuove Indicazioni, dei "Promessi sposi" al quarto anno. Ma sarebbe un errore anche posticipare Dante

"Preferisco il Paradiso". Tale – si racconta – fu la risposta che **san Filippo Neri** diede a papa Clemente VIII che gli proponeva la nomina a cardinale.

Il Paradiso cui alludeva il santo era ovviamente il regno riservato *post mortem* ai beati, qui invece – non "diversamente da" bensì "in aggiunta a" ciò di cui parlava il santo del Cinquecento – intendiamo riferirci alla terza cantica della **Commedia dantesca**, il *Paradiso* appunto.

Si tratta purtroppo di una cantica sfortunata a livello di *appeal*, anche a causa di quei "mostri sacri" della critica italiana che per decenni hanno fatto scuola nel panorama culturale italiano: Francesco de Sanctis (1817-1883) prima e Benedetto Croce (1866-1952) poi.

Il primo, pur non opponendosi al *Paradiso*, sicuramente ritenne più interessanti quei personaggi che con le loro "tinte forti" si ergono, per così dire, *col petto e con la fronte*: Farinata, appunto, o il conte Ugolino o anche Francesca, l'infelice fanciulla che, andata sposa a un uomo deforme e privo di attrazione, si innamora del cognato.

Del resto, De Sanctis è un uomo dell'Ottocento, il secolo in cui dominano il Romanticismo, il Risorgimento, l'amor di patria e la passione politica. Poi venne Benedetto Croce, che con la sua distinzione tra *poesia* e *non poesia* (o *struttura*) creò, forse involontariamente (per il filosofo nel *Paradiso* la teologia diventa poesia), un grave precedente: l'idea che le spiegazioni teologiche, filosofiche o dottrinali non possano essere qualcosa di poetico o che solo ciò che è poetico possa essere interessante. Perché forse è vero che la *struttura* parla meno al cuore, ma è anche vero che parla comunque alla mente del lettore.

D'altra parte, lo stesso Alighieri aveva intuito quale sarebbe stata la fortuna della terza cantica. Nel secondo canto del *Paradiso* si rivolge esplicitamente a coloro che sono *in picciolletta barca* e li invita a *riveder* i loro lidi: forse però non immaginava che tanti avrebbero gettato la spugna! Il *Paradiso*, indubbiamente, è la cantica più difficile, però non si capisce perché si debba rifuggire dalle cose difficili: andare in triciclo è indubbiamente più facile che guidare un'automobile, ma non risulta che la popolazione si sia fermata all'uso del triciclo.

Nella pratica scolastica italiana per molti anni si è letta, almeno nei licei, una cantica per anno negli ultimi tre anni di scuola superiore. Una flessione, a dire il vero, ci fu intorno agli anni 80-90 del Novecento, quando alcuni docenti pensarono di concentrare la lettura della *Commedia* nel terzo e nel quarto anno, in modo da riservare più tempo – così dicevano – al Novecento.

Non mi risulta che ciò sia avvenuto (e dire che ho partecipato agli esami di maturità come commissario o presidente per quasi 40 anni!); mi risulta però che tali docenti cambiarono idea dopo che all'esame di Stato del 2005 e del 2007 (ministro era Fioroni) fu assegnato un testo del *Paradiso* per la tipologia A.

Si trattava di due brani celeberrimi (Cacciaguida nel XVII canto e la storia di san Francesco narrata da san Tommaso nell'XI canto) che ebbero il merito di riportare in auge la lettura del *Paradiso*.

Ora le nuove Indicazioni nazionali per i licei, pubblicate lo scorso aprile e ancora provvisorie, fanno ciò che né il Sessantotto né le precedenti riforme avevano mai osato fare: Dante relegato al terzo e quarto anno. Non solo: l'indicazione è quella di affrontare nel secondo biennio (quindi nel terzo e quarto anno) tutto ciò che precede la "letteratura post-unitaria".

In particolare, nel quarto anno è anche raccomandata la lettura integrale dei *Promessi sposi* (**sconsigliata al biennio**). E su quest'ultimo aspetto c'è stata una **levata di scudi** da parte di molti docenti: io stessa ho firmato una petizione volta a chiedere di lasciare il capolavoro manzoniano laddove è sempre stato (secondo anno).

Duole però osservare che in merito alla riduzione di Dante non c'è stata alcuna levata di scudi. Come mai, ci si chiede. Qualcuno forse pensa che *Purgatorio* e *Paradiso* possano essere affrontati insieme il quarto anno? In compagnia degli autori del Cinquecento, del Seicento, del Settecento e del primo Ottocento? Certo che no! Forse il punto è che **sempre meno docenti** affrontano con passione il *Paradiso*, obnubilati anch'essi dal pregiudizio di cui si parlava all'inizio: pochi personaggi, troppa *struttura*, troppa **teologia**.

E poi il solito discorso utilitaristico: se all'esame ci sarà un colloquio in cui bisogna "collegarsi" (come un tempo agli esami di terza media), meglio non inserire un autore medievale. E io dico: ma allora non dovremmo inserire nemmeno Tacito, nemmeno la tragedia greca, per non parlare di matematica che è tanto difficile collegare.

