

Temi commentati da Scuola 7

GIUGNO 2025

09 giugno 2025

Una scuola che educa e riconosce i diritti di tutti

1. *Femminicidio: una battaglia culturale non più rinviabile. Oltre l'educazione affettiva (Rosa STORNAIUOLO)*
2. *Un futuro sostenibile è anche un futuro inclusivo. Gli adolescenti e i loro pari con background migratorio (Rita Patrizia BRAMANTE)*
3. *Sibling: fratelli invisibili. La diversità dell'essere "normali" (Rita FAZIO)*
4. *Setting e streaming e il rischio della selezione occulta. Ma una scuola più giusta è possibile (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*

16 giugno 2025

Quali direzioni per una scuola in movimento

1. *La bozza rivista delle Indicazioni 2025. Un primo sguardo (Paolo MAZZOLI)*
2. *La stagione degli esami. Riti di passaggio (Vittorio DELLE DONNE)*
3. *Smartphone a scuola. Per un'educazione digitale consapevole (Gabriele BENASSI)*
4. *Verso un nuovo anno scolastico. Cosa dice la legge 79/2025 (Domenico CICCONE)*

23 giugno 2025

Verso nuove traiettorie per il futuro della scuola

1. *Dal congresso CISL alle prospettive per il rinnovo contrattuale. Intervista ad Ivana Barbacci, Segretaria Generale CISL Scuola (Roberto CALIENNO)*
2. *Le nuove Indicazioni 2025. Tre atti di un copione già scritto (Silvana LOIERO)*
3. *Insegnare ai bambini con ADHD. Guardare oltre il comportamento (Veronica SCAFFIDI)*
4. *Come avviare i bambini alla scrittura. Risultati delle ultime indagini dell'Associazione Italiana Disgrafia (AID) (Monica PIOLANTI)*

09 giugno 2025

Una scuola che educa e riconosce i diritti di tutti

1. Femminicidio: una battaglia culturale non più rinviabile. Oltre l'educazione affettiva



Rosa STORNAIUOLO

07/06/2025

Ancora una volta l'attenzione di tutti noi è stata riportata brutalmente, a seguito della tragica scomparsa della giovanissima Martina Carbonaro ad Afragola, su un fenomeno che non possiamo più ignorare: il femminicidio. Martina è solo l'ultima vittima di una violenza di genere che si radica in profonde dinamiche culturali e sociali, e che ci impone di agire in maniera impellente e determinata. La sua storia, come quella delle altre donne a cui è stato riservata la stessa sorte, non deve essere un mero dato statistico, ma un incentivo potente per una riflessione collettiva e un'azione concreta. Il femminicidio non è un crimine isolato, ma il culmine di una spirale di violenza che prospera nel silenzio, nell'indifferenza e in una cultura che ancora incontra difficoltà a riconoscere la piena parità di genere.

Le radici profonde della violenza di genere

L'esplorazione delle cause del femminicidio induce a confrontarsi con una variegata rosa di fattori. Frequentemente il cuore pulsante di questa forma di violenza è l'idea distorta di possesso e controllo, dove la donna viene privata della sua identità autonoma per essere percepita come un'estensione della volontà maschile. Deleterii stereotipi di genere alimentano tale percezione e plasmano le aspettative sociali e le dinamiche relazionali sin dall'infanzia. La cultura patriarcale, ancora molto diffusa, tende a sminuire la violenza sulle donne, a colpevolizzare le vittime e a motivare i comportamenti disfunzionali. L'inadeguata educazione sentimentale ed emotiva, combinata a modelli maschili che spesso si nutrono di una virilità tossica, contribuisce a creare un terreno propizio per la violenza. Non si può ignorare il ruolo di una certa pornografia e di un uso distorto dei social media che, in alcuni casi, possono veicolare messaggi che oggettivano il corpo femminile e normalizzano comportamenti aggressivi e denigranti. Le vittime restano intrappolate in circoli viziosi di violenza anche a causa della dipendenza economica o psicologica, della mancanza di reti di supporto adeguate nonché della difficoltà di denunciare, per paura o vergogna.

Famiglia, territorio e scuola per un cambiamento culturale

Il femminicidio è, senza dubbio, una ferita aperta e dolorosa nella nostra società. Ogni vittima rappresenta un fallimento collettivo, un'esortazione che ci rammenta quanta strada ci sia ancora da percorrere per frantumare la spirale della violenza e tessere il tessuto di una società in cui l'equità e il rispetto siano la norma per tutti. Non basta indignarsi di fronte all'ennesima notizia di cronaca; è fondamentale e, ormai improcrastinabile, agire. Non possiamo più delegare la responsabilità a singoli attori; è inevitabile una mobilitazione da parte dell'intera società. La battaglia contro il femminicidio è di natura culturale e richiede un efficace lavoro di squadra, un impegno sinergico della famiglia, del territorio e, in particolar modo, della scuola.

La famiglia è il luogo primario e naturale in cui si apprendono i valori e si costruisce l'identità. È qui che si deve iniziare a promuovere il rispetto reciproco, la parità e la non violenza, sfidando gli stereotipi di genere fin dalla più tenera età.

Il territorio, con le sue associazioni, i centri antiviolenza, le forze dell'ordine e le istituzioni locali, deve costruire una rete di supporto efficace, capace di accogliere, proteggere e guidare le vittime nel percorso di uscita dalla violenza.

Ma è la scuola che assume un ruolo strategico in questa battaglia: ha il potere e il dovere di essere protagonista di questo cambiamento. È un presidio basilare per la crescita civica e culturale delle nuove generazioni, un laboratorio dove si possono decostruire stereotipi, promuovere il pensiero critico e insegnare il valore del rispetto. L'educazione episodica o superficiale non è più sufficiente, è una necessità etica, invece, implementare in maniera seria e strutturata percorsi di educazione al rispetto, di sé stessi, dell'altro e dell'ambiente. Nella scuola c'è uno strumento da cui è possibile partire: le nuove Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

Le nuove Linee guida di educazione civica

Le nuove Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica si traducono in una preziosa opportunità per integrare in maniera organica questi temi all'interno dei curricoli scolastici. L'educazione al rispetto non può essere, infatti, confinata a un'ora settimanale o a progetti estemporanei. Deve diventare un filo conduttore trasversale a tutte le discipline, dalla letteratura alla storia, dalle scienze all'educazione fisica.

Questo significa:

- promuovere l'educazione affettiva e sessuale in modo consapevole e inclusivo, accompagnando i ragazzi e le ragazze a riconoscere, a dare un nome ed a gestire le proprie emozioni, a costruire relazioni sane e a comprendere il valore vero del consenso;
- decostruire gli stereotipi di genere presenti nel linguaggio quotidiano e a volte, purtroppo, anche nei materiali didattici, riconoscendo e valorizzando le differenze e promuovendo modelli positivi di maschilità e femminilità;
- insegnare a riconoscere i segnali della violenza, sia fisica che psicologica, e a chiedere aiuto, fornendo gli strumenti per intercettare dinamiche relazionali dannose;
- sviluppare il pensiero critico rispetto ai messaggi veicolati dai media e dal web, affinando un uso attivo, consapevole e responsabile delle tecnologie digitali;
- coinvolgere attivamente i genitori e l'intera comunità educante e professionale in percorsi di sensibilizzazione e formazione, alimentando un dialogo costante e proficuo tra scuola e famiglia.

Cosa possiamo fare, quindi, concretamente per far sì che la scuola diventi un luogo ancora più efficace nella prevenzione del femminicidio? Il nostro ruolo nella prevenzione del femminicidio è decisivo e può essere potenziato mediante una serie di azioni concrete e sistematiche. Non si tratta solo di "parlare di rispetto", ma di costruire un percorso educativo organico che permei l'intera esperienza scolastica.

Formazione obbligatoria e continua per il personale scolastico

Il primo e più importante passo è garantire che tutti i docenti, il personale ATA e i dirigenti scolastici siano adeguatamente formati sui temi della violenza di genere, degli stereotipi e dell'educazione alle differenze.

Corsi di formazione specifici e accreditati

Non sono sufficienti e tantomeno funzionali interventi spot ed incontri occasionali. Necessitano percorsi strutturati e obbligatori che forniscano strumenti pedagogici e didattici concreti per affrontare questi temi in classe, riconoscere i campanelli d'allarme e sapere a chi rivolgersi. I contenuti dovrebbero includere:

- le tipologie della violenza di genere (fisica, psicologica, economica, stalking, revenge porn);
- le radici culturali e sociali degli stereotipi di genere e gli strumenti per decostruirli;
- l'educazione affettiva e sessuale inclusiva, basata sul consenso e sul rispetto;
- la gestione delle emozioni e risoluzione non violenta dei conflitti;
- il riconoscimento dei segnali di violenza e dei campanelli d'allarme nelle relazioni tra pari e familiari;
- i protocolli di intervento e rete di supporto (centri antiviolenza, servizi sociali, forze dell'ordine).

Formazione sulla didattica inclusiva e non stereotipata

Insegnare a utilizzare un linguaggio e materiali didattici che siano inclusivi e che evitino la riproduzione di stereotipi di genere, sia nei contenuti che nelle immagini.

Coinvolgimento di esperti esterni

Collaborare con psicologi, sociologi, operatori di centri antiviolenza e associazioni che lavorano sul campo per arricchire la formazione e portare testimonianze dirette.

Educazione al rispetto e all'affettività

Come già accennato, l'educazione al rispetto e all'affettività deve essere un pilastro trasversale del curricolo scolastico, non un'aggiunta occasionale.

- *Curricula trasversali*: integrare i temi del rispetto, della parità di genere, dell'educazione affettiva e sessuale in tutte le discipline, dalla letteratura (analizzando i personaggi femminili e maschili, le relazioni di potere) alla storia (il ruolo delle donne nella società, le lotte per i diritti), dalle scienze (biologia del corpo, diversità) all'educazione civica.
- *Laboratori e attività interattive*: privilegiare metodologie didattiche attive, partecipative ed inclusive, che favoriscano il dibattito, la riflessione critica, il *role-playing*, la produzione di elaborati artistici o multimediali, per consentire agli studenti di esplorare questi temi in modo personale e significativo.
- *Educazione al consenso*: insegnare in maniera precoce ed inequivocabile il concetto di consenso in ogni tipo di relazione, sia fisica che emotiva, come elemento fondamentale per il rispetto dell'altro. La chiave sta nel saper porre confini, dicendo un 'no' chiaro e deciso, e nel contempo, nel saper digerire un 'no' altrui, riconoscendone la legittimità.
- *Prevenzione del cyberbullismo e del revenge porn*: affrontare in modo specifico i rischi legati all'uso distorto dei social media e delle tecnologie, educando alla privacy, alla responsabilità digitale e alla prevenzione della diffusione non consensuale di immagini e video.
- *Programmi di peer education*: favorire la formazione di studenti "peer educator" che possano, con il supporto degli insegnanti e di esperti, essere portavoce e facilitatori di discussioni tra i propri coetanei, utilizzando linguaggi e approcci più vicini al loro mondo.

Creazione di un ambiente scolastico sicuro e inclusivo

La scuola deve essere un luogo dove ogni studente si deve sentire sicuro, ascoltato e valorizzato, indipendentemente dal genere.

- *Sportelli d'ascolto e consulenza psicologica*: rafforzare la presenza di figure professionali (psicologi, pedagogisti) in grado di offrire supporto agli studenti che vivono situazioni di disagio o violenza, garantendo riservatezza e professionalità.
- *Politiche chiare contro il bullismo e le molestie*: adottare regolamenti scolastici che prevedano sanzioni chiare per comportamenti discriminatori o violenti, e procedure definite per la gestione delle segnalazioni.
- *Promozione della genitorialità consapevole*: coinvolgere i genitori attraverso incontri, seminari e laboratori per sensibilizzarli sul tema della violenza di genere, fornire strumenti per l'educazione dei figli al rispetto e creare una rete di collaborazione tra scuola e famiglia.
- *Monitoraggio e valutazione*: implementare sistemi di monitoraggio e valutazione dell'efficacia degli interventi messi in atto, raccogliendo dati e feedback per migliorare costantemente le strategie di prevenzione.

Collaborazione con il territorio e le reti antiviolenza

La scuola non può operare in isolamento, ma deve integrarsi in una rete territoriale più ampia.

- *Partnership con i centri antiviolenza*: stabilire collaborazioni stabili con i centri antiviolenza e le associazioni che si occupano di violenza di genere, invitandoli a tenere incontri nelle scuole, a proporre progetti educativi e a offrire supporto alle vittime.
- *Coinvolgimento delle istituzioni locali*: lavorare in sinergia con i Comuni, le ASL, le forze dell'ordine e gli enti del terzo settore per creare percorsi di prevenzione e intervento coordinati.
- *Sensibilizzazione della comunità*: promuovere eventi, campagne di sensibilizzazione e progetti che coinvolgano l'intera comunità, per diffondere una cultura del rispetto e contrastare l'indifferenza.

In sintesi, per far sì che la scuola si traduca in un baluardo efficace contro il femminicidio, è necessario un impegno sistemico ed ampio raggio che vada oltre l'emergenza, puntando sulla formazione costante, una didattica innovativa e trasversale, la creazione di un ambiente scolastico accogliente e sicuro e una stretta collaborazione con il territorio. Queste sono le uniche

chiavi per spezzare le catene della violenza e forgiare un futuro in cui ogni persona sia trattata con pari dignità e rispetto.

2. Un futuro sostenibile è anche un futuro inclusivo. Gli adolescenti e i loro pari con background migratorio



Rita Patrizia BRAMANTE

07/06/2025

Come osservare la sostenibilità attraverso la lente dell'inclusione e addentrarsi nel mondo della Generazione Zeta? La Generazione Zeta è davvero sensibile ai temi sociali, è aperta alle differenze, è impegnata nel cambiamento ed è contraria a ogni forma di discriminazione, come viene spesso descritta?

Così lontani così vicini

Per rispondere a questo interrogativo UNICEF – da sempre impegnato in interventi di protezione e promozione dell'inclusione sociale di MSNA (minori stranieri non accompagnati), giovani migranti e rifugiati, ma anche nati da famiglie con *background* migratorio e cresciuti in Italia – si è fatto promotore dell'indagine "Così lontani, così vicini" che ha come sottotitolo: *Gli atteggiamenti degli adolescenti nei confronti dei loro pari con background migratorio in Italia*^[1]. La ricerca, realizzata dal consorzio Ipsos e Lattanzio-Kibs^[2], è stata presentata per la prima volta a Roma nel dicembre scorso, in occasione della Giornata internazionale del migrante.

Obiettivo di questa indagine, che ha raggiunto un campione diversificato di un migliaio di adolescenti e giovani tra i 15 e i 24 anni residenti in Italia, è l'approfondimento degli atteggiamenti nei confronti di migrazione, discriminazione e razzismo, con particolare attenzione alle percezioni verso i coetanei con *background* migratorio, per identificare vissuti discriminatori e comprendere come si formano.

Unicef è ora impegnato a diffondere gli esiti di questa ricerca sul territorio nazionale e a promuovere occasioni di ascolto, incontrando platee di giovani e coinvolgendo referenti istituzionali, ricercatori e esperti del mondo della scuola e della comunicazione.

Questo è appena avvenuto, per esempio, a Milano, nell'ambito del Festival dello Sviluppo sostenibile^[3], dove ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado sono stati chiamati a rispondere a alcuni dei più significativi quesiti dell'indagine attraverso la metodologia CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing) e a mettere a confronto le proprie risposte con i principali risultati della ricerca.

Le domande che sono state formulate ai partecipanti:

- Su 100 persone che vivono in Italia quante pensi che siano migranti?
- Ti è mai capitato di vivere o assistere a un atto discriminatorio nell'ultimo anno? (insulti, bullismo, violenze, esclusione per via dell'identità)?
- Quanto ti fidi delle notizie che leggi sui social rispetto al fenomeno migratorio?
- Secondo te, come cittadini/e, cosa si potrebbe fare per favorire l'inclusione?

Il fenomeno migratorio: tra percezione e realtà

I risultati raccolti coincidono con ampia approssimazione con gli esiti dell'indagine e li confermano.

Una percezione distorta

In primis la percezione delle dimensioni del fenomeno migratorio è ampiamente distorta rispetto ai dati reali: la presenza di persone migranti sul totale della popolazione residente in Italia è, infatti, sovrastimata da quasi la totalità degli intervistati e un giovane su 4 pensa che le persone migranti in Italia rappresentino addirittura una percentuale superiore al 50% della popolazione, a fronte di una presenza reale dell'8,7% (di cui 11% sul totale MSNA). È come se adolescenti e giovani vedessero la migrazione verso l'Italia attraverso uno specchio deformato e a plasmare

la loro opinione al riguardo contribuiscono senza dubbio la rappresentazione mediatica e l'orientamento degli adulti.

Diffidenza nei confronti dei media

Emerge, comunque, una *diffidenza nei confronti dei media e dei social media* per la qualità di informazioni relative al tema migrazione, espressa da circa il 60% del campione degli intervistati. La fiducia sulla capacità dei mezzi di informazione di trattare questo tema appare limitata e riflette un certo scetticismo rispetto all'accuratezza della rappresentazione del fenomeno. Le principali critiche mosse consistono nell'esagerazione dei toni negativi rispetto alla realtà dei fatti che vengono utilizzati nelle descrizioni di situazioni che hanno per protagoniste persone migranti, e nella tendenza nell'ambito della narrazione dei fatti di cronaca a accentuare quando l'autore è una persona migrante.

Stereotipi difficili da sradicare

Persistono alcuni stereotipi difficili da sradicare, come il fatto che la disponibilità a lavorare per paghe più basse vada a incidere di conseguenza sulla riduzione degli stipendi degli italiani e renda per questi ultimi più difficile la ricerca di lavoro; oppure è opinione diffusa che la maggior parte dei crimini nel nostro Paese sia commessa da persone migranti, soprattutto a danno delle donne.

I giovani intervistati hanno messo in evidenza anche diverse azioni concrete da intraprendere sui *social media* per migliorare il clima di inclusione online, a partire dalla segnalazione e denuncia dei discorsi d'odio, discriminazione e pregiudizio e dalla promozione di campagne di sensibilizzazione, anche a cura di influencer, e di *community* dove italiani e migranti possano conoscersi.

Impatto del fenomeno migratorio

L'impatto del fenomeno migratorio sul sistema Paese è giudicato con un ampio margine di indecisione: positivo dal 25% del campione, negativo dal 29%, né positivo né negativo dal 41%. Il dato si ridimensiona se contestualizzato e si registra che oltre l'80% è d'accordo almeno con una delle affermazioni seguenti: in generale i migranti si sforzano di integrarsi nella società italiana; l'immigrazione è un fatto positivo per la cultura italiana, perché rende l'Italia un posto più accogliente per viverci; le nazionali sportive italiane hanno beneficiato dell'arrivo di atleti di origine straniera.

Bisogno di un dialogo interculturale più profondo

È alto il dato relativo alla conoscenza e al contatto diretto con persone di altri Paesi: circa 7 giovani su 10 conoscono almeno una persona proveniente da un altro Paese europeo, 6 su 10 almeno una proveniente dall'Africa, e per circa un intervistato su due sono state strette relazioni d'amicizia. L'85% degli adolescenti e giovani in Italia considera le occasioni di scambio e interculturalità come arricchenti per la capacità di rendere più vicine persone diverse tra loro. Questo atteggiamento positivo verso il contatto con altre culture mostra un potenziale significativo per la promozione della coesione sociale e dei rapporti interculturali, anche se esistono ancora barriere che impediscono un'inclusione sociale piena e evidenziano il bisogno di un dialogo interculturale più profondo. *"Quando le persone si ascoltano e si capiscono, possono costruire ponti invece di muri"* – ha sottolineato una giovane nata in Italia da mamma cubana e papà italiano. *"Non si tratta solo di numeri, ma di storie reali, di scambi che ci arricchiscono e ci insegnano a essere più consapevoli della nostra umanità. (...) La mia doppia identità mi ha arricchita. Mi ha insegnato a vedere il mondo con occhi diversi, a riconoscere la bellezza nella diversità e a capire che la mia storia è fatta proprio da questi intrecci culturali. E credo che questo sia il bello: unire ciò che sembra diverso e scoprire quante cose in comune ci sono, anche quando non sembra di appartenere a un solo posto"*.

