

Temi commentati da Scuola 7

LUGLIO 2025

07 LUGLIO 2025

Risorse per rendere più efficace la qualità della scuola

1. *ITS Academy: percorsi formativi all'estero. Processi di internazionalizzazione con il "Piano Mattei" (Domenico CICCONE)*
2. *Dalle scuole non statali all'istruzione parentale. Tante "risorse" al servizio del sistema scolastico italiano (Domenico TROVATO)*
3. *Global Education e cultura della convivenza. Come crescere in un clima scolastico inclusivo (Monica PIOLANTI)*
4. *L'antico problema dello sviluppo professionale. Il valore della formazione residenziale (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*

14 LUGLIO 2025

Costruire il futuro della scuola, in attesa della Start school

1. *Rapporto nazionale INVALSI 2025. Leggere i dati per cercare di migliorarli (Rosa SECCIA)*
2. *Biblioteche scolastiche. Evoluzione, innovazione e prospettive future (Gabriele BENASSI)*
3. *Agente contabile e conti giudiziari: quanta confusione!. Focus sul modello 24 (Laura BRIGNONE - Attilio MILLI)*
4. *Dirigenza scolastica, dopo venticinque anni di autonomia. Una bella storia italiana (Domenico CICCONE)*

1. ITS Academy: percorsi formativi all'estero. Processi di internazionalizzazione con il "Piano Mattei"



Domenico CICCONE

05/07/2025

Con un Avviso Pubblico del MIM, emanato con un decreto dipartimentale (prot. n. 1603 del 20 giugno 2025), il dicastero di viale Trastevere intende stimolare e promuovere l'internazionalizzazione degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy).

Il processo trova il proprio avvio con la realizzazione di percorsi formativi all'estero, specificamente nei Paesi con cui l'Italia ha stipulato Memorandum d'Intesa per la cooperazione educativa. L'iniziativa che si avvia con questa azione ministeriale rientra nel "Piano Mattei"[\[1\]](#) e mira a fornire competenze professionali adeguate alle esigenze del mercato del lavoro globale. Gli stanziamenti si rivolgono alla progettazione e realizzazione di percorsi ordinamentali e di allineamento, con criteri di selezione basati sulla qualità del progetto, la coerenza con le esigenze territoriali, il coinvolgimento di partner e i cofinanziamenti.

Un punto qualificante per lo sviluppo del Paese

L'idea è quella di sostenere e ampliare lo sviluppo dell'offerta di formazione terziaria professionalizzante degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy) attraverso una strategia più ampia di internazionalizzazione con l'obiettivo di formare professionisti in grado di rispondere ai fabbisogni del mercato del lavoro e alle nuove sfide del sistema produttivo italiano, anche al di fuori dei confini nazionali.

Gli ITS Academy, istituiti con la legge 15 luglio 2022, n. 99, in continuità con i precedenti ITS già funzionanti in forza delle precedenti disposizioni normative[\[2\]](#), rappresentano un pilastro fondamentale del Sistema Terziario di Istruzione Tecnologica Superiore.

L'Avviso emanato dal MIM si fonda su un quadro normativo solido, che include diverse disposizioni ministeriali relative alla definizione degli standard, dei requisiti di accreditamento e del monitoraggio dei percorsi formativi. In particolare, è l'articolo 11 della Legge n. 99/2022 che ha istituito il Fondo per l'istruzione tecnologica superiore che finanzia anche i percorsi attivati dagli ITS Academy all'estero.

Il Ministro dell'istruzione e del merito, nella presentazione del progetto, ha voluto sottolineare l'impegno del Governo a valorizzare gli strumenti e le risorse destinate agli ITS Academy, rendendo l'istruzione tecnologica superiore un punto qualificante della strategia di innovazione e crescita del Paese.

Accordi e stanziamenti

L'iniziativa si colloca nel contesto del "Piano Mattei"[\[3\]](#), una strategia italiana per lo sviluppo negli Stati del Continente africano, definita dal decreto-legge 15 novembre 2023, n. 161, e dal DPCM del 7 ottobre 2024. A tal fine, sono state autorizzate spese significative per la promozione dei processi di internazionalizzazione degli ITS Academy nei Paesi che, per il momento, ne fanno parte in base ai rispettivi Memorandum d'Intesa per rafforzare la cooperazione nel campo dell'Istruzione Tecnica e Professionale. Attualmente, tali accordi sono stati stipulati con:

- La Repubblica Araba d'Egitto (26 marzo 2024)
- La Repubblica Tunisina (30 aprile 2024)
- La Repubblica Federale Democratica dell'Etiopia
- La Repubblica Algerina Democratica e Popolare (2 dicembre 2024).

Gli stanziamenti sono abbastanza cospicui ed ammontano a:

- 3,1 milioni di euro per il 2024 per il potenziamento di strutture e laboratori, anche presso sedi all'estero;
- 1 milione di euro per il 2024 per l'ampliamento dell'offerta formativa;
- 1 milione di euro per il 2025 per l'ampliamento dell'offerta formativa, come previsto dal decreto-legge n. 45/2025.

Le risorse complessivamente messe a disposizione dall'Avviso per la realizzazione dei percorsi formativi ammontano a 2 milioni di euro, di cui 1 milione a valere sui fondi del 2024 (in conto residui) e 1 milione sugli stanziamenti previsti per il 2025.

Tipologie di percorsi formativi

Possono partecipare le Fondazioni ITS Academy che, alla data di presentazione della domanda, risultino previste nei piani territoriali della regione di riferimento e accreditate secondo la normativa vigente ai sensi del decreto del Ministro n. 191/2023. Nel bando è specificato che è ammissibile la realizzazione di due tipologie principali di percorsi formativi all'estero, da avviare negli anni formativi 2025/2026 o 2026/2027. Tali percorsi sono distinti in percorsi formativi biennali ordinamentali e percorsi di allineamento.

- I percorsi formativi di durata biennale sono quelli che prevedono 1.800/2.000 ore, suddivise tra attività teorica, pratica e di laboratorio. Questi percorsi corrispondono al quinto livello dell'EQF (Quadro europeo delle qualifiche)[\[4\]](#) e richiedono una quota di tirocinio formativo obbligatorio di almeno il 35% del monte ore complessivo. I percorsi devono fare riferimento alle figure professionali nazionali definite dal Decreto Ministeriale n. 203/2023 e possono essere finanziati con un contributo massimo nazionale per progetto pari a 165.000,00 euro.
- Sono inoltre previsti i percorsi di allineamento che corrispondono a un totale di almeno 1.000 ore, di cui fino al 20% può essere erogato a distanza (sincrona e/o asincrona). Questi percorsi devono prevedere il 30% del monte orario finalizzato al potenziamento della conoscenza della lingua italiana, anche attraverso azioni di alfabetizzazione, e possono essere realizzati in collaborazione con i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA). La restante parte del monte orario pari al 70% deve essere finalizzata al conseguimento di competenze tecniche e professionali di base, utili per l'efficace frequenza dei percorsi ordinamentali. I moduli sono finalizzati a promuovere scambi tra studenti italiani e stranieri, anche tramite progetti Erasmus e possono prevedere un contributo massimo nazionale per progetto è di 50.000,00 euro.

Un requisito fondamentale dei percorsi è che essi siano erogati in lingua italiana e prevedano che gli ITS Academy promotori possano operare nelle proprie aree tecnologiche di riferimento, ma anche in ulteriori aree in deroga, come previsto dal decreto ministeriale n. 217/2023.

Spese ammissibili

Oltre al contributo nazionale, gli ITS Academy beneficiari possono integrare i costi con risorse proprie, finanziamenti di altri soggetti pubblici e/o privati, e cofinanziamenti regionali. Il cofinanziamento regionale, quando presente è un elemento premiante ai fini del punteggio finale assegnato al progetto nella graduatoria dei progetti ammissibili.

Ogni progetto potrà prevedere una serie di spese considerate ammissibili e stabilite in:

- spese per docenti, direzione e coordinamento, e personale amministrativo;
- spese per allieve e allievi;
- spese di funzionamento e gestione;
- altre spese funzionali alla realizzazione dei percorsi formativi (es. progettazione, materiali didattici, pubblicità, selezione e orientamento partecipanti, monitoraggio, valutazione, formazione del personale, sussidi didattici).

Candidature e termini di partecipazione

Le Fondazioni ITS Academy interessate alla partecipazione e al finanziamento devono presentare la candidatura e i progetti specificando l'eventuale cofinanziamento regionale e utilizzando il format "allegato A" tenendo presente che la richiesta di contributo può riguardare contestualmente sia percorsi ordinamentali sia di allineamento. Il termine di scadenza per la presentazione delle manifestazioni di interesse è fissato per le ore 23:59 del 26 agosto 2025.

Le proposte devono essere inviate tramite posta elettronica certificata (PEC) all'indirizzo dgtvet@postacert.istruzione.it, con oggetto "Selezione percorsi formativi ITS Academy all'estero".

Una copia dell'invio deve essere trasmessa per conoscenza alla Regione in cui opera la Fondazione ITS Academy. La data e ora di invio del messaggio PEC faranno fede per il rispetto del termine.

Criteri di valutazione e selezione

Le proposte progettuali saranno valutate da una Commissione nominata dal Capo Dipartimento e il finanziamento sarà concesso fino a esaurimento delle risorse, in base a una graduatoria di merito che parte da un punteggio minimo di 50/100.

I criteri di valutazione, stabiliti per Decreto, sono i seguenti:

- qualità, innovatività e fruibilità del progetto, delle attività e delle metodologie proposte, anche in relazione al potenziamento della lingua italiana: massimo 20 punti;
- grado di coerenza del progetto con le esigenze specifiche del territorio di riferimento, inteso come Paese estero, e l'impatto sullo stesso, supportato da analisi/dati, e le ricadute positive sul territorio regionale italiano di riferimento: massimo 20 punti;
- qualità e quantità dei partner, con particolare attenzione al coinvolgimento operativo delle aziende e alla costruzione di sinergie con soggetti locali: massimo 10 punti;
- referenze relative a esperienze internazionali pregresse e ai risultati conseguiti negli ultimi due rapporti di monitoraggio INDIRE: massimo 15 punti;
- cofinanziamento regionale: massimo 15 punti;
- cofinanziamento di altri soggetti pubblici e/o privati: massimo 20 punti.

Processo di gestione

Il processo di gestione finanziaria si articola in tre fasi: finanziamento, rendicontazione e monitoraggio.

- Il Ministero impegna e salda l'intero importo assegnato alle Regioni, che lo ripartiranno agli ITS Academy.
- Gli ITS Academy rendicontano le spese sostenute (con risorse nazionali ed eventualmente regionali) alle Regioni, secondo le modalità da esse definite.
- Entro il 31 dicembre 2026, gli ITS Academy assegnatari dei finanziamenti trasmetteranno una relazione finale sulle attività svolte e sulle spese (nazionali, regionali e/o private) al Ministero (via PEC) e alle Regioni.

Una ulteriore opportunità per sviluppare le competenze professionali

Questo avviso pubblico rappresenta un'opportunità straordinaria per gli ITS Academy italiani che possono estendere la propria offerta formativa a livello internazionale, contribuendo attivamente alla formazione di competenze tecnologiche e professionali in contesti esteri, in linea con gli obiettivi del Piano Mattei. I dirigenti scolastici e i docenti interessati possono cogliere appieno le potenzialità di questa iniziativa, che rafforza il ruolo dell'istruzione tecnica superiore come motore di innovazione e crescita per il Paese. È un motore che ancora ha qualche difficoltà a partire e arranca ad ogni colpo di acceleratore. Ma sulla sua potenza a regime siamo pronti a scommettere.

[1] Il [Piano Mattei per l'Africa](#) è un piano di interesse nazionale varato dal Governo italiano con l'obiettivo di imprimere un cambio di paradigma nei rapporti con il Continente africano e

costruire partenariati su base paritaria, superando la logica donatore-beneficiario e generando benefici e opportunità reciproche.

[2] Per una documentazione completa vedi sito dell'INDIRE "[ITS Istituti tecnologici superiori](#)"

[3] Cfr. sito della Presidenza del Consiglio dei Ministri: "[Piano Mattei per l'Africa](#)".

[4] Europass Unione europea. [Quadro europeo delle qualificazioni](#). L'UE ha sviluppato il Quadro europeo delle qualificazioni (EQF) come strumento di "traduzione" per facilitare la comprensione e la comparabilità delle qualificazioni nazionali. L'EQF cerca di sostenere la mobilità transfrontaliera di studenti e lavoratori, di promuovere l'apprendimento permanente e lo sviluppo professionale in tutta Europa.

2. Dalle scuole non statali all'istruzione parentale. Tante "risorse" al servizio del sistema scolastico italiano



Domenico TROVATO

05/07/2025

Il presente contributo da un lato intende fornire un quadro informativo e argomentato sulle diverse filiere di "imprese educative" non statali che svolgono compiti di istruzione per gli studenti e le studentesse, dall'altro intende esplorare alcune problematiche delicate, spesso oggetto di dibattito tra gli addetti ai lavori, specialmente nella nostra classe dirigente e nei media.

Cruscotto normativo

Il sistema scolastico italiano si realizza sul territorio nazionale attraverso le scuole statali e non statali. Quelle *statali* sono gestite direttamente *dallo Stato* tramite il Ministero dell'Istruzione e offrono istruzione gratuita e obbligatoria, quelle *non statali* vengono attivate e gestite da *privati o da Enti*, sulla base dell'art. 33 della Costituzione "... *Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali...*". La normativa che, dopo più di mezzo secolo, ha cercato di interpretare e dare esito al dettato Costituzionale è la legge del 10 marzo 2000 n. 62. Tale legge individua come obiettivo prioritario della Repubblica "... *l'espansione dell'offerta formativa e la conseguente generalizzazione della domanda di istruzione dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita*" (art. 1), e determina il "Sistema nazionale di istruzione" costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli Enti Locali. Entro tale sistema pluralistico esercitano, quindi, una funzione "pubblica" sia le scuole statali, sia le scuole private, sia quelle degli Enti Locali. Il D.L. n. 250/2005, convertito nella legge 27/2006, riconduce successivamente le *scuole non statali* a due sole tipologie: *scuole paritarie e scuole non paritarie*[\[1\]](#).