Ciò che gli studenti imparano non può essere "al servizio" dell'esame. E Dante ha tanto da insegnare. Tutto Dante. Il Dante dell'*Inferno*, quello del *Purgatorio* e più che mai quello del *Paradiso*. Come spesso ho detto in classe: ma vi pare mai possibile che l'Alighieri abbia scritto un'opera "brutta" proprio laddove delineava l'ultima parte del suo cammino, e anche l'ultima parte della sua vita?

E così torno a quell'*incipit* un po' provocatorio: preferisco il *Paradiso*.

Non è vero che "preferisco" il *Paradiso*: non faccio mai classifiche fra opere e autori. Semplicemente sono consapevole che il *Paradiso* è la cantica che più va protetta da molti pregiudizi e troppa ignoranza. Se il docente aiuta gli studenti a compiere il percorso del Poeta, i ragazzi non potranno non dire "che bello": io l'ho sentito dire a parecchi miei studenti.

Per questo lavoro, però, ci vuole del tempo: i tre anni riservati alle tre cantiche erano appena sufficienti! Non è possibile che tutti conoscano l'idea del "mezzo di cammin di nostra vita" e la maggior parte ignori la bellissima immagine che chiude la narrazione, quella di una ruota in cui il centro e la periferia si muovono all'unisono, così come all'unisono agiscono nel pellegrino il *disio* (il desiderio, quindi l'impulso naturale o anche il sentimento) e il *velle* (la volontà, che si può intendere come la capacità di esprimere compiutamente ciò che si prova o anche come la perfetta adesione alla volontà divina):

poter dire "ti amo" senza che ci sia uno iato fra ciò che sentiamo e le nostre parole logorate dal tempo, poter "volere" ciò che accade...: chi di noi non desidera che questo avvenga?

23.SCUOLA | Senza cuore non c'è "materia" che tenga: quella lezione di Leone e Newman a tutti i prof

Roberto Ceccarelli - Pubblicato 22 maggio 2026

Il rapporto tra studenti e prof a scuola è un cammino umano in cui la conoscenza è chiamata a trovare il suo posto. Ma serve che il cuore parli al cuore

"Le mancheremo prof?" A pochi giorni dalla fine del mio ultimo anno d'insegnamento mi capita spesso di chiacchierare del mio prossimo pensionamento con i miei studenti e la domanda che quasi tutti mi rivolgono non riguarda tanto il mio futuro o i sentimenti che sto provando, ma se avrò nostalgia di loro.

Che chiedano questo come prima cosa sembrerebbe scortese, privo di tatto e sensibilità umana, un po' egoista insomma. Invece a me piace tanto che vogliano essere assicurati sul fatto che mi ricorderò di loro, e mi dispiacerebbe alquanto che non lo facessero.

Perché quella domanda ne contiene tante altre che dicono del desiderio di essere **riconosciuti e amati per sempre** e senza condizioni, del tipo "ci sono ormai nella tua vita? Faccio parte della tua storia? Per sempre? Avrai ancora bisogno del mio volto per riconoscerti uomo? Ti ricorderai del mio nome?". Solo ad una persona che ti ha voluto bene chiedi se gli mancherai quando deve allontanarsi.

Così, quella domanda che sembra scontata o formale non lo è affatto, perché ratifica **l'esistenza di un rapporto**, di una relazione educativa sicuramente positiva che ha portato in qualche modo del vero, del bello e del bene nella vita di chi la formula, certo secondo una misura che non ti è dato di sapere.

Una di quelle centinaia di giovani esistenze che ti hanno assaltato in questi tanti anni, a volte fino a sfinirti, chiede più o meno malinconicamente di assicurargli un posto nel tuo cuore. Allora, pur sapendo che solo nel cuore di Dio c'è posto per tutti ma anche che per loro tu sei, indegnamente, il pezzetto più vicino del grande Cuore, rispondi commosso come un bambino che "sì, certo che mi mancherete, ragazzi".

Così respiri, liberato in un attimo dalla trappola diabolica del "bilancio di vita", da quegli "inventari fatti sempre senza amore" (Chieffo) che ti si affacciano alla mente in questi giorni molto particolari e tendono a schiacciarti nei tuoi limiti.

Insomma, alla radice stessa di questo meraviglioso lavoro che è insegnare c'è una relazione misteriosa che non finisce mai. Ma di che tipo? Qual è il suo scopo?

A noi insegnanti di religione lo ha mirabilmente spiegato Leone XIV nel breve ma densissimo **discorso** rivoltoci nel meeting nazionale del 25 aprile scorso a cui ho avuto la grazia di partecipare. Commentando il titolo scelto per l'incontro (*Cor ad cor loquitur*, il cuore parla al cuore, motto del card. **John Henry Newman**), Leone XIV ha detto che queste "parole contengono la proposta di un cammino in cui la verità è la meta e la relazione personale la via per raggiungerla". In questa affascinante sintesi il Papa ci dice che lo scopo del nostro insegnamento è la verità, senza la quale – aggiunge poco dopo – "l'uomo non può vivere".

Quello che la maggior parte del mondo adulto non riesce a capire, o intuisce ma orgogliosamente non accetta, è che l'origine "dell'inquietudine" e della "sofferenza" dei giovani sta proprio nella loro difficoltà ad intravedere la verità e lo scopo. Con un bellissimo riferimento biblico, Leone dice che i giovani non riescono più a "dare un nome" a ciò che sperimentano e non possono quindi avere un rapporto positivo con una realtà che genera in loro solo spavento, conformismo o rabbia.