Percezioni e vissuti di discriminazione

Il dato centrale dell'indagine riguarda, però, l'altro lato della diversità, ovvero le percezioni e i vissuti di discriminazione. Le persone straniere, indipendentemente dal colore della pelle, vengono percepite come una delle categorie più svantaggiate in Italia, insieme ai poveri e agli appartenenti alla comunità LGBTQ+; un quarto del campione identifica le persone non bianche, anche italiane, come una categoria penalizzata, mentre chi non possiede la cittadinanza italiana,

pur essendo nato o cresciuto in Italia, è considerato svantaggiato da circa un quinto dei giovani intervistati.

Quasi due terzi del campione percepisce che le persone straniere siano frequentemente soggette a atti discriminatori, un dato che scende al 52% quando si tratta di coetanei/e stranieri, suggerendo una distinzione tra quanto osservato in generale nella società e ciò che viene percepito più vicino alla realtà giovanile.

L'esperienza diretta o indiretta della discriminazione risulta estremamente comune tra i giovani intervistati; solo il 7% di loro dichiara, infatti, di non aver mai vissuto direttamente, né assistito nell'ultimo anno a episodi discriminatori. Tra i rispondenti con *background* migratorio, il vissuto di discriminazione ha riguardato fattori come lo stesso essere persona migrante o figlia di immigrati, l'aspetto fisico e il colore della pelle, l'etnia e l'accento linguistico, l'appartenenza a famiglia con basso reddito, la religione.

Un giovane ha puntualizzato: *"Chi cede a un approccio razzista, non considera le persone come individui, ma solo come parti indistinte di un gruppo, ritenuto meno degno del proprio. Ad esso vengono attribuite determinate caratteristiche, solitamente non veritiere, allo scopo di sottolineare la superiorità del proprio gruppo di appartenenza"*.

Storie di resilienza

Non mancano storie di resilienza, coraggio e determinazione: dare voce direttamente a adolescenti e giovani, soprattutto quelli con *background* migratorio, consente di perseguire l'obiettivo di restituire la complessità e le diverse angolazioni ai temi trattati, garantendo al contempo un'informazione più corretta e rispettosa delle diversità culturali.

Le evidenze raccolte – utili per sviluppare politiche e programmi efficaci a favore dell'inclusione e della coesione sociale – sono state sintetizzate nel titolo di questo rapporto "Così lontani, così vicini", che se da un lato suggerisce che la Generazione Zeta è ancora lontana dall'essere realmente "senza confini" e che permangono numerosi pregiudizi, consci e inconsci, che continuano a influenzarne gli atteggiamenti, dall'altro le esperienze di contatti, scambi e interculturalità sono leve positive per superare il senso di isolamento e esclusione e costruire le basi per una società più coesa.

[1] Cfr "Rapporto Unicef 2024: ["Così lontani, così vicini"](#).

[2] Il consorzio Ipsos e Lattanzio-Kibs hanno realizzato una collaborazione strategica tra due realtà: Lattanzio KIBS fornisce consulenza strategica specializzata nel settore pubblico, mentre Ipsos è un'azienda globale di ricerche di mercato e opinione pubblica. Insieme, offrono un'ampia gamma di servizi, combinando la conoscenza approfondita del settore pubblico di Lattanzio KIBS con la capacità di analisi e ricerca di Ipsos.

[3] Cfr "La sostenibilità ci riguarda da vicino: [#moltodavicino](#)"

3. Sibling: fratelli invisibili. La diversità dell'essere "normali"



Rita FAZIO

07/06/2025

Nel panorama internazionale la scuola italiana occupa un primato per le pratiche inclusive così come i nostri docenti sono ormai diventati esperti tanto di piani educativi individualizzati quanto di piani didattici personalizzati. Infatti, è ormai matura la consapevolezza che ogni alunno è unico ed irripetibile, speciale nei suoi talenti, diverso per la propria storia personale. Quindi, qualcuno ha anche asserito che per ogni studente andrebbe stilato un PDP.

Questi temi sono costantemente affrontati, si parla tanto delle classi arcobaleno, delle classi sempre più popolate di bambini con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento, di bambini adottati e/o con un potenziale superiore ai loro coetanei; manca, però, nella nostra scuola, un'attenzione particolare nei confronti dei bambini cosiddetti "Sibling", ossia fratello o sorella di persone con disabilità o con malattia rara: sono bambini ancora "invisibili".

L'identikit degli "Invisibili"

Essere *Sibling* costituisce uno sforzo di crescita ulteriore rispetto a quello che i coetanei generalmente devono affrontare. Un'esperienza non priva di sofferenze, sacrifici, sensi di colpa e, talvolta, di impropria vergogna. I *Siblings* finiscono per essere bambini "invisibili" tanto per i genitori, che inevitabilmente e inconsciamente catalizzano l'attenzione sul figlio che ha un "problema", quanto, a volte, per la scuola stessa che non è chiamata da alcuna urgenza educativa a prendersi cura di loro in maniera particolare.

A volte sono considerati i fratelli "fortunati" per lo scampato pericolo. Sono bambini, però, che si imbattono nella disabilità o nella malattia rara nella fase più delicata della crescita: diventano grandi insieme con i loro fratelli o sorelle, confrontandosi con l'evento "critico" proprio durante il percorso di formazione personale, quando, cioè, crescere è già un fatto in sé complicato e proprio in questa fase, si trovano ad assorbire e a introiettare un fenomeno di "anormalità". Se l'evento "paranormativo" arriva dopo la loro nascita, sperimentano la nostalgia del passato e la perdita del "trono" all'interno della loro famiglia, Se arriva prima della loro venuta al mondo, avvertono maggiormente il senso di colpa per essere "normali" e, quindi, capaci di conquistare più rapidamente o facilmente le abilità che il consanguineo raggiungerà tardivamente, quando non gli sono addirittura precluse.

Sia se nati prima o dopo il fratello o la sorella con disabilità o malattia, in ogni *Sibling* è forte la preoccupazione del futuro, il senso di solitudine scaturito anche dall'incapacità di esprimere i propri bisogni e desideri ai genitori; sono ben consapevoli, infatti, di quanto "mamma e papà" siano stressati dalla quotidianità, stanchi e preoccupati dallo stato di salute dell'altro figlio.

È facile immaginare come questi bimbi possano rifugiarsi in un angolo buio rinunciando al diritto di essere felici; è facile immaginare come possono guardare la felicità di altre famiglie che non hanno questi problemi.

Benché ogni *Sibling* sviluppi una personalità propria, modellata da specifiche variabili di tipo bio-psico-sociale e da differenti meccanismi di funzionamento della famiglia di appartenenza, si possono individuare stati emotivi e affettivi tipici e ricorrenti: tristezza, rabbia e senso di colpa, paura, isolamento e vergogna, bisogno di primeggiare per sopportare meglio "il peso delle due bisacce" (dover dare il doppio delle soddisfazioni), eccellere negli studi o, al contrario, manifestare problemi di apprendimento e comportamento.

Sotto la punta dell'iceberg

È facilmente immaginabile la tristezza che un bambino possa provare nello scoprire che il fratello o la sorella non corrisponde a quanto desiderato: è diverso da quello dei propri amici e non risponde in maniera socialmente adeguata ai tentativi di interazione a causa di carenze cognitive e/o fisiche. Dietro alla tristezza, inevitabilmente insorge la rabbia per non riuscire a capire perché

ciò sia capitato proprio al suo nucleo familiare, al contempo, nasce anche il senso di colpa verso il sentimento provato.

Ciò si verifica soprattutto durante l'infanzia, in cui a far da padrone è il pensiero magico: gli invisibili possono arrivare a pensare di aver compiuto qualche azione che ha causato il problema. Nell'adolescenza, invece, il senso di colpa muta e riguarda il proprio stato di salute che contrasta con quello del fratello o della sorella; inoltre, il senso di colpa può investire anche la proiezione futura, quella di non essere capaci di prendersi cura del malato dopo la morte dei propri genitori così pure il desiderio legittimo di non volere diventare il "caregiver a vita" dell'altro. Alcune domande ricorrenti potrebbero rabbuiare le loro giornate: "Avrò mai una vita tutta mia? Quando potrò essere uguale, indipendente come lo sono sempre stati gli altri? Avrò una famiglia felice con dei figli "normali" a cui dare ciò che a me è stato precluso?".

La malattia, ancora oggi sul piano sociale, continua a creare imbarazzo misto a vergogna, i *Sibling* sono particolarmente vulnerabili agli sguardi increduli di fronte ai comportamenti a volte stravaganti del "malato", come: salti improvvisi, vocalizzi, stereotipie, routine bizzarre o qualsiasi altro atteggiamento poco funzionale al contesto in cui si trovano. È proprio in questi frangenti che iniziano a costruire una corazza solitaria, si sentono incapaci di spiegare ciò che provano o, forse, non hanno nemmeno voglia di farlo perché non vogliono compassione o domande retoriche: credono che per capire bisogna "sperimentare di persona".

Alla solitudine si unisce anche un'eccessiva responsabilizzazione, soprattutto in quei casi in cui i genitori mettono sulle loro spalle "il peso delle due bisacce". Molti *Sibling*, in questi casi, sono capaci di enormi sforzi e sacrifici inenarrabili per non deludere le aspettative, per regalare un sorriso su quei visi bui, stanchi, delusi e spenti. Iniziano magari ad eccellere a scuola o in altri settori. Talvolta è proprio l'impegno nello studio che apre loro la porta della speranza in una vita che potrà essere diversa, che potrà ripagarli della tanta sofferenza provata senza un apparente giustificato motivo.

Ma non sempre è così, in altri casi è la scuola stessa che può contribuire a frustrarli. Per questo ha senso ricordare sempre che "nessun bambino è perduto finché avrà un docente disposto a credere in lui".

I "tesori" dei Sibling

I *Sibling* sono a volte considerati i "favoriti dalla sorte" per via della buona salute. Sono persone che diventano troppo presto autonome nella gestione dei propri stati emotivi pagando lo scotto di non poter vivere appieno le tappe di sviluppo connesse alla propria età cronologica. Tuttavia, diverse ricerche realizzate sulla vita adulta dei *Sibling*, evidenziano come questi abbiano maturato skills specifiche, facendo tesoro della loro esperienza familiare.

Hanno la capacità spiccata di affrontare situazioni stressanti o difficili in modo efficace sia dal punto di vista cognitivo che comportamentale, sono più resilienti all'ambiente ostile che nel breve tempo mutano a loro favore. Infatti, sanno "creare squadra e senso di appartenenza" in quanto educati fin da piccoli alla sensibilità, alla tolleranza e all'empatia: sanno accettare e capire le differenze altrui proprio a causa di quei vissuti di pregiudizio che sin dalla tenera età hanno sperimentato sulla propria pelle. Sono capaci di immedesimarsi negli altri, comprendendo ciò che essi provano. Sono spesso più maturi e responsabili dei loro coetanei in quanto capaci di anteporre i propri bisogni alle esigenze reali altrui; instaurano tendenzialmente relazioni sociali positive, gratificanti, funzionali ai contesti sociali. Spesso da grandi vanno a ricoprire occupazioni professionali di cura: conservando nel profondo del cuore il rammarico doloroso per un'infanzia vissuta nell'ombra, sono spinti ad impegnarsi affinché la propria esperienza non accada ad altri.

Come può la scuola illuminare il palcoscenico degli Invisibili?

In realtà, il benessere degli alunni e degli studenti è la mission di ogni scuola; è lecito chiedersi, quindi, perché in tale settore formativo l'attenzione dedicata agli alunni "invisibili" sembra ancora sopita. Nonostante i primi passi mossi dalla normativa per supportare le famiglie e promuovere una cultura di prevenzione della salute psico-fisica dei *Sibling*, le uniche figure di riferimento individuate sono i pediatri e le associazioni del settore che attivano *survey* e gruppi esperienziali e promuovono pubblicazioni divulgative sul tema. Nel disegno di legge (Atto Senato n. 2238) presentato qualche anno fa dalla Senatrice Paola Binetti, allora presidente dell'intergruppo parlamentare per le malattie rare, è stato fatto anche riferimento all'istituzione della giornata nazionale dei *Rare Sibling* con ricaduta annuale al 31 maggio. Il silenzio, però, avvolge ancora la legislazione scolastica in merito al problema.

Eppure quale ruolo importante potrebbe giocare la scuola con i suoi professionisti riflessivi e, soprattutto, quanto "l'ora di lezione" potrebbe incoraggiare e supportare gli alunni invisibili!

Essere Sibling può comportare sofferenze che spesso sono sommerse e, quindi, per un minore possono diventare ancora più pesanti da gestire. I docenti, se ben formati, possono avere un ruolo fondamentale per intercettare i sintomi del disagio, per aiutare gli invisibili ad esprimere i propri bisogni attraverso un dialogo autentico e attivo che possa ridurre ansia e angoscia, nonché dare risposte incoraggianti a quelle domande spietate che affollano la loro mente.

Gli insegnanti sono maestri nel progettare percorsi teatrali, artistici, sportivi, nonché sportelli di ascolto, utili ed indispensabili per accendere i riflettori sul palcoscenico riservato anche agli alunni invisibili; cioè un palcoscenico sul quale sprigionare la necessaria funzione catartica per arrivare anticipatamente ad avere un volto, nonché nuove consapevolezze di fiducia, forza e speranza.

Se i *Sibling* "normali" proprio non si sentono, la scuola può aiutarli a non temere il futuro, a farli diventare straordinari, nel significato etimologico e positivo della parola: fuori dall'ordinario, fuori dalla banale normalità. Solo questo potrà restituire loro il diritto ad un'infanzia felice, il diritto irrinunciabile ad essere visibili soprattutto a stessi. Del resto se Educare significa "ex-ducere", in un senso più ampio non può significare altresì "tirar fuori" dall'angolo buio?

4. Setting e streaming e il rischio della selezione occulta. Ma una scuola più giusta è possibile



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

07/06/2025

Ridurre la varianza tra le classi e all'interno delle classi rappresenta uno degli obiettivi principali delle istituzioni scolastiche non solo in Italia, ma in tutto il mondo. La sfida educativa contemporanea si misura con l'evidenza che gli studenti non sono mai "uguali", ma profondamente diversi per origini, ritmi di apprendimento, stili cognitivi, motivazioni e condizioni familiari. Questa eterogeneità genera inevitabilmente, soprattutto in alcune discipline, un divario crescente: da un lato, alunni che raggiungono livelli di eccellenza; dall'altro, studenti che faticano persino a conseguire le competenze di base. Con il tempo, i primi possono sviluppare disinteresse e frustrazione per la mancanza di stimoli adeguati, mentre i secondi accumulano lacune tali da compromettere la loro permanenza nel percorso scolastico, alimentando fenomeni di demotivazione, disaffezione allo studio, dispersione e abbandono.

Differenziazione e personalizzazione

In questo contesto, il tema della differenziazione e della personalizzazione dell'insegnamento assume un ruolo cruciale nella costruzione di un apprendimento realmente efficace, equo e inclusivo. La complessità crescente delle classi – determinata da fattori culturali, linguistici, cognitivi, affettivi e socio-economici – impone alla scuola di ripensare continuamente le proprie modalità organizzative e didattiche, superando modelli rigidi e trasmissivi in favore di una didattica capace di intercettare i bisogni educativi di tutti.

Tra le strategie proposte per rispondere a questa sfida, si collocano due pratiche tanto diffuse quanto controverse, il setting e lo streaming (conosciuto anche come tracking), che si basano sulla suddivisione degli studenti in gruppi omogenei per rendimento scolastico. L'intento dichiarato è quello di facilitare la gestione della classe e personalizzare l'insegnamento, concentrando l'attenzione su gruppi con esigenze simili. Tuttavia, tali strategie sollevano interrogativi profondi dal punto di vista pedagogico, sociale e psicologico, mettendo in discussione i valori stessi dell'inclusione e della giustizia educativa.

Cosa dice la ricerca scientifica sulla reale efficacia di queste pratiche? Quali impatti producono sul benessere degli studenti, sul clima di classe e sull'idea stessa di scuola come diritto universale e bene comune? Comprendere a fondo queste dinamiche significa interrogarsi su che tipo di scuola vogliamo costruire: una scuola che seleziona e gerarchizza o una scuola che include, valorizza e trasforma? Una scuola capace di vedere nella diversità un'opportunità di crescita collettiva, e non un ostacolo da correggere o marginalizzare.

Cosa sono setting e streaming?

Il setting, dunque, consiste nel dividere gli studenti all'interno dello stesso anno scolastico in gruppi di livello per ciascuna materia. Questo permette agli insegnanti di modulare i contenuti e i metodi in base al livello medio del gruppo. Lo streaming, invece, comporta la suddivisione degli alunni in classi fisse e stabili per tutte o quasi tutte le materie, generando gruppi omogenei per rendimento complessivo. In pratica, uno studente collocato in uno stream "medio" o "basso" frequenterà tutte le lezioni (matematica, scienze, storia, ecc.) con lo stesso gruppo di compagni, senza possibilità immediata di spostamento tra i livelli in cui si colloca nelle diverse discipline.

Entrambe le pratiche sono state pensate per agevolare l'insegnamento, poiché riducono l'ampiezza della variabilità interna alle classi e permettono di adottare strategie didattiche più mirate. Tuttavia, queste soluzioni organizzative presentano anche rischi importanti, tra cui la cristallizzazione delle aspettative e delle opportunità di apprendimento, specialmente quando non vengono accompagnate da un monitoraggio continuo dei progressi degli studenti e da una struttura flessibile di riallocazione tra i gruppi. In alcuni sistemi educativi, come quello britannico,

lo streaming può influenzare perfino il tipo di curriculum seguito dagli studenti, ad esempio determinando l'accesso a percorsi accademici o professionali diversi, con effetti a lungo termine sul futuro scolastico e lavorativo degli alunni.

L'illusione dell'efficienza didattica

L'idea di fondo alla base di queste pratiche è che, raggruppando studenti con livelli simili, gli insegnanti possano adattare meglio la didattica, offrendo il giusto livello di sfida e riducendo la necessità di differenziare gli interventi all'interno di una classe troppo eterogenea. In teoria, ciò dovrebbe favorire una maggiore efficacia didattica, con lezioni più fluide e mirate, in grado di stimolare tutti gli studenti secondo le loro potenzialità. Tuttavia, le evidenze raccolte nel *Teaching and Learning Toolkit* dell'*Education Endowment Foundation* (EEF), un ente britannico indipendente che analizza in modo sistematico l'efficacia delle strategie educative sulla base di ricerche scientifiche, mostrano che setting e streaming, in media, non producono alcun progresso misurabile nel rendimento degli studenti.

Inoltre, i benefici complessivi sono disomogenei: mentre alcuni studenti ad alto rendimento possono ottenere un vantaggio limitato, quelli con rendimento più basso risultano penalizzati, soprattutto in termini di fiducia in sé stessi, motivazione e coinvolgimento. Tale disuguaglianza strutturale può portare a una segregazione di fatto all'interno della scuola, dove le opportunità educative non sono equamente distribuite.