Le scuole paritarie

In premessa chiariamo il concetto giuridico di *parità*, riproponendo quanto riportato da Francesco Macrì nel suo blog[\[2\]](#): "*La parità è vista come un insieme di regole che le scuole non statali si impegnano a rispettare, per veder riconosciuta la propria funzione pubblica. Ci riferiamo, per esempio, alla corrispondenza con gli ordinamenti generali dell'istruzione, alla coerenza con la domanda formativa delle famiglie, alla adozione di requisiti di "qualità ed efficacia" fissati dalla legge, alla partecipazione al sistema nazionale di valutazione, ecc.*"[\[3\]](#). In questa categoria di istituzioni scolastiche *senza fini di lucro* sono confluite, con la Legge 62/2000, le precedenti scuole "parificate", "legalmente riconosciute" e "pareggiate"[\[4\]](#), già riconosciute dallo Stato e titolari di un servizio pubblico. Le procedure per il riconoscimento della parità scolastica e la verifica della permanenza dei requisiti per il mantenimento dello status di "parità" sono attivate dal MIM attraverso gli Uffici Scolastici Regionali e i Dirigenti tecnici con funzione ispettiva. Nell'istanza di riconoscimento deve essere dichiarato il possesso di molti requisiti tra cui:

- l'adozione di un bilancio pubblico e accessibile;
- la presenza di un Coordinatore delle attività educativo-didattiche e degli OO.CC. di partecipazione;
- il rispetto delle norme in materia di integrazione di disabili e/o svantaggiati;

- l'impegno ad utilizzare docenti abilitati e a stipulare contratti di lavoro conformi ai contratti collettivi di settore.

L'offerta formativa interessa tutti gli ordini e gradi, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Ciascuna scuola, entrando a far parte del Sistema nazionale di istruzione, al pari delle scuole statali, è tenuta ad accettare l'iscrizione di tutti gli alunni che ne condividano il progetto educativo, compresi gli studenti con disabilità, e a realizzare le finalità costituzionali di istruzione ed educazione. Le scuole paritarie sono tenute quindi:

- a partecipare alle prove Invalsi;
- a garantire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione;
- ad attuare le medesime modalità di svolgimento degli Esami di Stato.

Devono assicurare l'equiparazione dei diritti e dei doveri degli studenti e il rilascio dei titoli di studio con lo stesso valore legale di quelli delle scuole statali.

Rispetto alla consistenza numerica, nell'a.s. 2023/2024 risultano attive 11.765 scuole paritarie (dall'Infanzia alla Secondaria II grado) con 790.460 alunni/e, cioè quasi il 10% degli studenti italiani[5]. La Regione con più alunni iscritti alle scuole paritarie è la Lombardia con 217.554 studenti mentre quella con meno alunni è il Molise con 1043 studenti[6].

Le scuole paritarie religiose

Le scuole paritarie religiose[7] non costituiscono una categoria a parte, rientrano nel sistema delle scuole paritarie. Hanno solo una gestione in prevalenza curata da persone giuridiche religiose, cioè: Diocesi, Parrocchie, Ordini Religiosi, Terzo Settore. Non sono scuole "confessionali", ma istituzioni di pubblico servizio che, nella logica della sussidiarietà, promuovono un progetto educativo a partire dalla visione cristiana di educazione e, secondo la commissione episcopale, facendo sintesi tra fede e cultura e tra fede e vita[8].

Viene loro riconosciuto un buon livello nell'offerta formativa[9], nella partecipazione dei genitori, negli esiti delle prove Invalsi, nelle iniziative di formazione per il personale promosse dalle Federazioni di riferimento (FIDAE – FISM – CdO Opere Educative-FOE[10]).

Le scuole paritarie religiose, secondo il rapporto della CEI del 2024[11], hanno una rilevante funzione "pubblica" soprattutto per i servizi educativi rivolti all'Infanzia. Nell'anno 2023-2024 si contano 5.481 sedi con una popolazione scolastica pari a 433.583 bambini e bambine (maggiormente diffuse nel Centro-Nord). È una cifra, però, molto distante rispetto agli iscritti negli altri segmenti scolastici (Dati MIM).

Tale funzione pubblica è la stessa che ritroviamo nel D.lgs. 65/2017 che ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Si tratta di una vera sfida per l'integrazione pubblico-privato, con una governance affidata allo Stato, alle Regioni e ai Comuni.

In generale però, nonostante i numeri citati, va rilevato che il radicamento territoriale di queste scuole non è omogeneo nel territorio nazionale e che, nel tempo, ci sono state importanti flessioni.

Il citato Rapporto della CEI annota che dall'a.s. 2009/2010 si è registrata una perdita complessiva di circa 1.500 unità scolastiche in tutti gli ordini di scuola, con una leggera ripresa, negli anni successivi, nella scuola secondaria di I e II grado. Nell'a.s. 2023/2024 si contano 7.528 scuole cattoliche con 515.135 alunni (il 73,3% nell'Infanzia), di cui il 6,9% alunni con cittadinanza non italiana e il 2,1 % alunni con disabilità. I docenti in servizio sono 53.404, di cui l'85% di sesso femminile. Il personale è prevalentemente laico; quello non docente è stimato intorno alle 20.000 unità.

Le scuole non paritarie

Le scuole non paritarie sono di natura privata, che non fanno però parte del Sistema Scolastico nazionale: assumono la denominazione di "scuole non paritarie" solo se iscritte, a domanda, in appositi elenchi regionali, aggiornati ogni anno, a cura degli Uffici Scolastici Regionali[12]. La

loro regolare frequenza costituisce *assolvimento dell'obbligo di istruzione*. Non possono però rilasciare titoli di studio aventi valore legale né attestati intermedi o finali con valore di certificazione legale. Pertanto gli studenti devono sostenere, in qualità di candidati esterni, un *esame di idoneità* ai fini dell'ammissione alla classe successiva o al successivo grado di istruzione e *l'esame di Stato* (alla fine del primo e del secondo ciclo d'istruzione) presso le scuole statali[13], oppure se gli studenti intendono trasferirsi in una scuola statale o paritaria.

Anche le scuole non paritarie sono tenute a presentare un Piano dell'offerta formativa (non il PTOF) e un progetto educativo conformi all'ordinamento scolastico italiano. I documenti devono essere elaborati in conformità agli ordinamenti vigenti, devono illustrare la struttura, l'organizzazione della scuola, le attività offerte, i progetti e i servizi, oltre alle modalità di valutazione degli studenti (legge 27/2006, D.M. 263/2007 e D.M. 82/2008).

Tra le scuole non paritarie ci sono anche alcune scuole Montessoriane e Steineriane, quelle gestite da Associazioni del Terzo Settore, da Cooperative e Fondazioni (ad es. le H-FARM International Schools). Va precisato, comunque, che alcune di queste scuole appartengono alla tipologia delle scuole paritarie. Per i dati statistici su questa tipologia di scuole, il MIM rimanda agli elenchi predisposti dagli Uffici Scolastici Regionali. Ad esempio per l'a.s. 2024/2025 l'Albo Regionale del Veneto segnala 21 scuole, in Lombardia se ne segnalano 51, nel Lazio 27, in Sicilia n. 11.

Istruzione parentale

L'istruzione parentale rappresenta un'alternativa alla frequenza in presenza degli Istituti scolastici ed è conosciuta anche come "*scuola familiare*" o "*scuola paterna*" o anche con i termini anglosassoni *homeschooling* o *home education*[14]. Sono "sigle" diverse, ma che connotano tutte la scelta delle famiglie di provvedere direttamente all'educazione dei figli. In caso di tale opzione i genitori devono rilasciare al Dirigente Scolastico della scuola più vicina una dichiarazione, da rinnovare ogni anno, sulla loro *capacità tecnica ed economica* di provvedere all'insegnamento parentale (D.lgs. 62/2017, art 23)[15]. La fondatezza di quanto dichiarato dai genitori non può essere tuttavia verificata con accertamenti diretti sui genitori ma, indirettamente, mediante il riscontro degli apprendimenti realizzati dal soggetto destinatario degli interventi educativi (Nota MIUR del 5 giugno 2005, n. 5693). Il bambino sostiene annualmente, ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, in qualità di candidato esterno, un esame di idoneità presso una scuola statale o paritaria, per l'ammissione alla classe successiva. La scuola che riceve la comunicazione per l'istruzione parentale è tenuta a vigilare sull'adempimento dell'obbligo scolastico dell'alunno. Tale responsabilità spetta anche al Sindaco destinatario della stessa comunicazione da parte dei genitori (D.lgs. 297/1994, art. 114 e art 5 D.lgs.76/2005)[16].

La diffusione dell'istruzione parentale si è accentuata nel periodo del Covid, con un incremento da circa 5.000 soggetti del 2019 a oltre 15.000 nel 2021[17]. Secondo EDUpar[18] tale tendenza era già cresciuta nel tempo (anche prima del Covid) per molteplici motivi:

- l'insoddisfazione verso l'offerta formativa della scuola tradizionale;
- la ricerca di prassi più personalizzate nell'insegnamento-apprendimento;
- il desiderio di implementare esperienze formative socialmente attrattive (ad es. plurilinguismo, informatica, programmi internazionali, approccio STEAM...);
- la necessità di dover gestire i tempi di lavoro familiari in modo più autonomo.

Considerando il lungo ciclo scolastico italiano, tale scelta non è sicuramente un percorso facile, comporta una adeguata formazione socio-culturale da parte dei genitori, un impegno "professionale" non comune, e anche un cospicuo investimento economico, perché spesso le famiglie si rivolgono a personale esterno e/o a strutture formative presenti sul mercato.

Scuole Montessori

Sono scuole che pongono al centro della propria attività educativa il "metodo Montessori"[\[19\]](#) i cui principi base possono essere così sintetizzati:

- autonomia dei bambini nel "vivere" la loro esperienza scolastica;
- tempi di lavoro "personalizzati" e quindi commisurati ai ritmi di apprendimento del bambino;
- funzione tutoriale e da supervisore dell'insegnante che limita al necessario gli input "frontali" di presentazione dei contenuti;
- ambienti di apprendimento come spazi aperti (non aule), polifunzionali, "dilatati" anche all'esterno dell'edificio scolastico e ricchi di materiali didattici specifici;
- ruolo centrale assegnato all'educazione sensoriale nello sviluppo psico-cognitivo.

Non vengono attivate procedure valutative, ma processi di autovalutazione. Le scuole montessoriane sono associate nell'Opera Nazionale Montessori (ONM) e all'Ente del Terzo Settore (ETS) accreditato dal Ministero. L'ONM gestisce i corsi di differenziazione/specializzazione didattica per i docenti, riconosciuti nelle GPS ministeriali: 500 ore per la scuola dell'infanzia, 300 ore per Educatori prima Infanzia.

Le scuole Montessori in Italia sono circa 294, diffuse soprattutto nel Centro nord; possono essere statali, paritarie e non paritarie, coprono il ciclo scolastico: Infanzia (Casa dei Bambini 3-6 anni), Primaria (le più numerose), Secondaria di I e II grado.

Scuole Steiner-Waldorf

Le *scuole Steiner-Waldorf*[\[20\]](#) sono aggregate nella Federazione delle scuole Steiner-Waldorf in Italia, fondata nel 1992[\[21\]](#); adottano il pensiero di R. Steiner (1919) che si focalizza sullo sviluppo olistico del bambino, integrando aspetti cognitivi, artistici e pratici. I pilastri di tale pedagogia sono:

- favorire la crescita sana e armoniosa di ogni bambino";
- sostenere la realizzazione delle potenzialità e la valorizzazione dei talenti di ognuno;
- sviluppare curiosità, interesse e amore per il mondo;
- imparare ad imparare dalla vita (apprendimento esperienziale).

La didattica comprende molte attività laboratoriali, lingue straniere, musica, ginnastica ed euritmia, tecnologia e artigianato, modellaggio e recitazione. La maggioranza delle scuole steineriane, diffuse soprattutto nel Centro nord, riguarda la scuola dell'infanzia; meno numerose sono quelle Primarie e Secondarie di I e II grado. In Italia quelle riconosciute come "Paritarie" e "non Paritarie" sono circa 90.

Scenari problematici

Oggi non possiamo non riconoscere che sia le *scuole paritarie* sia quelle *non paritarie* svolgono un servizio educativo "complementare" a quello statale e sono sorrette da precise disposizioni ordinamentali (Indicazioni nazionali, organi rappresentativi di partecipazione, regole amministrative). Evidenziamo tuttavia alcuni snodi problematici connessi al funzionamento.

1. Partiamo dalla *vexata quaestio* dei finanziamenti alle "Paritarie". L'interpretazione e l'applicazione del dettato Costituzionale "senza oneri per lo Stato" ha creato fin dall'approvazione della legge 62/2000 dispute e tensioni a livello politico-sindacale e associativo, considerando che molte di queste scuole hanno una matrice "orientata al mercato" (es. il pagamento delle rette a carico delle famiglie), anche se in regime di pubblico servizio.

Nel tempo i diversi Governi hanno sempre assicurato contributi annuali sulla base di appositi parametri, anche se ritenuti insufficienti rispetto al costo medio per studente e non adeguati a contrastare la crisi in atto da molto tempo: dal 2000, anno dell'emanazione della legge 62, la scuola paritaria ha perso il 38,11% degli alunni, mentre più di 800 istituti hanno cessato di esistere.