Questa **introduzione alla realtà**, coincidente con la scoperta progressiva del suo significato in un "cammino" che ha bisogno di tempo per svilupparsi, non può avvenire che in una "relazione personale" che consente – dice il Papa – il dialogo tra i cuori dell'adulto e del giovane, nella quale si esercita l'educazione "all'**ascolto del cuore** (...) alla libertà interiore e alla capacità di pensiero critico, secondo dinamiche in cui fede e ragione non si ignorano, né tanto meno si oppongono, ma sono compagne di viaggio nella ricerca umile e sincera della verità".

Quello che conta per l'insegnante non è, quindi, **essere perfetto**, capace di dare sempre risposte "preconfezionate" apprese senza esperienza personale e ripetute in tanti discorsi. Più di questi, i giovani "ricorderanno gli occhi e le parole di chi ha saputo riconoscere in loro un dono unico, di chi li ha presi sul serio, di chi non ha avuto paura di condividere con loro un tratto di strada, mostrandosi a sua volta uomo e donna che cerca, pensa, vive e crede".

Quindi, è lo starci dell'adulto ad una relazione educativa autentica in quanto basata sulla ricerca della verità e la stima reciproca e commossa dell'altro, ciò che vale per educare. Infatti, "la verità passa attraverso le persone" e i giovani cercano "maestri credibili perché innamorati di Dio e di loro". E l'insegnante matura nel tempo la coscienza che "educare richiede la pazienza di seminare senza pretendere risultati immediati, nel rispetto dei tempi di crescita della persona".

Tante altre cose si potrebbero scrivere sul discorso del nostro sempre più caro Pontefice, ma mi limito per ora a riproporre quelle che mi hanno aiutato di più a vivere in pace questo momento di passaggio così delicato e insieme affascinante per me, riscoprendo ancora una volta la bellezza della strada percorsa, caparra di quella che certamente verrà.

24.RAPPORTO ISTAT | Giovani e ceto medio penalizzati su lavoro e redditi

Giampaolo Montaletti - Pubblicato 22 maggio 2026

Ieri è stato presentato il Rapporto annuale dell'Istat, che contiene dati interessanti sul fronte dell'occupazione

Il problema della crescita non è sempre da imputare alla produttività del lavoro. Il Presidente dell'Istat Francesco Maria Chelli lo ha segnalato ieri nel suo discorso di presentazione del rapporto 2025.

Se guardiamo agli ultimi dieci anni, il contributo alla crescita del Pil della produttività del lavoro è stato determinante, mentre tra il 2021 e il 2025 la produttività totale dei fattori, che misura del contributo offerto dal progresso tecnologico e da altri fattori di efficienza (quelli organizzativi), ha rallentato. In altre parole, forse troppo dirette ma più comprensibili: se non investi in tecnologia e non sai organizzare bene aziende e Pubblica amministrazione, avere dei bravi lavoratori non basta per crescere.

Il lamento sul capitale umano non è del tutto giustificato, alcune segnalazioni di **mismatch** spesso coprono una realtà diversa. Se un lavoratore italiano va bene in Germania e nel resto d'Europa, il problema non è lui, ma il datore di lavoro. Parlate con qualche giovane che abbia fatto stages a non finire, avrete uno spaccato delle motivazioni del mismatch: paternalismo aziendale, poco apprendimento, ore lavorate e rimborso invece che a salario effettivo, stipendi bassi per qualifiche alte, atteggiamenti che invitano all'emigrazione rapida.

Sottolinea infatti l'Istat che il Paese si confronta con una perdita netta di giovani italiani di 25-34 anni altamente istruiti, anche se il deflusso è compensato da un saldo positivo di giovani stranieri con analoghe caratteristiche. Tuttavia, lo svantaggio è tutto al sud, che perde sia verso l'estero che verso il centro-nord.

In questo modo si vanificano i miglioramenti del **sistema educativo**. L'istruzione universitaria è cresciuta fra i giovani, anche se restano distanti le medie europee, frutto anche di un'insufficiente spesa nell'educazione in percentuale sul Pil: poche risorse e problemi di qualità che persistono (il 36% degli studenti ha competenze inadeguate in italiano e in matematica, credo che resteranno in Italia...).

Tutto questo influisce sull'occupazione e la mobilità sociale. Per via della denatalità e della perdita di giovani è aumentata l'età media degli occupati, salita a 45,6 anni nel 2025. I giovani, anche se pochi, stanno sperimentando una mobilità sociale negativa: il 25,1% dei nati fra il 1980 e il 1994 migliora la propria condizione, mentre il 27,1% la peggiora.

Anche se più persone lavorano, ancora ci sono 4 milioni di lavoratori vulnerabili, in calo di un milione rispetto al 2019, ma con un divario salariale rispetto al lavoro standard molto alto. La crescita dei redditi, favorita anche dalle politiche fiscali, ha riguardato soprattutto poveri, meno abbienti e più abbienti, il ceto medio (lavoratori e piccoli **autonomi**) hanno pagato il conto. Peccato che il ceto medio sia il 62% della popolazione residente. Se non scoppia il problema probabilmente lo si deve alle reti di protezione sociale dove gioca un forte ruolo il volontariato: il 27,2% delle famiglie italiane sono aiutate da reti informali o formali.