La rigidità di tali gruppi, se non accompagnata da revisioni frequenti e da criteri di valutazione dinamici, può compromettere la crescita dell'alunno, determinando aspettative inferiori da parte dei docenti e interiorizzazione di un'identità scolastica "debole" da parte dello studente. Come indicato anche dall'*Education Endowment Foundation*, le scuole dovrebbero valutare con attenzione se esistano alternative più efficaci, come il supporto individuale, il lavoro in piccoli gruppi e l'adozione di pratiche didattiche più inclusive e adattive, che permettano a tutti gli alunni di sviluppare le proprie competenze a prescindere dal punto di partenza.

Il rischio delle etichette e dell'immobilismo

Un problema centrale di queste pratiche è la difficoltà di rimuovere le etichette assegnate agli studenti una volta inseriti in un determinato gruppo. Chi viene collocato in un gruppo "basso" non solo rischia di ricevere un'istruzione meno stimolante, ma soprattutto può sviluppare una percezione negativa di sé, interiorizzando un senso di inadeguatezza e minor valore. Questo fenomeno, noto come "effetto etichetta" o "profezia che si autoavvera", ha conseguenze rilevanti sul piano psicologico e motivazionale.

Ciò accade non soltanto per difficoltà oggettive, ma anche a causa di valutazioni iniziali approssimative, aspettative inconse da parte degli insegnanti e bias culturali. Un semplice errore di classificazione, se non corretto tempestivamente, può influenzare l'intero percorso scolastico dello studente, precludendo l'accesso a curricoli più avanzati o a opportunità formative di qualità.

La ricerca di Becky Francis sottolinea, inoltre, la necessità di monitorare con attenzione le pratiche di raggruppamento nelle scuole, promuovendo strutture flessibili e criteri trasparenti, nonché formazione specifica per i docenti volta a riconoscere e contrastare gli stereotipi inconsapevoli. Solo in questo modo è possibile garantire a tutti gli studenti pari dignità educativa e reale mobilità tra i gruppi, evitando che le decisioni iniziali si trasformino in barriere permanenti al successo scolastico.

II caso delle scuole secondarie

In molte scuole secondarie del Regno Unito, il setting è utilizzato per materie come matematica e inglese, dove si ritiene che la differenziazione per rendimento possa migliorare i risultati attraverso un insegnamento più mirato. Tuttavia, questa prassi può portare a situazioni paradossali e talvolta ingiuste: ad esempio, uno studente brillante ma timido, o con uno stile cognitivo non convenzionale, potrebbe non emergere durante una valutazione sommativa iniziale, risultando sottovalutato e di conseguenza inserito in un gruppo con rendimento inferiore. Una volta etichettato, l'alunno potrebbe ricevere meno stimoli, meno attenzioni individualizzate e curricoli meno ambiziosi.

Se non è prevista una revisione frequente dei gruppi – ad esempio attraverso valutazioni formative continue, osservazioni in classe, feedback orali e colloqui personalizzati – quello studente rischia di rimanere imprigionato in un contesto poco stimolante, senza opportunità

concrete di miglioramento o di riconoscimento del proprio potenziale. In tal senso, anche le famiglie possono svolgere un ruolo importante, segnalando eventuali discrepanze tra il potenziale percepito e il rendimento assegnato.

È emblematico il caso di una scuola londinese che, dopo aver notato un elevato numero di studenti di origine migrante nei gruppi inferiori di matematica, ha introdotto una revisione settimanale dei gruppi basata su criteri dinamici e prove multiple, riuscendo nel tempo a riequilibrare la composizione delle classi e migliorare i risultati complessivi senza dover ricorrere allo streaming rigido. Questo dimostra che la flessibilità e l'osservazione attenta del singolo studente possono fare la differenza nella creazione di ambienti educativi più equi e stimolanti.

Il contesto italiano, dinamiche implicite e influenza dei genitori

In Italia, il setting e lo streaming non sono pratiche formalmente istituzionalizzate nella scuola pubblica. Tuttavia, dinamiche analoghe possono manifestarsi nella fase di formazione delle classi, specialmente nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Queste si traducono spesso nella creazione di sezioni con composizioni eterogenee solo in apparenza, ma in realtà omogenee per rendimento, comportamento o livello socio-culturale delle famiglie. L'assegnazione degli insegnanti, dei progetti educativi e persino della dotazione tecnologica può variare da sezione a sezione, creando percorsi didattici di fatto differenziati, anche senza una dichiarazione formale di streaming.

Le scuole, pur muovendosi nel rispetto dell'autonomia e delle indicazioni normative e ministeriali, subiscono frequentemente la pressione delle famiglie nella fase di iscrizione. I genitori, soprattutto quelli con maggiore capitale culturale, chiedono che i propri figli vengano inseriti in classi considerate "forti", con insegnanti ritenuti migliori o con compagni giudicati più stimolanti. Questa pressione contribuisce alla costruzione di vere e proprie gerarchie interne, anche laddove non esistano criteri ufficiali di selezione.

Angelo Paletta, docente di Economia Aziendale all'Università di Bologna, ha evidenziato come questa tendenza rifletta una trasformazione profonda del rapporto tra famiglia e istituzione scolastica: la cosiddetta "customerizzazione" della scuola pubblica. In tale modello, i genitori assumono il ruolo di clienti che cercano di orientare le scelte organizzative in base agli interessi individuali dei propri figli, piuttosto che al bene comune. Paletta sottolinea che questa logica, se non controbilanciata da una forte leadership educativa ispirata ai principi di equità e giustizia sociale, rischia di svuotare di significato la missione pubblica della scuola, introducendo meccanismi di selezione occulta, ghettizzazione e riproduzione delle disuguaglianze.

Un'analisi attenta della realtà scolastica italiana mostra che tali dinamiche possono assumere forme sottili ma pervasive, con effetti di lungo termine sulla coesione del gruppo classe, sul clima educativo e sull'effettiva mobilità formativa degli studenti. È dunque compito delle scuole sviluppare criteri trasparenti e condivisi per la formazione delle classi, promuovendo un dialogo costruttivo con le famiglie e contrastando le spinte alla segmentazione sociale attraverso politiche inclusive, progettualità pedagogica diffusa e una visione etica dell'organizzazione scolastica.

Alternative più eque ed efficaci

Invece di creare classi fisse per livello, la scuola dovrebbe adottare strategie più flessibili e inclusive, capaci di valorizzare la diversità all'interno dei gruppi. Una delle pratiche più efficaci è il *Peer learning* (tutoraggio tra pari), in cui studenti con competenze più sviluppate supportano i compagni in difficoltà, favorendo non solo il recupero ma anche lo sviluppo di empatia e responsabilità. Altre strategie includono il lavoro in *Cooperative learning* caratterizzato da gruppi eterogenei con compiti differenziati tra i componenti, che permettono di costruire percorsi di apprendimento cooperativi e adattivi, in cui ogni studente può contribuire secondo le proprie capacità.

L'uso della tecnologia, inoltre, consente una personalizzazione dell'apprendimento senza frammentare il gruppo classe. Attraverso l'intelligenza artificiale, le piattaforme digitali, le applicazioni educative e gli ambienti virtuali, è possibile offrire esercizi graduati, feedback immediato e percorsi di studio personalizzati, rispettando i tempi e gli stili cognitivi di ciascuno. Un esempio è l'uso di software adattivi per la matematica o per la comprensione del testo, che si adeguano al livello dello studente e si evolvono con lui.

Fondamentale è garantire che tutti gli studenti, a prescindere dal rendimento iniziale, abbiano accesso a un curriculum ricco, stimolante e culturalmente rilevante, proposto da docenti

competenti, riflessivi e ben formati alla didattica inclusiva. La qualità dell'insegnamento deve essere equamente distribuita, e non riservata solo a determinate classi. Solo così si potrà realizzare una scuola in grado di promuovere l'equità, senza rinunciare all'eccellenza.

Il ruolo delle aspettative e della formazione docenti

Un altro aspetto chiave riguarda le aspettative degli insegnanti, che rappresentano una componente spesso sottovalutata, ma cruciale nel determinare l'andamento scolastico degli studenti. Numerosi studi di pedagogia e psicologia dell'educazione dimostrano che l'atteggiamento dell'insegnante, le sue convinzioni implicite e le aspettative che nutre verso i propri alunni influenzano profondamente il comportamento, la motivazione e il rendimento degli studenti. Se un docente, anche inconsapevolmente, abbassa le sue aspettative nei confronti di un gruppo, ad esempio perché etichettato come "debole" o "problematico", gli studenti tenderanno a interiorizzare questa visione e a conformarsi a tali previsioni, riducendo l'impegno e la fiducia in sé stessi. Questo fenomeno è noto come effetto Pigmalione o effetto Rosenthal. Per contrastare questa dinamica, la formazione degli insegnanti deve includere una riflessione approfondita sull'impatto delle aspettative, sui meccanismi di stereotipizzazione e sulle pratiche di raggruppamento. È fondamentale promuovere una cultura scolastica basata su alte aspettative per tutti, in cui l'errore venga valorizzato come parte del processo di apprendimento e in cui ciascun alunno sia considerato un soggetto in evoluzione. Percorsi di aggiornamento professionale centrati sulla metacognizione docente, sull'osservazione partecipata e sull'uso di strumenti di valutazione equi e formativi possono rappresentare un punto di partenza importante per sviluppare un approccio più consapevole e inclusivo all'insegnamento.

In sintesi: una scuola più giusta è possibile

In definitiva, setting e streaming, al fine di evitare che diventino pratiche poco inclusive, richiedono una gestione attenta e consapevole, fondata su principi pedagogici solidi e su un costante monitoraggio degli effetti prodotti sugli studenti. Le evidenze empiriche, in particolare quelle raccolte dalla *Education Endowment Foundation* e da studi internazionali, suggeriscono che i benefici scolastici siano modesti e asimmetrici, mentre i rischi sociali, psicologici e culturali risultano significativi, soprattutto per gli studenti provenienti da contesti fragili o meno valorizzati.

La scuola che voglia utilizzarle dovrebbe interrogarsi criticamente sull'impatto di tali strategie, chiedendosi se esse offrano davvero pari opportunità di apprendimento o se contribuiscano a cristallizzare le disuguaglianze sociali, economiche e culturali già esistenti. Una scuola equa non è quella che seleziona, ma quella che accoglie, accompagna e sfida tutti gli studenti nel loro percorso di crescita.

La vera inclusività richiede una cultura professionale condivisa, una leadership educativa forte e una progettualità didattica che valorizzi la pluralità degli stili cognitivi, delle intelligenze, dei ritmi e delle esperienze. Costruire percorsi flessibili, motivanti e accessibili non significa abbassare il livello di aspettative, ma al contrario offrire a ciascuno gli strumenti per elevarsi. In questo senso, la differenziazione non può tradursi in esclusione, ma in un'opportunità per rendere la scuola un ambiente realmente trasformativo, in cui ogni studente venga riconosciuto come portatore di valore e potenzialità, al di là di ogni etichetta o giudizio iniziale.

Un sistema educativo realmente equo dovrebbe sapersi interrogare costantemente, investendo in ricerca, formazione e dialogo tra tutti gli attori coinvolti – dirigenti, insegnanti, famiglie e studenti stessi. È necessario promuovere una visione sistemica della scuola, in cui la valutazione non sia solo strumento di selezione, ma leva per la crescita e il miglioramento continuo. A tale scopo, è auspicabile incentivare pratiche di auto-valutazione scolastica, comunità professionali di apprendimento, mentoring tra docenti e sperimentazione di modelli innovativi, capaci di coniugare personalizzazione e coesione.

Come sottolineato anche dall'UNESCO, l'istruzione inclusiva non è un'opzione aggiuntiva, ma una condizione necessaria per il pieno sviluppo democratico delle società. Solo una scuola capace di accogliere e valorizzare la diversità potrà preparare cittadini consapevoli, critici e solidali, pronti ad affrontare le sfide del presente e del futuro con competenze, resilienza e umanità.

1. La bozza rivista delle Indicazioni 2025. Un primo sguardo



Paolo MAZZOLI

15/06/2025

Ci sono alcuni miglioramenti (non da poco) in un impianto che resta fortemente centralistico e ideologico. La povera Geografia è sottomessa alla Storia...

Non solo limature

Sono passati pochissimi giorni dalla pubblicazione della seconda bozza delle Indicazioni nazionali e quindi quello che si può fare è abbozzare un primo sguardo al nuovo testo a partire da un confronto sintetico dei due documenti per dare una prima risposta alla domanda: "in cosa differiscono le due bozze? Si è trattato di una revisione leggera o di un rimaneggiamento energico? E, infine, se emerge un cambiamento significativo del testo: la Commissione ha agito più *sul quanto* o *sul cosa*? *Sull'impostazione* o *sui dettagli*?".

Rispondiamo con una serie di osservazioni e alcuni primi commenti rimandando un'analisi più approfondita del testo a quando sarà stato esaminato con la dovuta cura.

I cambiamenti importanti e positivi

Il testo passa da 153 a 100 pagine: 53 pagine in meno, pari a una riduzione del 35%. Decisamente molto. È un'ottima notizia, anche a parità di contenuti e di criticità del testo.

Sono stati eliminati interamente tutti i box di suggerimenti: sia gli "esempi di moduli interdisciplinari", sia i "suggerimenti metodologici", sia le cosiddette "possibili ibridazioni tecnologiche". Anche questa è una buona notizia. Più importante di un generico snellimento del testo. Erano argomenti del tutto incongrui rispetto allo scopo del documento che potevano forzare verso una metodologia di Stato, risultando intrusivi e svilenti dell'autonomia scolastica e dei docenti.

Sono stati spostati in blocco gli obiettivi generali dalle singole discipline per andare a creare un nuovo capitolo dal titolo "Obiettivi generali del processo formativo", collocato subito dopo il capitolo "Profilo dello studente". Anche questo è un cambiamento positivo, più rispettoso della legge^[1] che assegna al Ministro il compito di definire gli "obiettivi generali del processo formativo" e non delle singole discipline.

Le criticità che restano e, in qualche caso, aumentano

Accanto a questi importanti miglioramenti restano alcune criticità che, evidentemente, non sono state ritenute tali dalla Commissione e sulle quali vedremo il parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, che si esprimerà sul merito, e del Consiglio di Stato, che ne vaglierà la compatibilità giuridica. Ne elenco le principali.

- L'impostazione resta fortemente centralistica, contenutistica, frammentata. Questo taglio traspare chiaramente dal mantenimento, per ogni disciplina, di un elenco di conoscenze spezzettate spesso in micro-conoscenze.
- La dimensione dell'inclusione è trattata in modo regressivo, basata sulla personalizzazione dell'azione didattica senza riferimento ad una presa in carico di sistema delle condizioni ambientali e culturali che fanno permanere o accentuare la difficoltà del singolo, sia esso disabile, straniero o semplicemente con difficoltà identitarie o sociali di qualsiasi genere.

- Non si è voluto concedere nulla sulla storia che resta marcata da un'impostazione ideologica secondo la quale la storia serve per rafforzare il senso di appartenenza alla comunità nazionale.
- La contraddizione tra geografia e storia è stata risolta piegando la geografia alle finalità ideologiche della storia. A questo proposito si riporta di seguito l'incipit della sezione dedicata alla geografia nelle due versioni.

1° bozza (11 marzo 2025)	2° bozza (11 giugno 2025)
<p>PERCHÉ SI STUDIA LA GEOGRAFIA Dopo aver concorso in passato a "fare gli italiani", la geografia ha oggi il compito di allargare lo sguardo sul mondo, per abbracciare l'idea di essere parte di relazioni e legami a più scale, da quella locale a quella planetaria. Dallo spazio vissuto del proprio quartiere o comune, così come dal punto di vista di chi vive in Italia, attraverso la geografia si arriva a collocare la propria vita a scale diverse, come parte di relazioni e di flussi a scala europea e planetaria: una comprensione della complessità del sistema-mondo che comporta la scoperta della bellezza naturale e del valore culturale del pianeta ma anche la responsabilità di rispettare, gestire e curare l'ambiente e i luoghi in modo sostenibile.</p>	<p>PERCHÉ SI STUDIA LA GEOGRAFIA La geografia intende contribuire alla costruzione della identità del cittadino formando persone autonome e capaci di vivere nella realtà, sviluppando conoscenze di geografia fisica, politica, umana, ed economica nelle diverse scale geografiche: spazi vissuti, comuni, regioni, Italia, Europa e mondo. Non si può essere, infatti, cittadini consapevoli se non si sa collocare appropriatamente i luoghi della propria identità, a scala locale e globale, nello spazio fisico e sociale, a cominciare dal proprio comune, regione e dai principali riferimenti geografici dell'Italia e dell'Europa.</p>

- Resta l'inquadramento anomalo delle discipline scientifiche nell'ambito delle cosiddette STEM marcando determinate affinità (tra matematica e tecnologia ad esempio) a discapito di altre (tra tecnologia e geografia ad esempio).
- Resta infine un approccio accademico e elitario alla musica come giustamente segnalato da Giuseppe Fusacchia su queste stesse pagine [\[2\]](#).

L'imbroglione del "ritorno alle conoscenze"

Tra le infinite questioni che andrebbero approfondite è utile spendere qualche parola in più sulla cosiddetta "questione delle conoscenze", cioè sul fatto che nelle Indicazioni nazionali sia necessario, opportuno, doveroso, inserire specifici elenchi di conoscenze.

Purtroppo, su questo aspetto il dibattito pubblico si è svolto a un livello molto banale, come se da una parte ci fossero i fautori delle conoscenze (difesi dal Ministro Valditara e dalla stessa Commissione) e dall'altra i detrattori delle conoscenze, fautori, a loro volta, di una scuola dell'improvvisazione, poco rispettosa della tradizione scolastica italiana (impostata da Giovanni Gentile) per lo più "ex sessantottini" e responsabili di un supposto degrado della scuola.

Su questa disputa c'è, a nostro parere, un'enorme distorsione che nasconde i termini effettivi della questione. Il punto non è "conoscenze sì, conoscenze no" ma quello di definire a quale livello di profondità e di essenzialità vadano definite le conoscenze "irrinunciabili", che sono esattamente quelle che dovrebbero essere presenti nelle Indicazioni nazionali [\[3\]](#).

Facciamo solo due esempi. Se si elencano classe per classe, come nel caso della storia, gli argomenti da trattare: Bibbia, Iliade, Odissea, Eneide (I e II anno primaria) e poi: Mario e Silla, da Ottaviano a Costantino (V anno primaria), ecc. stiamo, di fatto, spingendo nella direzione di un elenco di cose da sapere "a prescindere", come direbbe Totò, rispetto a un insegnamento, necessariamente più libero e responsabile, nel quale gli specifici argomenti e i testi sono scelti esclusivamente sulla base della loro coerenza ed efficacia per far conseguire agli alunni gli obiettivi generali e specifici, quelli sì, previsti nelle Indicazioni nazionali.

Altro esempio: le scienze. Se prendiamo in considerazione l'elenco delle conoscenze di fisica per la scuola primaria in questa seconda bozza delle Indicazioni (moti e oscillazioni; gravità: peso e massa; densità: galleggiamento; pressione: proprietà dell'aria; calore e temperatura: equilibrio termico; forza ed energia; suoni: vibrazioni, propagazione delle vibrazioni, e loro percezione come suoni; luce: propagazione rettilinea, riflessione, diffusione, rifrazione, meccanismo della visione, colori; fenomeni elettrici e magnetici) ci accorgiamo che non è altro che l'indice di un manuale di fisica per le scuole superiori. Se gli insegnanti vi si atterrano dovranno per forza trattare questi argomenti in modo frettoloso e puramente nominalistico ("si definisce forza...") a discapito di un percorso che prenda in carico il livello di comprensione accessibile a quell'età e le opportunità offerte dal contesto.

Queste criticità avrebbero potuto essere risolte formulando non un elenco di conoscenze atomizzate quanto, semmai, alcuni nuclei essenziali del sapere disciplinare lasciando alle scuole e agli insegnanti il compito di svilupparli nei modi più opportuni.