2. Con la legge di Bilancio 2025 è stato introdotto, con la contrarietà di alcuni partiti e sigle sindacali, un *bonus scuola* proporzionato al reddito ISEE, con un budget fissato a 65 mln di euro annui dal 2026 (lo stanziamento iniziale era di 16,25 mln) ed è stato incrementato il fondo per gli studenti con disabilità.
3. Il secondo problema riguarda la *qualità della cooperazione tra scuole statali e scuole paritarie*. Lo sviluppo integrato di un sistema scolastico pubblico, per garantire un reale pluralismo, non è ancora a livelli adeguati[22] Accordi di Rete già sollecitati dal lontano 2003 (C.M. 31/2003), formazione in servizio in comune[23], partnership per progetti sul territorio, sinergie tra le rispettive sigle sindacali, coprogettazioni almeno su tematiche socio-educativo-culturali di interesse generale hanno ancora una diffusione "a macchia di leopardo", invece avrebbero bisogno di un efficace potenziamento.
4. La terza questione interessa *l'accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana (CNI) e il sostegno alla disabilità*. Sono due ambiti che le scuole paritarie non trascurano, ma che vedono ancora presenze molto limitate. Per gli alunni con disabilità incide molto il fattore finanziario, in quanto i contributi statali e regionali coprono una parte del servizio e le famiglie debbono concorrere con cospicue quote integrative. Anche per gli alunni con cittadinanza non italiana sono le condizioni economiche familiari a determinare la fattibilità della scelta di una scuola non statale.

[1] Cfr. Versari S. (a cura di), *Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione*, Tecnodid, Napoli, 2009. Il volume può essere liberamente scaricato da www.istruzioneer.it, sezione "Studi e documenti". Adattamento. Vedi anche [sito del MIM](#) "Che cos'è la scuola non statale".

[2] Cfr. [Blog di F. Macri](#): "Parità scolastica in Italia. Ventiquattr'anni fa la legge istitutiva n. 62/2000";

[3] Cfr. anche M. Spinosi, "Parità scolastica" in "Repertorio 2025". Dizionario normativo della scuola. Tecnodid, 2025, pp. 641-650.

[4] Dal 2001, dopo l'approvazione della Legge 62/2000, 788 scuole gestite da Religiosi, privati, EE.LL. furono inserite nel Sistema Nazionale di istruzione. Nel tempo tale facoltà, a domanda, venne concessa a Imprese e cooperative sociali, Associazioni riconosciute e non riconosciute e a Fondazioni.

[5] Per le *Scuole statali* i dati a.s. 2024/2025 rilevano i 7.600 Istituzioni sedi di direttivo, distinte in 127 CPIA e 7.473 Istituzioni scolastiche. Le cifre poi documentano 362.115 classi con 7.073.587 studenti, di cui 331.124 con disabilità.

[6] Cfr. Ufficio di Statistica, Focus "[Principali dati della scuola](#) - Avvio Anno Scolastico 2024/2025", Settembre 2024, pp. 20-22. Anche se tutti gli altri dati riportati dall'Ufficio di Statistica sono quelli relative all'anno scolastico 2024-2025, i dati relativi alle paritarie risalgono all'anno precedente. Un panorama statistico completo è quello offerto nel PPT di [A.M. Alfieri](#).

[7] Così denominate dall'Istat nei suoi Report informativi su Istruzione e Formazione.

[8] Cfr. nota pastorale della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università della CEI "*La scuola cattolica risorsa educativa della chiesa locale per la società*", pubblicata l'11 luglio 2015.

[9] Cfr. Ricerca del Centro Studi per la Scuola Cattolica, coordinato da S. Ciatelli, pubblicata sui "Quaderni" dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione la Scuola e l'Università della CEI. Il riferimento è al [quarto monitoraggio](#) sulla "qualità", a.s. 2021/2022.

[10] CdO Opere Educative-FOE è una associazione aderente a Compagnia delle Opere e a Cdo Opere Sociali costituita da enti gestori di scuole non statali, centri di formazione professionale e istituzioni educative, che hanno come fine l'educazione, la formazione e l'istruzione dei giovani.

[11] Cfr. Il rapporto 2024 "*Emergenze educative. Scuola cattolica in Italia*" del Centro Studi per la Scuola Cattolica, a cura della CEI, ricostruisce l'andamento del settore dal 2009, quando le

scuole erano 6.692. Cfr. dati e analisi nella rivista online "Tempi", in particolare l'[articolo](#) di C. Giojelli, *Che cosa c'è dietro ai numeri delle scuole paritarie in crisi*, del 2 Ottobre 2024.

[12] Da queste scuole vanno tenuti distinti i *Centri studio* che organizzano corsi non riconducibili agli ordinamenti vigenti, ripetizioni private o si occupano della preparazione agli esami universitari.

[13] Alcune di queste scuole, in questi anni sono state interessate dal fenomeno dei diplomifici. Il D.L. n. 45/2025, convertito nella Legge 79/2025, ha introdotto misure più severe per contrastarlo.

[14] Informazioni puntuali si possono recuperare su "[Repertorio ANP](#)" "Istruzione parentale: norme, procedure e indicazioni" e su "[LAIF](#)" L'associazione Istruzione in famiglia.

[15] Sulla responsabilità/libertà decisionale dei genitori cfr. Sentenza Corte di Cassazione 23802/2023 del 4/08/2023.

[16] Altri riferimenti normativi: D.M. 5/2021; D.lgs. 62/2017; D.lgs. 76/2005; D.lgs. 297/1994, Nota 2407/2024.

[17] Dati www.laifitalia.it: "Istruzione parentale: una scelta di vita".

[18] Cfr. [Edupar](#), Il Network in Italia per chi sceglie l'Istruzione Parentale. Erika Di Martino, fondatrice di EDUpar e anche autrice, life coach e consulente familiare.

[19] La pedagogia montessoriana discende dagli studi di Maria Montessori (1870/1952) che ha dedicato inizialmente il suo impegno professionale ai bambini con disturbi psichici, ampliando poi i suoi interessi a tutto il mondo dell'infanzia.

Cfr. a cura di V. Schirripa e M. Tripi (2025), *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Ledizioni. Il libro ripropone il testo di F. De Bartolomeis, *La Nuova Italia*, 1953. Cfr. anche il sito "[Opera nazionale Montessori](#)".

[20] Il movimento pedagogico steineriano ha avuto inizio con la fondazione della prima scuola Waldorf a Stoccarda nel 1919 per iniziativa dell'industriale E. Molt, proprietario della fabbrica di sigarette Waldorf Astoria.

[21] Cfr. Fondazione delle [scuole Steiner-Waldorf](#) in Italia e "[Pedagogia steineriana](#): cos'è e quali sono i principi educativi?".

[22] Cfr. nel merito: "Paritarie e statali insieme per la qualità della scuola" in "[Secondo tempo](#)".

[23] A volte disattesa dallo stesso Ministero, cfr. vicenda del Bando "*Scuola al Centro*" del 2016 (Il Bando promosso dal MIUR, mirava a favorire la partecipazione delle scuole a progetti di innovazione e miglioramento dell'offerta formativa. Tuttavia, la vicenda è stata caratterizzata da alcune criticità, tra cui la difficoltà di accesso per le scuole e problemi di gestione dei fondi).

3. Global Education e cultura della convivenza. Come crescere in un clima scolastico inclusivo



Monica PIOLANTI

05/07/2025

La Global Education, o Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), è un approccio pedagogico che mira a formare individui consapevoli e attivi nel contesto globale, promuovendo la comprensione delle interconnessioni tra le diverse culture, società e questioni globali. Si concentra sullo sviluppo di competenze, conoscenze e valori che consentono alle persone di agire in modo responsabile e partecipativo per un futuro più equo, sostenibile e pacifico. Partendo dal pensiero di Milena Santerini, ordinaria di Pedagogia all'Università Cattolica del Sacro Cuore, una delle voci più autorevoli in Italia sul tema dell'educazione interculturale, cerchiamo di fare una riflessione sulla cultura della convivenza.

Insegnare in un mondo plurale

"La fase storica attuale è percorsa da grandi trasformazioni di carattere socio-economico e politico determinate da diversi fattori. Tra questi un ruolo di grande rilievo è rivestito da processi di mobilità umana che conducono a un numero sempre elevato di contatti e relazioni tra persone di origine sociale e culturale diversa. È indispensabile, dunque, progettare, predisporre e realizzare percorsi educativi e formativi che siano all'altezza dei problemi del presente per comprendere i processi in atto senza subirli, senza essere travolti ed evitando che possano condurre al cosiddetto scontro di civiltà (Huntington, 2000[1])."

Le guerre, le enormi disparità nella distribuzione delle risorse, lo squilibrio fra Paesi ricchi e poveri, le nuove forme di colonialismo in atto producono e produrranno, comunque la si pensi, sempre maggiori spostamenti di persone. Il sistema educativo è chiamato in causa direttamente e la pedagogia ha il compito non rinviabile di tracciare "i lineamenti fondanti nell'attuale stagione del pluralismo e della complessità" (M. Fiorucci, 2020[2]).

Da questo scenario si comprende bene come sia indispensabile che la scuola, in prima istanza, costruisca condizioni ottimali per una positiva convivenza tra persone che fanno riferimento a sistemi culturali e valoriali molto differenti. Il che significa predisporre percorsi di natura educativa e formativa finalizzati ad una convivenza costruttiva fra le persone che alcuni autori definiscono come "*cultura della convivenza*". Si tratta di attuare processi di integrazione nell'affrontare questioni di carattere globale (ambientali, economiche, politiche e religiose) e che presuppongono due condizioni: cooperare tra soggetti di culture diverse e affrontare i problemi in una prospettiva sovranazionale, partendo proprio da un ripensamento dei modelli educativi e di istruzione, che dovrà tener conto dell'interdipendenza globale oggi esistente tra i Paesi del mondo.

Globalizzazione e localizzazione

Nell'introduzione al suo libro, "Intercultura" del 2003[3] (diventato un classico del genere), Milena Santerini così si esprime sul tema globalizzazione e localizzazione: "Il pluralismo culturale è divenuto una realtà delle società contemporanee. L'insieme dei fenomeni definiti come *globalizzazione* presenta un volto di mutamenti rapidissimi sotto il profilo economico, tecnologico, politico e, in particolare, pone al centro dell'attenzione la questione culturale, con l'enorme estensione della comunicazione, la mescolanza di stili di vita, l'incontro tra culture differenti a seguito di migrazioni, le ibridazioni di forme musicali, letterarie, artistiche... La

globalizzazione impone la consapevolezza che le culture sono miste, caratterizzate da continuità e discontinuità, intrecciate le une nelle altre, sottoposte nella loro storia a varie influenze, dovute a scambi, commerci, guerre, migrazioni.

L'aspetto più rilevante è che la globalizzazione dei fenomeni in atto ci porta da un lato ad una nuova circolazione delle persone e della comunicazione, a nuove forme di vicinanza e di convivenza, dall'altro al riprodursi di allarmanti *particolarismi* e *fondamentalismi* e a un continuo processo di omologazione culturale e di omogeneizzazione delle diversità, con la conseguente *dissoluzione delle differenze*.

Identità e alterità

La *dimensione globale* e la *dimensione locale* sono due facce della stessa medaglia: un rapporto che pone al centro l'uomo e la sua umanità e la realizzazione dei suoi diritti civili, culturali, economici, politici e sociali. Lo sviluppo integrale delle singole persone e di tutti i popoli significa riconoscere le diverse istanze identitarie, favorire il dialogo interculturale e interreligioso e costruire la coesione sociale. Lo sviluppo umano si basa sulla valorizzazione delle diversità culturali: la protezione della diversità è inseparabile da quella dell'universalità garantita dai diritti dell'uomo, in particolare dai diritti culturali, che permettono di pensare e valorizzare la diversità attraverso l'universalità e viceversa.

Per questo motivo, per evitare il rischio di dissoluzione culturale, ogni identità deve essere mantenuta e difesa, senza scivolare nel "*provincialismo culturale*", o peggio, quello di cadere nell'*assolutizzazione culturale* chiusa ad ogni alterità: *identità* e *alterità* possono coesistere attraverso il confronto e il dialogo tra le molteplici culture di soggetti disponibili, che attraverso l'incontro, la relazione interpersonale possano costruire, insieme, l'umanità nella diversità.

L'educazione interculturale

Questa tendenza ci dice che l'interculturalità, da intendere come condizione dinamica di contatto, scambio e interdipendenza tra gruppi etnici differenti, appare come il modo d'essere dell'uomo di oggi e sempre più dell'uomo di domani. A partire da questi principi, l'educazione che sa promuovere la capacità di gestire le diversità, è quella che ci rende capaci di dialogare. A livello scolastico *l'educazione interculturale* diventa un progetto, una messa in prospettiva della vita della scuola, perché nulla è neutro nell'organizzazione scolastica. Partendo da questa prospettiva, diventa importante rivedere metodi e contenuti. L'educazione interculturale non si riduce, infatti, ad una maggiore conoscenza dell'altro e non si pratica moltiplicando informazioni descrittive e normative, neanche solo con una migliore conoscenza delle culture dei Paesi di origine degli immigrati, ma è soprattutto un'educazione alla relazione, al rapporto e all'interazione di tutti gli attori della comunità educativa. La scuola quindi, aiutando ciascuno a rafforzare le proprie radici, educa all'appartenenza alla comunità mondiale: ogni studente impara a sentirsi non solo cittadino nazionale, ma membro della comunità intera. Da qui l'educazione ai valori, al rapporto, alla fiducia fra minoranze e maggioranza, fra i popoli d'Europa e quelli di altri continenti per un riconoscimento e un'accettazione reciproci. A queste condizioni la scuola e l'educazione diventeranno contemporaneamente più internazionali e più locali (Stefania Gandolfi, 2008)[\[4\]](#).