Insomma, il quadro dall'Istat è ben documentato, abbandonando i luoghi comuni che spesso ammorbano il dibattito pubblico. Il rapporto non risparmia giudizi severi sulla situazione del Paese, senza nascondere i miglioramenti, che pure ci sono in molti aspetti, come pure problemi e contraddizioni. Ci sarà modo di tornare sui numeri in un prossimo futuro.

Si tratta di materiale prezioso per le agende politiche dei prossimi anni, chiunque si candidi alla guida del Paese dovrebbe tenerne conto. I problemi che riguardano investimenti, formazione, rete civile sussidiaria e redditi sono chiari, e attendono determinazioni di politica pubblica altrettanto chiare.

25.RAPPORTO ISTAT & PREVISIONI UE | Italia quasi ferma (ma con qualche spinta positiva)

Gianfranco Fabi - Pubblicato 22 maggio 2026

Ieri, oltre al Rapporto annuale dell'Istat, sono arrivate le previsioni economiche della Commissione europea

Tanta roba. Il Rapporto annuale dell'Istat non si limita a una fotografia dello stato dell'arte della società e dell'economia, ma cerca costruttivamente di mettere a fuoco quegli elementi (e ce ne sono) che possono indicare un'evoluzione positiva, pur in un mondo di estrema complessità.

Se è vero che la crescita resta ferma allo "zero virgola" e per di più è in rallentamento rispetto al biennio precedente (+0,9% nel 2023, +0,8% nel 2024, +0,5% lo scorso anno), è altrettanto vero che nel complesso "emerge il quadro di un sistema economico che ha compiuto progressi importanti, soprattutto sul fronte dell'istruzione e della diffusione delle tecnologie, ma che continua a mostrare limiti strutturali nella capacità di tradurre tali progressi in una crescita economica sostenuta e diffusa".

Come dire: il sistema Paese si sta muovendo a piccoli passi, ma almeno nella direzione giusta. Con due grandi sfide nel proprio orizzonte: non solo la crescita pura e semplice, ma da una parte la riduzione delle, ancora forti, **disuguaglianze** sociali e dall'altra lo sforzo per migliorare le prospettive sui fronti collegati dell'ambiente e dell'energia.

In questa dinamica è significativo il fatto che "negli ultimi anni si è registrata una riduzione dei consumi energetici e delle emissioni a fronte di una crescita economica contenuta, confermando il progressivo disaccoppiamento tra sviluppo economico e pressione ambientale". È un risultato ottenuto grazie alla crescita dei servizi, che hanno un minore impatto ambientale rispetto all'industria, all'adozione di tecnologie più efficienti e a uno sviluppo positivo delle energie rinnovabili.

Sul fronte delle disuguaglianze la crescita economica molto limitata non aiuta a realizzare una migliore allocazione delle risorse e peraltro solo metà della popolazione è riuscita lo scorso anno a mettere da parte qualcosa come risparmio, mentre un quarto segnala difficoltà ad affrontare spese impreviste con le proprie risorse.

L'Istat avverte che non ci può essere una bacchetta magica per risolvere i problemi strutturali della società, ma è necessario che alla consapevolezza dei problemi possano seguire le strategie utili per valorizzare i due punti forti del sistema Italia: il capitale sociale e il capitale umano.

I pur piccoli passi in avanti nell'istruzione e nella diffusione delle tecnologie richiedono di essere sostenuti "dal rafforzamento del capitale umano, l'accelerazione degli investimenti in innovazione e una riallocazione più efficace delle risorse verso attività ad alto contenuto di conoscenza".

Con molto efficacia l'Istat sottolinea come **il problema demografico** sia un elemento tra i più importanti. Nel 2025 i decessi sono stati il doppio delle nascite con un saldo naturale negativo di 296 mila unità, compensato quasi completamente dall'immigrazione. "Il calo delle nascite (355 mila unità; -3,9% sul 2024) è alimentato – sottolinea il rapporto – dalla minore propensione ad avere figli (da 1,18 a 1,14), ma anche dalla minore consistenza delle generazioni in età riproduttiva. Si conferma la tendenza a posticipare la genitorialità (nel 2025 l'età media al parto è di 32,7 anni)".

Queste dinamiche di fondo si innestano in uno scenario che aggiunge complessità alla complessità. Lo dimostrano le previsioni economiche di primavera dell'Unione europea in cui si prende atto di come la situazione internazionale sia profondamente cambiata negli ultimi mesi per la guerra in Medio Oriente e le forti perturbazioni sui mercati dell'energia.

E infatti si afferma che "fino a febbraio 2026, l'economia dell'Ue era destinata a continuare a espandersi a un ritmo moderato insieme a un ulteriore calo dell'inflazione, ma le prospettive sono **cambiate sostanzialmente** dallo scoppio del conflitto. L'inflazione ha iniziato a salire e l'attività economica sta perdendo slancio. La situazione dovrebbe migliorare leggermente nel 2027 se le tensioni sui mercati dell'energia si allentano".

Per l'Italia un problema in più, anche sul fronte dei conti pubblici in un periodo pre-elettorale che non è certo il migliore per garantire scelte che possono scontentare anche piccole parti dell'elettorato.