[1] DPR 8 marzo 1999, n. 275. L'articolo 8 del DPR n. 275/1999 riguarda la definizione dei curricoli e l'autonomia delle istituzioni scolastiche nella loro definizione. Nello specifico, stabilisce che il Ministero dell'Istruzione, di concerto con altri organi, definisce gli obiettivi generali, specifici e gli standard relativi alla qualità del servizio, mentre le scuole, nel Piano dell'Offerta Formativa (POF), determinano il curriculum obbligatorio per i propri alunni, integrando la quota nazionale con quella definita a livello locale.

[2] Cfr. G. Fusacchia, "Quale curriculum musicale nelle Indicazioni 2025", in [Scuola7-429](#).

[3] Ad un livello più approfondito si potrebbe anche sostenere che le conoscenze, tradizionalmente intese – tipo "gli etruschi", "le capitali d'Europa", "l'area del trapezio" o "i cinque sensi" – non debbano affatto essere presenti nelle Indicazioni nazionali perché sono implicite nello sviluppo degli obiettivi generali e degli obiettivi specifici di apprendimento e, quindi, la scelta di queste o quelle conoscenze, riguarda il curriculum delle scuole e la programmazione didattica dei docenti.

2. La stagione degli esami. Riti di passaggio



Vittorio DELLE DONNE

15/06/2025

L'antropologo Arnold Van Gennep (*Les rites de passage*, 1909) fu il primo ad individuare la presenza in diverse civiltà antiche di momenti rituali che segnavano la transizione di un individuo da una posizione socioculturale ad un'altra, scandendo e celebrando socialmente, con una cerimonia o con il superamento di diverse prove, i momenti più importanti e significativi del ciclo di vita dell'individuo.

Una fase particolarmente delicata nell'esistenza di una persona era rappresentata dall'ingresso nel mondo degli adulti, un momento tipico in cui il giovane acquisiva il diritto di prendere parte alla gestione della cosa comune e assumeva su di sé le nuove responsabilità. Il raggiungimento del requisito anagrafico era pertanto accompagnato da una serie di prove di iniziazione, affrontate in compagnia dei coetanei, nel corso delle quali il futuro cittadino doveva dimostrare di essere all'altezza del futuro che lo attendeva.

Il pensiero non può non correre all'istituzione dell'efebia ateniese indagata da Pierre Vidal-Naquet (*Le chasseur noir*, 1981). Mentre tuttavia in Grecia l'iniziazione all'età adulta era inserita nel contesto dei valori militari e civici delle polis di allora, ai nostri giorni e nella nostra cultura il compito di rito di prova sembra essere stato affidato dal mondo dei media e dei social all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione.

L'accompagnamento mediatico e social

Secondo un rodato copione, infatti, mentre la colonnina di mercurio dei termometri punta inesorabilmente verso l'alto e in tutte le scuole del secondo ciclo di Italia fervono i preparativi per l'imminente avvio delle operazioni (l'insediamento delle commissioni è fissato per le ore 8:30 di lunedì 16 giugno 2025, mentre le prove scritte sono calendarizzate la prima per il giorno 18 e la seconda per il giorno seguente, con eventuale prosecuzione nei giorni successivi per gli indirizzi nei quali è previsto lo svolgimento in più giorni^[1]), sui quotidiani si moltiplicano gli interventi di psicologi, professori universitari, presidenti di associazioni e di fondazioni, innovatori digitali e opinionisti *tout court* che discorrono variamente dell'esame di Stato, discettando di istruzione e pedagogia, gestione delle emozioni, funzione della scuola e bisogni del mondo contemporaneo. I siti specializzati pubblicano i risultati di sorprendenti sondaggi sulla propensione dei nostri studenti a barare all'esame, avviano avvincenti "toto-temi", in cui sono passati attentamente al vaglio tutti gli anniversari letterari, storici, artistici e di cultura generale dell'anno scolastico in corso, e organizzano chat di messaggistica istantanea, in cui fornire *news*, consigli e aggiornamenti ai più o meno tremebondi candidati. Il mondo dell'editoria pubblica manuali che con temi e tesine svolte garantiscono la sopravvivenza, «*senza stress e con il giusto metodo*», sia alle prove scritte che al colloquio. Le televisioni ripropongono film di qualche anno fa, in cui si intrecciano amori acerbi, emozioni adolescenziali e notti insonni prima degli esami. E cantautori d'annata avviano i propri tour riproponendo i sempreverdi rimpianti per una maturità presa in ritardo...

I numeri

Dietro la rappresentazione social e mediatica vi è comunque la realtà di un esame di Stato, i cui numeri appaiono effettivamente impressionanti: gli studenti che quest'anno saranno coinvolti nelle prove saranno infatti oltre mezzo milione. Più precisamente, saranno 511.349 i candidati

interni, provenienti da 27.698 classi, cui si affiancheranno 13.066 candidati esterni (i cosiddetti privatisti), che porteranno il totale degli esaminandi a 524.415. Di questi, oltre la metà (268.577) punta ad un diploma di indirizzo liceale, mentre poco meno di un terzo (169.682) concluderà il proprio percorso di studi in un istituto tecnico e solo un sesto (86.156) sosterrà l'esame in un istituto professionale.

Dall'altro canto, a certificare i livelli di apprendimento dei candidati sarà un esercito di 139.000 addetti ai lavori:

- 13.900 presidenti di commissione;
- circa 41.700 commissari esterni (di norma, 3 per ciascuna commissione);
- 83.400 commissari interni (di norma, 3 per ciascuna delle due classi affidate a ogni commissione)[\[2\]](#).

La struttura dell'esame

Nel suo svolgimento l'esame di Stato del 2025 non si differenzierà da quello del passato anno scolastico.

L'O.M. 31 marzo 2025, n. 67 («*Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2024/2025*»), infatti, non si discosta molto dall'O.M. 22 marzo 2024, n. 55 («*Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2023/2024*»), che a sua volta ricalcava sostanzialmente l'O.M. 9 marzo 2023, n. 45 («*Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2022/2023*»), con la quale dopo le deroghe imposte dal tempestoso triennio dall'emergenza pandemica, l'esame di Stato era stato ricondotto nell'alveo della normativa disegnata dal capo III del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, e dai successivi decreti attuativi 26 novembre 2018, n. 769 e 18 gennaio 2019, n. 37.

In sintesi, la struttura dell'esame di Stato 2025 si articola in:

- due prove scritte, la prima di accertamento della padronanza della lingua italiana (O.M. 67/2025, art. 19, comma 1) e la seconda, in forma anche grafica o scritto-grafica, pratica, compositivo/esecutiva musicale e coreutica, relativa alle discipline caratterizzanti il corso di studio, così come individuate dal D.M. 28 gennaio 2025, n. 13 (O.M. 67/2025, art. 19, commi 1-2), entrambe a carattere nazionale, con la sola eccezione degli istituti Professionali[\[3\]](#);
- un colloquio, in cui il candidato, partendo dall'analisi del materiale propostogli dalla commissione, dimostra, in una prospettiva multi- e inter-disciplinare, di:
- avere acquisito i contenuti e i metodi propri delle singole discipline;
- essere capace di utilizzare le conoscenze acquisite e di metterle in relazione in maniera critica e personale, utilizzando anche la lingua straniera;
- saper analizzare criticamente le esperienze complessivamente maturate nei PCTO, anche in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale;
- aver maturato le competenze e le conoscenze previste dalle attività di Educazione civica (O.M. 67/2025, art. 22, comma 2).

Nel colloquio si accertano anche le conoscenze e le competenze nella disciplina non linguistica veicolata in lingua straniera attraverso la metodologia CLIL, qualora nella commissione sia presente quale commissario interno il docente della disciplina coinvolta (O.M. 67/2025, art. 22, comma 6).

Al termine dell'esame di Stato a ciascun candidato è assegnato un punteggio finale in centesimi, risultante dalla somma dei massimo venti punti attribuiti dalla commissione d'esame a ciascuna delle due prove scritte e al colloquio, e dei massimo quaranta punti acquisiti per il credito scolastico. Non esiste, ovviamente, alcun punteggio minimo per la singola prova; il punteggio minimo complessivo per superare l'esame di Stato è di sessanta centesimi (O.M. 67/2025, art. 28, comma 3).

La commissione può motivatamente integrare il punteggio fino a un massimo di cinque punti, qualora il candidato abbia ottenuto un credito scolastico di almeno trenta punti e un risultato complessivo nelle prove d'esame pari almeno a cinquanta punti (O.M. 67/2025, art. 16, comma

9, lettera c) e art. 28, comma 4). Inoltre la commissione, sulla scorta dei criteri deliberati in occasione della riunione preliminare (O.M. 67/2025, art. 16, comma 9, lettera d), può attribuire la lode, purché si verifichino le seguenti condizioni: unanimità della commissione, assegnazione del punteggio massimo in ciascuna prova d'esame, credito scolastico di quaranta punti sempre attribuito con voto unanime del consiglio di classe (O.M. 67/2025, art. 28, comma 5).

I requisiti di ammissione: le attività dei PCTO

Pur in assenza di modifiche sostanziali all'impianto generale, l'O.M. 67/2025 presenta comunque alcune novità di rilievo.

La prima riguarda i requisiti di accesso: da quest'anno, infatti, in sede di scrutinio finale il consiglio di classe può ammettere all'esame di Stato solo la studentessa o lo studente che abbia svolto nel secondo biennio e nel quinto anno i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), nella misura prevista dai diversi indirizzi (minimo 210 ore negli istituti professionali, 150 nei tecnici e 90 nei licei).

Dopo che ne era stata prorogata la sospensione per sei anni consecutivi, acquisisce così piena efficacia anche l'ultimo dei requisiti di accesso prescritti dal D.lgs. 62/2017[4].

La novità era comunque ampiamente attesa ed era stata preannunciata dal D.M. 12 novembre 2024, n. 226 («*Criteri per il riconoscimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento e delle attività assimilabili per i candidati interni ed esterni ai fini dell'ammissione agli esami di Stato per il secondo ciclo di istruzione, ai sensi dell'articolo 13, comma 2, lettera c) e dell'articolo 14, comma 3, ultimo capoverso del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 62*»).

Per effetto dell'art. 7 del D.M. 226/2024, l'O.M. 67/2025 prevede all'art. 5 che il consiglio della classe a cui è stato assegnato il candidato esterno debba accertare e valutare, anche in termini quantitativi e di competenze acquisite, la validità delle attività di PCTO o delle attività ad essi assimilabili svolte dal candidato, comunicandogli il proprio parere almeno quindici giorni prima dell'inizio dell'esame preliminare. In caso di attività ritenute non sufficienti a raggiungere il monte ore minimo previsto, il candidato esterno non viene ammesso all'esame preliminare[5].

Il voto di comportamento

Altri due elementi di innovazione presenti nell'O.M. 67/2025 sono frutto dell'approvazione della Legge 1° ottobre 2024, n. 150 («*Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati*»).

La modifica apportata dall'art. 1 («*Disposizioni in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti*»), comma 1, lettera c), di tale legge all'art. 13, comma 2, lettera d), secondo periodo del D.lgs. 62/2017, prescrive infatti che, in caso di valutazione del comportamento pari a sei decimi, il consiglio di classe nello scrutinio finale assegni al candidato interno un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale da trattare nel corso del colloquio d'esame. La tematica dell'elaborato, individuata dal medesimo consiglio di classe, unitamente ad eventuali altre indicazioni ritenute utili, anche in relazione a tempi e modalità di consegna, vanno comunicate al candidato, nell'area riservata del registro elettronico, entro il giorno successivo a quello in cui ha avuto luogo lo scrutinio stesso (O.M. 67/25, art. 3, comma 1, punto IV).

Fascia di attribuzione del credito e comportamento

Il medesimo art. 1, comma 1, della Legge 150/2024, nella lettera d), ha dato vita alla terza importante novità. Esso ha infatti previsto che nell'articolo 15 del D.lgs. 62/2017, vada inserito il comma 2-bis: «*Il punteggio più alto nell'ambito della fascia di attribuzione del credito scolastico spettante sulla base della media dei voti riportata nello scrutinio finale può essere attribuito se il voto di comportamento assegnato è pari o superiore a nove decimi*».

Conseguentemente, l'O.M. 67/2025, art. 11, da un lato, al comma 1, non può che prendere atto di quanto stabilito dalla fonte normativa di rango superiore e, dall'altro, al comma 4, nel

disciplinare il caso particolare dell'abbreviazione del corso di studi per merito, prevede che il credito scolastico sia attribuito dal consiglio di classe, per l'anno non frequentato, nella misura massima di quindici punti solo in caso di assegnazione di un voto di comportamento nella penultima classe pari o superiore a nove decimi. Qualora il voto di comportamento assegnato nella penultima classe sia pari a otto decimi, è disposta l'attribuzione di solo quattordici punti per il credito scolastico dell'anno non frequentato.

L'ammissione all'esame di Stato di studenti con cittadinanza non italiana

L'O.M. 67/2025 contiene anche un'ulteriore novità, che riguarda una platea meno vasta di studenti, ma che si segnala per il valore culturale che la contraddistingue.

Nonostante la proposta di dimezzare i tempi di residenza legale in Italia per la richiesta di concessione della cittadinanza italiana sia stato tra i cinque quesiti referendari dell'8 e 9 giugno quello che ha riscosso il minore favore degli elettori, è un dato di fatto innegabile che l'Italia sia ormai un Paese decisamente multiculturale, in cui la popolazione residente con cittadinanza straniera nel 2024 ha toccato quota 5 milioni e 422mila unità (circa il 9,2% della popolazione totale), in rappresentanza di circa duecento diverse nazionalità.

Alunni con cittadinanza non italiana sono ormai presenti in quasi ogni classe di tutte le scuole, comprese quelle del secondo ciclo: ed è sempre più frequente il caso di studenti stranieri che chiedono l'iscrizione alle classi anche intermedie di questi istituti. Dei *"dubbi interpretativi in ordine alla possibilità di ammetterli, una volta giunti al quinto anno del corso di studi, all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione, in quanto privi del diploma di licenza conclusiva del primo ciclo conseguito nel nostro Paese"* si era occupata la nota MIUR (oggi MIM) del 27 gennaio 2012, prot. AOODGOS/465. Sul punto interviene anche l'O.M. 67/2005, disponendo in maniera netta e chiara l'ammissione all'esame finale anche in assenza del diploma di scuola media: *«l'ammissione all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione è disposta anche in mancanza del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione per gli studenti di nazionalità italiana o straniera i quali, ai sensi dell'art. 192, comma 3, del Testo unico, sono stati regolarmente iscritti al percorso di studi avendo svolto parte della propria carriera scolastica presso sistemi formativi stranieri che non contemplano il rilascio del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione»* (O.M. 67/2025, art. 3, comma 2).

L'alba del giorno dopo

Con una tempistica già sperimentata, dopo l'iniziale clamore social-mediatico che ne accompagna l'avvio, l'attenzione dell'opinione pubblica per l'esame di Stato andrà pian piano scemando.

Con ogni probabilità, dopo alcune settimane, quando a esami ormai svolti il Ministero dell'istruzione ne renderà disponibili gli esiti finali, in molti torneranno però ad interrogarsi sull'utilità di una prova che promuove quasi il 100% dei candidati, con evidenti squilibri regionali nell'assegnazione delle valutazioni massime, che risultano poi smentite dai dati ricavati dalle rilevazioni INVALSI e dai test di accesso delle facoltà universitarie.

La previsione appare tutt'altro che difficile e vi è un alto grado di probabilità che si avveri: del resto, nell'anno scolastico 2023/2024, agli Esami conclusivi del secondo ciclo di studi era stato ammesso il 96,3% degli scrutinati^[6] e i diplomati erano risultati pari al 99,8% dei candidati che avevano svolto l'esame^[7], confermando le percentuali degli anni precedenti. Infatti anche nell'a.s. 2022/2023 il 96,3% degli studenti scrutinati era stato ammesso all'Esame (nell'a.s. 2021/2022 era il 96,2%) e il 99,8% aveva conseguito il diploma (tre anni fa i diplomati erano stati il 99,9%).

Per quanto riguarda le lodi, l'anno scorso esse hanno rappresentato il 2,6% (in leggerissimo calo rispetto al 2,7% del 2023 e sensibilmente meno numerose del 3,4% del 2022), con una distribuzione geografica che, in termini percentuali, confermava il primato della Calabria (5,4%) e della Puglia (5,1%), seppure in calo rispetto al 2023 quando entrambe le regioni tributarono il

riconoscimento al 5,6% dei propri candidati, e assegnava nuovamente la maglia nera alla Val d'Aosta (0,2%, in ulteriore arretramento rispetto allo 0,7% del 2023); mentre in termini assoluti sia nel 2024 che nel 2023 è stata la Campania a guidare il gruppo, rispettivamente con 2.623 e 2.620 lodi (seguita nel 2024 dalla Sicilia, con 1.810, e nel 2023 dalla Puglia, con 1.964; ultima anche in questo caso la Val d'Aosta con rispettivamente 2 lodi nel 2024 e 6 lodi nel 2023).

Tra i diversi tipi di istituti sono i Licei a fare la parte del leone: nel 2024 il 3,9% dei loro studenti ha ottenuto la lode (in calo comunque rispetto al 4,2% del 2023 e al 5,1% dell'anno precedente); e tra i Licei, il Classico si conferma al primo posto per numero di diplomati con lode (7,4%; nel 2023 era il 7,8%), seguito dal Liceo Scientifico (5,3%; nel 2023 secondo era il Liceo Europeo con il 7,0%). Nei Tecnici a conseguire la lode è stato l'1,5% delle ragazze e dei ragazzi (1,4% del 2023) e nei Professionali, nel 2024 come nel 2023, solo lo 0,6% dei candidati.

Lavori in corso

Se il trend dovesse essere confermato, ci sarebbe effettivamente da interrogarsi sull'utilità di un esame di Stato che non seleziona, non orienta e più che verificare i livelli di apprendimento sembra destinato a diventare una semplice presa d'atto notarile della fine di un percorso di studi. Il timore è che dell'esame di Stato, perduta la funzione di certificazione finale dell'effettivo e sostanziale incontro tra il progetto di sviluppo civile, culturale ed economico che informa il sistema educativo di un Paese e il percorso di crescita umana intellettuale e professionale di giovani impegnati in un ciclo tredicennale di studi, rimanga solo l'involucro esteriore della rappresentazione rituale, spesso venata di nostalgica malinconia, confezionata dalla narrativa, dalla cinematografia e da un certo repertorio musicale

Forse è proprio dalla constatazione di questa perdita di funzioni che muovono gli intenti riformatori del Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, che nei giorni scorsi, riprendendo alcune riflessioni sulla *"maturità formativa"* già precedentemente espresse, ha annunciato la propria volontà di ripristinare il concetto di *esame di maturità*, dando al colloquio il compito di misurare non solo *«quanto si è appreso»* ma anche *«quanto il percorso scolastico ha inciso sulla maturazione complessiva dello studente»*, facendo crescere responsabilità e autonomia, in una logica di *«valorizzazione integrale della persona»*.

Umilmente, ci permettiamo tuttavia di ricordare che Luisa Ribolzi, già in un articolo apparso su uno speciale del *Sole 24 Ore* di qualche anno fa, metteva in guardia dalla tentazione che, secondo la sua *«personale, scettica opinione»*, spingerebbe ogni Ministro dell'istruzione a svegliarsi una mattina e a dire: *«E se cominciassimo con il riformare la maturità?»*^[8].

Se è pur vero che la struttura e i contenuti dell'esame finale finiscono col retroagire sul precedente corso di studi, una vera e profonda riforma della scuola, a nostro modesto avviso, deve infatti trovare nelle modifiche dell'esame di Stato non il suo momento iniziale, ma la conclusione di un percorso di revisione organica dell'intero sistema di istruzione: *«per cambiare gli esami, bisogna saperli far corrispondere a un'idea di scuola, di società e in fondo degli esseri umani e dei loro destini»*^[9].