Cultura e culture

Globalizzazione e conoscenza chiamano in gioco i concetti di "*cultura*" e "*culture*". La pedagogia interculturale si ridisegna intorno ad una visione soggettiva e personalistica, basata su una concezione dinamica di identità al plurale, che, pur posta sulle fondamenta dell'appartenenza storico-culturale, muta e si sviluppa in relazione all'altro. Il confronto in prospettiva personalistica non avviene tra culture, ma tra persone di diverse identità culturali, che si esprimono attraverso forme diverse, senza che vi siano tra esse gerarchizzazioni di sorta, dove ognuna ha una propria specificità e originalità. In un certo senso, sostiene Milena Santerini, non

è più pensabile che le culture siano legate ad un certo spazio geografico; da sempre le culture si sono intrecciate le une alle altre, sono state sottoposte a varie influenze, dovute a scambi e commerci, guerre e migrazioni; anzi la globalizzazione ci ha fatto scoprire che non ci sono culture "pure" ma solo "miste", caratterizzate da continuità e discontinuità; non esistono culture compatte ed omogenee, legate ad un territorio, ma esse sono attraversate da scambi e incroci. Le comunicazioni di massa, Internet, le rapidissime evoluzioni tecnologiche finiscono con il costituire una sorta di linguaggio trasversale che interseca culture molto differenti, mettendole in rapporto tra loro.

Una visione diversa è quella di Lanfranco Rosati che nel testo "Cultura e Culture"^[5], così si esprime: "Appare oggi improprio parlare di culture al plurale, a meno che non ci si collochi sul piano puramente descrittivo, comunque socio-antropologico, e quindi di pluralità delle culture o di multiculturalità con tutte le varianti letterarie e pseudo letterarie del caso, ma sia legittimo parlare e sostenere *l'universalità della cultura*, che è una ed una soltanto, pur emergendo le differenziazioni nelle forme attraverso le quali essa si dà, che sono la lingua, la scienza, la storia, l'arte e la religione, cioè le forme culturali sulle quali è possibile costruire un modello didattico – quello della cultura – che sgombra il campo dagli equivoci e che può fornire il terreno comune sul quale popoli, razze, civiltà differenti si misurano e progrediscono. (...) Difatti tra le forme della cultura umana, quantunque esse siano differenziate da luogo a luogo e da connotazioni antropologiche, c'è un dato che le unifica e le consolida: è il fatto di essere, come dichiara la loro genesi, un dato esclusivamente umano". Per questo il tratto caratteristico della cultura è la sua *humanitas*, che è una, *dinamica, sviluppativa*, capace di alimentarsi ad ogni istante e tuttavia esposta ad essere compresa, apprezzata e migliorata. Pertanto se la cultura è una, restano le differenze che sono, secondo il Nostro un elemento di valore.

Dalla educazione interculturale alla Global Education

Ci sono molteplici definizioni per spiegare i due concetti.

- L'educazione interculturale è "l'educazione di tutti alla diversità, allo scambio, all'apertura, alla reciprocità, al riconoscimento dei valori, delle culture, delle rappresentazioni simboliche, dei modi di vita ai quali si riferiscono tutti gli esseri umani nelle loro relazioni con gli altri (Antonio Perotti, 1987).
- L'Educazione globale o Global Education è un approccio educativo che mira a formare cittadini consapevoli delle sfide globali e capaci di agire responsabilmente per un futuro sostenibile e giusto, si basa principalmente sullo studio di argomenti a livello mondiale scavalcando le frontiere e i vantaggi economici dei singoli Stati, nell'interesse del genere umano.

L'educazione interculturale e la Global Education sono due approcci educativi distinti, sebbene entrambi mirino a sviluppare una comprensione più ampia del mondo. In particolare gli aspetti chiave di cui si interessa l'educazione globale sono:

- La cittadinanza globale
- La consapevolezza dei problemi globali
- L'interculturalità e il dialogo
- La sostenibilità
- La partecipazione attiva.

La Global Education e i problemi di oggi

La scelta dei contenuti comuni e globali nell'educazione, come la storia, le scienze sociali, l'economia, la politica, l'arte nelle sue varie espressioni, i linguaggi costituiscono il terreno privilegiato della ricerca progettuale della Global Education. Le metodologie privilegiate sono quelle attive e coinvolgenti: insegnamento cooperativo, scambio di esperienze tra alunni di Paesi e culture diverse, strategie di negoziazione e mediazione. L'obiettivo è quello di costruire una

palestra per imparare a risolvere pacificamente i problemi e le controversie, a rispettare i diritti umani e le diversità, a vivere l'inclusione e una vita dignitosa.

L'educazione globale si caratterizza, quindi, come "laboratorio permanente" in cui dalla ricerca-azione e dalla sperimentazione possono essere individuate prospettive di soluzioni ai molteplici problemi di livello mondiale.

Molte sono le esperienze internazionali e le iniziative svolte dagli studenti dei vari Paesi in questi ultimi anni, supportati anche da organismi internazionali come l'Unesco che ha promosso sin dal 2012 l'educazione alla cittadinanza globale tra le priorità educative, delineando strategie comuni per rafforzare il ruolo dell'educazione globale nei prossimi decenni.

Il cuore della Global Education è quello di contribuire ad un nuovo umanesimo, una rinascita etica fondata sulla fratellanza e sulla solidarietà; è un valore fondamentale per una cittadinanza globale e sostenibile. Oggi, purtroppo, la situazione mondiale è dominata dai nazionalismi, da una crescente enfasi sul protezionismo economico e da guerre. Sono tendenze che pongono nuove domande sul ruolo dell'educazione e mettono in crisi le spinte alla coesione sociale, al dialogo e alla comprensione reciproca.

La Global Education in prospettiva interculturale non ha, quindi, un compito facile. Ciò non toglie che bisogna continuare a sperimentare percorsi didattici nuovi e trasversali e che i docenti devono continuare a confrontarsi e a riflettere sulle pratiche di lavoro proprio per affrontare i problemi del presente.

[1] Nel 2000, Samuel P. Huntington ha pubblicato la sua opera più nota, "Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale", tradotta in italiano da Sergio Minucci e pubblicata da Garzanti. Il libro esplora le dinamiche geopolitiche post-Guerra Fredda, ipotizzando che il conflitto principale non sarebbe più ideologico, ma culturale, basato su "civiltà" distinte.

[2] M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, 2020.

[3] M. Santerini, *Intercultura*, EditriceLa scuola, 2003.

[4] S. Gandolfi, *Volere volare. Giovani e occasioni di cittadinanza*, Clueb, 2008.

[5] L. Rosati, *Cultura e culture*, Morlacchi editore, 2024.

4. L'antico problema dello sviluppo professionale. Il valore della formazione residenziale



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

05/07/2025

Nel mondo della scuola, troppo spesso schiacciato dalle urgenze quotidiane e dagli adempimenti amministrativi, la formazione del personale rischia di ridursi a una formalità, un adempimento imposto più che un'occasione desiderata. Sovraccarichi di impegni e pressioni quotidiane, dirigenti scolastici e insegnanti faticano a ritagliarsi uno spazio di autentico rinnovamento professionale. Eppure, educare è un atto che non può mai prescindere dalla consapevolezza, dalla ricerca continua, dalla cura rivolta non solo agli alunni, ma anche a sé stessi come educatori e leader educativi.

Quando i corsi residenziali sono di qualità

In questo scenario, i percorsi formativi residenziali emergono come una risposta concreta e innovativa al bisogno urgente di rigenerazione del personale scolastico. Essi non rappresentano semplici momenti informativi o aggiornamenti tecnici, ma vere e proprie esperienze di crescita in cui la professionalità si arricchisce grazie all'incontro, al confronto, alla lentezza del dialogo. Si tratta di spazi e tempi intenzionalmente sottratti alla frenesia quotidiana per essere dedicati alla riflessione, all'approfondimento teorico e alla costruzione di senso.

Lungi dall'essere meri convegni o eventi frontali, i corsi residenziali di qualità sono quelli che diventano ambienti educativi veri e propri, dove si intrecciano voci, si condividono buone pratiche, si incontrano esperti di rilievo nazionale e si creano legami professionali duraturi. Sono momenti in cui si sperimenta in prima persona quell'alleanza educativa che ogni docente è chiamato a promuovere nella propria aula. È in queste esperienze che il lavoro scolastico, spesso vissuto in solitudine, ritrova la sua dimensione comunitaria e la sua spinta ideale.

La formazione come esperienza immersiva e collettiva

I corsi residenziali si configurano come percorsi intensivi che si svolgono in luoghi lontani dalla scuola intesa come edificio fisico, ma profondamente dentro la scuola come comunità educante. Si tratta di veri e propri ritiri pedagogici, della durata di alcuni giorni, in cui i professionisti della scuola si ritrovano per studiare, ascoltare relatori autorevoli, confrontarsi, rimettere in circolo idee e prospettive. Non è una semplice fuga dalla routine, ma una sospensione attiva del tempo ordinario per entrare in una dimensione di pensiero rigeneratrice.

Le location, se scelte con consapevolezza, contribuiscono a creare uno sfondo simbolico all'esperienza formativa: isole, borghi storici, località termali o ambienti naturali diventano cornici che favoriscono la riflessione e la disposizione all'ascolto. Questi spazi non sono mai neutri, ma portatori di senso, perché offrono un contesto emotivamente accogliente, lontano dalle pressioni del quotidiano, capace di ispirare e stimolare.

La possibilità di vivere insieme l'esperienza formativa, condividendo non solo le lezioni ma anche i pasti, le conversazioni informali, le serate e i momenti di relax, crea un clima favorevole all'apprendimento autentico. Nasce, così, una comunità temporanea ma intensa, in cui la relazione diventa parte costitutiva della conoscenza, e l'apprendimento si intreccia con la fiducia reciproca. In questo contesto, la formazione non è più mera trasmissione di contenuti, ma si fa relazione generativa, ascolto profondo, crescita condivisa che lascia traccia nel tempo.

Accessibilità e riconoscimento istituzionale

Un ulteriore punto di forza dei corsi residenziali risiede nella loro piena accessibilità economica e normativa per il personale docente. Queste esperienze formative, infatti, possono essere interamente finanziate tramite la *Carta del docente*, lo strumento previsto dalla legge 107/2015 che assegna ogni anno 500 euro agli insegnanti di ruolo per la formazione e l'aggiornamento professionale. Questa possibilità concreta permette a ciascun docente di scegliere in autonomia

un corso di qualità, senza incidere sul proprio bilancio personale, valorizzando così la libertà formativa e la responsabilità individuale nella costruzione del proprio percorso.

Inoltre, il Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro (CCNL) vigente riconosce esplicitamente il diritto alla formazione continua del personale scolastico, prevedendo la possibilità di usufruire di fino a cinque giorni di permesso retribuito all'anno scolastico, come indicato nell'art. 36 del CCNL Scuola 2019-2021. Tali giorni possono essere richiesti per partecipare a iniziative di formazione riconosciute da enti accreditati dal MIM. Questo riconoscimento istituzionale è fondamentale, poiché legittima e tutela il tempo dedicato all'apprendimento, ribadendo il principio secondo cui la formazione non è un optional, ma parte integrante e qualificante del mestiere dell'educare. L'unione tra sostenibilità economica, riconoscimento contrattuale e alto profilo formativo rende, dunque, i corsi residenziali una scelta non solo efficace, ma anche realizzabile e sostenuta, tanto a livello individuale quanto dal sistema scolastico nel suo complesso.

Un'opportunità per costruire reti e alleanze professionali

Uno degli aspetti più significativi di queste esperienze è la possibilità di intrecciare relazioni professionali che continuano nel tempo. Partecipare a un corso residenziale significa entrare in contatto con colleghi di altre regioni, ascoltare voci diverse, scoprire approcci alternativi, riflettere sui propri modelli e mettersi in discussione in un contesto protetto e stimolante. Significa uscire dalla solitudine operativa che spesso caratterizza l'attività docente per riscoprirsi parte di una comunità educante più ampia, fatta di intenti comuni e di visioni condivise.

Ma non solo: questi percorsi consentono di stringere rapporti di fiducia con esperti, giuristi, dirigenti di amministrazione scolastica, funzionari ministeriali e formatori d'eccellenza, che diventano riferimenti preziosi nel lavoro quotidiano. Incontri di questo tipo favoriscono la nascita di comunità di pratiche, gruppi di lavoro e progettazioni congiunte, che spesso proseguono anche dopo la fine del corso attraverso mailing list, forum dedicati, gemellaggi tra scuole o piattaforme collaborative.

In questi contesti, la formazione diventa anche un'occasione per progettare insieme, per immaginare reti di scuole, per dare avvio a sperimentazioni didattiche o iniziative comuni orientate all'innovazione. La fiducia che si crea nel confronto diretto consente di superare resistenze e di condividere criticità e soluzioni in modo autentico. La relazione diventa, quindi, il vero motore del cambiamento, e ogni corso residenziale si configura come un cantiere aperto in cui visioni, esperienze e competenze si intrecciano per costruire insieme una scuola migliore.

Le Summer School: formazione, incontro, ispirazione

Tra le esperienze più significative in Italia si è distinta la Summer School di Ischia, organizzata ogni anno dalla casa editrice Tecnodid, ente accreditato che da anni si occupa di formazione e aggiornamento per il personale scolastico. Questo appuntamento estivo, riferimento nel panorama nazionale, ha richiamato centinaia di partecipanti tra le diverse professioni della scuola.

A Ischia si incontravano non solo i formatori della casa editrice, ma anche i segretari nazionali dei principali sindacati della scuola, i direttori generali del Ministero, gli esperti in Dottrina di Diritto Scolastico, accademici e pedagogisti di rilievo. Nelle edizioni che si sono svolte in passato hanno lasciato un'impronta indelebile pensatori e protagonisti del mondo educativo come Giancarlo Cerini, dirigente tecnico di visione e concretezza, Sergio Auriemma, raffinato giurista e conoscitore dell'organizzazione scolastica, e Mariella Spinosi, appassionata interprete della scuola come comunità democratica e inclusiva.