26.SCUOLA | La "lezione" dei 19 martiri d'Algeria a prof, dirigenti e alunni

Roberto Laffranchini - Pubblicato 25 maggio 2026

Spesso nella scuola si parla di collegialità e di comunità pensandosi in termini individualistici. Ma così la prospettiva relazionale resta "appiccicata"

C'è un aspetto nella **relazione educativa** e scolastica che si tende a trascurare. È la dimensione comunitaria dell'essere a scuola e del fare scuola. Solitamente noi insegnanti, volendoci assumere la responsabilità del ruolo e del compito a noi affidati, anzitutto ci impegniamo a offrire il meglio di noi stessi individualmente nelle forme dell'accoglienza degli allievi, nella proposta educativa e nella prestazione didattica. Solo in un secondo tempo cerchiamo di congiungerci, faticosamente, agli altri colleghi e agli allievi.

La relazione con gli altri rimane per lo più centrata sulle nostre capacità e incapacità personali e condizionata dalle nostre particolari esigenze umane e professionali. Perciò, spesso, il desiderio di realizzare il nostro compito per il bene degli allievi, ma anche nostro, si trasforma in frustrazione, a causa dei limiti insuperabili con cui ci scontriamo.

Siamo informatissimi e formatissimi, non ci manca nulla. Sappiamo cosa conta nel nostro mestiere. Conosciamo il valore dell'accoglienza, cerchiamo di corrispondere alle aspettative dell'altro, alle sue potenzialità, ci sforziamo di presentare coerentemente un percorso didattico tenendo conto della complessità del reale, di sviluppare un sapere critico. Possiamo perfino mettere in campo la consapevolezza di cui siamo capaci per spiegare che lo studio è fatto per aprirci a un futuro e "alla vita".

Tuttavia, sembra che non crediamo fino in fondo in ciò che facciamo e in ciò che siamo. Non ci crediamo perché fondamentalmente ci concepiamo dentro un isolamento autoreferenziale e non riconosciamo che possiamo svolgere il nostro compito solo partecipando a uno spazio relazionale e generativo.

Ci sentiamo disarmati. Paradossalmente, proprio anche quei segni di buone pratiche che pur sono presenti nelle nostre realtà scolastiche, spesso ci portano a constatare che quella positività, da sola, non basta a sostenere la speranza di un cambiamento per una scuola più umana. È la logica del "sì, però".

Di fronte alla nostra fragilità e a quella dei nostri allievi, nei migliori dei casi cerchiamo riparo nella collaborazione e chiediamo aiuto ai colleghi. Nella scuola, e non solo, la parola collaborazione è diventata un requisito indispensabile per pensare ogni progetto. Anche il singolo insegnante di fronte alla sua classe cerca la collaborazione. Non solo perché il peso di una responsabilità unicamente personale sarebbe insostenibile oggi (ci vorrebbe un'autorità che nel bene e nel male non esiste più), ma anche perché, soprattutto oggi, dipendiamo da tutto e ci sentiamo in balia di un mondo che ci travolge.

Ciò nonostante, emerge sempre una distanza verso l'altro – l'allievo, il collega, la stessa istituzione –, che rimane indisponibile secondo i nostri intenti, quando non intollerabile. Il risultato della collaborazione si riduce così a degli accomodamenti per contenere le fatiche e forse per non sentirsi soli.

Fra Bartolomeo, "Giudizio universale", dettaglio dei corpi risorti (1499, particolare)

È necessaria un'altra prospettiva sul problema della relazione con l'altro. Proviamo a pensare la nostra condizione originaria come un *Noi* "primitivo" – come lo definisce lo psichiatra e psicoterapeuta Giovanni Stanghellini – che precede la nostra individualità. Non è una constatazione soltanto filosofica, ma esistenziale, indispensabile per vivere la nostra finitezza operativa.

Ho capito meglio la rilevanza della dimensione comunitaria dalla testimonianza che hanno offerto i **19 martiri d'Algeria**, uccisi tra il 1994 e il 1996, documentata in una mostra allestita a Lugano, promossa da Oasis e dalla Libreria Editrice Vaticana, e realizzata e presentata al Meeting di Rimini l'anno scorso. Dopo le minacce di morte lanciate dagli islamisti contro ogni straniero, questi religiosi dovevano decidere se restare o partire. A ogni comunità l'arcivescovo di Algeri chiese di compiere il proprio discernimento, in assoluta libertà. Impossibile affrontare il percorso da soli, affidandosi solo a sé stessi. I monaci del monastero di Tibhirine, come tanti altri, decisero di rimanere.

Non fu anzitutto una scelta eroica. La decisione di restare, si legge in una testimonianza, non è stata una scelta individuale, ma dell'intera comunità e perciò tanto più libera. È stata veramente

un gesto di comunione, di affidamento anche di ciò che non puoi controllare, come la paura. Che cosa significa? Ci sono circostanze in cui è più evidente che il soggetto, il singolo, non solo non basta a sé stesso, ma è sé stesso, con la propria identità, per la comunione, per la dimensione comunitaria che lo costituisce.

La sfida è lanciata e tocca da vicino il mondo della scuola. Una concezione comunitaria di sé anche nella **concreta azione educativa** potrebbe rappresentare una impostazione completamente capovolta rispetto a una visione che mette al centro le performance professionali ma anche umane dell'individuo. Scoprire la ricchezza dell'Io nel *Noi* "primitivo" significa riconoscere che anche l'agire dell'insegnante, nell'ambito della sua professione, trova la sua origine nel tessuto comunitario e in un cammino comune.