^[1] I lavori delle commissioni si svolgono per il resto secondo il seguente calendario:

- elaborazione delle tre proposte di traccia della seconda prova da sottoporre al sorteggio dei candidati e dei relativi strumenti di valutazione (solo per gli istituti professionali): tra martedì 17 giugno 2025 (alle ore 8:30 il MIM fornirà la chiave per l'apertura del plico contenente la *"cornice nazionale generale di riferimento"*) e mercoledì 18 giugno 2025;
- terza prova scritta (solo per gli istituti presso i quali sono presenti i percorsi EsaBac ed EsaBac Techno e nei licei con sezioni a opzione internazionale cinese, spagnola e tedesca): mercoledì 25 giugno 2025, dalle ore 8:30;
- prima prova scritta suppletiva: mercoledì 2 luglio 2025, dalle ore 8:30;
- seconda prova scritta suppletiva: giovedì 3 luglio 2025, con eventuale prosecuzione nei giorni successivi per gli indirizzi nei quali la prova si svolge in più giorni (nei professionali

l'elaborazione delle tre proposte di traccia e delle griglie di valutazione avviene tra martedì 1 e mercoledì 2 luglio 2025);

- terza prova scritta suppletiva (per gli istituti interessati): martedì 8 luglio 2025, dalle ore 8:30;
- correzione delle prove (effettuabile anche per aree disciplinari): ciascuna commissione/classe inizia la correzione e la valutazione delle prove scritte al termine della seconda prova, dedicando un numero di giorni congruo rispetto al numero dei candidati da esaminare;
- colloqui: iniziano almeno due giorni dopo la pubblicazione degli esiti delle prove scritte (sono esclusi dal computo le domeniche e i giorni festivi intermedi);
- colloquio suppletivo: entro il termine di chiusura dei lavori previsto dal calendario deliberato dalla commissione per entrambe le classi abbinata. In tal caso, lo scrutinio finale della classe cui il candidato appartiene viene effettuato dopo il colloquio;
- scrutinio, adempimenti conclusivi e pubblicazione dei risultati: è tenuto da ciascuna commissione/classe subito dopo la conclusione dei colloqui di propria competenza; al termine delle operazioni, l'esito dell'esame è pubblicato contemporaneamente per tutti i candidati di ciascuna classe.

[2] Fonte: [comunicato MIM](#).

[3] A partire dall'anno scolastico 2022/23, la seconda prova dell'istruzione professionale (che, come chiarito dalla nota DGOSVI 19 settembre 2022, n. 23988, non verte più sulle discipline, ma sulle competenze in uscita e sui correlati nuclei fondamentali di indirizzo) viene predisposta infatti «in loco» dalle Commissioni d'esame, all'interno della «*cornice generale di riferimento*» dettata dal ministero, che sceglie la tipologia e il/i nucleo/i tematico/i fondamentale/i della prova da costruire, tra quelli presenti nel «*Quadro di riferimento*» dell'indirizzo adottato con D.M. 15 giugno 2022, n. 164.

[4] Il D.lgs. 62/2017, art. 13, comma 2, prevede infatti che in sede di scrutinio finale il consiglio di classe ammetta all'esame di Stato la studentessa o lo studente in possesso dei seguenti requisiti:

- a. frequenza per almeno tre quarti del monte ore annuale delle lezioni;
- b. partecipazione, durante l'ultimo anno di corso, alle prove predisposte dall'INVALSI (requisito diventato effettivo solo dal 2023). Attualmente, per effetto dell'art. 21, comma 2, del D.lgs. 62/2017, i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove INVALSI, di Italiano e Matematica e la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese sono inserite nel cosiddetto «curriculum della studentessa e dello studente»;
- c. svolgimento nel secondo biennio e nel quinto anno dell'attività di PCTO;
- d. votazione non inferiore a sei decimi nel comportamento e in ciascuna disciplina, fatta salva la facoltà del Consiglio di classe di ammettere, con giudizio motivato, lo studente anche in presenza di una sola insufficienza: per eccesso di sintesi l'art. 3, comma 1, lettera a), sub iv., dell'O.M. 67/2025, aveva omesso quest'ultima precisazione e il MIM è stato costretto a pubblicare il 3 aprile, con prot. n. 13946, una nota in cui chiariva che le disposizioni del D.lgs. 62/2017 restano ferme e valide.

[5] Sulle attività di PCTO quale requisito per l'ammissione all'esame di Stato il MIM ha approntato anche una batteria di otto «[Domande e Risposte](#)».

[6] [Candidati ammessi](#) e non ammessi all'Esame di Stato di secondo grado, per regione. A.S. 2023/2024. Valori percentuali.

[7] [I dati, rilevati al 29 luglio 2024](#), sono stati resi disponibili dal Ministero dell'Istruzione e del Merito il 1° agosto 2024.

[8] Luisa Ribolzi, *Continui ritocchi: giusto chiedersi se l'esame abbia ancora senso così*, in *Maturità il nuovo esame*, «*Gli speciali*», *il Sole 24 Ore*, 26 marzo 2019.

[9] Annamaria Palmieri e Mario Ambel, *La "maturità" nella scuola. Un secolo di esami di Stato tra letteratura, politica e società*, Napoli-Torino 2019.

3. Smartphone a scuola. Per un'educazione digitale consapevole



Gabriele BENASSI

15/06/2025

L'approccio dell'Italia all'uso degli smartphone nelle scuole ha visto recenti sviluppi normativi che privilegiano una visione protettiva e di divieto. La Circolare Ministeriale del 19 dicembre 2022 (prot. n. 107190) aveva già introdotto il divieto di utilizzo degli smartphone nel primo ciclo d'istruzione (scuole primarie e secondarie di primo grado)[\[1\]](#). Il divieto è stato poi, da settembre 2025, esteso anche alle scuole superiori. A partire dall'anno scolastico 2025-2026, l'uso degli smartphone viene vietato anche nelle scuole superiori.

Contemporaneamente, le scuole sono chiamate a costruire un progetto educativo organico per guidare gli studenti verso un uso critico, responsabile e creativo della tecnologia, come indicato anche nell'ultima bozza delle nuove indicazioni nazionali per il primo ciclo. Nel lavoro in classe gli studenti non possono usare il proprio smartphone ma solo i dispositivi messi a disposizione dalla scuola o un proprio tablet (anche se non si capisce perché viene ritenuto diverso dallo smartphone).

Basta proibire?

Sulla "carta" appare tutto coerente, ma nella realtà si continua a vivere in un paradosso: l'inevitabile integrazione della tecnologia nella vita degli studenti si scontra con un significativo ritardo educativo. Gli studenti infatti già navigano in ambienti digitali complessi, con le loro opportunità e i possibili pericoli, in gran parte senza il supporto pedagogico strutturato delle istituzioni e delle famiglie. La semplice proibizione dei dispositivi, sebbene possa sembrare risolutiva, non riesce a dotare gli studenti delle competenze critiche necessarie per un coinvolgimento digitale responsabile nella vita quotidiana. Rimuovendo lo strumento, la scuola elimina anche l'opportunità di insegnare come gestirlo responsabilmente. Questo "cortocircuito educativo" potrebbe contribuire a creare un'altra generazione impreparata a navigare nel mondo digitale/analogico in cui abita quotidianamente, rischiando di vivere il rapporto con lo smartphone in modo furtivo e colpevolizzante. La conseguenza a lungo termine potrebbe essere quella di una generazione priva dei meccanismi interni per un uso digitale responsabile, che si affida esclusivamente a controlli esterni assenti al di fuori della scuola stessa.

Superare la dicotomia "vietare o consentire"

Una politica efficace deve quindi superare la semplice dicotomia "vietare o consentire" per giungere a un quadro più sofisticato che integri la protezione con l'educazione proattiva. Ciò significa progettare politiche che non solo mitigano i rischi, ma promuovano attivamente la resilienza digitale, il pensiero critico e l'autoregolazione, garantendo che gli studenti sviluppino il giudizio e le competenze per prosperare in un mondo connesso piuttosto che essere semplicemente riparati e protetti.

Se l'esistenza digitale è parte integrante della realtà, allora l'educazione digitale non può essere una materia isolata o un'aggiunta opzionale, ma deve essere intrecciata nel tessuto educativo: apprendimento, formazione dell'identità, interazione sociale. Qualsiasi strategia educativa che tenti di separare artificialmente gli studenti dalla loro realtà "onlife" attraverso divieti generalizzati senza quadri educativi compensativi potrebbe rischiare di diventare irrilevante o addirittura dannosa, non riuscendo a preparare gli studenti per il mondo in cui effettivamente vivono.

I rischi evidenziati dalle ricerche scientifiche

La ricerca neuroscientifica ha documentato rischi associati all'uso precoce e incontrollato degli smartphone. Diversi studi indicano che l'uso intensivo prima dei 12 anni può influenzare negativamente lo sviluppo delle funzioni esecutive: attenzione sostenuta, memoria di lavoro e controllo inibitorio. La ricerca di Twenge e Campbell (2018) su oltre 40.000 studenti americani ha documentato un calo significativo nei punteggi delle prove standardizzate correlato all'aumento del tempo-schermo. In Italia, i dati INVALSI 2023 mostrano tendenze simili: nelle scuole dove l'uso degli smartphone è meno regolamentato, si registrano performance inferiori del 12% nelle prove di comprensione del testo. Il fenomeno della "nomofobia" (paura di rimanere senza telefono) colpisce oggi il 58% degli studenti delle scuole superiori. Particolarmente significativo è l'effetto "brain drain": la ricerca di Ward et al. (2017) ha dimostrato che la mera presenza di uno smartphone sul banco riduce le performance cognitive del 10%, anche quando è spento.

Il meccanismo alla base di questi effetti è complesso e coinvolge alterazioni dei circuiti della ricompensa, favorendo comportamenti di ricerca compulsiva di stimoli immediati a scapito delle attività che richiedono concentrazione prolungata. L'aumento dell'ansia sociale, dell'irritabilità e dei disturbi del sonno rappresentano effetti collaterali sempre più frequenti.

In risposta a queste tendenze le soluzioni più gettonate sembrerebbero quelle di ritardare l'età del primo smartphone ai 14 anni e di vietarne l'uso totale nelle scuole.

Ma ci sono anche i punti di forza

Tuttavia, la realtà è più complessa di quanto suggeriscano questi allarmi. Meta-analisi più recenti invitano a una lettura più sfumata.

- *Sull'effetto "brain drain"*: solo la memoria di lavoro risulta negativamente influenzata dalla presenza dello smartphone, mentre per altre funzioni cognitive l'effetto non è significativo[2].
- *Sulla causalità*: molte ricerche hanno natura trasversale e non consentono interpretazioni causali dirette. È possibile che una maggiore emotività negativa preesistente aumenti il rischio di uso problematico[3].
- *Sull'efficacia dei divieti*: uno studio dell'Università di Birmingham pubblicato sulla rivista Lancet[4] ha concluso che i divieti scolastici non sono collegati a voti più alti o migliore benessere mentale, suggerendo che "non sono sufficienti per affrontare gli impatti negativi".
- *Sul rendimento*: diverse meta-analisi riscontrano una piccola dimensione dell'effetto ($r = -0.110$ a -0.12) tra uso problematico e performance, indicando una relazione causale non forte né isolata[5].

Anche la letteratura scientifica non sembra dunque compatta e coesa, anzi, il dibattito è vivo e acceso. Basti pensare alla polarizzazione di professionisti come Pellai e Lancini, Rivoltella e Novara. La domanda centrale è se i fenomeni e le patologie sopra descritte stiano allo smartphone in un rapporto di causalità o correlazione. Occorre più prudenza: la tecnofobia e la demonizzazione dello smartphone non sono la soluzione e le cause dei disagi e delle nuove patologie comportamentali sono molteplici e interconnesse, sicuramente non superabili con semplificazioni e scorciatoie, soprattutto in riferimento alle generazioni più giovani che hanno subito in infanzia e preadolescenza l'esperienza alienante del Covid.

È in corso un prezioso confronto fra le varie posizioni e segnaliamo in tal senso il contributo degli Stati generali dell'Infanzia e dell'adolescenza in Emilia-Romagna[6], il prezioso ed equilibrato contributo del CREMIT[7], oltre al nuovo volume di Gallese, Rivoltella, Moriggi "Oltre la tecnofobia"[8] pubblicato proprio nel pieno del dibattito e ricco di riflessioni e argomenti imprescindibili.

Gli smartphone, inseriti in un contesto didattico progettato e pedagogicamente fondato, offrono straordinarie opportunità per una didattica costruttivista, inclusiva, collaborativa. Permettono un accesso democratico e diffuso ai contenuti e alle risorse educative, favoriscono l'accessibilità, i processi collaborativi come la co-scrittura in modalità wiki, migliorando le competenze

linguistiche e digitali, facilitando anche lo sviluppo di soft skills essenziali come *comunicazione, negoziazione e leadership distribuita*. Per gli studenti con *disturbi specifici dell'apprendimento* (DSA) o *bisogni educativi speciali* (BES), gli smartphone diventano strumenti compensativi preziosi: ci sono applicazioni per la sintesi vocale, mappe concettuali digitali, registratori audio, chatbot personalizzati. Rappresentano risorse che possono fare la differenza e che sono tutte fruibili da uno smartphone.

Lavorare con il digitale: da consumatore a creatore

L'aspetto più interessante riguarda il potenziale di trasformare ogni studente da consumatore passivo a produttore attivo di contenuti. La realtà è che si continua a confondere il contenitore con il contenuto, semplificando la complessità e colpevolizzando il significante e non il significato. Siamo oggettivamente entrati in una fase tecnofobica, nella quale ci si illude di facilitare l'approccio educativo cancellando un comportamento problematico a cui si assegna un significato più ampio di quello che ha. Significa, in altre parole, illudersi che una soluzione limitata e parziale possa risolvere una questione di una portata molto ampia e complessa: è come eliminare l'acquario, quando siamo tutti immersi nel mare. Bisogna, invece, saper nuotare e insegnare a nuotare. Lo smartphone non è metaforicamente associabile al fumo, come dicono alcuni, ma all'acqua: se non sai nuotare affoghi; se nessuno ti insegna a nuotare, puoi imparare tutt'al più a galleggiare; se qualcuno ti insegna, invece, impari a gestire la complessità nella normalità. Un'educazione digitale completa deve dotare gli studenti della comprensione critica necessaria per nuotare nei "mari" multiformi delle piattaforme online.

Gli studenti devono sviluppare la "competenza contestuale digitale", cioè la capacità di riconoscere le differenze tra contesti e adattare il proprio comportamento di conseguenza. L'alfabetizzazione algoritmica emerge come pietra angolare della cittadinanza moderna. Gli studenti devono comprendere:

- i modelli economici delle piattaforme digitali;
- le strategie di manipolazione comportamentale degli algoritmi;
- l'influenza degli algoritmi di ricerca e raccomandazione.

Gli studenti devono essere, soprattutto, consapevoli che i social network sono aziende che generano profitto dai dati degli utenti e dalle loro scelte, comprendere altresì come gli algoritmi siano progettati per massimizzare il coinvolgimento attraverso strategie specifiche di manipolazione comportamentale. Devono imparare a capire l'influenza profonda degli algoritmi di ricerca, sperimentare attivamente come le ricerche siano influenzate dai profili digitali e sviluppare strategie per diversificare le fonti di informazione e contrastare "echo chambers"[\[9\]](#) e "filter bubbles"[\[10\]](#).

Lo sviluppo di un approccio critico alla realtà non può non partire da tali consapevolezze. È così che si stanno orientando molte scuole in Europa. Un esempio è sia l'Estonia, Paese che ha scelto un approccio totalmente digitale, sia la Francia, che ha scelto un approccio intermedio.

L'esempio di Estonia e Francia: due modelli diversi

Il sistema scolastico estone si distingue per aver adottato un approccio radicalmente diverso da quello italiano:

- cerca di integrare l'uso consapevole della tecnologia nei curricula fin dalla scuola primaria;
- forma sistematicamente gli insegnanti nelle competenze digitali;
- coltiva una cultura scolastica in cui la tecnologia è strumento per l'apprendimento attivo.

I risultati sembrano convincenti: gli studenti estoni raggiungono alte prestazioni sia nelle competenze tradizionali che digitali, mostrando livelli inferiori di *comportamenti problematici online*.

La Francia ha adottato un approccio intermedio. Pur implementando un divieto nelle scuole primarie e medie, ha accompagnato questa misura con investimenti sostanziali nella formazione degli insegnanti e nello sviluppo di curricula di educazione digitale. Il piano nazionale "École

numérique” prevede 150 ore di formazione obbligatoria per tutti i docenti. Gli studenti sono poi abituati a sostenere una prova comune di misurazione delle competenze digitali sulla piattaforma nazionale pix.fr[11] che testa e misura i livelli di competenza in modo pratico ed efficace.

Le due esperienze, che evidenziano un *design educativo sistemico* rispetto a politiche isolate, sembrano avvalorare l’idea che non basta il divieto per superare un problema.

Gli studenti estoni hanno alte prestazioni sia nelle competenze tradizionali sia in quelle digitali, oltre a un *comportamento online problematico* di minore consistenza. Questo successo sembra esplicitamente attribuito a un “approccio sistemico” che comprende formazione degli insegnanti, curricula strutturati, infrastrutture e una cultura organizzativa coerente. Così in Francia (in cui ritroviamo, come per l’Italia, un divieto) che investe però in modo significativo soprattutto nella formazione degli insegnanti e nei curricula di educazione digitale.

Un divieto senza un accompagnamento educativo è chiaramente meno efficace di un divieto con un investimento educativo significativo o di un modello di piena integrazione.

Tutte le politiche dovrebbero, quindi, concentrarsi non solo sul “cosa vietare o consentire”, ma sul come integrare la tecnologia in un quadro pedagogico olistico che promuova la resilienza digitale e le competenze per la vita, piuttosto che limitarsi a imporre regole. Un esempio concreto è la proposta di Hermmes.

Il curriculum HERMMES: una mediazione concreta?

È stato di recente presentato il curriculum europeo HERMMES (*Holistic Education for Resilience in Media and Mindful Engagement for Students*)[12]. Rappresenta una proposta concreta per accompagnare bambini e ragazzi verso una maturità digitale autentica. Nato dalla collaborazione tra università europee, istituzioni scolastiche e organizzazioni della società civile, è strutturato secondo una logica progressiva dagli 0 ai 18 anni accompagnando gli studenti attraverso tappe di crescita digitale calibrate sullo sviluppo cognitivo ed emotivo.

Si oppone sia alla retorica dell’allarme, sia all’adozione acritica degli strumenti digitali, proponendo una terza via: educare al senso critico e alla capacità di scelta, rendendo i bambini e i ragazzi attori consapevoli del proprio rapporto con la tecnologia. Ad esempio, propone di insegnare cosa sia un algoritmo o come funzionino i filtri informativi e le *fake news*, aiutando gli studenti a riconoscere le pressioni sociali e ad adottare strategie per limitare il tempo online. In questo contesto di complessità e ambivalenza, il curriculum HERMMES rappresenta un’opportunità educativa preziosa e concreta. Il curriculum si fonda su cinque aree di competenza ispirate al quadro europeo DigComp 2.2:

- *sicurezza e benessere*. Sono mirati a costruire una personalità resiliente e prevenire fenomeni come il cyberbullismo e la dipendenza, con attività che vanno da giochi di ruolo analogici a workshop sulla gestione del tempo-schermo;
- *pensiero computazionale e problem solving*. Sviluppano la comprensione dei meccanismi digitali attraverso il coding unplugged e la programmazione, affrontando sfide concrete;
- *creazione di contenuti* (anche analogici). Trasforma gli studenti in produttori attivi di contenuti multimediali, dal podcast al giornalismo scolastico;
- *alfabetizzazione critica dei dati*. Insegna a valutare le fonti, riconoscere i *bias* e comprendere gli algoritmi;
- *Comunicazione, cooperazione ed empatia*: rafforzano le competenze relazionali, valorizzando il dialogo, l’ascolto e la gestione dei conflitti. Include esperienze di social network analogici e simulazioni di discussioni online, con un focus sull’empatia digitale.