Accanto alle sessioni di lavoro e agli incontri con relatori di prestigio, l'organizzazione prevedeva momenti dedicati al relax, alla cura di sé e alla convivialità, elementi che rinforzavano il senso di comunità e stimolavano la partecipazione attiva. Tra questi spiccava la tradizionale cena di gala, un'occasione elegante e informale in cui i partecipanti, liberi dal ruolo istituzionale, si ritrovavano a conversare e condividere esperienze, rinsaldando relazioni e creando nuove sinergie tra scuole.

La forza della Summer School di Ischia stava nella sua capacità di unire l'alta formazione con il calore del confronto umano.

Quest'anno, la Tecnodid ha organizzato, dal 21 al 23 luglio, un altro evento estivo "[Start School Gaeta 2025](#)", dedicato sempre ai professionisti della scuola. Si parlerà di leadership, di middle management, di competenze e di prospettive strategiche. Il programma è molto articolato e le relazioni molto promettenti.

Ripartire dalla cura della formazione

In un tempo in cui la scuola è chiamata ad affrontare sfide sempre più complesse, dalla dispersione scolastica all'inclusione, dalla transizione digitale al benessere psicologico degli studenti, è necessario ripartire dalla formazione di chi nella scuola vive, lavora, educa. Ma non si tratta di moltiplicare i corsi a distanza o accumulare ore su piattaforme digitali. È invece urgente restituire alla formazione il suo volto più autentico ovvero quello della relazione, della condivisione, dell'incontro umano.

I corsi residenziali in presenza rappresentano una concreta opportunità per tornare a educare nella prossimità, valorizzando il confronto diretto, il tempo lento del dialogo, il calore della comunità professionale. In questi contesti si apprende non solo attraverso i contenuti, ma soprattutto attraverso le relazioni, le domande condivise, la fiducia reciproca. Per questo è necessario che i decisori politici investano maggiormente in questo tipo di percorsi, sostenendone la diffusione sul territorio nazionale, ampliando l'offerta formativa residenziale e garantendo il diritto alla partecipazione anche attraverso fondi specifici.

Formare chi educa significa infatti prendersi cura non solo delle competenze tecniche, ma anche delle motivazioni, delle emozioni, delle fragilità e delle aspirazioni di chi, ogni giorno, si mette in gioco nella scuola. E forse è proprio in questi spazi di pensiero collettivo, vissuti in presenza, che la scuola può ritrovare il suo orizzonte più autentico: essere luogo di vita, di trasformazione e di speranza.

14 LUGLIO 2025

Costruire il futuro della scuola, in attesa della Start school

1. Rapporto nazionale INVALSI 2025. Leggere i dati per cercare di migliorarli



[Rosa SECCIA](#)

13/07/2025

Il 9 luglio scorso, presso l’Aula dei gruppi parlamentari della Camera dei deputati, è stato presentato il corposo Rapporto Nazionale INVALSI 2025[1] alla presenza del Ministro dell’Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, che ha avviato i lavori con il suo intervento istituzionale. Si sono alternati, negli interventi di merito, Alessia Mattei, in qualità di Responsabile Rilevazioni nazionali INVALSI e Roberto Ricci, Presidente INVALSI[2]. Le conclusioni sono state affidate a Renata Maria Viganò, Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale dell’Università Cattolica del Sacro Cuore e Vicepresidente del Consiglio di amministrazione INVALSI.

Le prove INVALSI 2025 in numeri

Nel documento di sintesi[3] delle prove INVALSI viene sottolineato che esse si sono svolte regolarmente nel mese di maggio secondo le indicazioni normative del D.lgs. n. 62/2017 per le classi II e V della scuola primaria, le classi III della scuola secondaria di primo grado, la classe II e l’ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

È stata registrata un’elevata partecipazione in tutti i gradi di scuola. Nello specifico, in termini percentuali, risulta che i livelli di svolgimento delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti si siano attestati su:

- il 98,52% per la scuola primaria;
- il 99,63% per la secondaria di primo grado;
- il 91,95% per la II classe di secondaria di secondo grado;
- il 96,87% per l’ultimo anno di secondaria di secondo grado.

Anche i numeri globali di alunne/i e studentesse/studenti sono significativi, garantendo un valore pregnante delle rilevazioni sia per le classi campione sia per quelle non campione. Hanno, difatti, partecipato, complessivamente per le classi II e V di scuola primaria, 960 mila alunni/e; per le classi III della scuola secondaria di primo grado circa 550 mila studenti/studentesse; per le classi II di scuola secondaria di secondo grado oltre 545 mila studenti/studentesse e per l’ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado 514 mila studenti/studentesse.

La nuova rilevazione delle competenze digitali

In via sperimentale, per il corrente anno scolastico, è stato previsto di rilevare, coinvolgendo solo le classi campione delle II classi di scuola secondaria di secondo grado, anche il livello delle Competenze digitali secondo le indicazioni del DIGCOMP 2.2., con l’intento di «definire un punto di riferimento iniziale per la promozione, in futuro, di adeguate azioni di supporto alla promozione delle competenze digitali stesse»[4].

L’adesione delle scuole è stata notevole, visto che su 500 selezionate hanno partecipato in 498, consentendo alla rilevazione di essere particolarmente rappresentativa. I risultati ottenuti hanno rilevato una buona padronanza nell’utilizzo consapevole e sicuro delle tecnologie digitali, dimostrando di essere in linea con gli esiti attesi da studentesse e studenti quindicenni e, in generale, al termine dell’obbligo di istruzione. In quest’ottica, il risultato appare promettente,

anche in considerazione della maggiore omogeneità a livello territoriale rispetto a quanto riscontrato per Italiano e Matematica.

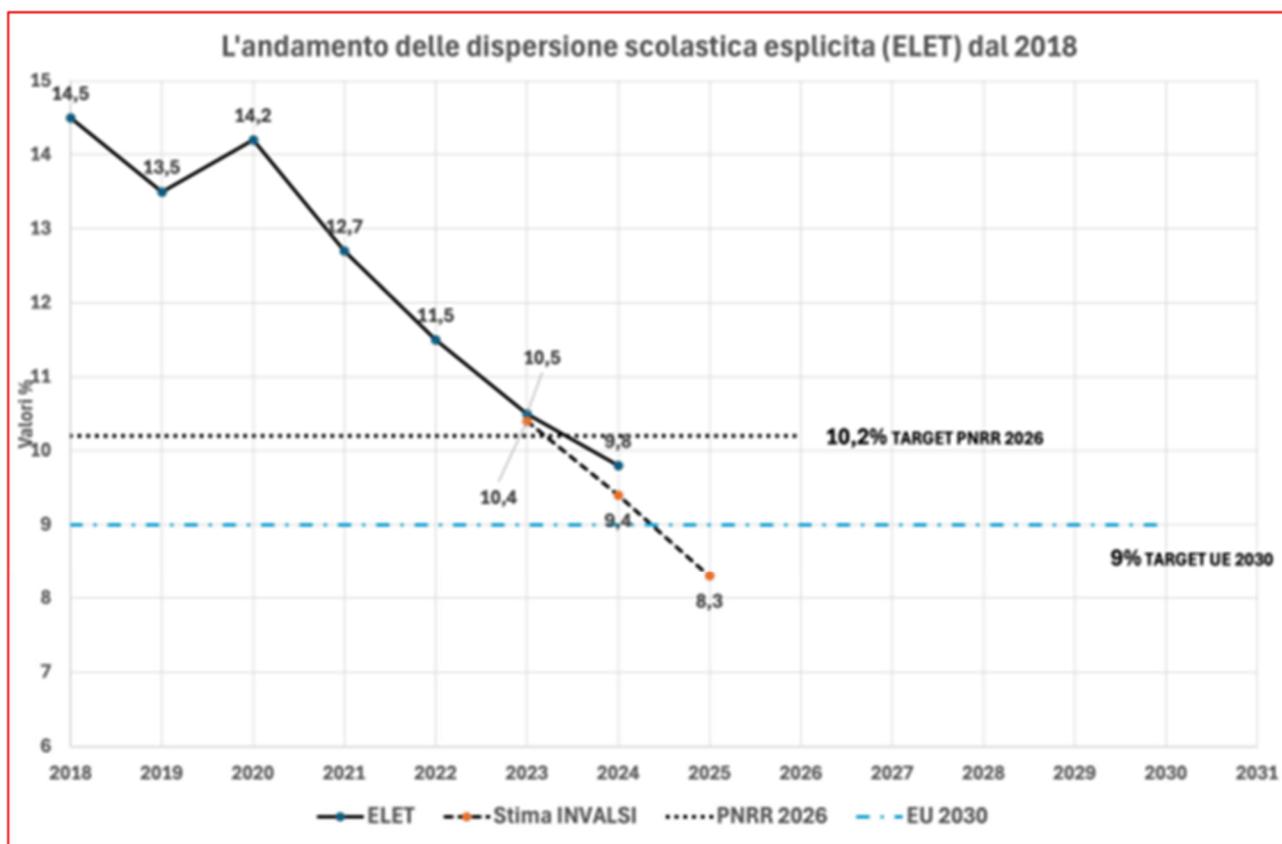
Le competenze rilevate sulla base del framework DIGCOMP hanno riguardato:

- l'alfabetizzazione su informazione e dati, con l'89% del campione studentesco che ha raggiunto il livello "adeguato";
- la comunicazione e la collaborazione, con una quota di allieve/i pari al 91% che è pervenuto al livello "adeguato";
- la creazione di contenuti digitali, con il livello "adeguato" registrato dall'84% del campione;
- la sicurezza, con l'85% di studenti e studentesse che ha raggiunto il livello "adeguato"[\[5\]](#).

Aspetti rilevanti emersi dalla rilevazione 2025

Uno degli aspetti più rilevanti emersi dalla disamina dei risultati delle prove INVALSI concerne il cambiamento della popolazione scolastica del nostro Paese, quale conseguenza delle trasformazioni in essere specialmente sui versanti culturale e demografico. La popolazione studentesca si presenta, pertanto, sempre più eterogenea e globalmente più complessa, specie in virtù di un allargamento dell'accesso che «*comporta anche l'ingresso nel sistema scolastico di studenti con livelli di partenza più fragili*»[\[6\]](#). Questo impatto viene evidenziato già nei gradi scolastici iniziali ed in particolare in riferimento agli esiti medi delle prove INVALSI: invero, al grado 2 (II classe scuola primaria) si registra la presenza di alunni con provenienze molto diverse, facendo registrare risultati molto eterogenei tra di loro.

Altro aspetto molto interessante riguarda il calo della percentuale dei giovani che lasciano la scuola anzitempo, stimata da INVALSI per il 2025 all'8,3%. Si tratta di un dato significativo, poiché incide positivamente sull'andamento della dispersione scolastica esplicita ELET[\[7\]](#), con il raggiungimento anticipato e superato del target fissato nel PNRR per il 2026 (10.2%). In prospettiva, appare a portata di mano anche la possibilità di raggiungere entro il 2030 il target europeo del 9% di abbandono scolastico precoce[\[8\]](#). Nell'infografica di seguito riportata, tratta dalla presentazione dei risultati delle prove INVALSI 2025[\[9\]](#), si evince chiaramente l'andamento positivo della dispersione scolastica esplicita ELET dal 2018 ad oggi:



Si tratta di un risultato che sembra andare oltre la mera riduzione numerica, non solo perché meno giovani si allontanano dalla scuola precocemente, ma anche perché cresce, di conseguenza, il numero di coloro che «*riesce a conseguire un diploma o a proseguire in percorsi di istruzione e formazione, con ricadute positive sull'equità sociale, sull'occupabilità e sulla coesione territoriale*»[\[10\]](#).

Ciò, tuttavia, deve fare i conti anche con le maggiori fragilità negli apprendimenti che continuano a registrarsi, proprio in ragione dell'aumento del livello di complessità interna del sistema educativo, legato ad accesso più ampio ed inclusivo all'istruzione.

Gli esiti delle prove alla scuola primaria

I risultati delle prove INVALSI registrati alla scuola primaria (gradi 2 e 5) fanno emergere una situazione tendenzialmente stabile, rispetto ai due precedenti anni. In Italiano, rispetto al 2019, si evidenzia un calo nei risultati medi di circa il 2-3%, con la necessità di concentrare maggiori sforzi sulla comprensione del testo scritto. Fin dal grado 2 emergono rilevanti differenze territoriali a sfavore del Sud, al netto della diversa presenza di allievi/e di origine immigrata. Le differenze degli esiti tendono ad aumentare al grado 5, con risultati di allievi/e delle regioni centro-settentrionali considerevolmente più alto rispetto a coetanei/e del Mezzogiorno. Viene confermato che le differenze riscontrate dipendono dal diverso retroterra sociale e migratorio, benché è da sottolineare che, al netto del contesto, i divari territoriali si riducono nell'entità rispetto al grado 2. Anche la situazione in Matematica non fa registrare significative differenze dai due anni precedenti, sebbene dal 2019 ad oggi si rileva un calo complessivo di circa il 4-5%. I divari territoriali si accentuano al termine della scuola primaria, con situazioni anche molto preoccupanti[\[11\]](#). Al grado 5, l'effetto della composizione della popolazione diviene più articolato, in quanto: il peso dell'origine immigrata si riduce rispetto a quello riscontrato al grado 2, specialmente per la seconda generazione; il peso del contesto socio-economico di provenienza si riflette sui risultati di Matematica in maniera analoga a quanto verificato per l'Italiano; lo svantaggio delle bambine, invece, si amplifica rispetto al grado precedente, a differenza di quanto si osserva per i bambini in relazione agli esiti di Italiano. Per quanto riguarda,

infine, i risultati in Inglese, si evidenzia che essi sono leggermente più bassi o stabili rispetto al 2024, poiché il 91% di allieve/i ha raggiunto il prescritto livello A1 del QCER nella prova di lettura (*reading*), a fronte del 95% nel 2024, mentre nella prova di ascolto (*listening*) è stato l'86% a raggiungere il prescritto livello A1 del QCER, come già nel 2024[12].