La concezione comunitaria di un'impresa non limita compiti e ruoli individuali; se devi fare il dirigente o stare in classe di fronte ai tuoi allievi, hai una responsabilità da assumere che si configura e si sviluppa proprio nell'appartenenza a una comunità.

Questa concezione per chi insegna è una qualifica che non può essere ritenuta secondaria rispetto ad altri requisiti, né sul piano delle conoscenze né su quello delle **competenze**. Operativamente un'impostazione comunitaria richiede tempo e pazienza, ma fortifica la nostra libertà, ci rende più sicuri nelle circostanze, anche avverse, e più creativi.

27.SALARIO GIUSTO & CONTRATTI | Il doppio compito nelle mani di sindacati e imprese

Emmanuele Massagli - Pubblicato 25 maggio 2026

Il Decreto primo maggio responsabilizza le parti sociali, che hanno anche un'altra importante sfida da affrontare

L'individuazione della contrattazione collettiva come autorità salariale deputata a individuare il "salario giusto" ai sensi dell'articolo 36 della Costituzione (tecnicamente: «la retribuzione proporzionata alla quantità e qualità del (...) lavoro»), nonché l'identificazione di questo con il «trattamento economico complessivo definito dai contratti collettivi nazionali stipulati dalle organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative sul piano nazionale» (art. 7, commi 1 e 2 del decreto-legge 30 aprile 2026, n. 62, il c.d. Decreto 1° maggio) ha spiazzato molti esponenti politici, accademici e delle forze sociali che nel corso dell'ultimo triennio si sono prodigati in aspre critiche a riguardo della mancata attuazione, anche nel nostro Paese, di una legge sul **salario minimo**.

Lo spaesamento è comprensibile: il salario individuato nel trattamento economico complessivo (Tec) dei principali contratti collettivi di lavoro è già oggi più elevato degli oramai celeberrimi 9 euro orari identificati dalle proposte di legge dell'opposizione come trattamento retributivo equo. Il parametro scelto dal Governo, inoltre, non "commissaria" le parti sociali: al contrario, affida proprio a loro il compito di regolare i trattamenti economici da riconoscersi a tutti i lavoratori in ogni settore e categoria produttivi, avendo riguardo dell'attività principale o prevalente esercitata dalle imprese e della dimensione e natura giuridica dei datori di lavoro.

Un demando di tale portata responsabilizza come mai in precedenza le associazioni datoriali e sindacali comparativamente più rappresentative nel Paese: a loro il compito di rinnovare nei tempi i contratti collettivi, permettendo ai lavoratori di non subire (come accaduto nel recente passato) le dinamiche inflazionistiche.

Non solo: è loro competenza anche l'evoluzione, quantomeno sotto il profilo comunicativo, della parte economica dei contratti, dove sarà bene esplicitare le voci che compongono **il Tec** per ogni livello di inquadramento, nonché il suo valore (un processo simile a quello che accade nel mondo bancario, quando fu posto l'obbligo di esplicitare nei materiali informativi il Tan e il Taeg dei finanziamenti proposti al consumatore).

Solitamente, nel trattamento economico complessivo vengono ricompresi la retribuzione tabellare annua, comprensiva degli scatti di anzianità (se previsti), la quota Tfr maturata, l'indennità di contingenza, l'elemento distinto della retribuzione, eventuali mensilità aggiuntive (quando obbligatorie per tutti), eventuali ulteriori indennità fisse e continuative, eventuali

prestazioni di welfare contrattuale fisse e continuative, eventuali ulteriori prestazioni suscettibili di valutazione economica, anche quando non ricomprese nel reddito da lavoro.

È tuttavia facoltà degli accordi interconfederali e della contrattazione collettiva nazionale l'individuazione nel Tec di componenti aggiuntive obbligatorie o la sostituzione di quelle citate. Restano in ogni caso escluse le componenti variabili e discrezionali della retribuzione.

Non sono però finiti i **"compiti a casa" delle parti sociali**: le stesse hanno promesso al Parlamento di essere capaci di regolare in autonomia, entro la fine dell'anno, la misurazione della propria rappresentatività e, conseguentemente, di riuscire a contrastare le forme di contrattazione collettiva *in dumping* (la c.d. contrattazione pirata).

È comprensibile la posizione di chi dubita, dopo anni di apatia interconfederale e di rottura dell'unità sindacale, delle possibilità effettive di conseguimento dell'obiettivo, a quasi dieci anni (2018) dall'ultimo grande accordo sulla rappresentanza, valido solo per la manifattura e in buona parte rimasto inattuato.

Dopo il Governo con la scelta del Tec e il rimando alla contrattazione di qualità, tocca ora alle principali associazioni dei lavoratori e delle imprese stupire la politica e gli addetti ai lavori addivenendo a un Patto sociale che avrebbe la medesima portata fondativa del Protocollo Ciampi-Giugni del 1993.