La forza di questo modello risiede nella sua coerenza pedagogica: non propone un uso precoce della tecnologia, ma una progressiva preparazione allo stare nel mondo digitale, partendo da attività concrete, spesso analogiche, che sviluppano competenze profonde e sostenibili, bilanciando la prevenzione dei rischi con la promozione delle competenze digitali. Le evidenze della ricerca mostrano chiaramente che un’educazione digitale efficace richiede un approccio sistemico che integri la formazione dei docenti, il coinvolgimento delle famiglie, curricula

strutturati e ambienti di apprendimento ripensati. Non basta non dare in mano il dispositivo se non si educano le nuove generazioni al digitale lavorando anche in analogico.

Verso una sintesi creativa: educare per la complessità

La questione degli smartphone a scuola rappresenta la punta dell'iceberg di una trasformazione educativa più profonda. Non si tratta di decidere se consentire o vietare un dispositivo, ma di ripensare come preparare i giovani a vivere, lavorare ed essere cittadini attivi in una società digitale. La strada del divieto, pur comprensibile nelle motivazioni protettive, rischia di creare disconnessione tra mondo scolastico e realtà quotidiana degli studenti. Un approccio educativo maturo può trasformare le sfide del digitale in opportunità di crescita autentica.

La vera sfida educativa del nostro tempo non è scegliere tra tradizione e innovazione, ma costruire sintesi creative che integrino il meglio di entrambe le dimensioni. Gli studenti hanno bisogno di competenze per un mondo in trasformazione, ma anche di stabilità interiore e capacità di riflessione per navigare il cambiamento senza perdere la propria umanità.

L'educazione digitale ben progettata non sostituisce le competenze tradizionali ma le potenzia. La lettura profonda non contraddice la navigazione ipertestuale, la scrittura a mano non è incompatibile con la composizione digitale, la relazione faccia a faccia non è alternativa alla comunicazione online. Si tratta di sviluppare un repertorio ricco e flessibile che permetta agli studenti di scegliere lo strumento più adatto a ogni situazione.

In questa prospettiva, lo smartphone diventa uno strumento tra i tanti che può contribuire a un progetto educativo più ampio: formare persone capaci di pensare criticamente, comunicare efficacemente, collaborare costruttivamente e vivere pienamente nella complessità del mondo contemporaneo.

Le scuole che sapranno raccogliere questa sfida non saranno quelle con le tecnologie più avanzate o i divieti più rigidi, ma quelle che costruiranno comunità di apprendimento autentiche dove studenti, docenti e famiglie crescono insieme nella comprensione e nell'uso consapevole delle possibilità tecnologiche.

La vera rivoluzione educativa non sta nelle tecnologie, ma nella saggezza con cui le utilizziamo per amplificare ciò che di più prezioso portiamo dentro: curiosità, creatività, empatia e capacità di dare senso al mondo che ci circonda. Educare alla tecnologia significa, in ultima analisi, educare all'umanità.

[1] Cfr. G. Benassi, *Smartphone in classe: un problema reale per l'apprendimento?*, in "[Scuola7-392](#)".

[2] Does the mere presence of a smartphone impact cognitive performance? A meta-analysis of the "[brain drain effect](#)".

[3] [Neuroimaging](#): gli effetti dell'uso eccessivo degli smartphone sulla funzione e la struttura del cervello: una revisione dello stato attuale dei risultati basati sulla risonanza magnetica e una tabella di marcia per la ricerca futura.

[4] [Norme telefoniche scolastiche](#) e loro associazione con il benessere mentale, l'uso del telefono e l'uso dei social media (SMART Schools): uno studio osservazionale trasversale.

[5] NIH. Reexamining the "[brain drain](#)" effect: A replication of Ward et al. (2017).

[6] Regione Emilia-Romagna "[Oltre gli schermi](#)". *Tablet, smartphone, dispositivi elettronici: gli effetti su bambini e adolescenti*".

[7] [CREMIT](#). Smartphone, social media e salute mentale degli adolescenti: una mappa per orientarsi tra rischi, evidenze e policy.

[8] V. Galles, S. Moriggi, PC Rivoltella, *Oltre la Tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*, Raffaello Cortina editore, 2025.

[9] Le "[Echo chambers](#)" sono spazi dove si rinforzano le proprie convinzioni attraverso la ripetizione di idee e informazioni.

[10] Le "Filter bubbles" sono il risultato di algoritmi che personalizzano i contenuti, limitando l'esposizione a diverse opinioni.

[11] [Cultivez vos compétences numériques](#). Pix est le service public en ligne pour évaluer, développer, et certifier ses compétences numériques.

[12] [The hermmes curriculum](#): è progettato per supportare gli insegnanti di scuole materne nell'aiutare i bambini e i giovani a diventare digital resilienti, media adulti maturi passo dopo passo.

4. Verso un nuovo anno scolastico. Cosa dice la legge 79/2025



Domenico CICCONE

15/06/2025

Nella seduta dello scorso 3 giugno, la Camera dei deputati ha approvato la Legge 79, 5 giugno 2025[1].

Il provvedimento normativo rende operative una serie di misure urgenti e significative, per l'attuazione di diverse riforme e investimenti previsti dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), oltre a disposizioni in materia di istruzione e merito per l'avvio dell'anno scolastico 2025/2026. Il pacchetto di norme vuole concorrere a modernizzare e rafforzare il sistema educativo e di ricerca italiano, promuovendo la sostenibilità e l'innovazione. Le aree di intervento sono molteplici lasciando intravedere le novità che molti aspettavano.

L'identità dell'istruzione tecnica

Come già rilevato in sede di pubblicazione del Decreto legge 45/2025 è prevista una significativa riorganizzazione curricolare e didattica per l'istruzione tecnica. A partire dall'anno scolastico 2026/2027 verranno definiti nuovi indirizzi con articolazioni più coerenti e quadri orario più funzionali rispetto alle nuove esigenze sociali e, in tal senso, verranno anche riprogrammati i risultati di apprendimento.

Ogni modifica e integrazione si baserà sul profilo educativo, culturale e professionale (P.E.Cu.P.) dello studente (Allegato 2-bis alla legge) e sul curriculum dei percorsi di istruzione tecnica (Allegato 2-ter).

La prima novità significativa è quella che mira a rafforzare l'identità dell'istruzione tecnica connotandola in una dimensione culturale ampia, scientifica, tecnologica e giuridico-economica. Questo rafforzamento si pone l'obiettivo di far acquisire alle studentesse ed agli studenti competenze specifiche e trasversali, in linea con le tendenze internazionali e con lo sviluppo economico sostenibile.

Un'altra caratteristica, che non sfugge all'attenzione, è la connessione con il mondo del lavoro ottenuta attraverso curricula esplicitamente ispirati al Piano Nazionale Industria 4.0 e alla digitalizzazione dei processi produttivi. La prospettiva a lungo termine consiste in una diffusa volontà di approfondimento scientifico-tecnologico che collega l'istruzione tecnica al sistema degli ITS Academy, alle lauree professionalizzanti e alle lauree STEM.

PCTO e apprendimento permanente

La costante collaborazione con il mondo del lavoro, attraverso accordi di partenariato e Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) rappresenta il valore aggiunto per distinguere l'istruzione tecnica nei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado italiano mediante una serie di chiavi di interpretazione dell'innovazione tecnologica che aprono le porte dell'innovazione.

La prima chiave è costituita dalla flessibilità e dall'autonomia che consente alle istituzioni scolastiche di adattare l'offerta formativa alle esigenze del contesto economico e produttivo locale, anche introducendo insegnamenti scelti autonomamente. L'aderenza al contesto apre prospettive poderose all'istruzione tecnica, nel panorama manifatturiero e tecnologico italiano, praticamente smisurato in varietà e diversificazione.

La seconda chiave è quella che identifica nell'orientamento e nell'apprendimento permanente un modello innovativo efficace. Si tratta di costruire percorsi per favorire scelte consapevoli e *Job*

oriented, adeguati allo sviluppo di competenze orientate al mercato del lavoro, mediante la realizzazione di attività sin dal primo biennio, pur nel rispetto della formazione integrale della persona.

Internazionalizzazione e competenze

La chiave dell'Internazionalizzazione non può mancare in nessuna idea di innovazione del sistema formativo. Lo Spazio europeo dell'istruzione sembra trovare nella legge una grande attrattività attraverso il *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, e attraverso gli scambi internazionali, gli stage all'estero e il potenziamento dello studio delle lingue straniere. Non ultima c'è la chiave della certificazione delle competenze che gli istituti tecnici rilasceranno, a domanda, anche nei diversi livelli intermedi, a partire dall'anno scolastico 2026/2027, come avviene in genere anche nell'Istruzione professionale riformata.

Non manca nei provvedimenti la consueta norma di restrizione finanziaria che prevede contenimento del numero delle classi a decorrere dall'anno scolastico 2026/2027 quando il numero complessivo delle classi attivate negli istituti tecnici e, più in generale, nella scuola secondaria di secondo grado, non potrà essere superiore a quello presente nell'anno scolastico 2023/2024. La norma sembra voglia essere solo una disposizione ordinatoria poiché con il calo demografico italiano e la programmazione prudente degli ingressi stranieri sul nostro territorio, non sembra di fatto pensabile un aumento delle classi.

Misure per il personale docente

L'art. 2 della legge 79/2025 introduce alcune modifiche sostanziali alla disciplina del reclutamento del personale docente. Infatti è prevista l'integrazione delle graduatorie di merito dei concorsi PNRR con candidati idonei fino al 30% dei posti a bando, da utilizzare prioritariamente rispetto alle graduatorie dei concorsi precedenti, inclusi quelli per l'insegnamento di educazione motoria nella primaria.

Inoltre, dall'anno scolastico 2026/2027 sarà istituito un elenco regionale annuale per chi ha superato la prova orale di concorsi dal 2020 in poi. Per i docenti individuati è previsto l'onere di accettare o rifiutare la sede assegnata entro cinque giorni, e comunque entro il 1° settembre se l'assegnazione avviene dopo il 28 agosto.

Per l'anno scolastico 2025/2026, le assunzioni potranno essere completate entro il 31 dicembre 2025, anche utilizzando graduatorie pubblicate entro il 10 dicembre. Apparentemente inusuale, la suddetta proroga permette una maggiore flessibilità nelle operazioni di reclutamento, assicurando continuità didattica e valorizzazione del merito consentendo il rispetto dei vincoli del PNRR rispetto agli obiettivi da raggiungere nell'anno in corso.

Mobilità interregionale dei Dirigenti scolastici

C'è un'altra novità importante, anche se di natura eccezionale e transitoria e relativa all'anno scolastico 2025/2026. Riguarda la disciplina per la mobilità interregionale dei dirigenti scolastici. Infatti, in deroga alle regole contrattuali vigenti, viene autorizzata la copertura fino al 100% dei posti vacanti disponibili in ciascuna regione, fatta salva la riserva per i posti destinati al concorso ordinario bandito con D.D. n. 2788/2023.

La generosa mobilità disposta "ope legis" non richiede il consenso degli Uffici scolastici regionali di provenienza e destinazione, fatte salve due possibili eccezioni costituite dall'esubero di personale nella regione richiesta per gli anni scolastici 2025/2026 e 2026/2027 e dall'esistenza di provvedimenti giurisdizionali che abbiano previsto immissioni in ruolo, in ordine di graduatoria, nella stessa regione.

Finanziamenti e PNRR

Una non trascurabile serie di misure interessa la rimodulazione delle risorse PNRR e l'edilizia scolastica. Ad esempio, viene disposta la riassegnazione dei fondi per asili nido e per le scuole

dell'infanzia riaprendo i termini per la presentazione dei progetti, da parte dei comuni e assicurando così il completamento dell'investimento 1.1 della Missione 4, Componente 1 del PNRR ("Piano per asili nido e scuole dell'infanzia").

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito intende, in tal modo, riaprire il bando e scorrere le graduatorie esistenti, utilizzando risorse PNRR da altri investimenti per un importo massimo di oltre 819 milioni di euro.

Anche il Fondo unico per l'edilizia scolastica viene incrementato di 10 milioni di euro, per ciascuno degli anni 2025 e 2026, allo scopo di attuare interventi indifferibili e urgenti soprattutto riferiti ai lavori di messa in sicurezza degli edifici scolastici pubblici.

Sempre nell'ottica della massima semplificazione e della velocizzazione dei lavori, la legge introduce maggiore flessibilità per le varianti in corso d'opera negli appalti già aggiudicati e per gli interventi PNRR, consentendo, previa autorizzazione, anche l'utilizzo dei ribassi d'asta per adeguare i progetti al principio "Do No Significant Harm" (DNSH)[\[2\]](#).

Competenze informatiche e ITS Academy

Una attenzione non consueta viene dedicata allo sviluppo di competenze informatiche e alla didattica digitale nei processi di insegnamento, apprendimento e valutazione, anche in via sperimentale per la comprensione dei concetti fondamentali dell'informatica.

Su un altro versante, nel segno dell'internazionalizzazione degli ITS Academy, sono previste disposizioni per promuovere l'internazionalizzazione degli ITS Academy, con un aumento delle risorse dedicate a questa forma di istruzione terziaria molto considerata, con buona ragione, dall'attuale compagine di governo. Ad esempio, una norma inconsueta ma molto gradita consente l'esenzione IRPEF per le borse di Studio per gli ITS Academy: qualora erogate da enti pubblici, gli studenti iscritti ai percorsi ITS Academy saranno esenti dall'imposta sul reddito delle persone fisiche.

Agli ITS Academy è riconosciuta anche la competenza del riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero e, nel contempo, viene considerato valido il loro percorso nei riconoscimenti di competenze per l'estero.

Parità scolastica

In Materia di Parità Scolastica la legge introduce norme sull'attivazione delle classi terminali collaterali nelle scuole paritarie. L'art. 5, comma 1, vieta l'attivazione di più di una classe terminale collaterale per ciascun indirizzo di studi già funzionante in una scuola paritaria. Tale attivazione è subordinata a una richiesta motivata e all'autorizzazione dell'ufficio scolastico regionale, da presentarsi entro il 31 luglio precedente all'anno scolastico di riferimento. Il decreto introduce queste misure stringenti per contrastare il fenomeno dei cosiddetti "diplomifici". Infatti sono state introdotte nuove regole per gli esami di idoneità e obbligo di presidenti esterni per le commissioni d'esame, nei casi di accorpamento di due anni scolastici. La misura ulteriore per il contrasto al "diploma facile" è l'introduzione del protocollo informatico da parte delle scuole paritarie a partire dall'anno scolastico 2025/2026.

Buone notizie sul fronte del welfare studentesco

L'autorizzazione di spesa per il welfare studentesco è incrementata di 1 milione di euro per il 2025 e 3 milioni per gli anni 2026 e 2027. L'art. 6 della legge 79/2025 introduce, infatti, importanti interventi per il sostegno economico agli studenti. Vengono incrementati i fondi destinati alla fornitura gratuita o semigratuita dei libri di testo, a favore degli alunni che adempiono l'obbligo scolastico e posseggono i requisiti previsti.

Per i più grandi, che frequentano l'università, il comma 1-bis, aggiunto dal Senato, rivede i criteri per l'erogazione del contributo per le spese di locazione abitativa degli studenti fuori sede. Sono esentati dai requisiti di merito gli studenti con disabilità mentre non possono accedere al fondo coloro che si siano iscritti più di una volta al primo anno di corso. Il comma 1-ter, peraltro,

incrementa di 9,5 milioni di euro per il 2025 il fondo destinato al contributo affitti, garantendo la copertura finanziaria delle nuove misure.

Ulteriori misure della Legge 79/2025 riguardano:

- la *Carta del docente* che prevederà nuove possibilità di spesa;
- la *prevenzione del disagio giovanile* con la definizione di percorsi di formazione e informazione per i docenti delle scuole secondarie, finalizzati alla prevenzione dell'uso di sostanze stupefacenti, delle dipendenze comportamentali;
- il *rafforzamento amministrativo* con misure per il reclutamento di funzionari del Ministero dell'Istruzione e del Merito su base territoriale e per il rafforzamento della capacità amministrativa dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI);
- i compensi per le commissioni concorsuali del personale scolastico.

Quelli della Legge 79/2025 costituiscono provvedimenti urgenti e, in alcuni casi, indifferibili per la scuola; sono risposte alle emergenze sicuramente non a tutti gradite ma, con tutta probabilità, necessarie per regolamentare aspetti fondamentali della scuola italiana.

[1] Legge 5 giugno 2025, n. 79. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 aprile 2025, n. 45, recante ulteriori disposizioni urgenti in materia di attuazione delle misure del Piano nazionale di ripresa e resilienza e per l'avvio dell'anno scolastico 2025/2026.

[2] Il pilastro centrale di Next Generation EU è il dispositivo RRF che, tra i vari obiettivi, si propone di sostenere interventi che contribuiscano ad attuare l'Accordo di Parigi e gli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, in coerenza con il Green Deal europeo. Il principio *Do No Significant Harm* (DNSH) prevede che gli interventi previsti dai PNRR nazionali non arrechino nessun danno significativo all'ambiente. Inoltre, i piani devono includere interventi che concorrono per il 37% delle risorse alla transizione ecologica.

23 giugno 2025

Verso nuove traiettorie per il futuro della scuola

1. Dal congresso CISL alle prospettive per il rinnovo contrattuale. Intervista ad Ivana Barbacci, Segretaria Generale CISL Scuola



[Roberto CALIENNO](#)

22/06/2025

L'VIII Congresso Nazionale della CISL Scuola si è tenuto a Trieste, presso il Generali Convention Center, dal 10 al 12 giugno 2025, con lo slogan "Diamo forma al futuro". I temi principali hanno riguardato la valorizzazione della figura docente e del personale tecnico e amministrativo, con la richiesta di maggiori risorse per il rinnovo contrattuale e una riforma della progressione di carriera. Si è discusso a lungo della lotta al precariato, della formazione continua e dell'importanza di una scuola aperta al territorio. È stata ribadita la centralità della scuola per una società inclusiva e innovativa. Al termine dei lavori, Ivana Barbacci è stata riconfermata Segretaria Generale all'unanimità ed è a lei che rivolgiamo alcune domande.

Segretaria Barbacci, che bilancio può trarre dallo svolgimento del vostro VIII Congresso. In che modo il Sindacato che dirige può dare un contributo per il futuro della nostra scuola?

Il Congresso Nazionale è stato un momento di intensa e straordinaria partecipazione: tre giorni di dibattito, facendo sintesi di un percorso durato mesi e che ha coinvolto, a partire dai luoghi di lavoro, l'intera organizzazione nelle sue articolazioni territoriali e regionali.

Tre giorni di dibattito arricchiti da interventi di personalità autorevoli in diversi campi, spaziando dai temi dell'innovazione tecnologica a quelli dell'impegno a promuovere e difendere la dignità della persona, sempre con grande attenzione alle sfide poste dalla complessità del mondo contemporaneo, per l'affermazione di valori che rafforzino la coesione del tessuto sociale e civile. È questo un obiettivo per il quale una scuola pubblica aperta al cambiamento e all'innovazione può dare un contributo decisivo.