I risultati alla scuola secondaria di primo grado

Per il grado 8 (III classe di scuola secondaria di primo grado) gli esiti in Italiano e Matematica evidenziano una sostanziale stabilità rispetto agli anni precedenti, con una quota di allievi/e che raggiungono almeno la soglia di accettabilità piuttosto costante nel "post pandemia". Invero, la quota di studenti e studentesse che ha raggiunto risultati in linea con quanto stabilito dalle Indicazioni Nazionali, si attesta al 59% in Italiano (60% nel 2024) e al 56% in Matematica (invariata rispetto agli anni dal 2021 al 2024). In particolare, in Italiano si osserva un lento indebolimento degli esiti medi: si tratta di un fenomeno che si inserisce in una tendenza di lungo periodo comune a molti Paesi occidentali. Risultano, invece, in netto miglioramento gli esiti in Inglese, benché polarizzati rispetto ai territori: rispetto al 2018, si evidenzia un aumento del 9% in lettura (*reading*) e del 16% in ascolto (*listening*), raggiungendo il prescritto livello A2 del QCER per l'83% in Inglese-*reading* (+1 punto percentuale rispetto al 2024) e per 70% in Inglese-*listening* (+2 punti percentuali rispetto al 2024). Tuttavia, permangono differenze territoriali rilevanti: a fronte di circa un 62% di allievi/e che mostrano competenze almeno adeguate nel Centro-Nord, nel Mezzogiorno la percentuale cala in modo significativo e nel Sud e Isole (in particolare Calabria, Sicilia e Sardegna) meno della metà di coloro che superano l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo accede alla scuola secondaria di II grado con competenze adeguate[13].

Gli esiti alla scuola secondaria di secondo grado

Al grado 10 (II classe di scuola secondaria di secondo grado), rispetto al 2024, la quota di allievi/e che ha raggiunto la soglia di accettabilità resta stabile al 62% in Italiano, mentre cala leggermente in Matematica (-1 punto), attestandosi al 54%. Restano significative le differenze territoriali: allievi/e che hanno raggiunto risultati adeguati in Italiano nel Nord Ovest superano di oltre 17 punti percentuali quelli della macroarea Sud e Isole (in particolare Calabria, Sicilia e Sardegna), mentre coloro che hanno ottenuto esiti adeguati in Matematica nel Nord Ovest superano di oltre 27 punti percentuali allievi/e dell'area Sud e Isole. Per quanto riguarda il grado 13 (ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado) la situazione registrata è la seguente: in Italiano, rispetto al 2024, si è registrato un calo percentuale di 4 punti (dal 56% al 52%) per coloro che hanno raggiunto la soglia di accettabilità; in Matematica il calo è maggiore, con un dato accettabile che si è attestato al 49% (a fronte del 52% nel 2024); in Inglese-lettura (*reading*) si è registrato un calo di 5 punti percentuali rispetto al 2024 (dal 60% al 55%), mentre la differenza è di un solo punto percentuale (dal 45% al 44%) in Inglese-ascolto (*listening*). In generale, il calo dei risultati rispetto allo scorso anno rimanda a un aumento della complessità della popolazione studentesca che ha svolto le prove. Permangono anche alla scuola secondaria di secondo grado differenze territoriali, con divari che divengono più ampi. Nel Centro-Sud meno della metà di allievi/e ha raggiunto i traguardi prescritti nella comprensione dei testi scritti, mentre la situazione risulta peggiore in Matematica con una differenza tra Nord-Est e Sud e Isole di ben 23 punti percentuali. Va sottolineato, in ogni caso, che il trend degli esiti medi in Matematica risulta in calo in generale in tutto il Paese (-5% rispetto al 2019), confermando, in effetti, una tendenza internazionale del calo delle competenze medie in tutti i Paesi OCSE Europei e Nord Americani[14].

Sviluppi per le politiche educative: la sfida dell'equità nella qualità

I dati INVALSI 2025 restituiscono un quadro articolato su cui riflettere: ci sono indubbie tendenze incoraggianti, ma anche altre che, invece, perdurano, e sono grandi sfide per il nostro sistema

scolastico[15]. Il presupposto è nella possibilità di riuscire a trovare una «risposta continua e adattativa degli attori del sistema scolastico agli stimoli e ai cambiamenti esterni e interni, che consente di correggere e migliorare costantemente i processi educativi, mantenendo un equilibrio dinamico e favorendo uno sviluppo progressivo»[16]. In questa prospettiva, un sistema scolastico di successo deve prendersi cura sia dei/delle giovani a rischio di insuccesso scolastico, sia delle tante eccellenze che in esso possono fiorire. Di fronte ad una popolazione scolastica sempre più complessa ed eterogena bisogna intervenire granularmente sulle situazioni in difficoltà, è necessario arricchire l'offerta formativa, differenziandola e ampliando le occasioni formative, ma soprattutto è necessario chiamare in causa il ruolo delle politiche educative per la necessità di mettere in campo azioni strutturali, a partire da investimenti mirati nel segmento 0-6 anni. Come sottolineato nei documenti di presentazione degli esiti INVALSI, sono «necessari interventi che agiscano nel profondo della vita scolastica, con il massimo della granularità (PNRR, Agenda Sud, Agenda Nord, Piano estate, miglioramento delle infrastrutture, formazione del personale, coinvolgimento dell'intera società partendo dalle famiglie, attenzione ai contenuti d'insegnamento, ecc.)»[17]. La sfida dei prossimi anni sarà assicurare, pertanto, un continuo miglioramento degli apprendimenti per tutti, garantendo «equità, qualità e inclusione come pilastri fondamentali del sistema educativo italiano»[18].

Strumenti adeguati per interventi efficaci sulla realtà in evoluzione

In questa prospettiva, è indispensabile avere a disposizione, come sottolineato da Roberto Ricci nella prefazione al "Rapporto prove INVALSI 2025", «strumenti adeguati per leggere la realtà e comprenderne le dinamiche così da poter intervenire in modo efficace e mirato»[19], nella consapevolezza che le scuole sono chiamate, più che a trasmettere saperi, a creare le migliori condizioni per consentire ad ogni allievo/a di sviluppare competenze adeguate, di orientarsi in scenari sempre più incerti e riuscire a partecipare attivamente alla vita sociale[20]. Da questo punto di vista, assume una prospettiva sempre più significativa un uso "consapevole e informato" dei dati a disposizione, a partire proprio dai dati INVALSI, non tanto per un confronto delle prestazioni, quanto, invece, per «attribuire al dato un valore orientativo, come strumento per comprendere, riflettere e, soprattutto, agire [...] come punto di partenza per formulare ipotesi di miglioramento e come base comune per avviare un confronto costruttivo e condiviso tra scuola, ricerca e istituzioni»[21].

Emerge, dunque, una centralità della scuola che resta l'esclusivo "spazio generativo" di competenze sia disciplinari, sia trasversali, come sottolineato, oltre che dai rapporti nazionali, anche da indagini e ricerche internazionali degli ultimi anni (OCSE PISA, TIMSS e PIRLS della IEA, etc.). Per migliorare gli apprendimenti bisogna essere capaci di intervenire su più fronti, individuando le giuste coordinate in base alle quali agire per la scuola di oggi e di domani.

Start School Tecnodid per riflettere e approfondire

Un'occasione di approfondimento di alcuni aspetti cruciali per "costruire il futuro della scuola", a partire dall'oggi, è offerta dalla casa editrice a fine luglio, a Gaeta[22], a cui parteciperanno come relatori, tra gli altri, anche gli autori di questo numero di Scuola7.

Sarà un'opportunità per riprendere e focalizzare alcuni nodi critici sopra evidenziati, assieme ad altri che costituiscono il complesso agire quotidiano per chi opera, ai diversi livelli, in ogni istituzione scolastica con il medesimo fine: garantire il mandato costituzionale del diritto allo studio e alla crescita personale per tutti/e, nessuno/a di meno.

La responsabilità, in tal senso, è individuale e collettiva e avere spazi di confronto, di discussione, di approfondimento e di riflessione oggi è più che mai imprescindibile, sia per rifuggire il rischio dell'autoreferenzialità, sia per evitare di restare intrappolati nella "solitudine" dell'azione quotidiana, sia per allargare gli orizzonti di senso e di prospettive.

[1] Cfr. [Rapporto](#) prove INVALSI 2025.

- [2] Alessia Maffei ha focalizzato l'attenzione sull'intervento umano, per l'esclusiva possibilità riconosciuta di garantire il rispetto della dignità e della complessità di ogni individuo. Roberto Ricci ha illustrato i "Risultati INVALSI 2025".
- [3] Cfr. [Rilevazioni Nazionali](#) degli apprendimenti 2024-25, I risultati in breve delle prove INVALSI 2025.
- [4] Cfr. [Lettera](#) del Presidente ai Dirigenti scolastici per l'avvio delle prove INVALSI a.s. 2024-2025.
- [5] Cfr. Comunicato stampa [INVALSI](#) – conferenza del 9 luglio 2025.
- [6] Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2024-25, cit., p. 1.
- [7] ELET, acronimo di "Early Leavers from Education and Training", in base alla definizione ufficiale adottata dalla UE, riferita ai 18-24enni che abbiano completato al massimo la scuola secondaria di primo grado e che non stiano frequentando una scuola o un corso di formazione professionale.
- [8] Cfr. Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2024-25, cit.
- [9] Cfr. Presentazione risultati prove [INVALSI 2025](#).
- [10] Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2024-25, cit., p. 2.
- [11] È il caso della Sardegna, laddove si riscontrano esiti medi di oltre 20 punti inferiori alle regioni del Centro-Nord, con evidenti riflessi nei gradi scolastici successivi (cfr. Presentazione prove INVALSI 2025, cit.).
- [12] Cfr. Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2024-25, cit. e Presentazione prove INVALSI 2025, cit.
- [13] Cfr. Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2024-25, cit. e Presentazione prove INVALSI 2025, cit.
- [14] Cfr. Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2024-25, cit. e Presentazione prove INVALSI 2025, cit.
- [15] Tra cui il leggero aumento della disperseone implicita rispetto al 2024, benché risulti in calo, con un andamento non sempre univoco, in tutte le regioni del Mezzogiorno, anche grazie alle misure di supporto messe in atto (Agenda Sud, etc.).
- [16] Cfr. Intervento di Alessia Maffei, "[La riserva di umanità](#)", Roma 9 luglio 2025.
- [17] Cfr. Presentazione prove INVALSI 2025, cit.
- [18] Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2024-25, cit., p.2.
- [19] Rapporto prove INVALSI 2025, cit., p. 5.
- [20] Cfr. op. cit.
- [21] Op. cit., p.5.
- [22] [Start School](#) – Gaeta 21-23 luglio 2025, "Costruire il futuro della scuola. Leadership, competenze e visioni strategiche per dirigenti scolastici, direttori amministrativi e componenti di staff".

2. Biblioteche scolastiche. Evoluzione, innovazione e prospettive future



Gabriele BENASSI

13/07/2025

Dal 13 al 19 luglio 2025 si terrà a Roma la seconda edizione del *BiblioFestival – Il Futuro della Didattica in Biblioteca*, un evento promosso dal Ministero dell'Istruzione e del Merito per stimolare la riflessione e l'innovazione nel campo delle biblioteche scolastiche. Il programma prevede tavole rotonde, laboratori e momenti di confronto su temi d'attualità come l'intelligenza artificiale generativa, il podcast educativo, il ruolo delle neuroscienze nella lettura e la relazione profonda tra pensiero e sentimento veicolata dai libri.

Un gruppo selezionato di docenti sarà ospitato dal Ministero per contribuire alla discussione. Tuttavia, la scarsità di rappresentanza dalle reti già attive e l'assenza di una chiara continuità progettuale confermano un problema strutturale: sebbene le biblioteche scolastiche siano al centro di molte iniziative ministeriali, esse continuano a soffrire di una visione frammentaria e di investimenti discontinui.

La biblioteca scolastica come ambiente vitale

Le biblioteche scolastiche, nella loro forma più matura e consapevole, si configurano come ecosistemi culturali capaci di sostenere lo sviluppo del pensiero critico, la creatività, l'inclusione e la cittadinanza attiva. Non è solo un contenitore di libri, ma un ambiente integrato di apprendimento dove il sapere è vivo, condiviso, accessibile. Con l'avvento del digitale, le biblioteche giocano un ruolo cruciale nell'aiutare gli studenti a sviluppare le competenze fondamentali, li rende cittadini autonomi e responsabili capaci di navigare e valutare le informazioni nel mondo contemporaneo.

Esse rappresentano uno spazio terzo rispetto all'aula, un ecosistema in continua evoluzione, un luogo "poroso", permeabile al territorio, alle altre discipline, alle esigenze individuali e collettive, ispira lo spirito e prepara gli studenti ad affrontare le sfide del futuro con consapevolezza e competenza. È qui che la lettura diventa strumento di orientamento esistenziale, la ricerca fonte di autonomia, l'ascolto un atto di cittadinanza.

Breve storia normativa delle biblioteche scolastiche in Italia

La storia normativa delle biblioteche scolastiche in Italia è lunga seppure frammentaria. Già nel ventennio del secolo scorso con il Decreto Luogotenenziale n. 1521 del 2 settembre 1917 si prevedeva l'*Istituzione delle biblioteche nelle scuole elementari del regno*. Tale disposizione viene poi confermata dal T.U. del 1928 (Regio Decreto 5 febbraio 1928, n. 577) e poi ridefinita con l'attuale testo unico (Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297).