@EMassagli

28.SCUOLA | Giuseppe e i giovani prof, le domande vere non stanno nei verbali

Corrado Bagnoli - Pubblicato 26 maggio 2026

La scuola stava per finire e il vecchio prof Giuseppe aveva invitato due giovani colleghi per un aperitivo e un bilancio di fine anno. Ma serviva verità

"Se cerchi di mettere tre professori intorno a un tavolo di un bar in questi giorni di fine maggio, o sei un pazzo, o non conosci la scuola. Ma tu a scuola ci sei stato una vita, però!" E quindi Giuseppe è un pazzo, sembra avere sentenziato il suo giovane **amico filosofo Oscar** al telefono. L'invito era di quelli discreti, non particolarmente impegnativo, pensava Giuseppe: due chiacchiere intorno a un aperitivo. Tanto per raccontarsi un po' com'era andato l'anno scolastico che stava per finire. Ma anche **Margherita**, a cui Giuseppe aveva esteso l'invito, all'inizio aveva manifestato qualche difficoltà: "Sarebbe bello, ho anche un sacco di cose nuove da dirti. Ma come faccio? Ci sono **verifiche, schede, registri**, consigli di classe, prescrutini, scrutini: dove lo troviamo il tempo?".

Forse avevano ragione loro, il suo era stato proprio un invito poco tempestivo. Loro avevano a che fare con classi numerose, recuperi, salti mortali per aggiustare voti, colleghi stanchi e sopraffatti da procedure burocratiche, presidi vicini all'esaurimento.

Giuseppe non ci fa più i conti con queste cose. È tornato a scuola anche quest'anno, ma, come ormai abbiamo raccontato più volte, fa il mestiere più bello del mondo: **legge un libro ai ragazzi** che stanno seduti intorno a lui. Li travolge di domande, li ascolta leggere le parole che hanno scritto rispondendo a lui e al libro. Tutto facile: niente voti, niente interrogazioni. Il lavoro sporco lo fanno gli altri.

Doveva immaginarlo che i giovani prof gli avrebbero dato buca. Oscar gli aveva anche detto che sì, sarebbe stato bello fare il punto. Di tutto, mica solo dell'anno scolastico. Ma dopo. Dopo la scuola, dopo il delirio della sua fine. A Giuseppe era venuta in mente una straordinaria poesia: "E quando è dopo? Adesso è *dopo!* e tu gridando/ fermamente in faccia al mondo queste parole/ senza saperlo eppure sapendolo enunci un principio/ di rivolta gioiosa. // Nessuna delega nessuna attesa/ nessuna dolciastra gioia più compita. Né altrove/ o campo eliso o promessa. Adesso qui è la vita/ e basta con le favole: // ci cresce eccome ci cresce nei giardini del re/ e noi andremo a rubarla, l'erba voglio."

Le cose che contano le dicono i poeti. E qualche volta i poeti le rubano ai nipoti. Come ha fatto **Fabio Pusterla** per questa poesia. Ma i professori giovani li leggono i poeti? Ascoltano i bambini?

Giuseppe era un po' deluso. Ma la sua tristezza era finita presto: il giorno dopo Oscar lo aveva chiamato, ci aveva ripensato: bisognava trovarla un'ora per dirsi davvero come andavano le

cose. Senza numeri, senza voti. E, se c'era Margherita, era ancora meglio. E Margherita c'era: anche lei ci aveva ripensato.

Giuseppe è seduto al bar in piazza. Ha attraversato con l'auto i cantieri di un'autostrada che sta spaccando in due la terra, lascia cicatrici dentro i campi circondati dalle reti in plastica arancione che delimitano l'area in cui le gru e le benne, come animali famelici, divorano piante e case e respiro della gente. "Adesso", dicono quelli che l'hanno voluta. "Ma vedrai *dopo*: tutto sarà più semplice".

Oscar e Margherita stanno al di qua del disastro, non devono fare gimkane, seguire deviazioni, mettersi in coda ai semafori provvisori di un mondo ignaro del disegno che si va compiendo. Arrivano quasi insieme in piazza. "Che cosa ci fate qui?" Chiede Giuseppe come ai suoi alunni prima di leggere loro il libro. "Davvero. Io a un certo punto ho capito che la mia era una pretesa assurda. Mi avete stupito, invece. Sono davvero contento. Ma dovete dirmi perché avete trovato il tempo".

Né Oscar, né Margherita rispondono alla sua domanda. Ordinano da bere, mangiano quello che sta sul tagliere, brindano all'annuncio dell'ennesimo concorso vinto da Margherita. Brindano al ruolo. Perché questa volta non glielo toglie nessuno.

Giuseppe allora, quasi rispondendo alla sua stessa domanda, confessa che non può mica chiedere ai suoi alunni, alla fine del libro, che cosa è cambiato in loro, come sono cresciuti, che **giardino segreto** hanno finalmente capito di essere e come lo vogliono coltivare, senza chiederlo prima a sé stesso.

Oscar e Margherita ridono forte: sono lì per questo, confessano anche loro. Perché i bilanci sono risposte a **domande vere**, non sono numeri, pagelle, giudizi da appiccicare agli altri. E soprattutto bisogna farli *adesso*. Non dopo. Forse non è vero che i giovani non leggono i poeti. Forse proprio per loro adesso è *dopo*, per davvero. Come vogliono i poeti e i loro nipotini. Ma bisognerà che anche a scuola lo si impari.