Mi piace ricordare, anche per l'intensità delle emozioni suscitate, l'intervento di Gino Cecchetti, capace di reagire alla tragica vicenda vissuta in ambito familiare facendosi promotore di azioni volte a prevenire la violenza di genere e in termini più ampi una cultura di rispetto dei diritti umani. Un messaggio che a pieno titolo si inserisce nel tema congressuale, "Dare forma al futuro", perché il pieno riconoscimento della dignità di ogni persona è una delle forme ineludibili del futuro che vogliamo.

Credo sia sufficiente dare un'occhiata al programma dei lavori per cogliere la ricchezza di spunti offerti dai relatori che si sono avvicendati sul nostro palco. Sul nostro sito è anche disponibile la registrazione integrale dei lavori.

Ma altrettanto importante è stata la riflessione che il congresso ha condotto sullo stato dell'organizzazione, sulla linea politica e sindacale seguita negli ultimi tre anni e sulle coordinate che dovranno orientare l'azione della CISL Scuola nell'immediato futuro. La conferma con voto unanime nel mio incarico di segretaria generale, e insieme a me di tutta la squadra della segreteria uscente, è naturalmente motivo di soddisfazione e di orgoglio, ma soprattutto una grande responsabilità. Guidare il sindacato che raccoglie di gran lunga, in Italia, il maggior numero di iscritti non è compito che si può affrontare con leggerezza: so quello che la gente di

scuola si aspetta da noi, ha grandi attese alle quali siamo chiamati a dare risposte concrete e tangibili, non ci potremmo mai permettere di vendere fumo.

Immagino che tra le attese cui fa riferimento ci sia sicuramente anche quella di un più dignitoso livello delle retribuzioni. Se n'è parlato al Congresso?

Sugli insegnanti, ma in generale sul personale scolastico, grava una "questione retributiva" su cui da tempo il sindacato è impegnato nella ricerca di soluzioni che non possono essere né semplici, né immediate. Il rapporto OCSE del 2024 ci dice che un insegnante italiano con 15 anni di carriera guadagna circa 32 mila euro all'anno, quando la media OCSE è di oltre 44 mila euro. Basta questo dato per capire l'entità del problema, che non nasce certo oggi ma si trascina da tempo, attraversando stagioni politiche di ogni colore. Vorrà dire qualcosa se per trovare un contratto fortemente sbilanciato a favore del personale scolastico, con una percentuale di incremento mai più vista nei decenni successivi, bisogna andare indietro di quasi quarant'anni, al contratto del 1988. Aumenti talmente consistenti che la CGIL, considerandolo un cedimento a pulsioni corporative, lo firmò solo dopo un lungo travaglio interno.

In tempi più recenti abbiamo avuto il blocco dei contratti dal 2009 al 2019, seguito da due rinnovi sottoscritti, per la parte economica, da tutti i sindacati rappresentativi. Il primo firmato mentre era in carica il governo Gentiloni, il secondo già con l'attuale Governo.

Ma attualmente a che punto siamo con le trattative per il rinnovo contrattuale del personale della scuola?

La trattativa in corso riguarda il triennio 2022/2024; può contare su una massa di risorse che consente incrementi percentuali di circa il 6%, un po' più di quanto prevedevano i due contratti precedenti. Poco? Rispetto all'obiettivo di un riallineamento europeo certamente sì, per i numeri che ho ricordato all'inizio. Rispetto ai precedenti rinnovi, direi che siamo in linea e in leggera crescita.

Ci sono margini per avere ulteriori risorse?

Spero di sì, e lavoro per questo, ma non mi illudo, né soprattutto voglio illudere nessuno, sull'entità dei possibili incrementi: chi fa sindacato in modo serio non si può consentire sparate a effetto, mentre ha la responsabilità di ottenere il miglior risultato possibile. È la logica che i maggiori sindacati hanno sempre seguito, e mi auguro che continuino a farlo, anche se purtroppo l'aria che si respira è un po' diversa.

Come avvenuto per altri comparti pubblici, credo che anche per Istruzione e Ricerca si debba fare il possibile per giungere quanto prima a una firma del contratto, in modo da aprire immediatamente il negoziato per il triennio successivo, già in corso. Mi sento di chiedere alle altre organizzazioni di seguire una logica sindacale, non di altra natura. Non credo che si faccia un favore al Governo se si arriva al rinnovo del contratto, né che gli si faccia un danno non firmandolo: l'unico danno rischiano di averlo lavoratrici e lavoratori, oltre che la credibilità di un sindacato che sacrifica il possibile all'irrealizzabile.

Non pensa che la crisi in atto nei rapporti fra le diverse organizzazioni possa incidere negativamente sull'efficacia dell'azione sindacale?

Le divisioni che in questa fase attraversano il mondo sindacale sono di tutta evidenza, legate a un modo diverso di intendere ruolo e funzioni del sindacato e soprattutto al rapporto con la politica. Questione antica, alla base di un pluralismo che da sempre caratterizza il panorama sindacale italiano. Faccio però notare che in gran parte delle categorie, dove le questioni affrontate sono più immediatamente vicine a interessi e attese del mondo del lavoro, di fatto proseguono azioni condotte insieme da tutte le principali forze sindacali. La divisione si accentua, e non è un caso, quando l'interlocutore è in qualche modo espressione del potere politico, come

nel caso dei contratti pubblici. In questo caso prevalgono atteggiamenti che hanno poco di sindacale, e poco importa che sia l'opposizione politica a dare la linea al sindacato, o che accada esattamente il contrario: in ogni caso si realizza una confusione fra piani che devono rimanere distinti. Il sindacato non è chiamato a dare la fiducia o la sfiducia ai Governi, ha il compito di confrontarsi col Governo che c'è. Non è indifferenza, questa, è autonomia: quella di cui la CISL, fin dalla sua nascita, è sempre stata gelosa, quella stessa autonomia che l'ha vista protagonista di grandi stagioni unitarie, ma anche di decisioni non condivise da altre sigle (basti pensare allo storico accordo sulla scala mobile del 1984); quella che le consente – aggiungo – di non essere mai minimamente condizionata dalle scelte di impegno diretto in politica di tanti suoi ex dirigenti. Queste scelte sono sempre avvenute senza alcun coinvolgimento dell'organizzazione, che non a caso ha regole molto stringenti sull'incompatibilità fra ruoli sindacali e politici, regole che scattano già nella fase della semplice candidatura in politica. Aggiungo che persino i leader Cisl più prestigiosi hanno talvolta misurato dai risultati delle urne quanto gli iscritti Cisl amino la propria indipendenza. A chi aderisce al nostro sindacato non viene mai chiesto se ha una tessera politica, né gli verrà mai chiesto di prenderne una. Abbiamo un chiaro orizzonte di valori, nel quale agire con la concretezza che è richiesta al sindacato, che non può mai limitarsi a indicare una meta suggestiva, ma deve fare i passi necessari per raggiungerla. In questo consiste la sua specificità, su questo è chiamato ad assumersi le sue responsabilità.

2. Le nuove Indicazioni 2025. Tre atti di un copione già scritto



Silvana LOIERO

22/06/2025

Le nuove Indicazioni 2025 non hanno incontrato un consenso diffuso; hanno generato una mobilitazione responsabile, fatta di critiche motivate, proposte articolate e richieste di confronto. Ma il Ministero ha scelto di non rispondere, limitandosi a silenzio e propaganda. Questo articolo ricostruisce un copione già scritto: quello della partecipazione negata. E mentre il Ministero tace, c'è chi continua a scrivere, anche quando nessuno ascolta. Non ci resta che la parola.

ATTO I – Scrivere a vuoto

“Quelli come me non hanno che parole da offrire. Ma le parole non sono poco, in questo sconcertante silenzio”. (*Paolo Rumiz, Verranno di notte, Feltrinelli, 2024*).

Negli ultimi due mesi, dopo la presentazione della bozza delle nuove Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, tante persone hanno sentito il bisogno di prendere la parola. Non si è trattato solo di opinioni espresse sui giornali o sui social. Sono nati veri e propri documenti di lavoro, lettere, appelli, fatti da associazioni professionali e disciplinari, spesso riunite in tavoli interassociativi, e rivolte direttamente al Ministro dell'istruzione e del merito. A questi si sono aggiunte conferenze stampa e incontri in presenza e online; nel complesso c'è stata una mobilitazione diffusa.

Chi ha scritto lo ha fatto con impegno e responsabilità, perché crede nella scuola e nella possibilità di discuterne insieme. È così che funziona la democrazia: si partecipa, si dialoga, si cerca confronto.

Ma dall'altra parte, quella delle decisioni ministeriali, è calato il silenzio. Nessuna risposta. Nessuna apertura. Solo dichiarazioni unilaterali, slogan, autocelebrazione. *I documenti inviati sono rimasti senza risposte.*

E allora viene naturale chiedersi: ha ancora senso scrivere se nessuno legge? Parlare, se nessuno risponde? Partecipare, se tutto sembra già deciso?

Eppure, proprio nel silenzio si rivela qualcosa di importante. Perché chi scrive testimonia che c'è un'altra idea di scuola. Una scuola che si costruisce insieme, che vive nel confronto, che appartiene a tutte e tutti, non solo a chi governa in un dato momento. Scrivere, oggi, è un modo per lasciare traccia. Per dire: “noi c'eravamo”. Anche se fanno finta di non vedere. Anche se vogliono farci sentire inutili.

Scrivere diventa anche un modo per smascherare un copione già scritto: quello in cui si finge ascolto, ma si recita sempre la stessa parte.

ATTO II – La finta partecipazione

Il Ministero aveva annunciato un grande dibattito pubblico sulla revisione delle Indicazioni. In realtà le associazioni che sono state convocate hanno avuto incontri di pochi minuti, senza la possibilità di interagire e discutere con la commissione. I documenti consegnati sono rimasti lì, senza risposta, come se nessuno li avesse mai letti.

C'è stato poi il questionario on line inviato alle scuole, dal titolo *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo d'istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*. In un mio contributo pubblicato su Treccani citavo una celebre battuta di Nanni Moretti: “Le parole sono importanti”. Lo facevo per denunciare l'ambiguità del linguaggio usato nel questionario ministeriale: un linguaggio gentile e rassicurante che indirizzava le risposte nella direzione voluta. Sottolineavo come il modulo proposto non chiedesse ai docenti “che cosa ne pensate?”, ma soltanto “quanto

siete d'accordo?". Una consultazione che, pur parlando di partecipazione, non lasciava spazio al dissenso, limitandosi a offrire alternative già incanalate in una direzione stabilita: non si poteva dire "non condivido", si poteva solo scegliere come dire "sì"^[1].

A seguito delle proteste è stata predisposta poi una casella email per raccogliere osservazioni. Nessuno però ha saputo quanti messaggi siano arrivati, chi li abbia letti e con quale criterio. E, dopo pochi giorni, il Ministro ha dichiarato che il testo delle Indicazioni sarebbe comunque stato pubblicato regolarmente. Come dire: scrivete pure, tanto non cambia nulla.

Mentre dalla scuola arrivavano critiche serie, argomentate, il Ministero ha continuato a ripetere lo stesso messaggio: tutto va bene, tutto è nuovo, tutto è migliore. Nessun dubbio, nessun confronto. Chi esprimeva perplessità veniva liquidato in fretta. Le critiche? "Strumentali". Chi dissentiva? "Un piccolo gruppo di nostalgici". Così si è espressa anche la coordinatrice Perla, liquidando il dissenso come nostalgia di un "piccolo gruppo" incapace di leggere i tempi. Come se difenderla *partecipazione democratica alla vita della scuola fosse un nostalgico ritorno al passato*. Eppure, molte di quelle critiche arrivano da chi la scuola la vive ogni giorno. Con serietà, con fatica, con passione.

ATTO III – Ma la scena è aperta

Il 10 giugno 2025 sulle pagine del Corriere della Sera è apparso un articolo sulle nuove Indicazioni Nazionali con il titolo: *Il ritorno della calligrafia, più arte e musica alle primarie. La scuola che piace ai genitori*. Nell'articolo, di Valentina Santarpia, si mettevano in evidenza percentuali trionfali: "lo studio dell'arte e della musica fin dalla scuola primaria: una scelta giudicata positivamente o molto positivamente dall'84% dei genitori. Grande consenso (81%) anche per la scrittura a mano, con un focus particolare sul corsivo e sulla calligrafia".

Ci si riferiva a un sondaggio commissionato dal Ministero a SWG/KPMG e rivolto a 1.200 genitori, effettuato on line nei primi giorni del mese di giugno per sondare il gradimento delle Indicazioni. Nessun documento ufficiale era ancora disponibile, nessun link al sondaggio.

Il giorno dopo, sul sito del Ministero è comparsa la bozza definitiva delle Indicazioni (inviata adesso al CSPI) ed è stato pubblicato anche il sondaggio SWG/KPMG a cui la giornalista del Corriere faceva riferimento.

Non è un caso che prima sia uscito il titolo trionfale sui giornali e solo dopo la conferma ufficiale del documento: un'operazione di comunicazione ben orchestrata, in cui alla scuola è stato assegnato un ruolo passivo. Per usare una metafora teatrale: la scuola, che dovrebbe essere protagonista, resta invece sullo sfondo. Assiste a una messinscena recitata da altri, con un copione già scritto e senza possibilità di intervenire.

Il sondaggio, presentato con toni trionfali e risultati plebiscitari, non ha aperto un vero dialogo con le famiglie: è servito solo a confermare scelte già prese.

Il sondaggio come scenografia

Vale la pena, a questo punto, accennare a come il sondaggio è stato presentato dallo stesso Ministero, rimandando ad altra sede un'analisi approfondita. Già l'incipit del documento ufficiale merita di essere letto e commentato perché dice molto, forse più di quanto vorrebbe. Nel report si legge così: *"Per quanto solo una minoranza delle famiglie con figli che frequentano il primo ciclo dell'istruzione fossero a conoscenza del processo di revisione delle Indicazioni nazionali [...], si registra un consenso molto elevato sia sul metodo adottato che su alcune delle più significative determinazioni a cui è giunta la Commissione"*.

È una frase che sembra neutra, ma non lo è affatto. Inizia riconoscendo un problema: solo una minoranza dei genitori era informata. Ma subito dopo ribalta il significato: nonostante questo, il consenso è alto. È come dire: anche se non sapevano nulla, sono d'accordo lo stesso. Ma allora, che tipo di consenso è? Come si può approvare davvero qualcosa che non si conosce?

Ed ecco un altro pezzo ancora più trionfale, sempre nelle poche righe del "summary" iniziale: *"Inequivocabile il consenso rispetto alle decisioni prese che sono state sottoposte al campione*

di genitori [...]. Tutte le altre proposte hanno un consenso ancora superiore, segno di scelte che non solo esprimono una valutazione scientifica della commissione, ma che riscuotono anche un amplissimo consenso popolare”.

“Inequivocabile”, “scientifica”, “consenso popolare”: tre parole forti, messe tutte insieme per chiudere ogni possibile discussione. Eppure, nulla viene detto sulla formulazione delle domande.

Il trucco del consenso

Basta poco per capire che molte delle domande presenti nel sondaggio sono formulate in modo da indirizzare implicitamente la risposta, legando ogni proposta a valori difficilmente contestabili. Ad esempio, non si chiede semplicemente se si è favorevoli a un maggiore spazio per l’arte e la musica, ma si propone: *“Le nuove Indicazioni Nazionali valorizzano lo studio dell’arte e della musica: verrà dato maggiore spazio a queste discipline sin dalla scuola primaria, per arricchire l’offerta formativa e stimolare la creatività. Come valuta questa scelta?”*

Questa domanda, come altre nel sondaggio, è costruita per orientare la risposta sia sul piano emotivo sia su quello cognitivo. La formulazione contiene infatti già in sé il giudizio positivo su ciò che viene proposto. Si parla di valorizzare (Chi potrebbe essere contrario alla “valorizzazione” di qualcosa?), di arricchire, e quindi di migliorare (Chi si opporrebbe a un’offerta formativa “arricchita?”), di stimolare la creatività, un altro valore positivo, legato al potenziamento di abilità cognitive, emotive e sociali. Insomma, la risposta è già suggerita: dire “non sono d’accordo” equivarrebbe, implicitamente, a disinteressarsi dell’arte, della musica, della creatività e della formazione degli allievi.

Manca del tutto la possibilità di fare domande e avere altre informazioni (esempio: *l’insegnamento della musica sarà affidato a docenti specializzati o sarà improvvisato da chi ha già troppe ore e poche competenze musicali?*).

Insomma, la domanda sembra un vero e proprio annuncio promozionale, che rassicura e mostra la scelta come indiscutibilmente buona.

Perché continuare a scrivere

In un clima di silenzio istituzionale scrivere può sembrare un gesto inutile. Ma è proprio quando il potere non ascolta che scrivere diventa necessario. È un modo per non restare soli, per unire le forze, per sostenere chi si sente isolato. È un gesto che dice: noi ci siamo ancora, e non intendiamo tacere.

Scrivere serve a tenere accesa l’attenzione, a costruire una memoria collettiva. È una forma di responsabilità verso il presente e verso il futuro. Serve a proteggere la scuola pubblica, a ricordare che essa è un bene comune, non proprietà di un Governo, e che non si può cambiare a colpi di decreti.

Non si scrive più per convincere chi non vuole ascoltare — perché, come dice il proverbio, non c’è peggior sordo di chi non vuol sentire. Si scrive per difendere un’idea di scuola aperta, democratica, plurale.

Scrivere è, oggi più che mai, un gesto civile. Serve a dire a voce alta che non tutto è stato accettato in silenzio. Che c’è ancora chi ha qualcosa da dire. E che queste parole possono fare la differenza.

Pertanto, dopo aver analizzato con attenzione la nuova bozza delle Indicazioni 2025, resa pubblica l’11 giugno, continueremo a scrivere. Il testo mostra qualche ritocco formale, ma lascia intatto l’impianto generale. Il linguaggio si fa appena più sfumato, compaiono qua e là accenni alla pluralità, alla partecipazione, persino alla “spiritualità” come parte dell’educazione integrale. Ma si tratta di aggiustamenti superficiali: il cuore del documento resta lo stesso. La scuola che ne emerge è ancora una scuola dell’ordine e dell’insegnamento della storia esplicitamente orientato a rafforzare l’identità culturale degli studenti, facendo leva sulle “radici greco-romane e cristiane” e sulla “storia della civiltà occidentale”. Una scuola che guarda più al passato che al futuro, che privilegia la trasmissione rispetto alla costruzione condivisa del sapere, che non

riconosce davvero la diversità culturale e linguistica presente oggi nelle scuole italiane. Una scuola che tende a uniformare: più attenta a dare regole che ad ascoltare, più centrata su compiti assegnati che su percorsi condivisi, più focalizzata su ciò che si può misurare che sulla ricchezza dei processi educativi.

Le voci che in questi mesi hanno chiesto ascolto non sembrano aver lasciato traccia.

Eppure proprio per questo è importante continuare. Continuare a parlarne, a scriverne, a costruire letture critiche. Perché anche quando il copione sembra già scritto, possiamo ancora cambiare la scena. Ma per farlo davvero, occorre coinvolgere chi la scuola la vive ogni giorno. Occorre dare voce e fiducia agli insegnanti, costruire insieme, non imporre dall'alto: è così che dovrebbe nascere una scuola davvero democratica.

La scuola o è di tutti, o non è scuola. Lo ricordava Tullio De Mauro, sottolineando che il cuore della scuola sono gli insegnanti: senza ascoltarli, senza valorizzare la loro esperienza quotidiana, nessuna riforma può dirsi davvero democratica[2].

In un sistema dove la qualità dipende prima di tutto da chi insegna, progettare senza ascoltare è un errore pedagogico, prima ancora che politico. E lo diceva con forza anche don Lorenzo Milani in *Lettera a una professoressa*: "Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia".

[1] Cfr. S. Loiero, "LE PAROLE PER NON DIRLO". Il questionario sulle Indicazioni 2025 e la retorica del consenso. [Treccani](#).

[2] [Internazionale](#), Tullio De Mauro, "Buona la scuola se eccelle chi insegna", 17 luglio 2016.

3. Insegnare ai bambini con ADHD. Guardare oltre il comportamento



Veronica SCAFFIDI

22/06/2025

Quando si va alla ricerca delle teorie di Korczak, Rogers, Goleman o Vygotskij per cercare di affrontare i problemi che si incontrano con i bambini con ADHD (Disturbo da deficit di attenzione e iperattività) non avviene solo per consolidare la propria base teorica di riferimento, ma per cercare dalle loro ricerche anche le strategie migliori per operare ed ottenere i risultati sperati.

Una bussola silenziosa

Mi riferisco a questi autori perché nel mio lavoro con bambini con tali disturbi sono stati una bussola silenziosa ma precisa. Korczak mi ha insegnato che il bambino va guardato non per ciò che fa, ma per ciò che vive. Anche quando urla, anche quando rifiuta tutto, anche quando sembra irrecuperabile. Rogers mi ha dato le parole per qualcosa che già sentivo: l'educazione è relazione autentica. L'ascolto vero, l'accettazione incondizionata, la fiducia che si costruisce a piccoli passi: tutto parte da lì. Vygotskij ci ricorda che ogni bambino può imparare, ma solo se qualcuno lo accompagna nella sua zona di sviluppo. Il bambino con ADHD ha bisogno di presenza, non di correzione continua. Goleman mi ha mostrato che le emozioni non sono un contorno: sono parte centrale della crescita. Senza educazione emotiva, tutto si appiattisce. E questo vale ancora di più nei bambini con ADHD. Sono convinta che la scuola primaria sia il terreno più delicato e decisivo. È lì che si forma l'identità, la fiducia in sé, il modo di vivere le emozioni. Nei bambini con ADHD, i primi due anni della scuola primaria (6-8 anni) sono i più critici. C'è impulsività, c'è rabbia. C'è, spesso, anche un disturbo oppositivo che amplifica tutto. Mi è capitato di vedere un bambino rovesciare un banco e scoppiare a piangere subito dopo, da solo, con la testa nascosta tra le braccia. Lì ho capito che il problema non era la regola che aveva infranto, ma la mancanza di uno spazio sicuro in cui sentirsi accolto.

Strategie che funzionano (e che uso davvero)

- Per questo il primo passo non può essere la regola, ma la relazione. Quindi ho cercato di fissare nella mia relazione educativa non regole da rispettare ma strategie funzionali al loro modo di sentire e attente ad ogni loro segnale.
- *Stabilire un rapporto di fiducia*, prima ancora di "insegnare" qualcosa. Il bambino deve sapere che può fidarsi di te. Che non sei lì per sgridarlo, ma per contenerlo e guidarlo.
- *Trovare uno spazio fisico e psicologico* per permettere uno sfogo fisico regolare. Nei primi mesi propongo pause attive programmate, fatte di corsa all'aperto, attività con il canestro, salto con la corda, piccoli percorsi motori. Evito totalmente (almeno all'inizio) tablet o dispositivi digitali come "premio" o "sfogo" perché questi bambini hanno bisogno di corpo, non di pixel.
- *Scandire visivamente e anticipatamente la giornata*. Entrare per la prima volta nella scuola potrebbe essere uno shock per molti bambini, figuriamoci per chi ha un disturbo da deficit di attenzione iperattiva. Passare dalla scuola dell'infanzia alla primaria può rappresentare una situazione per molti frustrante e anche ingestibile. Allora cerco di creare una routine molto chiara e rassicurante, dove il bambino sa cosa lo aspetta... e sa che potrà anche "liberarsene".

- *Dare senso ai momenti "di sfogo".* All'inizio li uso per creare relazione, poi diventano spazi di scarico emotivo. Quando la fiducia si è stabilita, possono diventare anche un rinforzo: "Facciamo questo, poi andiamo a lanciare due tiri a canestro".

Come entrare nella vita emotiva dei bambini

Ho visto bambini che all'inizio rifiutavano tutto, persino di entrare in classe, incapaci di regolarsi, chiedere aiuto, collaborare. Il cambiamento è possibile. Ma deve partire da noi. Lavorando con questi bambini, mi sono resa conto che non esiste un modo "speciale di insegnare a loro". Esiste un modo corretto e umano di insegnare, e basta. E questo modo fa bene a tutti i bambini, in particolare a quelli che hanno bisogni educativi speciali. Un insegnante non è solo colui che trasmette contenuti, è un adulto che, ogni giorno, entra nella vita emotiva dei bambini. E lo fa con le parole, con i toni di voce, con lo sguardo, con la coerenza (o l'incoerenza) delle sue reazioni. Un insegnante che entra in classe con autoritarismo e con un atteggiamento che marca la distanza può spegnere l'autostima di chiunque. Un insegnante che sa ascoltare, che conosce e riconosce, può invece cambiare il corso di una vita. E questa non è retorica.

Ogni sguardo conta

Nella scuola primaria, ogni sguardo conta. Perché lì si costruisce l'identità. Lì si stabilisce se un bambino penserà: "ce la posso fare" oppure "sono io il problema". In tanti casi, l'inclusione è solo una parola formale o, tutt'al più, un insieme di procedure da seguire. Si scrive, si dichiara, si certifica. Ma non si vive. Includere non significa adattare un compito, differenziare o personalizzare la verifica. Significa guardare il bambino prima ancora che focalizzare l'attenzione sul suo comportamento. È creare una relazione, anche con chi ti respinge. È conoscere i suoi interessi, usare il linguaggio che capisce, regolare il proprio modo di parlare per renderlo accessibile. E questo vale:

- per il bambino con ADHD;
- per il bambino con DSA che si sente lento;
- per quello con difficoltà socio-culturali;
- semplicemente per chi ha una fragilità emotiva.

Un insegnante rigido, giudicante, o affrettato nel classificare può:

- spegnere la motivazione;
- contribuire a creare senso di fallimento precoce;
- indurre frustrazione, rabbia, fuga emotiva.

È un approccio che non funziona, fa male al bambino, ma anche allo stesso insegnante, che si ritrova a vivere conflitti continui, più o meno consapevole che gli strumenti educativi che utilizza non portano ai risultati sperati.

Insegnare come

La scuola può essere il primo posto dove un bambino sperimenta:

- la fiducia;
- l'ascolto senza giudizio;
- l'accoglienza anche nella crisi.

Questo è possibile solo se l'insegnante non adotta il modello autoritario e si apre, per esempio, a un modello rogersiano, ad un approccio, cioè, centrato sulla persona, quindi: empatia, congruenza, accettazione incondizionata, proprio per favorire la crescita e il cambiamento. Si tratta, innanzi tutto, di vedere il bambino prima ancora del comportamento o grazie al comportamento, anche quando urla o rovescia i banchi.

Oggi il fenomeno dell'aggressività sta aumentando fortemente, a volte è accompagnato da episodi di pura violenza. È un fenomeno collegato anche alla dispersione scolastica. Ma tutto questo non nasce dal nulla. Anche se ci sono situazioni sociali che non sempre la scuola può

controllare, ci sono però comportamenti educativi che possono influire positivamente e mitigare il fenomeno.

Pochi giorni fa (esami di Stato 2025), le parole di uno studente sono diventate virali sui social: *"A 18 anni è l'unica volta che gli adulti mi ascoltano davvero. Voglio essere guardato, non giudicato"*.

Il disagio scolastico con tutte le conseguenze più o meno gravi nasce quando nessuno insegna, fin dai primi anni, cosa vuol dire essere visti, ascoltati, compresi. Lì avviene la vera svolta. Non significa "lasciare fare", significa essere una presenza stabile e autorevole, che contiene, orienta, guida, che sa dire "no" con rispetto, che costruisce alleanze vere con il bambino e con la famiglia. Ogni bambino fragile ci chiama a ripensare in profondità a come insegniamo, non solo a cosa insegniamo. E il cambiamento può partire da noi, fin dal primo giorno di scuola.

4. Come avviare i bambini alla scrittura. Risultati delle ultime indagini dell'Associazione Italiana Disgrafia (AID)



Monica PIOLANTI

22/06/2025

Il 12 aprile 2025, a Faenza (RA) sono stati presentati dalla Prof.ssa Alessandra Venturelli, Presidente dell'Associazione Italiana Disgrafie e dal Prof. Furio Camillo, docente di "Business Statistics" presso l'Università degli Studi di Bologna, i risultati dell'ultima ricerca effettuata sui prerequisiti della scrittura nel passaggio tra Scuola dell'infanzia e Scuola primaria a cui hanno partecipato all'inizio dell'anno scolastico 2024/2025 n. 1370 alunni di classi prime di Scuola primaria delle seguenti province: Emilia-Romagna (Bologna, Ferrara, Forlì-Cesena, Modena, Reggio-Emilia, Ravenna); Toscana (Firenze); Liguria (Genova); Veneto (Padova, Venezia); Lombardia (Brescia, Monza/Brianza, Varese); Lazio (Roma).

I risultati di una recente indagine

Pur sapendo che i dati non sono rappresentativi di tutto il territorio nazionale, comunque si ritengono molto significativi soprattutto del Centro Nord. Le prove condotte sono state le seguenti:

- *grafiche*, disegno di una casa e di una persona con matite (per capire le competenze grafo-motorie sulla base del percorso scolastico precedente dell'alunno);
- *copia di figure e di forme geometriche* a matita (per vedere se c'erano i prerequisiti sia spaziali, di forma ma anche a livello motorio per poter imparare a scrivere in stampato);
- *copia di parole in stampato maiuscolo* a matita (per vedere se i bambini sanno copiare parole ma se sanno anche saltare gli spazi in maniera corretta).

Contestualmente sono state osservate, e fotografate, le prese, le impugnature della matita dei bambini coinvolti.

Quello che emerge è un quadro un po' preoccupante sui livelli di preparazione alla scrittura dei nostri bambini nel passaggio dalla Scuola dell'Infanzia alla Primaria. La cosa che salta subito all'occhio è come i bimbi impugnano la matita. C'è una piccola percentuale, l'1,6%, che la tiene ancora come la terrebbe a due anni. Ma la vera sorpresa è che ben il 63% la impugna in modo "non convenzionale o disfunzionale". Questo significa che alla Scuola dell'Infanzia qualcosa non ha funzionato, e purtroppo, cambiare queste abitudini dopo non è facile. Inoltre, pare che i bambini facciano fatica anche a gestire gli spazi sul foglio: il 44% disegna le lettere di altezze irregolari, la stessa percentuale presenta un tratto impreciso ed incerto, soprattutto quando si tratta di copiare le figure. Anche disegnare una persona o una casa rivela alcune lacune: c'è un 69% di bambini che non conosce bene lo schema corporeo e un 80% che non lo disegna completo.

Il 94% dei bambini non usa le "direzioni funzionali" nel "colorare", che in genere è una azione assai diffusa ed attrattiva. Questa disfunzionalità sembrerebbe influire poi sulla qualità della scrittura.

Il modello elaborato dal Prof. Furio Camillo

Il Prof. Furio Camillo, assistito dall'Istituto di ricerche e analisi di mercato "Sylla" di Bologna, è riuscito, lavorando su una grandissima quantità di dati articolati su 27 tipi di indicatori, ad elaborare un modello di screening e di trattamento dei dati in grado di mettere in relazione la

corretta presa della matita (intermedia o matura) con l'insieme delle informazioni a disposizione sul singolo bambino: tutti gli indicatori di performance parziale grafo-motoria. Ha ipotizzato un modello per capire come sistematizzare tutte le informazioni e dare loro un ordine di priorità. Partendo dall'idea che questi bambini debbano comunque impugnare per bene la matita, il Professore Furio Camillo ha cercato di vedere quali potevano essere gli indicatori di micro-competenza grafo-motoria e capire come essi interagiscono: la spazialità, la forma, la motricità, la spazialità legata alle parole, il disegno di una persona e di una casa e la colorazione. Sono 27 le variabili rilevate sui 1370 bambini di classe prima di scuola primaria coinvolti nell'indagine. Se, per esempio, un bambino è bravo nella spazialità verticale in quali altre abilità riesce altrettanto bene? Esiste una connessione? E se esiste, qual è il sistema delle connessioni? Con un approccio puramente *data-driven*, ossia senza ipotesi a priori ma usando i dati e considerando tutte le possibili interazioni, il ricercatore si è preoccupato di elaborare un modello assolutamente statistico. Un bambino sa prendere bene la matita oppure no? Quali sono le variabili che ne condizionano la riuscita? Ci si è soffermati sull'insuccesso evidenziandone gli indicatori.

Il modello di *score*^[1] mette in relazione la NON corretta presa della matita (intermedia o matura) con l'insieme delle informazioni a disposizione sul singolo bambino (tutti gli indicatori di performance parziale). Trasformando il tutto in una funzione di *score* (punteggio da 0 a 1000), nel campione messo in atto dal Professore Furio Camillo, se si superano i 496 punti significa che si è al di là della soglia del 50% di non adottare una presa corretta della matita, ossia di essere in una situazione di *rischio disgrafico*. La Professoressa Alessandra Venturelli precisa che ad oggi, su base di ricerca, non è detto che una presa disfunzionale per forza induca a scrivere in modo inadeguato, tuttavia ci sono molti bambini disgrafici che hanno una presa disfunzionale.

Se si lavora quindi sul processo, incoraggiando a una presa corretta, aumentano le probabilità di ottenere un buon prodotto grafico e si evitano, contestualmente, i dolori alla mano per un eccessivo affaticamento. Per questo è necessario puntare sulle basi: disegno, tracciati di pregrafismo, colorazione (ma il lavoro deve essere fatto prima di arrivare alla Scuola primaria) e cercare di creare una coerenza di approcci didattici, di metodologie tra Scuola dell'Infanzia e Scuola primaria anche per facilitare i bambini che sono in difficoltà. Va inoltre ricordato che la presa dello strumento grafico non è mai disgiunta dalla postura.

Le evidenze della seconda indagine A.I.D.

La Professoressa Alessandra Venturelli, durante la presentazione dei risultati della ricerca, porta a conoscenza anche gli interessanti esiti della seconda indagine A.I.D. che ha coinvolto, nel periodo settembre/novembre 2024, 1042 docenti della Scuola dell'infanzia.

In questa seconda indagine è stato chiesto agli insegnanti come affrontano il problema della "presa". I risultati sono interessanti.:

- il 44% degli insegnanti pensa che la presa corretta sia quella "a pugno";
- solo il 10% ha dato una risposta corretta (la presa a pinza);
- l'11% non insegna come tenere la matita;
- il 22% non si preoccupa della postura.

Sembra quasi che questi aspetti siano solo facoltativi. Si preferisce far copiare con strumenti a scelta e usare matite colorate per la pre-scrittura. La colorazione spesso viene fatta prima a disegno libero e poi, magari, usando forme geometriche.

Ma chi sono questi insegnanti che hanno dato tali risposte? Spesso sono docenti giovani, con pochi anni di insegnamento, e il problema della scrittura in corsivo non costituisce per loro una priorità. Questo fa ipotizzare che alla base ci sia un problema di formazione. Infatti, il 43% degli insegnanti intervistati ha risposto in maniera non corretta anche alla domanda relativa alla presa delle forbici, pur dichiarando di occuparsi del problema. Il rischio che si corre, quindi, è quello di trasmettere un "saper fare" che parte da presupposti non corretti.

Un altro aspetto interessante è che alla Scuola dell'infanzia si preferiscono i materiali morbidi, come la sabbia (82%), anziché i materiali duri, come la creta e il pongo. La Presidente dell'Associazione Italiana Disgrafie, alla luce dei risultati dell'indagine e al fine di far riflettere sui necessari prerequisiti, ha auspicato una maggiore attenzione alla motricità fine e grafo-motoria attraverso:

- un insegnamento graduale delle prese corrette degli strumenti d'uso comune;
- un uso di tecniche efficaci di colorazione;
- un insegnamento dello schema corporeo e dei riferimenti spaziali nei disegni;
- un insegnamento graduale e strutturato di pre-scrittura e di copia di lettere.

Che cosa succede quando i bambini arrivano alla scuola primaria?

Sono state analizzate le risposte di n. 1236 docenti della Scuola primaria. Molti dati tendono quasi a sovrapporsi a quelli della Scuola dell'Infanzia:

- il 15% non insegna la presa della matita;
- il 23% non insegna la postura corretta per scrivere.

In realtà, alla Primaria queste abilità dovrebbero essere ormai consolidate. Ma così non è. Lo conferma una precedente ricerca, realizzata in provincia di Ferrara, da cui emerge che più del 90% degli alunni di classe prima e seconda presenta posture scorrette.

Un altro dato interessante è il risultato dell'ordine di presentazione dei 4 caratteri di scrittura:

- un gruppo virtuoso (28%) insegna nell'ordine: stampato maiuscolo, corsivo minuscolo e corsivo maiuscolo (evitando la scrittura in stampato minuscolo);
- un secondo gruppo (il 16%) insegna i 4 caratteri di scrittura in maniera simultanea;
- un terzo gruppo (il 39%) presenta i 4 caratteri in sequenza: stampato maiuscolo, stampato minuscolo, corsivo minuscolo e corsivo maiuscolo.

Sembra prevalere nella Scuola primaria un approccio spontaneistico nella didattica grafo-motoria, che conduce a scelte diverse.

Molti usano il quadernone A4, ignorando le difficoltà posturali e spaziali proprie in questa fase di sviluppo. Si scrive prevalentemente al banco con uso soprattutto della matita (39%). Il 55% propone (insieme 16% + in sequenza 39%) i 4 caratteri di scrittura, malgrado le Indicazioni del Ministero nelle Linee Guida per DSA (allegati a DM 12 luglio 2011) sottolineino i rischi dell'insegnamento dei 4 caratteri di scrittura, per i bambini con maggiore difficoltà grafo-motorie e spaziali.

Una maggiore formazione sui problemi della motricità fine e grafo-motoria

Per prevenire le difficoltà grafo-motorie e limitare il crescente aumento di BES e di DSA, che dal 2010 al 2021 sono aumentati del 500% e sono in costante ampliamento, la Professoressa Venturelli si augura che si realizzi sia per i docenti della Scuola dell'Infanzia sia per i docenti di Scuola Primaria una maggiore formazione sulla motricità fine e grafo-motoria perché la didattica dovrebbe tener conto dell'importanza del gesto grafico. Occorre, inoltre, limitare la consuetudine (di non pochi docenti) di presentare simultaneamente i quattro caratteri. Si tratta quindi di creare un'effettiva continuità didattica tra Infanzia e Primaria condividendo tra insegnanti le tecniche più efficaci. È importante l'insegnamento dello schema corporeo e dei riferimenti spaziali perché hanno influenza diretta sul pregrafismo e, a catena, sullo stampato maiuscolo e sul corsivo: tutto è collegato, il bambino viene a scuola con tutto il suo corpo. Il passaggio alla Scuola primaria dovrebbe essere accompagnato da prove oggettive, tenere conto dei livelli effettivi di partenza, promuovere una didattica di pedagogia inclusiva, ma soprattutto da stimoli adeguati e personalizzati. Si parla anche di didattica strutturata per livelli e non per età, a partire dall'inizio della Scuola dell'infanzia, essendo questo ordine di scuola la pietra miliare per i successivi apprendimenti.

Sono tutti strumenti per prevenire le difficoltà e aiutare davvero i nostri bambini a imparare a scrivere senza fatica e con piacere.

[1] Le lettere che compongono l'acronimo del modello «Score» stanno per «Sintomi, Cause, Obiettivi, Risorse, Effetti», cioè gli elementi essenziali che devono essere rilevati e analizzati per raccogliere le informazioni necessarie ad affrontare un problema.