Nonostante queste prime timide iniziative, non esisteva una normativa organica e cogente. La presenza delle biblioteche dipendeva spesso dalla buona volontà di direttori didattici, presidi ed insegnanti. Erano considerate come "appendici" didattiche certamente non come servizi essenziali.

Nel dopoguerra (anni Cinquanta e Sessanta) ritroviamo una maggiore attenzione al ruolo della scuola nella formazione democratica e, di conseguenza, alla necessità di supporti didattici. Iniziano a comparire disposizioni che, pur non creando un sistema capillare, promuovevano l'istituzione di biblioteche, talvolta anche con piccoli finanziamenti o con assegnazione di materiali librari da parte del Ministero della Pubblica Istruzione.

I Decreti Delegati (Legge delega 30 luglio 1973, n. 477) rappresentano un punto di svolta. Con gli organi collegiali nella scuola il dibattito sulla didattica e sull'organizzazione scolastica si fa più ampio coinvolgendo indirettamente la necessità di risorse e strumenti di supporto. Si inizia a percepire la biblioteca non solo come deposito di libri, ma come risorsa per l'apprendimento e la ricerca.

L'introduzione dell'autonomia scolastica è un momento cruciale. La direttiva del 19 luglio 1999, n. 180 e la circolare ministeriale 5 ottobre 1999, n. 228 segnano l'inizio di una fase più

propositiva con l'obiettivo di potenziare questi spazi anche in chiave educativa. Le scuole acquisiscono maggiore libertà nella gestione delle proprie risorse e nella definizione dell'offerta formativa. Questo ha avuto un duplice effetto sulle biblioteche: da un lato, ha permesso alle scuole più sensibili di investire e sviluppare le proprie biblioteche; dall'altro, ha evidenziato la mancanza di linee guida e di un sostegno nazionale uniforme.

In quel periodo, si inizia a parlare di "biblioteca scolastica come centro di risorse didattiche e multimediali". Va ricordato, proprio in quegli anni, un importante "progetto lettura" del Ministero della Pubblica Istruzione, di durata pluriennale, con l'obiettivo di migliorare le competenze linguistiche, arricchire il patrimonio culturale degli studenti e favorire un atteggiamento positivo verso la lettura. Il progetto mirava a rendere la lettura uno strumento per l'apprendimento, per lo sviluppo personale e la crescita culturale. Il progetto prevedeva la formazione degli insegnanti anche allo scopo di favorire l'utilizzo di strumenti alternativi al libro di testo e il coinvolgimento delle famiglie anche attraverso la partecipazione ad eventi legati alla lettura e la condivisione di esperienze.

Oggi, a partire dal PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), l'attenzione si è spostata sulla biblioteca come "learning commons" o "hub digitale", uno spazio dove si integrano risorse cartacee e digitali, si promuove la lettura, la ricerca, la produzione di contenuti e la collaborazione. In particolare è con l'Azione #24 che vengono lanciate le biblioteche scolastiche innovative. La Legge 13 febbraio 2020 n. 15, dedicata alla promozione della lettura, va a rafforzare questa traiettoria, sottolineando il valore della lettura nei percorsi educativi e destinando finanziamenti specifici.

I fondi del MIC per le biblioteche scolastiche

Nell'intento di potenziare il funzionamento dei sistemi bibliotecari e delle biblioteche scolastiche, dal 2018 le scuole possono partecipare attraverso bandi specifici e proposte progettuali al Fondo del ministero della Cultura, con dotazione di 1 milione di euro annui, destinato alla promozione della lettura, alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio librario, alla riorganizzazione e all'incremento dell'efficienza dei sistemi bibliotecari e delle biblioteche scolastiche, ai sensi del decreto-legge 24 aprile 2017, n. 50/2017 (art. 22, comma 7-quater). Per molte scuole questa è stata una opportunità decisiva per poter incrementare o mantenere le proprie biblioteche scolastiche innovative.

Digital lending e apprendimento online

Oggi, dunque, in un'epoca segnata dalla trasformazione digitale, le biblioteche scolastiche si stanno adattando per diventare spazi di apprendimento anche online, integrando l'uso del digitale nella fruizione dei contenuti. Il *digital lending* (prestito digitale di eBook, audiolibri e risorse multimediali) rappresenta una delle innovazioni più significative. Piattaforme come "MLOL Scuola" offrono agli studenti, ai genitori e agli insegnanti l'accesso a un vasto catalogo di risorse digitali, inclusi ebook, audiolibri, giornali e altri materiali didattici. Gli allievi, sia da scuola che da casa, possono accedere a risorse da qualsiasi dispositivo, sviluppando autonomia di ricerca e percorsi personalizzati. Questo modello ibrido non sostituisce la dimensione fisica della biblioteca, ma la potenzia, mettendo a disposizione modalità flessibili di accesso al sapere. È anche uno strumento inclusivo: permette a studenti con DSA o altri bisogni educativi di accedere alle risorse in formati accessibili.

Il *Digital lending* e la *frequente consultazione* del web, se accompagnati da attività di tutoraggio digitale e *Media education*, diventano una leva preziosa per costruire competenze digitali critiche: dalla valutazione delle fonti alla gestione dell'informazione, fino alla produzione creativa.

Media education, pensiero critico e trasversalità disciplinare

Le biblioteche sono luoghi ideali per promuovere la *media and information literacy*, cioè la capacità di accedere, valutare, creare e comunicare informazioni in modo critico ed etico. In tempi di disinformazione, questa competenza è centrale per una cittadinanza consapevole. Non a caso gli obiettivi della *Media education* sono proprio quelli di:

- formare cittadini consapevoli;
- promuovere un uso positivo e creativo dei media;
- contrastare la disinformazione;
- sviluppare competenze trasversali.

La biblioteca è, per antonomasia, uno spazio trasversale, in cui le scienze umane, le STEM, le arti e le lingue possono coesistere e dialogare. È un ambiente ponte tra conoscenze, saperi e competenze, in grado di stimolare l'interdisciplinarietà e l'apprendimento significativo.

Reti di biblioteche scolastiche: per esempio, l'esperienza "Bibloh"

Le reti di biblioteche scolastiche sono aggregazioni di biblioteche di diverse scuole che collaborano per condividere risorse, competenze ed esperienze, al fine di potenziare i servizi offerti agli studenti e al personale scolastico. Nascono con lo scopo di ottimizzare i costi e valorizzare le competenze professionali. Sono, infatti, "reti di scopo", costruite proprio per ampliare l'offerta formativa facilitando l'accesso a un maggior numero gli acquisti di software e di servizi specializzati, promuovendo la partecipazione ai bandi e ai progetti finanziati, mirando alla formazione dei docenti, organizzando incontri con gli autori, valorizzando, soprattutto, le competenze degli studenti in attività di service learning.

Le reti rappresentano davvero una strategia cruciale per superare la frammentarietà del sistema e garantire continuità e sostenibilità alle azioni intraprese e fare sentire i docenti con il "pallino" della biblioteca meno soli. Ci sono vari esempi nella penisola, come la rete Bibloh (rete nazionale di biblioteche innovative nata nel 2017), che ha dimostrato come la collaborazione interistituzionale possa generare valore duraturo a livello nazionale.

Prospettive future: dal laboratorio culturale alla cittadinanza digitale

Possiamo affermare senza ombra di dubbio che la biblioteca scolastica del futuro sarà sempre più:

- ibrida, capace di integrare spazi fisici e digitali;
- inclusiva, in grado di accogliere tutti gli stili cognitivi e formativi;
- partecipata, aperta alla comunità educante e al territorio;
- formativa, luogo di sviluppo di competenze chiave per il XXI secolo;
- critica, presidio contro le derive della superficialità e della manipolazione informativa.

La seconda edizione del *BiblioFestival* può essere il punto di partenza per consolidare una nuova stagione: non più iniziative isolate, ma un vero sistema nazionale delle biblioteche scolastiche, sostenuto da risorse stabili, riconoscimenti professionali e un piano pluriennale condiviso. Investire nelle biblioteche scolastiche significa investire nel futuro della scuola e nella formazione integrale degli studenti. Esse sono laboratori di umanità e innovazione, luoghi dove il sapere prende forma, si condivide e si rinnova. Sono, oggi più che mai, strumenti di emancipazione, democrazia e libertà.

3. Agente contabile e conti giudiziali: quanta confusione! Focus sul modello 24



Laura BRIGNONE



Attilio MILLI

13/07/2025

A partire dall'anno 2025 le scuole del Lazio si sono trovate di fronte al dovere di adempiere ad una "nuova" incombenza: quella relativa alla resa del conto giudiziale a mezzo deposito alla Corte dei Conti. Un adempimento da eseguire con la massima urgenza, senza una scadenza ben definita, compatibilmente con le difficoltà riscontrate nell'acquisizione della documentazione da emettersi a cura dei vari soggetti coinvolti.

Conti giudiziali e piattaforma SIRECO

Già nel 2024 si è proceduto alla creazione dell'anagrafe degli agenti contabili interni (DSGA di ruolo agenti contabili di diritto, e DSGA incaricati agenti contabili di fatto) e degli agenti contabili esterni (Banche, tesorerie, Conti correnti postali, conti ancillari), mediante rilevazione a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale e successiva trasmissione alla Corte dei Conti.

Quest'anno andranno resi i conti giudiziali per l'anno 2024, 2023 e 2022 mediante caricamento su piattaforma SiReCo.

I conti giudiziali sono documenti contabili che riepilogano la gestione finanziaria di somme riscosse e versate da agenti contabili, corredati da giustificativi, e sono soggetti al controllo della Corte dei conti. Sono uno strumento fondamentale per accertare la regolarità della gestione del denaro pubblico e la responsabilità degli agenti contabili.

La piattaforma SIRECO, acronimo di Sistema Informativo Resa Elettronica Conto, è un servizio online della Corte dei conti che permette alle pubbliche amministrazioni di depositare telematicamente i conti giudiziali e i relativi allegati presso le Sezioni giurisdizionali regionali. In pratica, è uno strumento digitale che facilita la resa dei conti da parte degli agenti contabili, come economi e consegnatari, in modo più efficiente e trasparente

Documenti da caricare

I documenti da caricare in piattaforma SIRECO sono i seguenti:

- Attestazione di parificazione;
- Modello 23 (minute spese);
- Modello 24 (beni oggetti al debito di custodia);
- Modello proprio per Banca tesoriere e conti ancillari;
- Relazione dei revisori dei conti.

L'adempimento non ha un vero carattere di novità poiché da sempre l'attività finanziaria dello Stato e delle sue articolazioni amministrative (in cui rientrano gli istituti scolastici) prevede il rendimento del conto da parte di tutti quei soggetti che provvedono alla riscossione e all'erogazione di fondi per il soddisfacimento dei bisogni pubblici nonché per la conservazione e gestione dei beni del patrimonio.

La confusione e i dubbi sulla compilazione dei modelli sono però tanti. Prendiamo in considerazione il modello 24 fornendo le prime indicazioni partendo da una riflessione sul profilo dell'agente contabile.

L'agente contabile

L'agente contabile è una persona, fisica (es. il DSGA) o giuridica (es. Tesoreria Provinciale dello Stato, Banca d'Italia), che gestisce denaro o beni di pertinenza pubblica, sia per contratto che per incarico di servizio, ed è quindi responsabile della loro corretta gestione.

L'agente contabile può essere, come è stato detto, interno o esterno. Quello interno è un dipendente pubblico che svolge funzioni di maneggio di denaro, custodia di beni o altre mansioni che comportano la gestione di risorse pubbliche. Quello esterno può essere un soggetto privato incaricato di gestire denaro o beni pubblici, come il tesoriere di un ente locale. Il profilo di agente contabile ricorre, quindi, ogni qualvolta un soggetto "gestisce" beni e denaro di Enti Pubblici.

In ambito scolastico occorre distinguere i conti giudiziali dai conti amministrativi, cioè documenti contabili che esprimono il rapporto debito/credito tra un agente contabile e un ente pubblico:

Il conto giudiziale è un resoconto dettagliato della gestione finanziaria, che include entrate, uscite e giacenze, redatto da agenti contabili (come tesorieri o economi) e presentato all'ente pubblico per la verifica. Sono soggetti al controllo della Corte dei conti;

Il conto amministrativo è il rendiconto della gestione finanziaria di un ente pubblico, che riepiloga le attività svolte e i risultati ottenuti nel periodo di riferimento. Sono movimenti che si attuano sul conto di tesoreria intestato all'ente, la cui revisione si svolge in sede amministrativa attraverso le verifiche di cassa, quelle sul conto consuntivo e quelle sul programma annuale, svolte dai revisori dei conti.

Conti giudiziali relativi ai beni

La resa dei conti giudiziali relativa ai beni è basata sulla compilazione del modello 24, ovvero quello relativo alla detenzione di beni da parte del consegnatario.

Il DPR n. 254 del 4 settembre 2002, "Regolamento concernente le gestioni dei consegnatari e dei cassieri delle amministrazioni dello Stato" agli articoli 11 e 12 distingue:

agenti contabili con *debito di custodia*, "...sono sottoposti alla...giurisdizione della Corte dei conti..." attraverso il deposito dei conti giudiziali;

agenti contabili con *debito di vigilanza*, "I consegnatari di beni mobili per debito di vigilanza non sono tenuti alla resa del conto giudiziale. Assumono in carico i beni ad essi affidati e ne dimostrano la consistenza e la movimentazione a mezzo delle scritture previste...".