29.MAGNIFICA HUMANITAS | Prendere sul serio la "domanda" dell'AI: la nostra dignità non è un algoritmo

Maurizio Capuzzo - Pubblicato 26 maggio 2026

L'enciclica Magnifica Humanitas, presentata ieri in Vaticano, e la costituzione di Anthropic, del gennaio scorso. Due documenti che pongono un'unica domanda

LOS ANGELES - C'è un gesto, nella presentazione di **Magnifica Humanitas**, che vale quanto l'enciclica. All'inizio del suo intervento, Leone XIV si è rivolto a **Chris Olah** guardandolo in faccia: "In a special way I would like to thank Mr Olah for accepting our invitation. In turn, in the name of the Church, I accept your invitation to walk together".

Non si tratta di cortesia da diplomazia spicciola. È un segno di grande umiltà: un Papa che, nel giorno della presentazione al mondo del suo primo testo magisteriale sull'intelligenza artificiale, riconosce di aver ricevuto un invito da uno scienziato e, rimarcarlo, lo accetta.

A distanza di pochissimi mesi il mondo ha ricevuto due "carte" (l'enciclica **Magnifica Humanitas** e la **Constitution di Anthropic**, il documento sui valori e sul comportamento del modello Claude) sull'intelligenza artificiale: una di un Papa, l'altra di un'azienda. Non si contraddicono. Ci chiedono due approcci e due lavori diversi, e serviranno entrambi.

Mentre metto a confronto questi due documenti - l'enciclica di Leone XIV sulla salvaguardia della persona nel tempo della AI e, dall'altra, il manifesto con cui Anthropic, a gennaio 2026, ha spiegato come intende costruire e **governare i sistemi che produce** - la tentazione è di avvicinarli troppo e identificare un "vincitore". Ma questo sarebbe un errore grave; infatti la domanda vera è: a cosa serve ciascuno di questi due documenti?

Anzitutto sorprende, anche soltanto ad una prima lettura, come le loro preoccupazioni siano fondate e comuni. Per entrambi, l'intelligenza artificiale non rappresenta né la salvezza né l'apocalisse e non va semplicemente lasciata al mercato.

La convergenza tra questi due documenti finisce però dove la discussione vera inizia, cioè: che cos'è l'essere umano che si vuole proteggere? Qui le strade si dividono. Per la Chiesa la persona è voluta, creata e amata da Dio. Quindi la dignità non si merita e non si calcola, ma si riceve.

Posta a fondamento la dimensione creaturale della dignità umana – “la dignità (...) appartiene a ogni essere umano semplicemente per il fatto di esistere, di essere stato **voluta, creato e amato da Dio**” (n. 52) – l’enciclica da lì parte e su questa nozione di dignità “misura” ogni algoritmo.

La carta di Anthropic fa invece qualcosa di differente. Mette quella domanda tra parentesi e si occupa solo di ciò che può misurare: rischio, abuso, perdita di controllo, allineamento a valori umani condivisi. Che cosa è l’uomo la costituzione di Anthropic non lo dice.

L’enciclica e il manifesto di Anthropic non sono due risposte alla stessa domanda; raccontano piuttosto una risposta ed un metodo che convergono. Per questo servono entrambe.

Resta moltissimo da scoprire in questi due documenti a prima vista complementari. L’enciclica dice, con una sicurezza che nessun modello di rischio può imitare, perché una persona non possa mai essere ridotta a mezzo; ma non indica all’ingegnere quale modello è migliore dell’altro. Guarda in avanti, però non indica in dettaglio come e dove andare.

Il manifesto di Anthropic parte dal punto di vista opposto. Non è infatti capace di definire il significato della persona, e cerca tradurre una preoccupazione morale in un audit, in una soglia di rilascio, in una revisione esterna.

Certamente un orizzonte senza mappa rischia di restare “contemplazione”; una mappa senza orizzonte ci rende operativi, ma “smarriti”.

Il Papa ha messo in evidenza tre parole: discernimento, dialogo e cammino comune.

Parlando, Leone XIV a proposito del primo ha detto: “What a great sign of hope that, with our differences, we can listen to one another. This interchange clearly bespeaks the gravity of the moment, as well as confidence that, together, we can discern the major questions of our time, and so, the future of humanity” (“Che meraviglioso segno di speranza il fatto che, nonostante le nostre differenze, riusciamo ad ascoltarci a vicenda. Questo scambio testimonia chiaramente la gravità del momento, ma anche la fiducia nel fatto che, insieme, possiamo discernere le grandi questioni del nostro tempo e, quindi, il futuro dell’umanità”).

Capire vuol dire **non consegnare ad altri il giudizio**, e non cercare di vincere a tutti i costi. Il magistero della Chiesa e la riflessione critica di un player globale dell’IA possono stare insieme e avere senso allo stesso tempo: infatti il Papa non chiede al laboratorio di Chris Olah di farsi “chiesa”, né la Chiesa cattolica si fa essa stessa laboratorio, perché riconosce che le differenze – risposta e metodo – sono ciò che rende possibile camminare insieme.

Le due “carte” sono necessarie a questo nostro tempo, l’una all’altra, lo sono insieme e in un ordine preciso. Anzitutto, l’enciclica, perché risponde alla domanda che la costituzione di Anthropic tiene in sospenso, mettendola di fatto tra parentesi. Ma sappiamo bene che la risposta non muove nulla finché “non entra” nella macchina o fino a che non la governa.

Guardare all’orizzonte (il Verbo incarnato, senso ultimo di ogni “infinito”) e disegnare la mappa: un Papa che guarda in faccia un costruttore di algoritmi e ne accetta l’invito ci ha già mostrato come si fa.