Anche la circolare del MEF n. 2/2003, lettera f) del par. 4, opera la stessa distinzione:

agente per debito di custodia (art. 11), intendendo per "consegnatario per debito di custodia" l'agente contabile – assoggettato al giudizio della Corte dei conti, cui rende annualmente il conto giudiziale – al quale è affidata la conservazione, la gestione, la distribuzione e il rifornimento dei beni mobili destinati ad altri uffici;

agente per debito di vigilanza (art. 12), intendendo per "consegnatario per debito di vigilanza" l'agente amministrativo al quale è affidata la gestione dei beni mobili e dei materiali d'uso, d'impiego e di consumo necessari per il funzionamento degli uffici, soggetto annualmente solo alla resa del conto amministrativo della predetta gestione.

Al riguardo è significativa anche la sentenza n. 102 della Corte dei Conti Marche: "Le differenze principali tra consegnatari con debito di custodia e consegnatari con debito di vigilanza risiedono nel tipo di responsabilità e negli obblighi di rendicontazione: mentre il debito di custodia implica la responsabilità diretta di tipo contabile per la gestione dei beni e la presentazione del conto giudiziale, il debito di vigilanza comporta una responsabilità di tipo amministrativo correlata soltanto all'uso corretto dei beni, e non richiede la presentazione del conto giudiziale".

Quale disciplina applicare ai DSGA per quanto riguarda i beni?

Sintetizzando si può dire che:

il debito di custodia è quello che ricade sul DSGA che detiene sotto la sua diretta custodia determinati beni, ed è quindi obbligato alla resa del conto giudiziale;

il debito di vigilanza è quello che ricade sul DSGA che abbia finalizzato (assegnato) i beni ad uffici/dipartimenti/progetti/aule/ecc., non soggetto alla resa del conto.

I DSGA, per stabilire se sono o meno tenuti alla resa del conto giudiziale mediante il Mod. 24, dovranno fare un'attenta opera di ricognizione dei beni ricadenti sotto la loro responsabilità amministrativo/contabile distinguendo tra quelli su cui abbiano una custodia diretta (beni a magazzino e/o stoccaggio) che andranno inseriti nel modello 24 e saranno assoggettati alla resa del conto giudiziale, da quelli distribuiti o comunque assegnati e finalizzati ad attività, uffici o dipartimenti, sui quali abbiano una mera vigilanza, per i quali non andrà reso il conto giudiziale. Sarà opportuna anche un'attività preliminare consistente nell'aggiornamento dell'anagrafica degli agenti contabili fornita all'Ufficio Scolastico Regionale all'interno della quale, per coloro che si riconoscono nel solo debito di vigilanza, dovrà essere eliminata la qualifica di consegnatario dei beni.

Successivamente, al momento dell'inoltro dei conti giudiziali sulla piattaforma SIRECO, si dovrà redigere apposita nota accompagnatoria alla trasmissione del conto da cui si evincano le motivazioni in base alle quali – in capo al depositante – sussiste esclusivamente un debito di vigilanza. Per tutti quei beni che nell'arco dell'anno finanziario hanno una finalizzazione temporalmente determinata (ad esempio perché utilizzati in un progetto e poi ridepositati a magazzino sotto la custodia del DSGA) dovrà fornirsi nel campo "note" apposita relazione a chiarimento nella riga di riferimento.

È una questione abbastanza complessa su cui ritorneremo con ulteriori articoli, soprattutto affronteremo questa tematica nel convegno di Gaeta Start School.

4. Dirigenza scolastica, dopo venticinque anni di autonomia. Una bella storia italiana



Domenico CICCONE

13/07/2025

È trascorso un quarto di secolo da quando, in forza delle disposizioni normative dell'art. 21 della legge 59/1997, e del DPR 275/1999, le scuole italiane acquisirono, dal primo settembre del 2000, la piena autonomia istituzionale e, con essa, l'attribuzione della qualifica dirigenziale ai capi di istituto.

Si parlò di una riforma epocale, capace di dare una svolta decisiva alla scuola nel suo insieme e di ristrutturare l'intero sistema scolastico italiano che, con le novità definite, sarebbe passato da una struttura verticistica e lineare ad un modello reticolare nel quale la configurazione di tipo neurale avrebbe finalmente modernizzato l'offerta formativa e le modalità con le quali le scuole avrebbero potuto erogarla sui rispettivi territori.

Leggere l'autonomia con gli occhi della consapevolezza

Quello che oggi si dà per scontato, nelle circa ottomila scuole italiane, è frutto di una vera e propria rielaborazione, di natura storico-culturale, di tutti i processi che ogni istituzione scolastica presidia e governa e che vanno ben oltre il precipuo compito formativo e di elaborazione della cultura e dei valori, che rimane nella mission di ogni scuola che si rispetti.

Anche se i rigurgiti di statalismo e di controllo delle scuole da parte degli uffici superiori sono ancora vivi in buona parte della opinione pubblica, pronta a chiamare in causa il Ministro o i suoi "Provveditori" ogni volta accade qualcosa che sembra non funzionare, è ormai sedimentato il concetto di autonomia scolastica soprattutto nella maggior parte delle giovani generazioni di utenti, consapevoli delle opportunità offerte dall'autonomia.

Ovviamente il processo di costruzione della consapevolezza non è stato lineare e scontato; le discontinuità sono state molte, al punto che talvolta sono state percepite come veri e propri regressi, quando in realtà erano solo degli aggiustamenti lungo la difficile rotta che ha portato ad una scuola diversa.

Una dirigenza scolastica in cammino...

L'autonomia conferita alle scuole rappresenta un modello, un paradigma e una categoria. Ispira e orienta le scelte che vengono compiute dalle istituzioni scolastiche in forza di un assetto normativo che, in ragione del riconoscimento costituzionale dell'autonomia scolastica[1], ammette e legittima le opzioni che ogni scuola esercita.

La dirigenza scolastica, a ben vedere, è stata pensata come lo strumento più efficace per rendere effettivo l'esercizio dell'autonomia da parte delle istituzioni scolastiche dotandole di un organismo monocratico capace di autonomi poteri a fronte delle riconosciute competenze degli Organi collegiali alle quali detti poteri devono conformarsi nei modi stabiliti dalla legge[2].

Il sistema scolastico italiano ha fatto molta strada ed insieme ad esso i dirigenti scolastici. Vediamo quali sono gli aspetti che caratterizzano la professione in termini di competenze, poteri e responsabilità.

...verso la costruzione di comunità

In continuità con quanto finora brevemente delineato nei commi 78 e seguenti dell'articolo unico della Legge n. 107/2015 il compito generativo del dirigente scolastico appare in continuità, se non potenziato, con quello definito dal D.lgs. n. 165/2001:

- nell'assicurare che "le istituzioni scolastiche garantiscano la partecipazione alle decisioni degli organi collegiali" (art.1, c. 2);
- nel ribadire il criterio generale dell'equilibrio istituzionale nel "rispetto delle competenze degli organi collegiali";
- nel finalizzare la funzione dirigenziale alla gestione efficiente ed efficace delle risorse attribuite alla scuola;
- nel sottolineare la responsabilità di risultato tipica del dirigente.

L'intenzione del legislatore è stata quella di dare vita ad una comunità dove il dirigente scolastico non fosse semplicemente un manager che dirige i propri collaboratori e interagisce con gli altri stakeholder in una logica decisionista ed autoritaria, bensì un leader educativo capace di attivare processi innovativi miranti al successo formativo delle studentesse e degli studenti. Le azioni del dirigente hanno lo scopo di rimuovere gli ostacoli, procurare sostegno materiale ed emotivo, prendersi cura dei dettagli che rendono il percorso di sviluppo più agevole.

Una dirigenza singolare ma efficace

Il capo d'istituto entra così nella nuova logica dell'organizzazione pubblica che vuole il corpo dirigente della pubblica amministrazione in grado di assicurare la traduzione degli indirizzi politici attraverso adeguate modalità di programmazione e organizzazione del lavoro. Con il principio di separazione tra indirizzo e gestione, anche per il dirigente scolastico è stato ridefinito il potere di gestione, concretizzandosi nell'adozione di atti e provvedimenti, compresi gli atti che impegnano l'amministrazione verso l'esterno, così come la gestione finanziaria, tecnica e amministrativa, attribuendo autonomi poteri di spesa, di organizzazione delle risorse umane, strumentali e di controllo. In tal modo il DS, al pari di tutti i dirigenti pubblici, è divenuto responsabile in via esclusiva della gestione e dei relativi risultati, mentre al vertice politico è rimasto affidato il distinto compito di esercitare funzioni di indirizzo, nonché di verificare la rispondenza dei risultati e della gestione agli indirizzi impartiti.

Due tipologie di figure dirigenziali

Ciò premesso, è necessario tuttavia evidenziare come la regolazione normativa relativa alla dirigenza scolastica sia tenuta distinta da quella riferita alla dirigenza amministrativa dello Stato (D.lgs. n. 80/1998), sottolineando l'intento, già presente ed evidente nella legge-delega 59/1997, di porre l'accento sulle singolarità della funzione dirigenziale da assolvere nella scuola. Conferma esplicita delle differenze tra le due tipologie di figure dirigenziali – le quali comunque restano entrambe collocate entro un unico quadro disciplinatore concernente la dirigenza "statale" – si ritrova, prima di tutto, nella circolare ministeriale della Funzione Pubblica 31 luglio 2002.

Anche la Corte dei conti, in occasione del controllo di legittimità su di un provvedimento ministeriale di transito dalla dirigenza scolastica alla dirigenza amministrativa, ha sottolineato la diversità tra dirigenza pubblica e dirigenza scolastica, ritenendo che non sia legittimo conferire ad un dirigente scolastico un incarico secondo la normativa propria degli ordinari dirigenti dello Stato, non potendosi considerare il dirigente scolastico appartenente al ruolo (dirigenziale amministrativo) nel quale si intenderebbe collocarlo (v. Sez. Atti Governo – delibera n. 6/2004/P del 22.6.2004).

La responsabilità del dirigente scolastico, un quadro multicolore

Sui dipendenti pubblici gravano responsabilità oggettive di vario tipo – civile, penale, amministrativo-contabile, disciplinare e dirigenziale – correlate agli atti compiuti ed ai comportamenti, anche omissivi, tenuti durante lo svolgimento del servizio.

I principi fondamentali a cui fare riferimento sono riconducibili alla Carta costituzionale, e in particolare a due articoli:

- Art. 28 Cost. che prevede che i funzionari e i dipendenti dello Stato e degli enti pubblici sono direttamente responsabili, secondo le leggi civili, penali e amministrative, degli atti compiuti in violazione di diritti. In tal caso la responsabilità civile si estende allo Stato e agli enti pubblici.
- Art. 97 Cost. I pubblici uffici sono organizzati secondo disposizioni di legge, in modo che siano assicurati il buon andamento e l'imparzialità dell'amministrazione. Le sfere di competenza, le attribuzioni e le responsabilità proprie dei funzionari sono determinate nell'ordinamento degli uffici.

Con il termine "responsabilità" si intende la situazione di assoggettamento ad una determinata misura o sanzione, in seguito alla trasgressione di un obbligo.

Varie sono le forme di responsabilità soggettiva addebitabili al dipendente pubblico, per le quali esiste un reticolo di fonti normative che partendo dalla Costituzione italiana e dalle fonti comunitarie si estendono verso i diversi codici per giungere alle legislazioni speciali (leggi in materia di sicurezza sul lavoro, codice in materia di protezione dei dati personali...).

Per identificarsi una responsabilità è necessario che ci siano i seguenti elementi costitutivi:

- una condotta, consistente in un'azione (atto o comportamento) od omissione;
- un evento, ingiusta lesione di un diritto soggettivo o di un interesse legittimo;
- un nesso di causalità, il legame diretto e non interrotto tra condotta ed evento;
- un elemento soggettivo, il dolo o la colpa grave.

Per le varie forme di responsabilità lo schema di giudizio è identico: l'organo giudicante, sia esso civile, penale, contabile o disciplinare, accerta se l'evento accaduto si ricollega al comportamento umano tenuto in violazione di un obbligo generico o specifico, attribuito dalla legge, dal regolamento o da un ordine di servizio, valuta il profilo soggettivo o psicologico del comportamento stesso (dolo, colpa ovvero negligenza, imperizia, imprudenza) per comminare una sanzione più o meno grave.

Le sanzioni comminabili possono essere:

- civili, risarcimento del danno (danno emergente, lucro cessante);
- penali, pena pecuniaria (multa o ammenda) o restrittiva della libertà personale (arresto o reclusione);
- amministrative, contravvenzione, obbligo di rimuovere il disservizio;
- disciplinare, sanzione conservativa o espulsiva relative al rapporto di lavoro (es. revoca incarico, decurtazione trattamento economico accessorio).

Da un'unica azione, materiale o relativa ad un provvedimento, o da un comportamento omissivo possono rilevarsi due o più forme di responsabilità, a cui si deve rispondere.

Molte responsabilità, molte riflessioni... anche nelle prossime occasioni di formazione

Una prima lettura dei compiti e delle responsabilità della dirigenza scolastica può procurare un sentimento di sconforto. Sembra che l'evoluzione dettata dall'autonomia, ovvero il passaggio dalla vecchia figura del direttore didattico/preside a quella del dirigente scolastico, abbia generato un aumento inaccettabile delle funzioni, delle responsabilità e degli adempimenti, tale da snaturarne i compiti in maniera da renderli quasi irriconoscibili.

In realtà, l'evoluzione che abbiamo tentato di delineare non è sicuramente sufficiente per delineare un ruolo assai complesso. È necessario un approfondimento delle sue funzioni, delle sue responsabilità, delle modalità con le quali il Dirigente può svolgere i suoi compiti in misura adeguata ai bisogni ed alle esigenze delle scuole autonome.

Ne discuteremo a Gaeta, nella Start school 2025, dove sarà possibile avviare una riflessione più distesa sulle potenzialità insite nell'autonomia scolastica, anche nei rapporti tra dirigenza e altre figure che contribuiscono alla sua piena realizzazione.

[1] Costituzione, art. 117 c. 3.

[2] D.lgs. 165/2001, art. 25, c. 2. "Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali".