

Il Sussidiario

LUGLIO – AGOSTO 2026

Indice

1. Granaftei: SCUOLA | Nuove Indicazioni, tutte le buone ragioni per non "dimenticare" Vico (1° luglio 2026)
2. Ferlini Massimo: REDDITO DI REINSERIMENTO | Il vero errore dietro al flop del sussidio toscano (1° luglio 2026)
3. Palazzo: Valditara: "Stiamo rivoluzionando la scuola italiana" | "IA? Tra i primi con un piano organico. Maturità..." (1° luglio 2026)
4. Pichetto F.: PIANO DEL GOVERNO PER LE LINGUE | Progetto Valditara, così andare all'estero diventa "scuola" (2 luglio 2026)
5. Montaletti G.: I NUMERI DEL LAVORO | L'87% dei nuovi occupati rafforza la schiera degli autonomi (3 luglio 2026)
6. Pelanda: CONSUMI AI E RISCHIO BLACKOUT | Le tre emergenze che l'Italia può risolvere con un solo programma (3 luglio 2026)
7. Bellieni | "La salvano bellezza, conoscenza e gratuità, non il babysitteraggio di Stato e le finte educazioni" (6 luglio 2026)
8. Pasolini: PIANO DEL GOVERNO PER LE LINGUE | "La proposta di Valditara è una svolta, ora diventi strutturale" (7 luglio 2026)
9. Fornaroli: SCUOLA | Una prof: maturità, quei giovani 'insospettabili' che ci insegnano a non prendere scorciatoie (8 luglio 2026)
10. Lupi: BONUS PARITARIE | "Va alle famiglie, non alle scuole: così si attua l'art. 30 e la libertà di educazione" (8 luglio 2026)
11. Ferlini Massimo: GIOVANI & NEET | Carichi familiari e bad jobs spiegano la lontananza dal lavoro (8 luglio 2026)
12. Cusati Marilena: SCUOLA | Maturità, Valditara ha riformato in meglio il colloquio, ora tocca alle commissioni? (9 luglio 2026)
13. Forlani Natale: CONTRATTI & SALARI | La svolta dei sindacati con una sfida ancora da superare (9 luglio 2026)
14. Demaldé Villi: SCUOLA | Riforma dei tecnici, in attesa delle linee guida tutte le domande che chiedono risposte (10 luglio 2026)
15. Palmerini: FORMAZIONE CONTINUA | La sfida delle competenze che va oltre l'aggiornamento professionale (10 luglio 2026)
16. Priulla: E SMARTPHONE, LA PIAGA DELLA DIPENDENZA | I divieti ai giovani non bastano se gli adulti non cambiano (13 luglio 2026)
17. Foschi: SCUOLA | Storia oltre i manuali: un nuovo "viaggio" nell'epoca contemporanea tra narrazione e metodo (14 luglio 2026)
18. Rocca Antonella: DIETRO I NEET | Quando la geografia pesa più del talento dei giovani (15 luglio 2026)
19. Artini.: RAPPORTO INVALSI 2026 | Cala la dispersione (-0,9%), aumentano (+0,8%) le eccellenze e la coesione sociale (16 07 2026)
20. Cerati-Ceriani: SCUOLA | Non da soli: il disagio giovanile e la risposta delle "coalizioni comunitarie" (17 luglio 2026)
21. Pasolini R.: BUONO SCUOLA, SVOLTA PER LE FAMIGLIE | "Questa misura può cambiare il peso pubblico delle paritarie" (18 07 2026)
22. Maltagliati Paolo: SCUOLA | Maturità, il regno di Pirandello sotto un cielo di carta (20 luglio 2026)
23. Fornaroli: RAPPORTO INVALSI 2026 | Alle scuole senza "valore aggiunto" serve subito una nuova strategia (21 luglio 2026)
24. Pedrizzi Tiziana: INVALSI | Le verità "nascoste" dalla dispersione (in calo) su divario, eccellenze e matematica (4 agosto 2026)
25. Bortolozzo Carlo: SCUOLA | "Non solo Pavese, ora ascoltiamo le voci che ci vengono da oltre le colonne d'Ercole" (22 luglio 2026)
26. Eva Leonardo: SCUOLA | "Quanto può valere una maturità dove gli allenatori sono anche arbitri e valutatori?" (22 luglio 2026)
27. Ruisi Nicola: PAPA | Cosa significa (e come) restare umani nel tempo dell'IA (22 luglio 2026)
28. Fiore Brunella: SCUOLA | "Incognita IA, non basta l'Europa a dare certezze" (23 luglio 2026)
29. Pichetto F.: SCUOLA | Mobilità linguistica all'estero: il merito del Piano e le domande (aperte) di Martina (24 luglio 2026)
30. Prando: NORMA ANTI-MARANZA | Le buone ragioni per invertire la falsa libertà cara alla sinistra (24 luglio 2026)
31. Ceriani: SCUOLA | "Social vietati agli under 15 in Francia? Per sostituirli serve l'esperienza di una realtà più vera" (27 luglio 2026)
32. Violini Lorenza: NORMA ANTI-MARANZA | Imputabilità dei minori, le buone ragioni (del governo) e i falsi allarmi (27 luglio 2026)
33. Cazzola Giuliano: CONTRATTI & GIUSTO SALARIO | Il negoziato riparte, il rischio è lasciare la scelta ai giudici (28 luglio 2026)
34. Del Bravo Fulvia: SCUOLA | Incarichi aggiuntivi, una "ricetta" per evitare abusi di potere e privilegi (28 luglio 2026)
35. Ceccarelli Roberto: SCUOLA | Religione cattolica, il senso di un insegnamento per l'identità italiana (30 luglio 2026)
36. Forlani Natale: LAVORO & PRODUTTIVITÀ | Senza nuove competenze la crescita si fermerà (30 luglio 2026)
37. Rizzo Vincenzo: SCUOLA | Studenti stranieri in classe, la realtà virtuosa che sfugge a Galli della Loggia (31 luglio 2026)
38. Sanvitale A.: SCUOLA | Curricolo, laboratorio, università: cosa c'è nella sperimentazione del liceo matematico (5 agosto 2026)
39. Ferlini Massimo: I NUOVI LAVORI | Le sviste da evitare su AI, algoritmi e piattaforme (5 agosto 2026)
40. Pedrizzi Tiziana: SCUOLA | Lezione frontale, dogmi dell'Ocse ed esperti esterni, la Francia ribalta i nostri schemi (20 agosto 2026)
41. Foschi Fabrizio: SCUOLA | 4+2 e istruzione tecnica: dagli insegnamenti all'autonomia, l'agenda da salvare (18 agosto 2026)
42. Fornaroli M.G.: SCUOLA | Dall'orientamento ai nuovi italiani, i molti ambiti che "attendono" il liceo matematico (13 08 26) 1 parte
43. Fornaroli M.G.: SCUOLA | Non cognitive skills, una sperimentazione per abbandonare il funzionalismo (17 agosto 2026) – 2 parte
44. Montaletti G.: GIOVANI & LAVORO | I miglioramenti dell'Italia e il nodo irrisolto di laureati che emigrano (28 agosto 2026)
45. Chiosso Giorgio: SCUOLA | Merito, prima dei voti migliori c'è un desiderio che chiede "aiuto" agli educatori (27 agosto 2026)
46. Valditara G. (Int.): SCUOLA | Valditara: educazione civica, consenso informato e paritarie, i pilastri del pluralismo (25 agosto 2026)
47. Pellai A. (Int.): (PRE)ADOLESCENTI | Pellai: vanno ancorati alla realtà con relazioni vere, l'IA è il pericolo peggiore (24 agosto 2026)
48. LEONE XIV: INCONTRO DEL SANTO PADRE CON I PARTECIPANTI AL47° "MEETING PER L'AMICIZIA FRA I POPOLI" (22 agosto 2026)

1. SCUOLA | Nuove Indicazioni, tutte le buone ragioni per non "dimenticare" Vico

Rodolfo Granaftei - Pubblicato 1° luglio 2026

Le nuove Indicazioni nazionali, per la parte di filosofia, farebbero bene a non dimenticare la lezione di Vico, più attuale e "vincente" di quanto pensiamo

Le nuove Indicazioni nazionali riguardanti l'insegnamento/apprendimento della filosofia, hanno suscitato un dibattito che ha visto, tra l'altro, l'appello di sessanta docenti fortemente critici nei confronti del testo. Tra le prese di posizione uscite su queste pagine merita una rilettura **l'articolo di Vincenzo Rizzo**, nel quale si legge che "la filosofia è vita", cosa che quasi tutti hanno dimenticato: che esiste una differenza interna che ci fa distinguere almeno due modi di filosofare, la filosofia come modo di vivere e la filosofia come disciplina accademica.

Se vogliamo esempi di filosofia come modo di vivere, possiamo lasciarci guidare da Pierre Hadot, che vede la filosofia antica come arte di vivere, fino a parlare di "esercizi spirituali" che hanno lo scopo di cambiare la nostra percezione del mondo, allo scopo di raggiungere la saggezza. Ma un inquadramento limpido della questione possiamo trovarlo nella *Spe salvi* di **Benedetto XVI**,

perché in quella enciclica papa Ratzinger scrive: "La figura di Cristo viene interpretata sugli antichi sarcofagi soprattutto mediante due immagini: quella del filosofo e quella del pastore. Per filosofia allora, in genere, non si intendeva una difficile disciplina accademica, come essa si presenta oggi. Il filosofo era piuttosto colui che sapeva insegnare l'arte essenziale: l'arte di essere uomo in modo retto, l'arte di vivere e di morire" (*Spe salvi*, 6).

Il Pontefice pone appunto una chiara distinzione tra la filosofia come modo di vivere, *bios* in greco, e la filosofia come "difficile disciplina accademica". Può darsi che un filosofo lo sia in entrambi i sensi? Sì, è il caso di papa Benedetto e di altri, ma non si può chiederlo a tutti.

Tra i filosofi dimenticati, l'articolo citato accenna anche a Giambattista Vico ed è di Vico che vorrei occuparmi, cambiando un po' la prospettiva.

Parlando delle geremiadi sui tempi che vanno male, Péguy disse che questo accadeva anche ai tempi di Cristo, che però, invece di lamentarsi, fece il cristianesimo. Lasciando per ora da parte le critiche che legittimamente si possono rivolgere all'andamento attuale della filosofia, proverei a sottolineare quel che, magari sorprendentemente, invece "va", funziona. E, stranamente, mi sembra che ciò che funziona riguardi proprio Vico.

Non mi riferisco a grandi convegni vichiani né a riprese esplicite, attuali, del pensiero del Napoletano, quanto piuttosto a una "prassi", per così dire, che va in direzione contraria al lamento. Mi riferisco alla **pratica filosofica dei *debate*** e delle *disputationes* che, per noi, sono soprattutto le *Romanae*.

Il *debate* e la *disputatio* sono diversi, se non altro perché il primo appartiene all'anglosfera, alla cultura angloamericana, mentre la seconda è più legata alla tradizione latina e anche medievale. Queste attività funzionano molto bene non solo in Italia – dove trovano una convergenza in **Adelino Cattani**, docente di Teoria dell'argomentazione all'Università di Padova, e un'espressione "classica" nelle *Romanae Disputationes*, fondate da Marco Ferrari – ma anche nel resto del mondo.

Ciò che funziona, in questo tipo di attività diventate di portata mondiale, è, molto semplicemente, il ritorno di qualcosa che avevamo tranquillamente abbandonato al passato, una vecchia signora supposta rugosa e poco attraente: la retorica.

Procediamo pazientemente: che cosa ritorna con la retorica? Che cos'è la retorica?

Si tratta semplicemente di quel che i Romani chiamavano *ars loquendi*, l'arte di parlare, ovviamente in pubblico. Un'arte che si impara(va) e si insegna(va). Arte che, da un certo momento in poi della storia della nostra cultura, abbiamo cominciato a considerare inutile, se non dannosa. Perché si occupava di "luoghi comuni", *loci communes* in latino.

Ora, senza "googleare", superando il nostro disprezzo obbligatorio per i luoghi comuni, proviamo a pensare a un luogo comune, inteso alla lettera. Ci verranno in mente una piazza, una strada, un incrocio e via di questo passo; insomma, luoghi abitati, edifici, un paese o una città al cui interno gli uomini si incontrano.

Vero è che la piazza, in vari casi, non c'è più o non è riconoscibile, ma non possiamo dire che non ne esistano più, fossero anche le stazioni di servizio di autostrade e superstrade. Nella realtà fisica, dunque, i luoghi comuni continuano a esistere, magari passandosela male.

E nel linguaggio? Abbiamo ancora dei "luoghi comuni", parole o discorsi che ci consentono di parlare insieme?

In generale è difficile, come possiamo vedere da qualsiasi dibattito televisivo, ma nei *debate* e nelle *disputationes* questo è possibile: si può discutere senza trasformare immediatamente la discussione in una lite da curva calcistica (ma anche la curva è un luogo comune).

Si tratta di gare a squadre vere e proprie, con un arbitro e un regolamento da rispettare, nelle quali l'agonismo è variamente moderato: in certi casi diretto proprio alla vittoria, in altri maggiormente centrato sull'argomento.

Ora, anche se non siamo professionisti del parlare in pubblico, come organizziamo il nostro discorso, fosse pure in una riunione di condominio? Lì l'argomento lo abbiamo nell'ordine del giorno, ma, se io ho una proposta da fare, sarà meglio che pensi a cosa voglio dire e a come ottenere l'assenso dei condomini.

Per ottenere il mio risultato, dovrò stare attento alla mia "postura", come si dice sempre più frequentemente e che, in inglese, suona *performance*, mentre in latino è l'*actio*, vale a dire il tono di voce, il gesto e tutto ciò che nel mio comportamento fisico può ottenere l'attenzione di

un uditorio. Naturalmente, se le cose non girano nella direzione dei film di Fantozzi, dove si passa subito a indossare l'elmetto.

Nella retorica classica e anche nella nuova, il momento centrale è comunque la ricerca dell'argomento, in latino *inventio*, dove bisogna osservare che non si tratta di inventare qualcosa a caso, ma di trovare l'argomento giusto.

Così si impara che l'invenzione, nella retorica, non è un'escogitazione arbitraria ma un trovare (da cui anche, negativamente, la "trovata"). Trovato l'argomento, o gli argomenti, bisogna minimamente organizzarli: ecco la *dispositio*, l'organizzazione degli argomenti.

L'*ars loquendi*, cioè la retorica, insegna che, pur parlando "a braccio", senza leggere, possiamo, o dobbiamo, organizzare in qualche modo quel che diciamo, anche se stiamo improvvisando.

Ma quello che funziona per i ragazzi che partecipano alle *disputationes* e ai *debate* è, prima di tutto, l'ascolto. Se infatti eviti l'insulto all'interlocutore, non ti rimane che ascoltarlo, soprattutto se vuoi convincerlo.

Ora, l'ascolto è la merce più rara, oggi. Quindi le cose vanno molto bene se gli studenti riescono ad ascoltarsi invece di darsi sulla voce immediatamente, come nelle gazzarre televisive.

Insomma, il ritorno o la riscoperta della retorica obbliga, prima di tutto, a riconoscere l'avversario, che non è un nemico.

Tutta questa esperienza concreta dell'argomentare è ascolto dell'altro e soprattutto esercizio pratico della filosofia, invece che ripetizione di lezioni o letture manualistiche.

Da questo lato, allora, quali che siano le difficoltà, le cose vanno praticamente bene rispetto a un apprendimento meccanico della storia della filosofia. Perché qui, bene o male, si impara a filosofare.

La constatazione di come vanno le cose in queste attività didattiche e partecipative, mosse dal ritorno della retorica, però, dovrebbe obbligarci almeno a mandare un saluto al Nostro, che insegnò retorica per quarant'anni.

Perché Vico non solo la insegnò ma, riflettendo sulla sua attività, scrisse quello che esplicitamente concepiva come il suo modo di intendere insegnamento e apprendimento, in alternativa agli effetti del cartesianismo sulla formazione dei giovani.

La topica (*topos*, "luogo") è infatti rivendicata esplicitamente in quello che consideriamo il suo manifesto, il *De nostri temporis studiorum ratione* (*Il metodo degli studi del nostro tempo*, a cura di G. Polara e N. Rozzi, Edizioni di Storia e Letteratura, 2022).

E questa rivendicazione, che ne fa il "Discorso del metodo" vichiano, consiste nel dichiarare che la topica precede la critica, nome che il Nostro dà al procedimento cartesiano che parte direttamente dal vero senza curarsi del verosimile.

Di questa orazione, che è il primo lavoro a stampa di Vico (1709), il grande storico della retorica Marc Fumaroli (1932-2020), nell'*Età dell'eloquenza* (Adelphi, 2002), pensava che fosse un testo che ogni europeo colto avrebbe dovuto conoscere a memoria.

Si tratta quindi, comunque, di qualcosa di importante.

I ragazzi che partecipano ai *debate* e alle *disputationes* forse non lo sanno, ma dovrebbero saperlo i loro insegnanti: facendo quel che fanno, danno ragione di fatto al metodo vichiano, che non è affatto una cosa qualsiasi.

Perché la loro attività (di studenti e insegnanti) conferma in pieno ciò che Vico dice nel suo discorso del metodo: vale a dire che la fantasia e la memoria, forti nei ragazzi, non vanno trascurate ma esercitate prima dell'apprendimento sistematico di logica e matematica, cioè della critica.

Ora possiamo accennare rapidamente all'esperienza vissuta di un docente americano di logica, Matthew Lipman (1923-2019). Insegnando logica alla Columbia, Lipman si accorse esattamente del fatto che gli studenti avevano molte difficoltà di apprendimento e, riflettendo sulla situazione, concluse che mancavano loro dei "prerequisiti", come diciamo oggi, per intendere veramente ciò che veniva loro insegnato.

Il logico fece un passo indietro e incontrò la narrazione, il narrativo, la topica che precede la critica, fornendo così una conferma del metodo vichiano. Da qui venne elaborata un'esperienza che lo portò a fondare quella che si chiama *Children's Philosophy* e che, come movimento, gode di buona salute.

In questa chiave neovichiana, di fatto, la filosofia potrebbe ricominciare dalle domande dei bambini, che sono tutto meno che infantili.

Visto che parliamo di Vico, cioè della poesia che precede la prosa, possiamo chiudere con un esempio fatto da un poeta, **Davide Rondoni**, che, parlando di bambini e domande, raccontò delle domande del figlio, del tipo: "Che fanno le montagne, papà?". E il papà finiva col chiedersi quale distanza ci fosse tra questa domanda e quell'altra che ricordiamo tutti: "Che fai tu, luna, in ciel...?"

2. REDDITO DI REINSERIMENTO | Il vero errore dietro al flop del sussidio toscano

Massimo Ferlini - Pubblicato 1° luglio 2026

Porre in modo errato il rapporto tra politiche per il lavoro e interventi contro la povertà ha portato al flop del Reddito di reinserimento

Il nostro sistema di welfare non ha mai affrontato il tema del lavoro come risposta al rischio **povertà**. L'obiettivo della piena occupazione è una delle condizioni delle politiche di welfare state. Senza questo obiettivo delle scelte di politica economica cade uno dei pilastri economici con cui si sostiene il patto sociale mutualistico che regge i servizi (salute, educazione, assistenza, casa e pensione) che caratterizzano gli interventi di sostegno alla società.

Nel periodo post-bellico e fino alla fine degli anni '90 del secolo scorso era solo lo Stato che poteva occuparsi di favorire l'incontro fra domanda e offerta di lavoro. Gli uffici di collocamento raccoglievano gli elenchi dei disoccupati e in sequenza numerica avrebbero dovuto rispondere a eventuali domande delle imprese. Una piccola indennità di disoccupazione era assicurata in funzione della durata della disoccupazione e del settore economico di provenienza. Erano regole legate all'economia di un Paese dove l'occupazione agricola era ancora maggioritaria.

Con la legislazione del '97 si rompe il monopolio statale sul mercato del lavoro. Iniziano a operare le società di lavoro interinale, operatori privati si propongono per l'intermediazione fra chi cerca lavoro e le esigenze delle imprese.

Anche gli uffici di collocamento cambiano vita. O meglio cambiano nome. Diventano i Cpi, Centri per l'impiego. Per molti anni restano però legati a svolgere soprattutto compiti burocratici e amministrativi. Solo successivamente assumeranno il compito di occuparsi di favorire l'incontro fra domanda e offerta di lavoro, ossia svolgere un ruolo attivo che parte dal prendere in carico il bisogno di lavoro delle persone e con politiche attive arrivare a un inserimento lavorativo.

Lungo tutto questo periodo il sostegno al reddito di chi si trovava fuori dal mercato del lavoro era poca cosa e spesso legato a politiche sociali delegate ai Comuni. Era però cresciuta una forte politica passiva che assicurava attraverso la cassa integrazione, in molte declinazioni, il sostegno al reddito per chi si trovava in difficoltà causa crisi aziendali.

La necessità di saldare politiche di ricollocazione con i sostegni al reddito, passare da politiche passive a politiche attive del lavoro, è stata affrontata dal **Jobs Act**. È nell'ambito delle misure previste da quel provvedimento che si privilegia un reddito di sostegno per i lavoratori in transizione da un posto di lavoro a un altro sia per dipendenti che per gli autonomi. Allo stesso tempo viene istituito un reddito di inclusione, prevedendo di saldare servizi di sostegno sociale con servizi al lavoro, per persone con fragilità maggiori.

Contro questo sistema stanno le scelte successive che riducono le misure economiche a politiche contro la povertà invece che per battere la povertà tramite il lavoro.

La teoria che sta dietro il Reddito di cittadinanza si salda con il diritto al reddito. Una teoria, peraltro da ultrà del neoliberismo, che sostituisce all'obiettivo della piena occupazione il mantenimento dello status quo e l'idea che c'è già abbastanza reddito complessivo per cui si può pensare solo di distribuirlo.

Nelle teorie sulle politiche attive c'è un errore teorico storico. Si ritiene che vada dato un sostegno al reddito condizionandolo allo svolgimento di diversi compiti che dimostrerebbero la volontà di cercare un nuovo lavoro. Il senso delle azioni dovrebbe esser inverso. Fai qualcosa perciò io ti riconosco un sostegno economico. Così è chiaro che c'è un responsabile che si fa carico del tuo

problema e segue un percorso di attività che potrà portarti a una nuova occupazione. C'è una responsabilità comune e non solo una burocratica registrazione amministrativa.

Il sistema nazionale avviato con fondi Pnrr, il programma GOL, va in questo senso. Non è ancora un sistema universale di servizi al lavoro che salda politiche attive e sostegni al reddito con modalità definite per tutti i cittadini e con le stesse modalità di base in tutto il territorio nazionale. È però sulla strada di costruire un sistema unitario e con carattere universalistico. Va pensato come il sistema sanitario del lavoro.

Nonostante questa sia l'impostazione che dovrebbe richiamare progettualità e risorse, in alcune regioni, su richiesta del Movimento 5 Stelle, ricompare la confusione e si torna a porre in modo errato il rapporto tra politiche per il lavoro e interventi contro la povertà.

È così che l'amministrazione toscana ha avviato all'inizio dell'anno una misura, **il Reddito di reinserimento**, che nasconde dietro a un nome corretto i vecchi errori. Si pensa di dare comunque un reddito a quanti sarebbero usciti da politiche per l'occupazione e non hanno trovato una conclusione. Il tutto con domande da presentare, redditi da dimostrare perché anche se tutto dovrebbe essere già noto va richiesto daccapo.

Il risultato è che un bacino che doveva coinvolgere oltre 10mila persone ha prodotto poche decine di accettazioni. E con una semplificazione burocratica si è riusciti a superare il centinaio. Nonostante la realtà abbia risposto alle velleità ideologiche il dibattito pare puntare a rilanciare la misura senza rivederne i fondamenti.

Se sono realmente persone in uscita da politiche del lavoro che non hanno dato esito sarebbe normale pensare a prolungare la presa in carico, coinvolgere reti di operatori più attrezzate e rilanciare il patto fra persona e servizi al lavoro (con sostegni al reddito) fino al traguardo.

L'ideologia del reddito senza lavoro però sembra prevalere, produrrà poco lavoro per i disoccupati, speriamo almeno qualche posto di lavoro in più nelle agenzie di comunicazione.

3. Valditara: "Stiamo rivoluzionando la scuola italiana" | "IA? Tra i primi con un piano organico. Maturità..."

Silvana Palazzo - Pubblicato 1° luglio 2026

Valditara rilancia riforme della scuola: maturità, IA, docenti e nuovi programmi. "Stiamo rivoluzionando il sistema", rivendica il ministro dell'Istruzione

SCUOLA, LA "RIVOLUZIONE" VALDITARA

«Stiamo rivoluzionando la scuola italiana introducendo quella che, secondo me, è una grande categoria: quella del buon senso». È questo il messaggio con cui il ministro dell'Istruzione e del Merito, **Giuseppe Valditara**, sintetizza il percorso di riforma avviato dal governo. Nell'intervista rilasciata a Hoara Borselli, al podcast **Sette Vite** su Youtube, il ministro rivendica i cambiamenti introdotti negli ultimi anni, dalla nuova **maturità all'intelligenza artificiale**, fino alle **Indicazioni nazionali** e al rilancio dell'**istruzione tecnico-professionale**. Il filo conduttore è costruire una scuola che sappia coniugare innovazione e tradizione, recuperando il valore della responsabilità, del merito e dell'autorevolezza senza rinunciare alle opportunità offerte dalle nuove tecnologie.

Tra i provvedimenti più discussi c'è la **nuova maturità**, che da quest'anno prevede la bocciatura per gli **studenti** che scelgono volontariamente di non sostenere il colloquio orale. Una decisione che non nasce dalla volontà di limitare le forme di protesta, ma dall'idea di restituire all'esame finale il suo significato originario. «L'esame di Stato è tornato, per certi aspetti, a essere un esame di maturità», afferma il ministro, spiegando che la prova conclusiva non può limitarsi a verificare le conoscenze acquisite, ma deve rappresentare «una valutazione a 360 gradi sulla persona dello studente».

Per questo motivo il **colloquio cambia impostazione**: oltre alle discipline, viene valorizzato il curriculum dello studente, dando spazio anche alle esperienze maturate fuori dalla scuola, dalle attività sportive e culturali all'impegno civico e lavorativo. L'obiettivo è misurare non solo la preparazione, ma anche il grado di autonomia, responsabilità e crescita personale raggiunto durante il percorso scolastico.

Secondo **Valditara**, rifiutarsi di sostenere l'orale dopo aver superato le prove scritte non può essere considerato un gesto di protesta da premiare. Gli studenti hanno a disposizione numerosi strumenti per far sentire la propria voce, dalle consultazioni ai momenti di partecipazione previsti dall'ordinamento scolastico. La scuola deve invece insegnare ad affrontare le difficoltà e ad assumersi le proprie responsabilità, perché anche nel mondo universitario e lavorativo ogni percorso sarà inevitabilmente accompagnato da valutazioni e verifiche.

INTELLIGENZA ARTIFICIALE: "SIAMO TRA I PRIMI IN EUROPA..."

Per quanto riguarda il **rapporto tra scuola e nuove tecnologie**, di fronte alla diffusione di strumenti come l'**intelligenza artificiale** tra gli studenti, **Valditara** respinge sia gli entusiasmi indiscriminati sia le posizioni più allarmistiche, rivendicando la scelta dell'Italia di affrontare il tema con una strategia organica. «Siamo stati fra i primi Paesi in Europa, forse il primo, ad aver fatto un piano organico sull'intelligenza artificiale», sottolinea il ministro. L'IA entrerà nei programmi scolastici con il rafforzamento delle discipline STEM, l'apprendimento del lessico specifico già dalla scuola primaria e un percorso dedicato all'educazione sui rischi, sulle implicazioni etiche e sulle opportunità offerte dalle nuove tecnologie.

Il ministero, inoltre, ha avviato **sperimentazioni** per utilizzare l'intelligenza artificiale nella **personalizzazione della didattica**, mantenendo però fermo un principio: «I docenti devono governare le nuove tecnologie, intelligenza artificiale compresa». L'idea di fondo è che l'innovazione non possa sostituire il ruolo educativo dell'insegnante, ma debba diventare uno strumento capace di migliorare l'apprendimento, purché accompagnato da una formazione adeguata e da un uso consapevole da parte degli studenti.

STOP AI CELLULARI IN CLASSE: "I RAGAZZI ORA CI RINGRAZIANO"

Accanto all'intelligenza artificiale, il ministro rivendica un'altra scelta che ha suscitato un ampio dibattito: il **divieto di usare i cellulari durante le lezioni**, esteso anche alle attività didattiche. Questa misura è stata accolta dalla quasi totalità delle scuole italiane. Secondo il monitoraggio del ministero, circa il 97% degli istituti ha modificato il proprio regolamento recependo il divieto. Se inizialmente non erano mancate le proteste degli studenti, ora il clima sarebbe cambiato.

«*I ragazzi, che all'inizio erano contrari, ora ringraziano, perché hanno riscoperto anche il valore delle relazioni*», racconta **Valditara**. L'assenza dello smartphone durante la giornata scolastica avrebbe favorito il dialogo tra compagni anche nei momenti di pausa, mentre sul piano didattico il ministro richiama gli studi che evidenziano risultati migliori con modalità di apprendimento tradizionali rispetto all'uso continuo del cellulare.

Il tema si collega anche all'uso dei **social**: Valditara guarda con favore al disegno di legge, sostenuto trasversalmente in Parlamento, che punta a limitare l'accesso alle piattaforme social per gli under 15. Pur riconoscendo le difficoltà tecniche di una simile misura, ritiene necessario intervenire per contrastare i rischi connessi alla dipendenza digitale e agli effetti che questa può avere sullo sviluppo dei più giovani.

DOCENTI E CONDOTTA: "SERVE UNA RIVOLUZIONE CULTURALE"

L'altro grande pilastro della riforma riguarda il **recupero dell'autorevolezza degli insegnanti**. Per il ministro non bastano norme più severe: occorre un cambiamento culturale che restituisca valore a chi rappresenta le istituzioni educative. Negli ultimi decenni il principio di autorità sia stato indebolito, ma le **nuove regole sulla condotta** sono molto più incisive rispetto al passato. Il voto di comportamento torna infatti ad avere conseguenze concrete: con il 5 scatta la bocciatura, mentre gli studenti che riportano valutazioni insufficienti possono essere chiamati a svolgere attività di cittadinanza solidale invece della tradizionale sospensione.

Il ministro richiama inoltre il **pacchetto di misure adottato contro le aggressioni al personale scolastico**: aggravanti specifiche per chi colpisce docenti e operatori della scuola, arresto in flagranza nei casi previsti dalla legge, sanzioni economiche nei confronti degli adulti responsabili di episodi di violenza e assistenza legale per il personale coinvolto. Provvedimenti a cui si affiancano le nuove linee guida dell'educazione civica, che introducono un percorso dedicato all'educazione al rispetto e alle relazioni corrette.

Per **Valditara**, però, il prestigio degli insegnanti passa anche dal **riconoscimento** della loro **professionalità**; a tal riguardo, evidenzia gli aumenti contrattuali, l'introduzione di nuove misure di welfare, le coperture assicurative e gli interventi a favore dei docenti costretti a lavorare lontano dalla propria residenza. Restituire autorevolezza alla scuola, sostiene, significa valorizzare anche chi ogni giorno vi opera.

MERITO, FATICA E RESPONSABILITÀ: LA NUOVA SFIDA

Nell'intervista emerge con forza anche quella che **Valditara** definisce una vera e propria **battaglia culturale**: il ministro difende il recupero di parole come **merito, responsabilità, dovere e fatica**, convinto che rappresentino elementi essenziali del percorso educativo. «*Dobbiamo avere il coraggio della sfida culturale*», dichiara, spiegando che una scuola moderna non può rinunciare a trasmettere il valore dell'impegno personale.

È questa la filosofia che, secondo il ministro, ha guidato anche la scelta delle **tracce** della **maturità**, pensate per offrire agli studenti spunti di riflessione sul rispetto della persona, sul senso del limite, sulla crescita individuale e sul rapporto tra libertà e responsabilità. Per **Valditara** la scuola deve insegnare ai giovani ad **affrontare le difficoltà senza scorciatoie**, perché il merito non può prescindere dalla capacità di impegnarsi e superare gli ostacoli. Questa convinzione dovrà continuare a orientare le future riforme.

SCUOLA, IMPRESE E RIFORMA 4+2: "ISTITUTI TECNICI NON SONO DI SERIE B"

Tra i progetti sui quali il ministro punta maggiormente c'è anche la **riforma dell'istruzione tecnico-professionale 4+2**, pensata per ridurre la distanza tra scuola e mondo del lavoro. **Valditara** richiama anche il Forum sull'istruzione tecnica e professionale dei Paesi del

Mediterraneo, ospitato al Cairo, dove il modello italiano è stato al centro del confronto con altri sistemi educativi.

Il percorso quadriennale, eventualmente seguito da due anni negli ITS Academy, punta a **rafforzare il rapporto con le imprese tramite una progettazione condivisa dei percorsi formativi**, una maggiore presenza di imprenditori e tecnici nelle scuole e un'attenzione particolare alle **competenze trasversali**, dal lavoro di squadra alla capacità di risolvere problemi. Accanto a questo trovano spazio il potenziamento di italiano, matematica e inglese e una più marcata apertura internazionale.

L'obiettivo è **superare definitivamente l'idea che gli istituti tecnici e professionali sono una scelta di seconda fascia**. «Dobbiamo fare in modo che non vengano più considerati scuole di serie B», spiega, ricordando come il sistema produttivo chieda sempre più figure qualificate e come questi percorsi possano offrire concrete opportunità occupazionali ai giovani.

LE NUOVE INDICAZIONI: PIÙ GRAMMATICA, STORIA, GEOGRAFIA E LATINO

Valditara dedica un passaggio anche alle nuove **Indicazioni nazionali**, uno dei cardini della riforma dei programmi scolastici. Il ministro segnala il rafforzamento dello studio della grammatica e della sintassi, il ritorno del tema, dei riassunti e della memorizzazione delle poesie, strumenti che considera fondamentali per sviluppare capacità di sintesi, comprensione dei testi e padronanza della lingua.

Giuseppe Valditara, Ministro dell'Istruzione e del Merito al Quirinale (ANSA, Riccardo Antimiani) Tra le novità anche una geografia più legata alla conoscenza del territorio, una maggiore attenzione alla storia dell'Occidente e il ritorno del latino nella scuola secondaria di primo grado. Per il ministro **conoscere le proprie radici culturali è una condizione indispensabile per comprendere il presente e costruire il futuro**, oltre che per favorire una **reale integrazione** degli studenti provenienti da altri Paesi.

SOSTEGNO PSICOLOGICO E INCLUSIONE DEGLI STUDENTI STRANIERI

Riguardo le fragilità giovanili, **Valditara** presenta il nuovo servizio "**Ascoltami**", che mette a disposizione delle famiglie cinque colloqui gratuiti con psicologi selezionati per aiutare gli studenti che attraversano momenti di difficoltà. L'obiettivo è intervenire precocemente, soprattutto nella delicata fase che va dalla terza media ai primi anni delle superiori, offrendo un primo sostegno prima che il disagio possa aggravarsi.

Il ministro cita poi gli interventi destinati agli studenti stranieri appena arrivati in Italia, annunciando il potenziamento dei corsi di italiano affidati a docenti specificamente formati. L'idea è consentire ai ragazzi di colmare rapidamente il divario linguistico senza separarli dal resto della classe nelle altre discipline, favorendo così un'inclusione più efficace e migliori risultati scolastici.

"STIAMO RIVOLUZIONANDO LA SCUOLA ITALIANA": IL BILANCIO

Nelle battute finali dell'intervista **Valditara** evita di parlare di traguardo raggiunto. «*Si può sempre fare di più*», osserva, sostenendo che una riforma della scuola richiede un lavoro continuo. Ma è soddisfatto del percorso avviato e ribadisce che l'obiettivo resta quello di costruire un sistema educativo capace di coniugare innovazione, qualità della formazione e recupero di alcuni valori che considera fondamentali.

«*Stiamo rivoluzionando la scuola italiana introducendo quella che, secondo me, è una grande categoria: quella del buon senso*», conclude il ministro. Un concetto che, nella sua visione, racchiude il senso delle riforme portate avanti finora: una **scuola che investe sull'intelligenza artificiale senza subirla** rafforza il legame con il mondo del lavoro senza rinunciare alla propria **missione educativa** e restituisce **centralità a responsabilità, merito e autorevolezza** dei **docenti**.

4. PIANO DEL GOVERNO PER LE LINGUE | Progetto Valditara, così andare all'estero diventa "scuola"

Federico Pichetto - Pubblicato 2 luglio 2026

Il piano del governo per lo studio delle lingue all'estero restituisce alle scuole le leve di un anno scolastico che risultava dispersivo e rischioso

420 milioni di euro non sono pochi. Fa bene il ministro **Valditara** a sottolineare che si tratta di una cifra che vale almeno sette volte il programma Erasmus. La notizia è che quei fondi, attinti dalle disponibilità degli stanziamenti europei, sarà destinata interamente – nell'anno scolastico 2026/2027 – alla **mobilità transnazionale degli studenti** delle scuole secondarie di secondo grado, statali e paritarie. Detto in parole povere: sono in arrivo due bandi, uno a giorni e uno a settembre, per promuovere periodi di studio all'estero dei ragazzi di terza e quarta superiore.

Si tratta di periodi che dovranno essere progettati dalle scuole per un minimo di due settimane, docenti accompagnatori – questa volta pagati – inclusi. Si parla di circa il 30% dei ragazzi che frequenta oggi la quarta superiore. Un numero importante, decisamente imponente. Un Piano per la mobilità internazionale, completamente gratuito per le famiglie, voluto direttamente dal presidente del Consiglio con l'obiettivo di internazionalizzare gli apprendimenti, promuovere la conoscenza sul campo delle lingue e superare i gap sociali che confinano esperienze di questo tipo solo alle famiglie più abbienti.

Il fatto è che nella scuola queste non sono iniziative nuove. La nota Miur 843 del 10 aprile 2013 descrive in modo esaustivo le procedure per gli studenti in mobilità all'estero. È indicazione che ciò accada non durante gli anni dell'obbligo scolastico, il primo biennio, ma al terzo o preferibilmente al quarto anno di studi.

Le statistiche dicono che si tratta di un fenomeno legato prevalentemente a studenti dei licei (circa il 65% dei partecipanti) provenienti dal Nord Italia (oltre il 60%) in partenza prevalentemente per il Nord America, per i Paesi europei anglofoni e per l'America Latina. I dati sono a cura dell'Osservatorio Intercultura-IPSOS. Proprio Intercultura, infatti, è una delle più grandi agenzie italiane ad occuparsi del fenomeno, promuovendo ogni anno la partenza di 1.700 studenti.

Si tratta di un dato in crescita: nel 2009 solo il 31% delle scuole aveva uno studente in mobilità transnazionale, nel 2016 le scuole coinvolte erano già il 47% e – dopo i travagliati anni della pandemia – nel 2025 la percentuale si è attestata al 55%. Nel 43% dei casi i ragazzi partono per un anno intero, ma esistono anche diverse esperienze semestrali o trimestrali.

È un fenomeno complesso, a volte poco conosciuto, che certamente tocca soprattutto i licei linguistici, ma che ormai non è più inusuale trovare anche al classico o allo scientifico. I numeri complessivi parlano di 8.000 studenti in partenza ogni anno, lo 0,3% della popolazione studentesca delle superiori.

Qui si capisce l'imponenza della misura governativa, che punta a coinvolgere 150.000 studenti del quarto anno. Il progetto, probabilmente pensato sul modello dei moduli del Piano Operativo Nazionale di ripartizione del Fondo Sociale Europeo, certamente promuoverà una regia più solida rispetto alle esperienze appena descritte: presenza dei docenti sul campo e timone saldamente in mano all'istituzione scolastica.

Fin qui, in effetti, il modello era molto diverso. La citata nota 843/2013 prevede che il periodo all'estero sia parte integrante del percorso di studi. Ogni scuola declina questa appartenenza in modi diversi, ma solitamente sono le famiglie che individuano un'agenzia privata con cui stipulare un accordo commerciale destinato al viaggio, al vitto e all'alloggio dello studente.

Si stipula così un patto formativo, in diverse scuole previo il parere favorevole del consiglio di classe di appartenenza del ragazzo, e si assegna un tutor che fa da raccordo tra lo studente all'estero e i docenti. All'estero gli studenti individuano le discipline che intendono frequentare e le comunicano al tutor, il quale comincia a costruire una tabella delle materie studiate all'estero e di quelle non affrontate.

Per queste ultime sono così forniti programmi, aggiornamenti, indicazioni, che preparino il ritorno in Italia. Prima della fine dell'anno scolastico, infatti, si tiene un colloquio che non ha il valore di un esame, ma costituisce un accertamento delle conoscenze e delle competenze con due finalità: integrare le valutazioni mancanti per determinare il credito scolastico ai fini dell'esame di maturità e redigere un piano di recupero degli apprendimenti per riallineare il percorso dello studente a quello della classe.

Una volta acquisiti questi elementi, e ricondotte le valutazioni estere ai "voti italiani", si può dunque procedere allo scrutinio. L'unica eccezione è costituita dai percorsi EsaBac per il conseguimento del doppio diploma italo-francese: qui è necessario un esame dirimente in lingua e letteratura francese e *histoire*.

Rari sono i casi di non ammissione: mancanza di documenti validi, atti non conformi, assenza di valutazioni nelle discipline oggetto del patto formativo sono i motivi più importanti.

Si tratta di formalismi che raccontano come chi va all'estero è praticamente in una botte di ferro: l'agenzia è pagata e gli studenti sono quasi sempre promossi. La **qualità dell'esperienza**, invece, meriterebbe ben altra riflessione.

Certamente l'intervento del ministero, che rende la scuola capofila del progetto, benché per il momento in forma annuale (e quindi spot) e chiaramente coinvolgendo sempre le agenzie, si configura come un segnale che va nella giusta direzione: restituire dignità ad un'esperienza che, allo stato delle cose, appare spesso elitaria e dagli esiti formativi non sempre rassicuranti. Insomma: trasformarla, a tutti gli effetti, in scuola.

5. I NUMERI DEL LAVORO | L'87% dei nuovi occupati rafforza la schiera degli autonomi

Giampaolo Montaletti - Pubblicato 3 luglio 2026

Arrivano indicazioni interessanti dai dati sul mercato del lavoro, come la crescita degli autonomi e la stabilità degli inattivi

Istat ieri ha pubblicato i dati provvisori della rilevazione sulle forze lavoro a maggio 2026: calano sia gli occupati che i disoccupati e crescono gli inattivi.

Il mese fa segnare una battuta d'arresto **congiunturale** non particolarmente grave, visto che le variazioni sono state lievi. Gli occupati calano di 22.000 unità pari allo -0,1%, i disoccupati scendono anche loro di 22.000 unità (-1,7%); in questo modo il tasso di disoccupazione scende al 5% (-0,1 punti) e la disoccupazione giovanile al 15,1% (-1,3 punti).

Gli inattivi, quelli che non lavorano e non cercano lavoro, salgono di 59.000 unità (+0,5%) e il tasso di inattività al 33,6%. Vuol dire che poco più di una persona su tre nella fascia di età 15-64 anni non lavorano e non cercano lavoro.

A dire il vero gli **inattivi** fra 15 e 64 anni sono scesi in maniera significativa fra il 2021 e il 2023, ma da fine 2023 a oggi i valori oscillano in una fascia compresa fra 12,25 e 12,5 milioni di unità, sostanzialmente stabile nel tempo. Questo significa che possiamo essere contenti del calo della disoccupazione, ma che il vero problema del mercato italiano, ovvero la scarsa partecipazione, negli ultimi due anni e mezzo non ha subito nessun sostanziale cambiamento.

Se guardiamo alla composizione del mercato un anno fa, invece, capiamo meglio cosa cambia dentro l'occupazione. Il tasso di occupazione è al 63%: nel 2021 era al 58,2%, è passato al 62,2% medio nel 2024 e da allora ha continuato a crescere di qualche decimale, oscillando fra il 62,5% e il 63,1%. In questa condizione quasi stazionaria i dipendenti permanenti sono cresciuti in un anno di 275.000 unità e quelli a termine sono calati di 244.000 unità.

Il dipendente, quindi, continua a stabilizzarsi, mentre gli indipendenti sono cresciuti di 198.000 unità. La crescita annuale degli occupati è stata di 228.000 unità. In sintesi, l'87% della nuova occupazione è dovuta al lavoro indipendente, dove si mischiano autonomi, imprenditori e professionisti.

Può ben darsi che si tratti di un fenomeno guidato dall'avanzata del regime forfettario, che consente una sostanziale riduzione della tassazione e della complessità fiscale, ma la tendenza

sembra quella della polarizzazione: dipendenti sempre più stabili da una parte, instabili e indipendenti dall'altra.

Anche nell'andamento al netto della componente demografica l'ultimo anno ha visto crescere gli inattivi in tutte le classi di età, a parte gli over 50. Sono sempre loro a segnare una crescita occupazionale del 2,2%, mentre tutte le altre classi di età fanno segnare incrementi sotto l'1% oppure variazioni negative.

Anche qui la tendenza è consolidata: il mercato cresce perché gli over 50 stanno a lavorare più a lungo, magari scivolando fuori dalle imprese con un regime forfettario oppure mettendo assieme pensione e **lavoro autonomo**. Ne potrà beneficiare sicuramente l'Inps, ma dal punto di vista del mercato del lavoro nel suo complesso la crescita delle pantere grigie non è la soluzione al calo demografico nel medio periodo. Puntare su giovani e rientro al lavoro delle donne resta una priorità per il Paese, che ora ha bisogno di politiche attive e strutturali che riducano l'inattività.

6. TRA CONSUMI AI E RISCHIO BLACKOUT | Le tre emergenze che l'Italia può risolvere con un solo programma

Carlo Pelanda - Pubblicato 3 luglio 2026

I consumi di energia, complice l'AI, sono destinati a salire nel nostro Paese. Occorre muoversi con chiaro programma strategico

Qui propongo un programma *Dinamo* come soluzione sistemica alla domanda di più energia a bassi costi ora insoddisfatta e in prospettiva ancor di più, motivo per una dichiarazione di emergenza nazionale multivariata.

Prima emergenza. I costi energetici in Italia sono dal 20% al 30% superiori alle nazioni concorrenti sul piano industriale. Se non li abbassiamo in tempi utili il destino del sistema produttivo italiano è **la deindustrializzazione** con conseguenza di impoverimento nazionale. I tempi teorici per riparare questo gap competitivo sono brevi perché l'impatto è già evidente nonostante l'impegno del Governo per attutirlo. Il calcolo dei tempi di riparazione di questo gap, computando i potenziali delle soluzioni combinati con la loro concretizzazione, individuano 7 anni di tempo per ottenere più energia a minori costi – cioè entro il 2033 -, ma iniziando subito.

Seconda emergenza. Il calcolo di quanta più energia servirà nel prossimo futuro è complesso sul lato della stima di precisione, ma semplice su quella della tendenza: ne servirà tanta di più. I centri di calcolo per i servizi di intelligenza artificiale richiederanno **enormi volumi di energia elettrica (oltre che di acqua)** in comparazione con quelli odierni. L'irruzione di grandi quantità di robot per l'automazione industriale ha tempi imprecisati, ma è probabile che non siano lunghi, aggiungendo un altro pezzo di domanda energetica a costi da minimizzare per competitività commerciale (e finanziaria). A cui va anche aggiunta la necessità di adattamento a picchi di calore non brevi che richiedono la creazione di vasti ambienti microclimatizzati ed efficiente termoregolazione nelle abitazioni.

Già con i picchi di calore attuali si osservano blackout per eccesso di domanda non coperta di elettricità, segnale di un'emergenza in atto.

Terza emergenza. Riguarda la necessità di ridurre in modi non inflazionistici i costi per le famiglie italiane perché sono strutturalmente sottocapitalizzate. L'energia è un costo diretto a cui si aggiunge quello indiretto assimilabile all'inflazione.

In sintesi: tre emergenze gravi già nel presente e con rischio di peggioramento hanno una soluzione unica, cioè *Dinamo* con la seguente missione: a) abolire con atti sospensivi tutti i vincoli burocratici non giustificati sostanzialmente per l'installazione di fonti energetiche; a) adeguare le reti di distribuzione elettrica a un aumento della domanda; c) concentrare capitale di investimento con formula Ppp, cioè cooperazione pubblico-privato, per dare scala adeguata all'aumento del potenziale di offerta energetica, in particolare elettrica.

Tale raccomandazione è compatibile con una formula (mobile) di mix energetico: fossile, **nucleare**, rinnovabile, idroelettrico, geotermico, ecc. Dove è prevedibile una riduzione lenta del fossile, un incremento graduale del nucleare di nuova generazione e un aumento rapidissimo (perché tecnologia già matura) delle rinnovabili, nonché una manutenzione più

precisa dell'idroelettrico, uno sfruttamento più esteso del geotermico ed innovazioni sollecitate dalla disponibilità di capitale di investimento.

Una simulazione preliminare del mio think tank Stratematica mostra che in 7 anni il risultato di più energia a costi minori è raggiungibile, ma alla condizione di strutturare *Dinamo* come programma di coordinamento interministeriale con poteri speciali d'emergenza.

www.carlopelanda.com

7. SCUOLA | "La salvano bellezza, conoscenza e gratuità, non il babysitteraggio di Stato e le finte educazioni"

Carlo Bellieni - Pubblicato 6 luglio 2026

Nel suo ultimo libro Marco Rossi-Doria lancia le provocazioni giuste. Per salvare la scuola oggi non si deve aggiungere, ma togliere. È una missione corale

La scuola è davvero necessaria? Risponde sì, Marco Rossi-Doria nel suo saggio *Educare, quando tutto sta cambiando* (Vita e Pensiero, 2026). Mette peso a questo concetto il *Corriere della Sera* del 1° luglio titolando a proposito "Salviamo la scuola (e ci salveremo)". E spiega bene come sia necessario che la scuola educi, cioè estragga il meglio dall'alunno invece che inculcarvi concetti e frasi. E Angelo Argento aggiunge sul sito di Cultura Italiae: "Negli ultimi anni abbiamo chiesto alla scuola di essere contemporaneamente presidio educativo, laboratorio di cittadinanza, argine alle disuguaglianze sociali, luogo di inclusione, spazio di crescita emotiva e relazionale, supporto alle fragilità familiari, contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative, educazione digitale, ambientale, **affettiva** e civica. E, paradossalmente, mentre aumentavano le responsabilità affidate alla scuola, diminuiva nel dibattito pubblico il riconoscimento del suo valore strategico e della complessità della sua missione".

Ma allora davvero è necessaria questa scuola? E basta salvare la scuola per salvare la società? La scuola era necessaria nella sua alba, quando la parola *scholè* in greco significava "divertimento" e serviva a pochi eletti per parlare con gioia di quello che studiavano, vedevano, sapevano. Oggi invece è necessaria per non lasciare per strada i giovani, cioè per fare da baby-sitter istituzionale. E anche per preparare "pezzi di ricambio" nella **società della competizione**, basandosi, come disse qualcuno, su tre basilari perni, cioè l'inglese, l'informatica e l'industria, dopodiché tutto il resto è trascurabile.

Come si vede, l'utilità della scuola come la conosciamo lascia a desiderare e non sembra che, se la cultura della società non sarà rimaneggiata, sarà la scuola a salvarla. Ma non dimentichiamo che la scuola è necessaria (e può salvare la società) per i pochi che tra tante fatiche (docenti e ragazzi) vorrebbero davvero **imparare, socializzare, crescere**. E questo davvero salverebbe la società... se la società li lasciasse fare e non accumulasse sulla scuola **ettolitri di burocrazia**, chilometri di progetti, nuvole di riforme annuali.

Eccoci allora ad appellarci a chi può in teoria fare la storia della scuola: governi, insegnanti, studenti e genitori (e nonni). Proprio in seguito alle parole di Rossi-Doria e di Argento.

Partiamo dai governi. Nel suo bel saggio *Descolarizzare la società*, Ivan Illich scriveva: "Salute, apprendimento, dignità, indipendenza e creatività personali vengono praticamente identificati con la prestazione fornita dalle istituzioni che si dicono al servizio di questi fini e si fa credere che per migliorare tali obiettivi sia sufficiente stanziare somme maggiori per la gestione degli ospedali, delle scuole e degli altri enti in questione". Perché non si tratta di aumentare i fondi, ma di iniziare ad educare non più all'utile e al monetizzabile (come avrebbe spiegato Heidegger), ma soprattutto al bello.

Studenti del Liceo Massimo d'Azeglio di Torino impegnati nella prima prova degli esami di maturità, Torino, 19 giugno 2024 ANSA/ALESSANDRO DI MARCO ALESSANDRO_DI_MARCO

Dello stesso avviso è la scrittrice Paola Mastrocola nel noto saggio *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare* (Guanda, 2010) che non è certo l'inno ai fannulloni e scrive sarcastica e provocatoria che la scuola non serve "per i nostri figli che hanno tutto, e che sono pieni di impegni. Pieni di impegni... A loro la scuola toglie tempo, prende energie, non serve a niente e soprattutto disturba": se i giovani già trovano su internet le nozioni e sono obbligati a vivere una vita di "impegni sociali" da reclusi e isolati (connessi solo virtualmente), la scuola davvero li

disturba e basta. Governi, guardate alto e allargate gli spazi culturali e sociali ai giovani! Investite sul bello, non sulla tecnologia.

E guardiamo con speranza ai docenti. È importante sentire Marco Rossi-Doria ribadire che educare significa "tirare fuori" il buono dalla persona e non "infilare dentro" nozioni e numeri (di solito date di battaglie e guerre, a riprova che un certo modo di concepire la storia non finirà mai). Ma sarà possibile in un futuro prossimo avere uno sguardo nuovo non solo in-struttivo, ma anche ex-truttivo nel rapporto scuola-ragazzi-famiglie? Difficile sperarlo.

Docenti, fatevi sentire! Dove è finito l'unico bene relazionale, cioè non misurabile, non vendibile, non quantificabile sul commercio, cioè lo sguardo tra insegnante e alunno? Tanti, come insegnano **don Lorenzo Milani** o Maria Montessori, sono stati salvati dallo sguardo di un insegnante, fosse anche il suo ricordo dopo anni. Come far invaghire i ragazzi del bello, che paradossalmente appare "inutile", ma che invece è la base della vita? – far invaghire ad apprendere il linguaggio delle piante, le epigrafi sui muri di Roma, gli usi, le lingue e le città che non siano solo dei 3-4 Paesi che vengono insegnati a scuola (di solito anglofoni, tanto per inculcare la superiorità della cultura anglosassone sul resto del mondo), la storia dell'arte, la filosofia non come storia e raccontini ma come ragionamento. Inutili? O basilari?

Ragazzi, reimpadronitevi della scuola: non per le **"occupazioni" farlocche** per decidere al massimo dove fare la gita di classe, ma per "seguir virtute e canoscenza". Oggi invece non vi aiutano a seguirle perché "dovete" imparare a diventare utili "apparati", operatori o manager. Innamoratevi delle città dai nomi strani, delle nazioni lontane, dei difensori dell'omerica Troia, nel colloquio con i vostri docenti. Reimpadronitevi della curiosità e portatela a scuola, perché, non si sa mai, potreste trovare il professore che vi valorizzi.

E i genitori (e i nonni)? C'è posto per voi e viene prima della scuola, perché la scuola deve tornare ad essere la vostra "segretaria", sussidiaria alla famiglia; non viceversa. C'è posto per voi perché potete e dovete riprendere il posto nei cuori e negli occhi dei vostri figli e nipoti, che invece ora già a 6 mesi viaggiano in passeggino col tablet e si addormentano con le storie raccontate da un robot. Riprendetevi i vostri figli e nipoti! L'educazione siete voi, è il vostro sguardo: non è solo risentire i compiti (o peggio farli al posto loro) o accompagnarli (frettolosamente) a scuola. Rendetegli la libertà di andare e tornare a scuola da soli, dategli fiducia, pretendete sicurezza, vincete la paura. E parlateci, parlateci tanto, raccontategli di voi, della vostra storia! Siete davvero (davvero!) voi che li educate.

La scuola è davvero necessaria, domandavamo all'inizio? Se educare continuerà a significare "inculcare", e "scuola" a far rima con "nozione", quel poco di buono che c'è, sostenuto dalle spalle di un consunto manipolo di docenti seppur bravi e una piccola coorte di alunni ancora vivi, servirà purtroppo a poco. Ma un imprevisto è sempre possibile.

8. PIANO DEL GOVERNO PER LE LINGUE | "La proposta di Valditara è una svolta, ora diventi strutturale"

Roberto Pasolini - Pubblicato 7 luglio 2026

Il progetto "La scuola italiana in Europa" (decreto Mim 30.06.2026) dà tempo alle scuole fino a ottobre 2027 per elaborare i piani e aggiudicarsi le risorse

Il ministro Valditara ci ha abituati a un elevato ritmo di proposte che, spesso, hanno scosso il mondo della scuola, stimolando il confronto e aprendo nuove prospettive sul piano didattico e pedagogico, nell'intento di creare stimolo e interesse nei docenti e negli studenti e di ottenere un miglioramento del loro livello di apprendimento. Tutte hanno avuto il merito di riportare la scuola al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica.

Anche con il piano **"La scuola italiana in Europa"** ha colpito nel segno.

Non dobbiamo nascondersi che il nostro sistema scolastico, spesso bistrattato e subissato di critiche, è ancora un punto di forza del nostro Paese. Per la ricchezza dei contenuti e lo spessore culturale delle discipline, la scuola italiana continua a distinguersi nel panorama internazionale perché ha sempre puntato a una preparazione culturale **globale e completa** e non a una precoce specializzazione, come, ad esempio, avviene sia nel sistema statunitense sia nel mondo anglosassone.

Accanto a questo indubbio punto di forza è però necessario riconoscere una storica criticità: la metodologia didattica utilizzata per le lingue straniere è, di fatto, analoga a quella impiegata per l'apprendimento della lingua italiana, privilegiando la grammatica, la lettura e la scrittura, con una minore attenzione allo sviluppo delle competenze comunicative e all'uso concreto della lingua.

L'immagine all'estero dei nostri ragazzi è quella di essere più colti e mediamente più preparati rispetto ai loro coetanei di altri Paesi, ma meno sicuri nella **padronanza delle lingue straniere**.

Una lacuna da colmare e, per quel che mi riguarda, un'azione che ho iniziato nella mia scuola quarant'anni fa, introducendo la lingua inglese fin dalla prima classe, allora "elementare", quando ancora rappresentava una scelta innovativa, e modificando la didattica delle lingue straniere, ponendo quale primo obiettivo la loro comprensione e la loro comunicazione, ossia puntando non solo alla loro conoscenza, ma soprattutto alla loro padronanza, inserendo nelle classi anche periodi di esperienza all'estero, perché gli studenti facessero anche "esercizio sul campo".

Non si può, pertanto, che plaudire a questa iniziativa strategica del ministero, una delle iniziative più ambiziose mai realizzate nel settore dell'istruzione, che punta a colmare lo storico gap linguistico che ci separa dal resto d'Europa e mira a rafforzare la mobilità internazionale e, soprattutto, le competenze linguistiche degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Il piano punta a intervenire su quella che è effettivamente una debolezza italiana. Secondo i dati Eurostat sulle lingue straniere nelle scuole superiori, in Italia solo il 25% degli studenti studia due o più lingue straniere come materia curricolare. La media dell'UE è del 60%. È un divario che limita la competitività dei nostri giovani e riduce le opportunità di studio e di lavoro in un mercato sempre più internazionale.

Questo programma prevede, oltre a esperienze di internazionalizzazione, visite aziendali e incontri con esperti del settore, interventi finalizzati a migliorare le competenze linguistiche e professionali degli studenti.

Si tratta di un investimento di ben 420 milioni di euro, finanziato attraverso i fondi strutturali europei, destinato a sostenere un ampio programma di mobilità internazionale rivolto alle scuole superiori, che mira a garantire una reale inclusione linguistica e a elevare il profilo delle competenze professionali e accademiche dei nostri studenti.

Lo stesso ministro Valditara ha definito questa iniziativa "il più grande piano di potenziamento linguistico mai realizzato nel nostro Paese", con una portata "sette volte superiore rispetto all'intero programma Erasmus", al quale, comunque, non si sovrapporrà, ma che affiancherà, ampliando significativamente le opportunità offerte agli studenti.

Una mobilità che coinvolgerà 150mila studenti del quarto anno delle scuole secondarie di secondo grado, **statali e paritarie**, portandoli all'estero per un potenziamento linguistico senza precedenti.

Il modello di riferimento prevede "soggiorni di due settimane, che potranno però estendersi fino a sei mesi di inserimento completo nel ciclo scolastico dei Paesi ospitanti". I ragazzi "non si limiteranno a seguire lezioni di lingua, ma studieranno materie curricolari come la storia, la matematica e le scienze insieme ai compagni stranieri". Il percorso prevede, inoltre, non solo lezioni di lingua, ma "gli studenti parteciperanno anche ad attività laboratoriali, project work di gruppo, visite aziendali e istituzionali, incontri con esperti e persino minicorsi universitari".

Insieme a loro si muoveranno anche 15mila docenti, spesati e retribuiti per la loro attività, che accompagneranno e seguiranno le attività previste dal progetto, contribuendo ad arricchire il patrimonio professionale degli insegnanti e a rafforzare la dimensione europea della scuola italiana.

L'auspicio è che questa pregevole iniziativa, che nasce ancora una volta grazie alle risorse dell'UE, non sia episodica, ma diventi una scelta strutturale e permanente delle politiche educative del nostro Paese. Mettere tra i primi posti delle proprie scelte politiche la formazione dei giovani e investire nella loro formazione internazionale e linguistica significa investire nel capitale umano del nostro Paese, nella sua competitività e nella sua crescita economica e culturale. È una scelta che guarda al futuro e che riconosce nella formazione il principale motore dello sviluppo economico, sociale e culturale.

9. SCUOLA | Una prof: maturità, quei giovani 'insospettabili' che ci insegnano a non prendere scorciatoie

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 8 luglio 2026

Gli orali della maturità stanno finendo. Nonostante tanti difetti, è una prova nella quale molti studenti mettono davvero se stessi. Spiazzando gli adulti

Siamo agli sgoccioli degli **esami di maturità**. Entro la settimana quasi tutte le commissioni chiuderanno i battenti, apponendo l'anacronistico sigillo in ceralacca sui documenti della sessione 2026 e inviando i file completati.

Il ministero quest'anno è intervenuto con due grandi novità.

La prima è quella della riduzione del numero dei commissari (da 7 a 5), ufficialmente con lo scopo di snellire le procedure, ma anche con un significativo risparmio per l'Amministrazione. La seconda, dopo gli scandali e le contraddizioni segnalati nello scorso anno, è quella di sottolineare esplicitamente l'impossibilità di conseguire la maturità senza affrontare l'esame orale, perseguendo volontariamente l'ipotesi della scena muta.

Si è apprezzata da più parti la rinuncia a quell'incipit davvero anacronistico e riduttivo per cui il candidato attraversava tutte le discipline a partire da una tematica (un testo, una foto) suggerita dalla Commissione. Bene il ritorno alle discipline, ma quali?

Ci si sarebbe attesi quelle di indirizzo. No! lingua e letteratura inglese assente nei licei classico e scientifico, ma presente al tecnico ("rubando" spazio ad altre discipline tecniche); assente fisica allo scientifico (dopo anni in cui si era addirittura tentata una prova scritta unitaria di matematica e fisica); assente greco al liceo classico.

Una maturità oltremodo semplificata, allora? Una macchina che vorrebbe essere selettiva, ma che da tempo promuove **più del 99,5% degli studenti** (nel 2025 il 99,7%)?

Una maturità svolta in un clima tropicale, con molti commissari scelti dalla macchina ministeriale, molti dei quali non insegnano da troppo tempo nelle classi terminali e a cui quindi può accadere di valutare in modo restrittivo o meschino studenti eccellenti o di premiarne di mediocri. Una maturità in cui il bellissimo testo di Pavese (morto suicida nel 1950!) è stato affrontato solo dal 5% dei maturandi.

Molti docenti ancora non "arrivano" a quel periodo o, se ci riescono, lo fanno in maniera frettolosa, inadeguata a consentire allo studente di sentirsi capace di affrontare il testo in maniera autonoma.

E così solo un'esigua minoranza di studenti ha avuto l'audacia di paragonarsi a uno dei massimi scrittori italiani.

In molti Paesi esteri da tempo questo stanco rito è stato sostituito da prove nazionali, proposte negli ultimi mesi e corrette centralmente. Non è detto che questa sia l'unica strada percorribile, ma perché il nostro sistema possa continuare a funzionare occorre sviluppare una cultura della valutazione che ancora non c'è o, perlomeno, è rara.

Voti finali esposti dopo gli scrutini. Roma, 2009 (ANSA/DANILO SCHIAVELLA /DC)

L'esame di Stato, per i professionisti della scuola, le persone cioè che, oltre a essere competenti nella propria disciplina, sentono la responsabilità civile, culturale e umana di introdurre i giovani all'età adulta, è una straordinaria esperienza, alla cui importanza (**civile, culturale e umana** anch'essa) si deve credere.

Ne abbiamo avuto conferma in una Commissione della provincia di Piacenza, in cui una dirigente scolastica ha così descritto la propria esperienza, pubblicata il 4 luglio sul *Quotidiano di Piacenza*, e che su FB ha ricevuto migliaia di "like", perché il senso comune di genitori, studenti e operatori della scuola, quando incontra una professionalità, uno sguardo, un cuore capace di dare un valore così grande all'esperienza valutativa, non può che riconoscerlo e stimarlo.

"Quello che ho visto nei colloqui dell'esame di Stato conferma una convinzione maturata in questi anni: dobbiamo stare attenti a raccontare i ragazzi attraverso **etichette troppo semplici**. 'Fragili', 'ansiosi', 'digitali', 'disincantati': sono parole che colgono aspetti reali, ma rischiano di diventare scorciatoie".

E ancora: "nei colloqui ho incontrato studenti molto diversi tra loro: alcuni segnati da lutti, distacchi, migrazioni, difficoltà familiari. Altri consapevoli degli ostacoli che la scuola stessa aveva

posto davanti a loro. Molti grati per amicizie nate tra i banchi, per compagni che sono diventati un sostegno, per insegnanti che hanno saputo lasciare un segno. Mi ha colpito la sincerità con cui si sono raccontati. Non ho percepito discorsi costruiti per compiacere la commissione, ma il tentativo, a volte anche sorprendente per loro stessi, di dare forma a ciò che quegli anni avevano significato.

Dai loro racconti è emerso anche un forte bisogno di senso. Non basta più chiedere ai ragazzi di studiare, impegnarsi, scegliere, progettare il futuro in nome di un dovere astratto. Hanno bisogno di capire perché valga la pena.

Perché imparare. Perché resistere. Perché restare. Perché costruire qualcosa per sé e per gli altri. Penso al ragazzo che ha raccontato di voler rimanere in Italia, nel Paese in cui si è sentito accolto, per restituire almeno in parte ciò che ha ricevuto. In quella frase c'era molto più di una risposta d'esame: c'era una domanda di appartenenza, di riconoscimento, di responsabilità. C'era l'idea che la scuola, quando riesce a essere comunità, possa contribuire a rendere il futuro pensabile. Naturalmente non dobbiamo idealizzare.

Dai colloqui è emerso anche che la scuola a volte non vede abbastanza. Non sempre coglie le ferite, le fatiche, le storie che i ragazzi portano con sé. A volte sostiene, altre volte ostacola. A volte accompagna, altre volte lascia soli. Anche questo dobbiamo avere il coraggio di ascoltarlo. Per me il valore più grande di questa nuova apertura del colloquio è stato proprio questo: ci ha costretti a fermarci davanti alla persona, prima ancora che davanti al candidato. Non per rendere meno rigorosa la valutazione, non per sostituire il voto con l'emozione, ma per collocare la valutazione dentro una storia".

Questo il commento della preside piacentina. Ma quanti presidenti di Commissione vivono la stessa ricchezza professionale? Quanti commissari sono capaci di questo sguardo? E lo vogliamo sottolineare: non è buonismo, è alta professionalità. Perché a questo può servire l'esame: a paragonare la propria esperienza scolastica alla cultura e all'esperienza dell'adulto professionista e, attraverso questo esame (la cruna dell'ago, se vogliamo ricordare l'etimologia del termine "esame"), essere rilanciati nel rischio dell'età adulta.

Se l'esame di maturità serve solo a verificare svogliatamente nozioni, allora meglio il test nazionale che tanti Stati hanno ormai scelto per selezionare i propri studenti. Noi continuiamo a stimare e a celebrare questo rito, purché gli adulti coinvolti recuperino lo sguardo della preside di Piacenza.

10.BONUS PARITARIE | "Va alle famiglie, non alle scuole: così si attua l'art. 30 e la libertà di educazione"

Maurizio Lupi - Pubblicato 8 luglio 2026

Per dare attuazione alla libertà di educazione sancita dalla Costituzione si stanno facendo passi importanti, come il Buono scuola nazionale

"È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli", dice **l'articolo 30** della Costituzione italiana, uno dei più dimenticati da chi la Costituzione la agita come bandiera, dimenticandosi che compito soprattutto di chi fa politica è attuarla.

Per dare attuazione a questa inequivocabile intestazione della responsabilità educativa in capo a padre e madre, bisogna leggere attentamente anche un altro articolo della nostra Carta fondamentale, il numero 3: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana".

Esercitare un diritto (l'educazione dei figli) presuppone la libertà di poterlo fare. Ma la libertà non è pura possibilità di indifferenza in una scelta, la libertà è strettamente correlata alla possibilità di esercitare il proprio diritto. Diceva Antoine de Saint-Exupéry che per un uomo perso nel deserto e senz'acqua la libertà non è tanto poter andare dove vuole, ma incontrare qualcuno che gli indica la strada per l'oasi più vicina.

La libertà di educazione, chiaramente sancita dalla Costituzione, è effettiva se tutti coloro che perseguono "il pieno sviluppo della persona umana" (perché questo è quello che un padre e una

madre desiderano per i loro figli) sono messi in condizioni di pari dignità per farlo. Se incontrano ostacoli di ordine economico e sociale, vanno rimossi, pena il tradimento della Costituzione. Come sia andata in questi ottant'anni lo sappiamo, ma la battaglia per una piena libertà di educazione non è mai venuta meno, e sappiamo anche benissimo che il metodo per ottenerla non è quello rivoluzionario ma un cammino di riforme.

Un passo molto significativo per ridurre la discriminazione di fatto esistente tra studenti delle scuole pubbliche statali e studenti delle scuole (altrettanto pubbliche) paritarie è stato, dopo l'istituzione del **Buono scuola nazionale** (Bonus paritarie) avvenuta con la legge del 30 dicembre 2025, l'annuncio della firma del ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara sul decreto interministeriale del 4 luglio 2026 che ne dà attuazione. In conformità con quanto a suo tempo stabilito dalla Corte Costituzionale, il decreto precisa che i buoni scuola regionali sono aggiuntivi e non sostitutivi del buono nazionale. Lo ha detto chiaramente il ministro Valditara: "Il nuovo contributo si aggiunge a quello già previsto dalle Regioni".

Giuseppe Valditara, ministro dell'Istruzione (ANSA 2026, Riccardo Antimiani)

Culturalmente, e quindi anche politicamente, è importante che il buono venga erogato non alle scuole paritarie, ma alle famiglie, perché – lo abbiamo già detto citando la Costituzione – sono loro il soggetto da valorizzare, i titolari del diritto di educare, la scuola collabora con la famiglia nell'esercizio di questo diritto, potremmo dire, per usare un aggettivo chiarificante, che è "sussidiaria".

Il compito adesso è quello di rendere stabile il Buono scuola, di rafforzarlo progressivamente nell'aspetto economico perché possano usufruirne tutti quelli che ne hanno veramente bisogno. Ma se è vero, come più volte detto, che educazione, istruzione e formazione sono la risorsa principale per un Paese che voglia continuare a crescere, allora l'investimento educativo non può fermarsi alle famiglie e alle scuole (segnalo, in passant, l'aumento dei fondi per le scuole paritarie arrivati a oltre 700 milioni di euro, i contributi per l'acquisto dei libri di testo, l'incremento dei fondi per gli insegnanti di sostegno che è di oltre 163 milioni, azioni di cui Noi moderati si è fatto promotore con successo), ma deve coinvolgere anche le agenzie educative presenti sul territorio.

È il principio in base a cui, grazie soprattutto all'impegno di Mariastella Gelmini, è stato istituito il Fondo oratori che quest'anno ha visto un incremento da 500 mila euro annui a 6,5 milioni per il 2026 e 2027 e a 6 milioni a partire dal 2028. Ed è stato, inoltre, firmato un protocollo d'intesa tra il ministro dello Sport e i giovani, Andrea Abodi, e il Presidente della Cei, cardinale Matteo Zuppi, che prevede lo stanziamento di 50 milioni di euro per la realizzazione e la riqualificazione di spazi dedicati allo sport negli **oratori**, a cui si affianca lo stanziamento di altri 19,5 milioni di euro nel quadriennio 2025-2028 per sostenere le attività sportive e valorizzare la funzione educativa degli oratori.

Ricordo un corteo studentesco in cui i figli della borghesia bene di Milano, tutti frequentanti licei statali del centro, che scandivano slogan contro "le scuole private dei ricchi". Un giovane studente, figlio di operai, che pagava la retta grazie a borse di studio istituite dalla scuola paritaria che frequentava li affrontò a muso duro. "Ricordatevi che noi paghiamo due volte, la retta della nostra scuola e le tasse per permettervi di andare gratis al liceo da cui siete usciti per partecipare al corteo. È un'ingiustizia". Ecco, ora, con i fatti, rendiamo un po' di giustizia anche a quel coraggioso studente.

11.GIOVANI & NEET | Carichi familiari e bad jobs spiegano la lontananza dal lavoro

Massimo Ferlini - Pubblicato 8 luglio 2026

Due recenti ricerche sui Neet aiutano a capire chi siano veramente e a disegnare meglio i servizi al lavoro nel nostro Paese

Nel corso di questi anni molti programmi di inserimento lavorativo sono stati rivolti ai **Neet**. Anche se le rendicontazioni davano numeri rispondenti agli obiettivi, la realtà vissuta da chi ha seguito i progetti era la difficoltà di rivolgersi a una platea sconosciuta. Anche per esperienza personale fatta su progetti milanesi posso testimoniare la lontananza dei giovani coinvolti nel progetto dalla descrizione di Neet che stava alla base della progettazione.

Proprio sulla base delle esperienze ho avuto modo di affermare che una definizione per negazione non definisce un soggetto, ma dice solo cosa manca per definirlo. Certo un giovane Neet non è

una pianta, ma cosa rappresenta e quali problematiche lo definiscono rispetto al mondo del lavoro?

Nel corso degli anni poche indagini hanno cercato di scavare per dare più contenuto ai numeri statistici. Emergeva che quel terribile 20% di Neet rilevato fino al 2020 era soprattutto femminile e che era sbilanciato verso il Mezzogiorno. Analizzando il dato femminile emergeva come fattore diffuso un carico familiare dovuto sia alla presenza di problematiche legate ad anziani non autonomi, sia a bambini appena nati e in situazioni familiari non ottimali.

Due analisi uscite quasi negli stessi giorni ci aiutano adesso a leggere con maggiore chiarezza la realtà che si nasconde dietro alla definizione di Neet. **Inapp ha presentato l'indagine aggiornata** e, oltre all'aggiornamento delle cifre, ha prodotto una lettura sulla composizione del mondo dei giovani che non studiano e non lavorano. Dati che dialogano con quelli divulgati da **una ricerca promossa dall'Università Cattolica**, coordinata dalla Prof.ssa Laura Zanfrini, "(Im)perfetti sconosciuti", che ha acceso un faro sulla quota di uomini che, pur in età lavorativa, non sono rilevati come attivi.

Dei risultati e dell'analisi dei dati **ha già scritto Giuliano Cazzola la scorsa settimana**. È evidente che con la categoria che definiva solo in negativo dei potenziali lavoratori non si coglievano le specificità e in più si correva il rischio di contare più volte la stessa persona a seconda della definizione in cui la si faceva rientrare.

L'analisi Inapp interessa un campione compreso fra i 15 e i 34 anni. Quello della ricerca della Prof.ssa Zanfrini dai 24 anni ai 65. Solo una parte si sovrappone per età. Sono però leggibili in parallelo i comportamenti e le ragioni che reggono i due filoni di analisi.

Tolta di mezzo la quota di chi vive amministrando un proprio patrimonio, poco più del 10% dei maschi adulti, abbiamo oltre 600mila under 34 che non risultano attivi. Rientra in questa quota una parte di quanti sono alla ricerca di un nuovo equilibrio vita-lavoro e alternano periodi di attività a periodi di nuova ricerca.

Da entrambe le indagini risulta però che la quota di quanti non lavorano non è lontana dal mercato del lavoro. La maggioranza dei Neet è tale da meno di un anno. Sono per la stragrande maggioranza disposti a lavorare e in maggioranza cercano attivamente un lavoro, solo il 20% è scoraggiato e il 10% ha dato forfait.

Incrociando i dati delle ricerche emerge che anche per una quota maschile la necessità di assicurare assistenza familiare è una delle cause della distanza dal lavoro. In questi casi reddito familiare e assegno di accompagnamento formano il sostegno economico. Resta quella dei carichi familiari la ragione principale che interessa la componente femminile assieme alla difficoltà del rientro al lavoro dopo un distacco per maternità.

Per quanto riguarda il sostegno economico, la famiglia rappresenta la fonte di aiuto per il 28% di quanti non lavorano né studiano. Altri dichiarano di non avere entrate economiche. Potrebbero però rientrare in quel 50% che nell'indagine di Zanfrini dichiarano di lavorare ai limiti della legittimità, lavoretti in nero, e di quel 10% che ammette lavoro nero, ossia con illegalità.

Abbiamo così un bacino di inattivi di cui si incominciano a definire i contorni e le ragioni per cui permangono a distanza dal mercato del lavoro. Volendo cercare di definire i percorsi possibili possiamo individuare un gruppo, fortemente femminile ma abbiamo visto non solo femminile, che necessita di servizi di appoggio ai carichi familiari e sostegni per le transizioni di rientro al lavoro dopo interruzioni "obbligate".

Per la parte restante, che come abbiamo visto è comunque disponibile al lavoro, servono servizi di valutazione delle competenze e orientamento, capaci di indirizzarli a potenziare o riformare le proprie **competenze**.

Una minoranza di questa parte di autoesclusi ha un buon livello formativo. Spesso però indipendentemente dal livello formativo ciò che accomuna queste persone sono le esperienze negative che hanno caratterizzato le prime fasi lavorative. Contratti brevi, situazioni anomale, lavori poveri o degradanti, un insieme di bad jobs che prolungandosi li hanno portati ad allontanarsi dalla volontà di riproporsi come attivi.

I servizi utili per intervenire contro questa cronicizzazione di inattività devono essere in grado di leggere la realtà e personalizzare la presa in carico delle ragioni che hanno determinato la situazione di disagio. Non può essere una valutazione standardizzata della vicinanza o lontananza dal mercato del lavoro decisa da un algoritmo.

Leggere meglio le ragioni e le storie che stanno dietro ai Neet permette di cogliere cosa raccontano e non solo il loro essere assenti e silenziosi. Danno anche indicazioni per rendere sempre più efficaci i servizi al lavoro che sono in via di costruzione.

12.SCUOLA | Maturità, Valditara ha riformato in meglio il colloquio, ora tocca alle commissioni?

Marilena Cusati - Pubblicato 9 luglio 2026

Valditara ha salvato l'orale della maturità, prima in balia degli astrusi ed estemporanei "collegamenti". Ma i commissari ridotti sono un problema

Il 9 ottobre 2023 Giuseppe Valditara, ministro dell'Istruzione da poco meno di un anno, era ospite al Liceo Parini di Milano: si trattava non solo di una visita istituzionale per celebrare i 250 anni di storia del Liceo ma anche di un'occasione per presentare la propria idea di scuola e ascoltare le richieste/proposte degli studenti, dialogando con loro.

Un dialogo sereno e arguto, non privo di cenni garbati alla rivalità fra i due blasonati licei: il Berchet, che il ministro aveva frequentato da studente, e il Parini, in cui egli si trovava a parlare. Tuttavia, non fu certo questo il centro della conversazione di quel giorno: i ragazzi presenti in aula magna erano studenti di quinta, ansiosi di avere notizie dell'esame di Stato, che negli ultimi anni – anche a causa dell'emergenza Covid – era cambiato più volte. Pertanto l'onorevole Valditara si soffermò su **un'analisi dell'esame conclusivo** e disse che, a suo modo di vedere, l'anello debole di tale prova consisteva nel colloquio orale: era quello l'aspetto a cui intendeva mettere mano.

Non sono passati neppure tre anni e la promessa è stata mantenuta: quest'anno il colloquio è stato completamente diverso da quello del passato. Presumibilmente gli studenti presenti in aula magna in quel giorno di ottobre, che avendo concluso i loro studi liceali sono ormai – come direbbe il Giusti – *"in tutt'altre faccende affaccendati"*, non se ne sono neppure accorti, ma se ne sono accorti i docenti, che finalmente hanno potuto riprendere **un ruolo attivo all'interno dell'orale**. Perché – può sembrare incredibile – da qualche anno i docenti erano ridotti al ruolo di "belle statuine".

Il processo, che era stato graduale, era stato determinato dall'idea dei **"collegamenti"**: inizialmente (a partire dal 1999) era il candidato che cercava di "collegare" alla propria tesina il **maggior numero di discipline** in modo che di quelle materie non gli fosse chiesto nulla, poi (dopo l'eliminazione della tesina) si era giunti al "documento", prima estratto e poi proposto dalla commissione, cui l'esaminando doveva collegarsi; in entrambi i casi, però, i commissari potevano intervenire o per chiedere precisazioni e ragguagli, o perché le loro **discipline** non erano state toccate all'interno del percorso.

Anzi, in quest'ultimo caso *dovevano* farlo per cautelarsi da eventuali ricorsi, dal momento che uno studente respinto poteva addurre la causa della bocciatura al fatto di non aver mostrato la propria padronanza di una materia che non gli era stata chiesta (è accaduto!).

Ad ogni modo il tentativo del candidato era quello di condurre lui il colloquio, così da evitare sorprese e domande non gradite. E allora i collegamenti diventavano tenui o addirittura assurdi: la nascita di Kant in Germania consentiva il passaggio alla Seconda guerra mondiale, poi dalla Seconda ci si spostava alla Prima con Ungaretti, poi si potevano legare allo stile di questo poeta altre particolarità stilistiche, pur di tipo diverso, di altri scrittori: da Petronio a Joyce o Eliot.

E pian piano la conduzione del colloquio da parte del candidato era diventata una vera e propria norma: la commissione doveva ascoltare in religioso silenzio, senza interrompere, un discorso già preparato in anticipo, poiché compito dell'esaminando era solo trovare un nesso (e a volte bastava una parola!) fra il documento e ciò che si era proposto di argomentare. Inutile dire che un esame del genere rischiava molto spesso di premiare più l'istrionismo che la preparazione.

E di questo fatto si è presumibilmente reso conto Valditara, che da un lato ha ridotto le discipline oggetto dell'esame (non tutte le materie ma solo quattro), ma dall'altro ha reintrodotta il ruolo centrale dei commissari, chiamati a proporre "domande e approfondimenti sulle quattro discipline" (come si legge nell'ordinanza).

Certo rimangono alcuni retaggi del vecchio colloquio (la relazione sull'alternanza scuola-lavoro e la domanda di educazione civica), ma l'impianto dell'orale risulta completamente diverso, visto il ruolo centrale della parte culturale nonché la domanda rompi-ghiaccio, in cui il candidato riflette sul proprio percorso.

Queste novità hanno reso il colloquio non solo più agile e snello ma anche più diretto ed essenziale, in grado di mostrare meglio la reale preparazione dei candidati. Valutazione indubbiamente positiva, quindi. Un appunto – casomai – va fatto ai commissari che, essendo da decenni abituati alla rapidità (quando si doveva interrogare in tutte le materie il tempo a disposizione era di meno di cinque minuti), rischiano di essere un po' troppo frettolosi, facendo una sola domanda: ci vorrà un po' di tempo perché si torni ai criteri della vecchia maturità con poche materie, quando ogni commissario scorreva a lungo col candidato di almeno un paio di nuclei essenziali del programma.

Ovviamente la speranza è che questo tempo ci sia e che la formula dell'esame non continui a cambiare. Perché – duole dirlo – nell'ultimo periodo quasi ogni nuovo ministro ha introdotto qualche modifica nell'esame di Stato, generando così confusione nelle commissioni e disparità fra i diplomati dei diversi anni.

Non si può però passare sotto silenzio un aspetto discutibile di questo nuovo esame: la riduzione del numero dei commissari, portati da 7 (6 più il presidente) a 5 (4 più il presidente). Certo è un bel risparmio per lo Stato e come cittadini non possiamo che esserne contenti (però forse sarebbe stato auspicabile anche dare qualche soldino in più alla commissione, che ha gli stessi compensi del 2007!). Del resto, se le materie oggetto d'esame sono quattro, ha senso che tale sia il numero dei commissari. E tutto funziona alla perfezione se la commissione è al completo e su una sola sede. Se però manca qualche commissario o se le sedi sono due e la commissione durante gli scritti deve dividersi, ecco che comincia a esserci qualche problema. Perché due commissari (più il presidente) in un plesso e due in un altro non riescono certo ad avere gli occhi di Argo durante lo svolgimento della seconda prova!

È quindi questo l'aspetto migliorabile in questo nuovo esame: la costituzione delle commissioni (che potrebbero essere miste laddove in uno stesso istituto ci siano diversi indirizzi) oppure, in alternativa, l'unificazione del luogo di svolgimento degli scritti. Se dunque, da un lato, si auspica la stabilità di questa nuova formula di esame, dall'altro si è consapevoli che qualche piccolo miglioramento dovrà essere introdotto.

Del resto, come si suol dire, "Roma non fu costruita in un giorno".

13.CONTRATTI & SALARI | La svolta dei sindacati con una sfida ancora da superare

Natale Forlani - Pubblicato 9 luglio 2026

Con la piattaforma unitaria rappresentanza e contrattazione di Cgil, Cisl e Uil è stato fatto un importante passo avanti nelle relazioni industriali

Una serie di indizi offre una conferma della volontà delle confederazioni sindacali e dei datori di lavoro di riformare il sistema della contrattazione vigente per contrastare in modo efficace la decrescita del valore reale dei salari. **La scelta del Governo** di rinunciare all'attuazione della legge delega in materia di regolazione della rappresentatività delle organizzazioni firmatarie dei contratti collettivi ha ottenuto il risultato di responsabilizzare le parti sociali sulla ricerca di soluzioni condivise.

Questa novità ha reso evidente la necessità di coniugare il tema in questione con una riforma del sistema della contrattazione, delle prassi e dei contenuti che lo orientano. Un passaggio indispensabile per uscire dal paradosso di una decrescita dei salari reali che coincide con l'applicazione dei contratti collettivi, sottoscritti dalle categorie aderenti alle confederazioni maggiormente rappresentative, per il 96% dei lavoratori dipendenti.

L'esigenza di riformare il sistema della contrattazione con il concorso diretto delle parti sociali mette la parola fine a un'intera stagione di relazioni sociali e istituzionali caratterizzata dalla rivendicazione di interventi normativi, e finanziari, da parte dello Stato per tutelare il valore reale delle retribuzioni e per rimediare le carenze della contrattazione collettiva. In tal senso, assume un particolare significato **il cambio di strategia della Cgil**, la confederazione che si è maggiormente distinta nella radicalizzazione del confronto con il Governo con la rivendicazione

del salario minimo legale e la promozione del referendum abrogativo del Jobs Act, boicottando, in via di fatto, qualsiasi tentativo di rafforzare il confronto con le parti sociali.

La ritrovata unità d'azione tra le tre confederazioni sindacali, favorita dal progressivo sganciamento della Uil dalla linea pregiudiziale assunta dalla Cgil, si è concretizzata nella **piattaforma unitaria** che illustra le linee-guida di una possibile riforma delle relazioni sindacali e inviata alle principali associazioni dei datori di lavoro con l'invito ad aprire un confronto sui temi della rappresentatività e del modello di contrattazione.

È una novità importante, perché i criteri per definire le caratteristiche dei contratti maggiormente rappresentativi e l'applicazione dei trattamenti economici minimi che dovrebbero essere garantiti a tutti i lavoratori dei settori o dei comparti economici equivalenti dipendono essenzialmente dall'applicazione dei contratti collettivi sottoscritti dalle federazioni di categoria aderenti a Cgil, Cisl e Uil.

Una condizione di oggettivo privilegio che negli anni recenti non è stata sfruttata adeguatamente per imporre un cambiamento delle politiche salariali, con un ruolo attivo delle confederazioni, e che ha comportato in parallelo un aumento degli squilibri salariali tra i settori sindacalmente forti e quelli più deboli.

Le linee guida elaborate dalle confederazioni non presentano novità significative rispetto all'impianto dei due livelli di contrattazione ereditato dall'accordo di politica dei redditi del 1993: quello nazionale di categoria orientato alla difesa del salario reale; quella decentrata (aziendale o territoriale) meno vincolante e finalizzata a integrare i salari sulla base degli indicatori di produttività e di redditività delle imprese e delle prassi consolidate delle singole categorie.

Le novità sono rappresentate dalla richiesta di introdurre in tutti i contratti collettivi nazionali delle clausole di garanzia che consentano di verificare annualmente la congruità degli aumenti salariali programmati per rimediare a eventuali scostamenti negativi rispetto al tasso di inflazione reale e di rafforzare il ruolo della contrattazione decentrata per favorire la crescita reale dei salari sulla base degli incrementi di produttività/redditività delle imprese e come ambito di partecipazione delle rappresentanze dei lavoratori alle scelte delle imprese che hanno un impatto sulle condizioni di lavoro.

Conferenza stampa dopo il CdM sul Decreto 1 maggio: Meloni con Mantovano e le Ministre Roccella e Calderone (ANSA 2026, Angelo Carconi)

Le proposte riscontrano l'esigenza, sollecitata dal richiamato Decreto lavoro del Governo convertito in legge dal Parlamento, di definire tra le parti sociali: i criteri per stimare la rappresentatività delle organizzazioni sindacali e datoriali firmatarie dei contratti collettivi maggiormente rappresentative; la definizione del valore dei Trattamenti economici minimi (Tem), che devono essere garantiti a tutti i lavoratori dei comparti economici di riferimento, e in grado di offrire solidi indicatori per l'individuazione della retribuzione equa (art. 36 della Costituzione) e per i pronunciamenti della magistratura, per le attività ispettive, come condizione per l'accesso agli incentivi e alle agevolazioni pubbliche da parte delle imprese.

In questo modo viene sollecitato il potenziamento degli interventi e delle risorse per rafforzare le competenze dei lavoratori, le politiche attive del lavoratore e **la sicurezza del lavoro**.

Il cambio di passo operato dalle confederazioni sindacali dei lavoratori è stato riscontrato positivamente da quelle dei datori di lavoro. Rappresenta, in via di fatto, un successo della strategia adottata dal Governo, in particolare della ministra del Lavoro Marina Calderone, tenacemente orientata a salvaguardare il ruolo della contrattazione collettiva come perno fondamentale della redistribuzione primaria del reddito prodotto e della tutela delle condizioni di lavoro. Ma le note positive rappresentate dalla manifesta volontà delle parti sociali di ricostruire l'autorevolezza e l'efficacia delle relazioni sindacali devono essere riscontrate dalla congruità dei contenuti delle eventuali intese.

I nodi che hanno ostacolato il dialogo tra le parti per ovviare alle carenze del sistema di contrattazione non sono affatto risolti. L'effetto negativo del dumping operato dai contratti pirata sulle dinamiche dei salari reali ha costituito un alibi di comodo, condiviso paradossalmente dalle principali rappresentanze dei datori di lavoro e dei lavoratori, per giustificare i ritardi dei rinnovi contrattuali. Ma, nella realtà, la compressione dei costi del lavoro per favorire la tenuta della redditività anche delle imprese meno efficienti è parte integrante della competizione tra le confederazioni dei datori di lavoro, e una conseguenza inevitabile della centralizzazione delle politiche salariali.

Degno di nota il fatto che i criteri per la valutazione della rappresentatività delle organizzazioni firmatarie e per la valutazione dei trattamenti economici minimi non abbiano trovato un adeguato riscontro nel **documento approvato dal Cnel nell'ottobre 2023** sulla riforma del sistema di contrattazione (senza l'adesione della Cgil e della Uil), che esprimeva un parere contrario all'adozione di un salario minimo legale. La proposta di estendere le modalità utilizzate per i rinnovi dei contratti nelle pubbliche amministrazioni è priva di senso data l'unicità dell'interlocutore pubblico che non trova riscontro nel pluralismo delle associazioni dei datori di lavoro privati che hanno concezioni diverse sugli ambiti di applicazione dei contratti per settori e tipologie di imprese.

Il potenziamento delle informazioni sulla applicazione dei contratti collettivi, sollecitate nel documento citato, e riscontrate dal Decreto lavoro del 1° maggio, possono consentire di offrire indicazioni più solide per valutare la rappresentatività delle organizzazioni firmatarie dei contratti collettivi sulla base delle condizioni di fatto e non dei criteri astratti da alcune sentenze della magistratura.

I correttivi proposti per rimediare le perdite di valore dei salari reali dovuti alla crescita imprevista dei tassi di inflazione possono contenere i danni. Ma in tutti i Paesi sviluppati la crescita delle retribuzioni rimane ancorata a quella della produttività e dell'attrattività del mercato del lavoro. Assumere questi due indicatori come bussola per l'aumento delle retribuzioni comporta un cambiamento delle gerarchie nei livelli di contrattazione, a vantaggio di quella decentrata, che una buona parte delle associazioni datoriali e sindacali, con motivazioni diverse, faticano ad accettare, perché comportano una perdita del controllo delle dinamiche salariali e un aumento dei differenziali salariali tra imprese e territori.

Nonostante i sensibili miglioramenti registrati negli anni recenti, il nostro mercato del lavoro rimane ancora distante dalle medie europee per il tasso di occupazione e per la capacità di generare una domanda e offerta di lavoro qualificata. In queste condizioni dobbiamo affrontare **l'impatto delle nuove tecnologie digitali** nelle organizzazioni del lavoro e sulle professioni, e l'atteso pensionamento delle generazioni dei baby boomer che comporterà uno sforzo immane per ricostruire la popolazione lavorativa.

Un obiettivo che può essere perseguito con una mobilitazione, che non ha precedenti, di istituzioni, attori economici e sociali e di risorse per rendere sostenibili le transizioni lavorative e migliorare il tasso ufficiale di impiego delle persone in età di lavoro in molti comparti economici e professioni che faticano a trovare lavoratori disponibili.

Oltre al ruolo di regolatori dei rapporti di lavoro, le parti sociali hanno una dotazione: 10,5 milioni di lavoratori versano contributi ai fondi di previdenza complementare, altrettanti aderenti ai 19 fondi interprofessionali per la formazione continua dei lavoratori dipendenti, 14 fondi di solidarietà presso l'Inps per erogare sostegni al reddito e formazione dei lavoratori coinvolti in crisi o ristrutturazioni aziendali, 7 milioni di beneficiari di contributi contrattuali per la sanità integrativa, che possono offrire un contributo tutt'altro che marginale per migliorare la qualità e la qualità delle condizioni di lavoro.

14.SCUOLA | Riforma dei tecnici, in attesa delle linee guida tutte le domande che chiedono risposte

Villi Demaldé - Pubblicato 10 luglio 2026

La riforma degli istituti tecnici presenta molte criticità irrisolte, dai quadri orari al blocco sperimentale, fino all'idea di scuola che ne sta alla base

Il mese scorso si sono susseguiti una serie di scioperi e di proteste nelle scuole italiane, specie in relazione al nuovo assetto ordinamentale degli **istituti tecnici** definito dal decreto ministeriale n. 29 del 19 febbraio 2026, che attua gli articoli 26 e 26-bis del decreto-legge 144/2022. Un provvedimento che ridefinisce indirizzi, articolazioni, quadri orari e risultati di apprendimento dei percorsi di studio e che prenderà il via già a settembre prossimo, stravolgendo in buona parte quello che è un ordinamento ormai consolidato.

Si tratta di un tema importante, quello della riforma degli istituti tecnici, ed è interessante, al di là delle polemiche, provare a confrontarsi fattivamente con quanto ciascuna scuola ha iniziato a mettere a punto per fare fronte a quello che, per certi versi, pare uno tsunami destinato a cambiare radicalmente la struttura e il futuro degli istituti tecnici.

Molti docenti, in questi mesi, hanno espresso diffuse preoccupazioni sulla riforma: dalla mancanza di linee guida allo stravolgimento dei quadri orari, fino al rischio di snaturamento dell'identità degli istituti tecnici stessi. In modo particolare è emersa la questione critica delle "scienze sperimentali", a cui sarà destinata un'unica valutazione, pur essendo un contenitore di discipline insegnate da docenti diversi (fisica, chimica e scienze).

Anche la scelta dell'indirizzo specialistico già a 14 anni, con la conseguente eliminazione del primo biennio comune, non sembra rispettare i tempi di crescita dei ragazzi, che difficilmente hanno le idee così chiare da essere in grado di scegliere il proprio indirizzo di studi a scatola chiusa.

Pensare, inoltre, al senso della riforma stessa non ha mancato di far riflettere anche sul possibile collegamento tra la riforma attuale e il progetto della filiera tecnico-professionale **(4+2)**, facendo emergere l'ipotesi, piuttosto plausibile, che l'intera struttura degli istituti tecnici debba, prima o poi, tramutarsi integralmente in percorsi quadriennali, con la possibilità di accedere poi, una volta diplomati, a un percorso specialistico ITS.

Un altro tema che ha "scaldato" la stampa e le scuole è quello relativo all'adozione dei libri di testo per le nuove classi prime: vale la pena, in un clima così incerto, far acquistare ai futuri studenti delle classi prime libri di testo su discipline e "programmi" che ancora non sono stati ben definiti?

In merito a queste questioni è interessante riflettere sulle scelte effettuate nelle singole scuole e il primo dato che balza agli occhi è il fatto che le scuole si siano mosse in modo autonomo e disomogeneo, spesso rinviando le decisioni, soprattutto sui libri di testo, in attesa delle linee guida ministeriali.

Come è stato già messo in luce da più parti, si può notare che nei mesi scorsi nelle scuole si è operato in modo emergenziale per adattare i quadri orari alla riforma, con particolare attenzione alla salvaguardia delle cattedre più che alla coerenza didattica, in assenza di linee guida ministeriali.

Questo pare essere stato un criterio piuttosto diffuso e adottato; così come, in tanti istituti, è emersa la preoccupazione per il cambiamento dei quadri orari, che ha comportato, nell'ultimo anno del percorso, la diminuzione di un'ora di italiano a favore di discipline più tecniche, favorendo così un impoverimento della formazione di base.

A ciò si aggiunga che anche accorpare nelle cosiddette "scienze sperimentali" tutto il patrimonio disciplinare scientifico della fisica, della chimica e delle scienze, addirittura con un'unica valutazione, non permette di avere una visione rosea del futuro della formazione di base degli studenti e delle studentesse, oltre al fatto che il voto unico per una materia insegnata da docenti diversi rende più complicata la valutazione, per la difficoltà di armonizzare metodi di insegnamento, statuti epistemologici e criteri di valutazione differenti.

Analizzati, quindi, tutti questi elementi di criticità, è necessario riflettere se la riforma stia effettivamente compromettendo l'identità e la qualità degli istituti tecnici, soprattutto nella formazione di base, laddove invece sembra prevalere un orientamento al mercato del lavoro locale che limita la possibilità degli studenti stessi di proseguire, eventualmente, con studi universitari.

Dalle considerazioni sopra riportate emerge con chiarezza che tutti gli aspetti di questa riforma non possono prescindere da una domanda: quale idea di scuola tecnica c'è dietro la riforma? E ancora: c'è qualcosa dell'attuale istituzione tecnica che necessita di essere salvaguardato? Forse la riforma vuole rilanciare l'istruzione tecnica alla luce del fatto che, al momento, soltanto il 33-35% degli studenti e delle studentesse sceglie gli istituti tecnici, a fronte del 50% di studenti e studentesse che, invece, continua a preferire l'istruzione liceale?

La protesta c'è, esiste e va osservata, ma c'è anche bisogno di un dialogo tra la comunità educante e chi, al Ministero, tenta di dare una nuova identità all'istruzione tecnica. Proprio per questo motivo sarebbe auspicabile che il Ministero avviasse il prima possibile un'azione di accompagnamento del personale docente, così come avvenne per la riforma dell'istruzione professionale di cui al D.Lgs. 61/2017, e che attuasse, mediante l'individuazione di un interlocutore, un percorso volto a comprendere la ratio della riforma e gli eventuali aspetti positivi della riforma medesima.

Di certo, c'è bisogno che vengano emanate il prima possibile le linee guida e che vengano anche chiariti in modo inequivocabile i nuclei epistemologici fondanti degli insegnamenti dell'istruzione tecnica, che non può e non deve rinunciare alla formazione di periti competenti sia negli insegnamenti dell'area generale sia in quelli dell'area tecnica, per un raccordo sostanziale anche con il mondo del lavoro, che è alla ricerca di periti sempre più specializzati.

D'altra parte, il corpo docente e **la comunità educante** in generale non devono e non possono trincerarsi dietro la paura del cambiamento, seppure in presenza delle tante incertezze sopra enunciate. Anzi, le novità introdotte spingono – potremmo dire, obbligano – le scuole e, quindi, i dirigenti e i docenti a una riflessione a tutto tondo sui fondamenti formativi e didattici alla base della loro professione, superando quella rigidità e quella resistenza al cambiamento che troppo spesso hanno bloccato le istituzioni scolastiche di fronte alle novità.

È sempre più opportuno, inoltre, che, in questa compagine di difficoltà e di opportunità, le istituzioni scolastiche non vengano lasciate sole: c'è bisogno dell'azione formativa e strategica del Ministero, ma c'è anche la necessità che le associazioni professionali, quali DIESSE, colgano la sfida del cambiamento attivando le proprie risorse professionali, formative e pedagogiche. Le modifiche sono limitate a errori o lievi improprietà (ad esempio ordine → ordinamento, a favore di → più che alla, criteri di valutazione al posto di metodi di valutazione, D'altra parte invece di Dall'altra parte, alcuni interventi di punteggiatura e poche correzioni sintattiche), senza alterare lo stile argomentativo dell'originale.

15.FORMAZIONE CONTINUA | La sfida delle competenze che va oltre l'aggiornamento professionale

Giancamillo Palmerini - Pubblicato 10 luglio 2026

Uno studio dell'Inapp mostra come stia crescendo il numero di lavoratori coinvolti in percorsi di formazione continua

Quello che stiamo vivendo è, certamente, un mondo che sta attraversando profonde trasformazioni: quella ecologica e, soprattutto, quella tecnologica, basti pensare alle implicazioni che l'utilizzo sempre più diffuso dell'intelligenza artificiale ha nelle nostre vite. La risposta che a livello globale si sta provando a dare a queste sfide è quella della **formazione continua**, ossia un continuo aggiornamento delle proprie competenze durante tutto l'arco della propria vita.

Se il mondo, infatti, sta cambiando, lo sta facendo, ancora di più, il mondo del lavoro con la necessità di acquisire sempre nuove competenze che, in alcuni casi, fino a solo pochi anni, erano, probabilmente, nemmeno immaginabili. Si pensi, per semplificare, a tutte le competenze legate alla gestione del mondo social e alle nuove forme di comunicazione. Una necessità di aggiornamento di formazione particolarmente sentita nel nostro Paese che è, come ci ricordano sempre i dati statistici, uno di quelli con l'età media più alta e dove si vive, fortunatamente, sempre più a lungo con evidenti implicazioni, ad esempio, sul sistema previdenziale.

In questo quadro è molto interessante la lettura di uno studio Inapp, pubblicato mercoledì, che si propone di monitorare la formazione continua. Emerge, prima di tutto, che nel 2024, l'ultimo anno su cui possiamo avere dei dati consolidati, circa il 10% dei lavoratori ha svolto attività formative. Una percentuale di ben quattro punti superiori rispetto a quella di vent'anni fa.

Foto di reallywellmadedesks da Pixabay

Circa 1,7 sono stati i milioni di lavoratori italiani che nel 2024 hanno partecipato a un percorso formativo, un dato questo molto simile a quelli precedenti al Covid. In tal senso un ruolo

importante è stato svolto dal fondo "nuovo competenze", ma, soprattutto, dai fondi bilaterali per la formazione continua che stanno dimostrando luoghi di proficua collaborazione tra le associazioni datoriali e **i sindacati dei lavoratori**.

Una dinamica altrettanto interessante riguarda le Academy di filiera particolarmente utili in un Paese come il nostro caratterizzato da tante piccole e medie imprese che, in assenza di strumenti di cooperazione o collaborazione territoriali o di settore, avrebbe difficoltà ad accedere a formazione continua di qualità.

Le aziende, sempre secondo quanto emerge dal rapporto Inapp, ci dicono inoltre che si fa formazione in quattro casi su dieci perché si ha la difficoltà a reperire sul mercato le figure professionali, più o meno nuove e innovative, necessarie, mentre in tre casi su dieci si fa formazione per un più "banale" e necessario aggiornamento professionale in un mondo profondo di trasformazione.

Una strada, insomma, che sembra stata intrapresa e su cui si dovrà proseguire nei prossimi anni scommettendo, ancora di più, sulla formazione di qualità durante tutta la vita, utilizzando, quando opportuno, anche **l'intelligenza artificiale** che, peraltro, sembra rappresentare uno strumento a cui già si ricorre in maniera significativa da parte delle istituzioni formative per, ad esempio, la predisposizione del materiale didattico.

16.SOCIAL E SMARTPHONE, LA PIAGA DELLA DIPENDENZA | I divieti ai giovani non bastano se gli adulti non cambiano

Sabrina Priulla - Pubblicato 13 luglio 2026

In alcuni Paesi si sta vietando l'accesso ai social ai giovanissimi. La dipendenza digitale richiede, però, soluzioni più articolate

Negli ultimi mesi si parla molto dei social network e in generale dell'uso, o meglio dell'abuso, **degli smartphone** soprattutto tra adolescenti e giovani.

Le evidenze scientifiche da anni mostrano una correlazione tra l'elevato utilizzo dei dispositivi digitali e della rete e gli effetti negativi sullo sviluppo, sulle relazioni, sul sonno e in generale sulla crescita sia per i bambini, sia per preadolescenti-adolescenti. In maniera differente, ma in entrambi i casi, con la certezza che molti dei disagi riscontrati attualmente sia nei piccoli, sia nei più grandicelli sia in parte causato dalla massiccia esposizione che nell'ultimo decennio è sempre aumentata.

Questo argomento è tornato con forza alla ribalta nell'ultimo periodo grazie alle decisioni prese da alcuni governi, che hanno introdotto regolamenti e divieti così da contenere questo fenomeno. Lo ha fatto anzitutto l'Australia a dicembre 2025 e hanno seguito la stessa strada inizialmente Francia e Spagna, poi diversi altri Paesi. L'ultimo in ordine di tempo è il Regno Unito.

Il tentativo di questi Paesi è di vietare l'uso dei social network al di sotto di una certa età. A "stimolarli" in questo senso è anche, probabilmente, la sentenza che ha condannato due colossi come Meta e Google (per Instagram e Youtube) negli Usa, considerati colpevoli di aver causato depressione e ansia a una giovane: una situazione originata dall'abuso dell'utilizzo dei social favorito dagli algoritmi creati per causare dipendenza da queste piattaforme. L'accusa è quella di aver sfruttato le "ingenuità del cervello dei giovani per tenerli agganciati creando dipendenza con tutte le relative conseguenze".

Il tentativo, quindi, è difendere i giovani dall'essere vittime degli interessi dei social network. Il divieto però da solo non è sufficiente: serve creare consapevolezza ed educazione al digitale oltre che supervisione da parte degli adulti.

Fonte: Pexels.com

La scelta di vietare è solo una parte di un lavoro che cerca di gestire quella che ormai è una dipendenza molto diffusa, purtroppo anche sui giovanissimi.

Di certo risulta utile dichiarare ufficialmente che l'utilizzo dei social è dannoso, perché supporta le famiglie e gli educatori nella complessa gestione delle richieste da parte dei giovani di avere uno smartphone e di iscriversi ai social.

Se da un lato è giusto focalizzarsi sulle fasce d'età più basse, dall'altro vale ormai la pena occuparsi dello stesso argomento applicato anche agli adulti, sia come genitori ed educatori, sia come lavoratori. Non solo perché gli adulti sono o dovrebbero essere l'esempio dei giovani, ma anche perché dovrebbero avere consapevolezza della dipendenza che lo smartphone e i social creano e anche perché come lavoratori dovrebbero essere gestiti.

L'utilizzo di smartphone e social sul posto di lavoro, infatti, può avere ripercussioni di diverso tipo all'interno dell'azienda: anzitutto c'è il forte rischio del calo di produttività, a causa delle continue distrazioni apportate dall'arrivo delle notifiche. E poi ci sono temi legati alla sicurezza personale – basti pensare a cantieri e fabbriche dove le distrazioni possono causare **infortuni** – e a quella aziendale: l'uso di cellulari privati per motivi lavorativi può causare la diffusione di dati sensibili o, addirittura, di veri e propri segreti professionali a vario livello.

Le aziende hanno infatti iniziato ad affrontare queste tematiche proponendo alcune soluzioni a partire dall'introduzione di regolamenti interni in grado di delimitare modalità, luoghi e tempi dell'uso del cellulare per i dipendenti. Una buona pratica è anche organizzare momenti di formazione del personale, rivolti sia a tematiche lavorative, sia a una "educazione digitale" utile anche a livello privato.

Un'altra idea messa in atto da aziende attente a queste tematiche e che può essere messa in pratica anche dalle famiglie o dalle associazioni che si occupano di giovani è l'organizzazione di attività "detox" in cui le persone sono coinvolte in progetti o attività all'aperto che prevedono il lavoro di gruppo oppure in esperienze senza la connessione alla rete.

Il tema è complesso e ormai diffuso a tutti i livelli: c'è infatti ancora poca consapevolezza sulle conseguenze dell'esposizione prolungata di schermi nei bambini piccoli, nell'uso della rete dei giovani e probabilmente anche degli adulti.

Il divieto sicuramente mette un punto fermo con cui si evidenzia, come nel caso del fumo o dell'alcool, che l'abuso di dispositivi e social ha conseguenze negative per la salute.

17.SCUOLA | Storia oltre i manuali: un nuovo "viaggio" nell'epoca contemporanea tra narrazione e metodo

Int. Fabrizio Foschi - Pubblicato 14 luglio 2026

"Una storia dell'epoca contemporanea" di Fabrizio Foschi: nel suo ultimo lavoro, l'autore offre ai prof una nuova risorsa per insegnare la loro disciplina

Fabrizio Foschi è tornato in libreria con *Una storia dell'epoca contemporanea. Spazi, trame, personaggi dall'Ottocento ai giorni nostri* (Rubbettino). Il volume dà seguito al precedente lavoro di Foschi *Una storia dell'epoca moderna. Spazi, trame, personaggi alle radici del nostro presente* (Rubbettino, 2023). I due lavori si collocano ad un originalissimo punto di intersezione tra attività didattica e ricerca storica. Storico di formazione, Foschi ha ben presente, dopo anni di insegnamento nei licei, il **letto di Procuste** nel quale è costretta la storia dalle scarse ore a disposizione; ma conosce benissimo anche la magnitudine di materiale, eventi, interpretazioni esplicite e surrettizie che incombono sugli studenti, oggi più di ieri alle prese con un approccio meno critico, quando non esplicitamente preconcelto, agli eventi che condizionano in modo "invisibile" il nostro presente. Ne abbiamo parlato direttamente con l'autore.

La Storia insegnata è tornata di attualità dopo che nelle nuove Indicazioni nazionali sia del primo ciclo di istruzione, sia dei licei un impegnativo cappello introduttivo è dedicato al perché e come studiare tale materia. Cosa ne pensa?

Precisiamo anzitutto i termini della questione. Le nuove Indicazioni per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione entreranno in vigore dall'anno scolastico che sta per iniziare (2026-2027) e saranno applicate in modo progressivo a partire dalle prime classi. Per quanto riguarda i licei, il testo delle nuove Indicazioni licenziato dal ministero non è stato ancora approvato in via definitiva. Ciò non toglie che in entrambi i casi la storia rivesta un ruolo di primo piano. Si può dire che addirittura subisca un rilancio e riacquisti un'importanza che aveva smarrito.

Ne abbiamo parlato in modo critico anche su queste pagine.

La storia è presentata con l'impegnativo incipit che tanto ha fatto discutere: "Solo l'Occidente conosce la Storia". È stato poi precisato dagli autori dei programmi in varie occasioni che ciò non

significa negare la storia degli "altri", ma che in Occidente la storia è stata oggetto di un vero e proprio culto e che la memoria storica serve a legittimare il presente. E questo è vero, nel bene e nel male. Si legge nelle Indicazioni approvate che la storia ha a che fare principalmente con la dimensione della politica, intesa sia come modalità dell'agire, sia come costruzione di istituti stabili e duraturi per l'umanità. Da questo punto di vista si elogia lo storicismo – crociano, gentiliano, gramsciano – che ha preteso che ogni conoscenza umana abbia un carattere storico, cioè pratico.

In concreto?

Nella scuola primaria, specie dal terzo anno in poi, dovrebbe prevalere una storia in dimensione narrativa, mentre nella secondaria di primo grado dovrà prevalere la comprensione dei nessi interni tra i fatti storici e la loro comunicazione secondo precise mappe spazio-temporali. La focalizzazione riserva particolare attenzione alla storia occidentale e a quella europea, anche in funzione, si dice, della ricostruzione di una storia nazionale italiana.

Lei cosa dice in proposito?

Concordo pienamente con le metodologie indicate, perché la storia è una forma di conoscenza e pertanto necessita di un pensiero che ne aiuti lo sviluppo logico; dovrà essere localizzata con l'ausilio di carte geografiche, l'esposizione richiede un linguaggio adeguato. Mi lasciano perplesso le tesi di carattere programmatico.

Per quale ragione?

Queste affermazioni non sono a mio parere del tutto condivisibili, dato che, per individuare il cuore della questione, lo storicismo esaurisce la dimensione storico-esistenziale nella sfera immanentistica e priva la storia di una dimensione "evenemenziale" correttamente intesa. L'evento è infatti nella storia del tutto inatteso, non prevedibile, dunque non riducibile alla sfera del potere o dell'agire economico. Inoltre, non del tutto condivisibile – mi riferisco sempre alle Indicazioni per il primo ciclo – è la sottesa tensione progressiva della storia, intesa in modo quasi teleologico, come se di per sé sfociasse in una qualche espressione di razionalità – lo Stato? – che la rende tutta buona e tutta giusta.

E invece?

Preferisco pensare a una storia – e di questo mi sono occupato nel libro – che vede gli uomini e le diverse società muoversi attorno a eventi fondanti, come per noi è il cristianesimo, che costituiscono il criterio per la costruzione di ambienti e istituzioni che devono affrontare le sfide della realtà. In altri termini, la storia **non si scrive a-priori**, ma si verifica nel concreto del tessuto umano, tra memorie e aspettative di cambiamento delle sorti dell'umanità. La dimensione istituzionale e politica è senz'altro da privilegiare, facendo però vedere che quando la politica non segue un ideale e si abbassa a gioco di interessi, il cammino al bene si interrompe.

E quanto al tema pregnante della civiltà occidentale?

La sua formazione ed espansione su scala globale dovrebbe costituire il *fil rouge* della proposta didattica, ma va ricordato che l'Occidente indica due cose diverse: lo spazio geo-politico euro-atlantico e lo stile di vita plasmato dai sistemi democratici. Di conseguenza bisognerebbe essere non troppo schematici nella formulazione delle programmazioni in modo da cogliere anche gli elementi di crisi dell'Occidente e le possibili soluzioni a tale crisi che la storia ci mostra.

Possiamo soffermarci su questo aspetto?

L'Occidente come lo abbiamo conosciuto nel Novecento è attraversato da un declino dovuto alla perdita del valore della vita umana e dalla minore attrazione esercitata dai sistemi democratici. Un declino che, lo rivelano drammaticamente le guerre scoppiate di recente in Europa e in Medio Oriente, non deve essere negato a priori. Nello stesso tempo, i valori "buoni" dell'Occidente, per così dire, ereditati dalle radici ebraico-cristiane, come la dignità della persona umana, le libertà fondamentali e i sistemi liberal-democratici, dovrebbero giocare una parte fondamentale – ma ancora non sappiamo come – all'interno della nuova civiltà planetaria che la tecnologia informatica ha contribuito a realizzare.

Nelle Indicazioni nazionali per i licei l'epoca contemporanea ha inizio dalla premessa della Prima guerra mondiale. Lei è d'accordo con questa periodizzazione?

Occorre precisare, anzitutto, che nelle Indicazioni nazionali per i licei è previsto ancora che la storia debba avere una prevalente dimensione politica. In questo caso, tuttavia, si apre a una concezione della politica non solo intesa come rapporti di potere tra forze contrapposte, ma, prioritariamente, come organizzazione interna delle collettività umane. Rispetto alle Indicazioni precedenti si tratta di uno sviluppo interessante. Resta anche qui la centralità della storia europea e dell'Occidente come poi emerge nel dettaglio degli obiettivi di apprendimento. Una prospettiva, questa, difficile da conservare quando si esamina il Novecento, dove questa centralità è stata perduta. Se ne dovrà tenere conto nell'adattamento delle programmazioni.

Che cosa si può intendere per contemporaneità dal punto di vista storico?

Berlino, 9 novembre 1989: tedeschi dell'Est e dell'Ovest si incontrano nei pressi del Muro (Ansa). In riferimento alla periodizzazione, nell'ultimo anno della scuola media e della secondaria di secondo grado non si parla più dell'insegnamento della sola storia del Novecento, introdotto nel 1996 dall'allora ministro della Pubblica Istruzione **Luigi Berlinguer**. Il quinto anno dei licei sarà pertanto dedicato "allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della I guerra mondiale fino ai giorni nostri". Sembra una questione di lana caprina, ma non lo è.

Ci spieghi meglio.

In realtà dietro ai termini si nasconde una dialettica politico-storiografica tra chi privilegia il Novecento come blocco unico e chi lo pone in continuità con l'epoca precedente. Le periodizzazioni sono relative, non assolute. Dipendono dai tempi e dalle interpretazioni. Prima della Seconda guerra mondiale l'inizio della storia contemporanea era posto al 1789, dopo la guerra al 1815, dove è rimasto fino a Berlinguer, appunto. Nel mio testo faccio cominciare l'epoca contemporanea da un altro punto ancora, collegato sì al periodo post-napoleonico, ma ancorato ai processi di formazione degli Stati latino-americani nei primi anni dell'Ottocento, che in fondo hanno trasmesso l'impeto risorgimentale ai Paesi europei coevi. Mi sembra un caso storico significativo, sia per le modalità che ha assunto, sia per il risvolto periodizzante del fenomeno che non a caso metto all'inizio del libro.

Può spiegare in due parole la differenza tra "moderno" e "contemporaneo"?

Più che di contenuti specifici, si tratta di una distinzione legata alla prassi universitaria e alla didattica scolastica. In un tempo non troppo lontano, intorno agli anni 40 del secolo scorso, nelle università e nelle scuole italiane la contemporaneità era parte della modernità, poi si è separata da essa. Nel mondo anglosassone la *Modern History* arriva fino ai nostri giorni o quasi. Dunque per "contemporaneità" si può intendere anzitutto la parte dell'età moderna più vicina a noi, quella più conosciuta per esperienza. Più specificamente e sostanzialmente, l'epoca contemporanea è quella della società di massa, della seconda rivoluzione industriale e del progresso tecnologico, dell'affermazione dello Stato nazionale su scala globale, del colonialismo e della decolonizzazione, della più chiara affermazione dei diritti umani e delle libertà religiose. Nell'epoca contemporanea, come confermano i nostri giorni, nel mondo interconnesso, i popoli come gli individui sono chiamati ad assumersi responsabilità in prima persona sconosciute nei tempi precedenti.

Dopo avere editato un volume sulla storia dell'epoca moderna ha scritto una storia dell'epoca contemporanea. Come il precedente non si tratta di un manuale scolastico. Come si può configurare? Qual è l'argomento del libro?

Il testo, come il precedente, è articolato in 15 capitoli e 15 brevi focalizzazioni. L'età contemporanea è segnata da accelerazioni geopolitiche che trasformano i sistemi sociali organizzati per ordini gerarchici in forme di convivenza, modellate dall'egualitarismo, dalla democrazia o dai totalitarismi. Dopo l'Ottocento, dominato dagli Stati nazionali, il primo Novecento vede il loro indebolimento a causa delle guerre mondiali e dei nazionalismi. Nel secondo dopoguerra emerge una visione della convivenza in cui i regimi dittatoriali rivelano la loro fragilità di fronte alla rivendicazione dei diritti dei gruppi privi di potere. Le **innovazioni tecnologiche** aprono possibilità di sviluppo che richiederebbero di essere guidate da una coscienza morale, poiché la loro presunta neutralità rischia di trasformarle in strumenti di dominio anziché di crescita umana.

Quali sono i punti di forza di questa trattazione sia dal punto di vista metodologico sia da quello narrativo?

Il volume è costruito su alcune novità interpretative. Iniziare con i risorgimenti latinoamericani decentra lo sguardo dall'Europa e permette di cogliere in un unico processo rivoluzioni atlantiche, indipendenze e costruzione degli Stati. Le due guerre mondiali le ho inserite in un ciclo unico – un'ottica non estranea alla storiografia – per mettere in evidenza la continuità strutturale fra 1914 e 1945, ridurre la frammentazione narrativa e lasciare spazio a una trattazione separata delle ideologie del Novecento, rendendole comparabili.

In terzo luogo, unire Guerra fredda e decolonizzazione mostra la loro interdipendenza: la competizione bipolare si intreccia con la fine degli imperi e chiarisce molti conflitti regionali. Fenomeni recenti come l'islam politico e la rivoluzione tecnologica introducono infine all'attualità, facendone percepire il carattere di sfida alle radici umanistico-cristiane sulle quali è stato costruito il diritto internazionale.

Si è avvalso di novità storiografiche?

La storiografia più recente ha ridimensionato le letture rigidamente economicistiche dell'Otto-Novecento, che interpretavano la contemporaneità come scontro tra imperialismo capitalistico e proletariato. La storia contemporanea appare così segnata dalla crisi delle ideologie totalizzanti e dall'emergere di soluzioni molteplici, che vanno dalla concentrazione dei poteri decisionali al rafforzamento di pratiche democratiche e comunitarie. Ho cercato di evitare ogni determinismo storico per lasciare emergere una visione ultimamente positiva del cammino umano nonostante le evidenti e ricorrenti cadute e contraddizioni.

A chi si rivolge e come può essere utilizzato dagli insegnanti?

Il testo si rivolge in prima istanza proprio a docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado che intendono aggiornarsi in vista di un insegnamento più efficace in tutte le discipline che afferiscono alla storia. Si rivolge anche a studenti delle scuole superiori particolarmente motivati. Si propone come testo di sintesi dei processi storici negli insegnamenti universitari di storia contemporanea, scienze politiche e relazioni internazionali. Può interessare anche un pubblico colto formato da lettori appassionati di problemi storici e amministratori desiderosi di maturare competenze che colleghino il passato con il presente.

Il libro ha come sottotitolo *Dall'Ottocento ai giorni nostri*. Non pensa che i giorni nostri siano difficili da inquadrare in una storia assestata? Come considerare gli sconvolgimenti dell'ordine geopolitico a cui stiamo assistendo? Come tradurli in un insegnamento di storia nella scuola?

Non pretendo ovviamente di trasformare la cronaca in storia già consolidata anche dal punto di vista della ricerca. Mi sono avvalso però di una pubblicistica geopolitica a mio parere interessante. È inoltre facile comprendere come gli avvenimenti che sono passati davanti ai nostri occhi in **questi ultimi 4-5 anni**, e che continuano a segnare la nostra quotidianità, siano tali da sollevare domande negli studenti, e nei loro insegnanti, ai quali non possono essere fornite risposte precostituite o ideologiche. Ho cercato di fornire delle piste di lavoro in particolare nell'ultimo capitolo intitolato *Il mondo attuale* che mi auguro possano essere prese come spunti interpretativi iniziali, non certo come tesi conclusive. In un certo senso occuparsi del passato può aiutare a comprendere il presente e a prefigurare il futuro.

(Max Ferrario)

18. DIETRO I NEET | Quando la geografia pesa più del talento dei giovani

Antonella Rocca - Pubblicato 15 luglio 2026

Nelle diverse analisi sui giovani Neet italiani si prende poco in considerazione un fattore importante: il territorio dove nascono e crescono

Il fenomeno dei **giovani Neet**, ovvero che non studiano e non lavorano, è ormai da tempo oggetto di attenzione da parte di ricercatori e policy-makers. Nel tentativo di individuarne le cause, si guarda prevalentemente alle caratteristiche personali dei giovani: titolo di studio, estrazione sociale, genere, ecc. Vi è però un'altra dimensione altrettanto importante, che riguarda il luogo dove il giovane nasce e cresce, ovvero l'ambito territoriale.

In Italia, il problema delle disuguaglianze territoriali è molto rilevante, ma non deve essere inteso solo in termini di divari regionali, in particolare collegato alla questione meridionale. Un'altra importante dimensione attiene, infatti, al grado di urbanizzazione del comune in cui il giovane cresce e raggiunge l'età adulta, ovvero dove intraprende il difficile percorso di transizione dalla scuola al lavoro.

Le aree rurali sono quelle che, in generale, si caratterizzano per minori opportunità lavorative. Il mercato del lavoro in queste zone è infatti solitamente limitato a poche posizioni lavorative, prevalentemente nel settore primario o del terziario tradizionale. Ciò rende spesso difficile ai giovani trovare un lavoro adeguato in relazione alle proprie competenze e aspirazioni. Tuttavia, il divario in termini di opportunità tra i giovani che vivono nelle aree urbane e coloro che vivono nelle aree rurali si manifesta anche prima, ovvero, per chi decide di continuare a studiare, al momento della scelta della scuola superiore e del corso di laurea.

La disponibilità di servizi di trasporto adeguati, la diversa qualità della connessione digitale, la presenza di imprese, la qualità dei servizi e la densità delle reti sociali e professionali sono infatti fattori fondamentali in grado di spiegare quelle differenze che si traducono poi in un divario di opportunità.

Spesso, **i giovani** che vivono in aree rurali sono costretti a spostamenti giornalieri rilevanti per frequentare le scuole superiori e, in molti casi, addirittura a trasferirsi per frequentare l'università, con un costo, non soltanto economico, che non tutti sono in grado di affrontare. Tutto ciò si traduce perciò in una minore probabilità di conseguire un titolo di studio universitario e, quindi, in minori opportunità lavorative.

Un recente studio svolto da ricercatori dell'Università degli Studi di Napoli Parthenope congiuntamente ad Euryo, l'Osservatorio europeo dei giovani che vivono nelle aree rurali, ha esaminato il gap esistente nel tasso di giovani Neet tra aree urbane e rurali in Italia e il suo andamento nel tempo negli anni dal 2005 al 2024. Per l'individuazione delle aree urbane e rurali, è stata adottata la classificazione Eurostat, che distingue i comuni in tre categorie a seconda, prevalentemente, della densità abitativa: aree rurali, aree urbane e aree con un grado di urbanizzazione intermedia.

Siccome i comuni che rientrano in quest'ultima categoria hanno caratteristiche molto diverse, essendo in taluni casi più simili alle aree rurali mentre in altri più vicini, anche in termini di prossimità territoriale, alle aree urbane, essi sono stati eliminati dallo studio, in modo da focalizzare il confronto esclusivamente tra aree rurali e urbane. I dati utilizzati per le analisi sono stati estratti dall'Indagine sulle forze di lavoro, svolta dall'Istat in ottemperanza alle indicazioni di Eurostat, l'Istituto statistico dell'Unione europea.

Nel periodo in esame, corrispondente all'ultimo ventennio, in Italia, la percentuale di giovani Neet è costantemente cresciuta, raggiungendo il suo massimo intorno al 2013, periodo in cui in Italia la crisi economica e finanziaria, che colpì tutti i Paesi europei a partire dal 2010, raggiunse il suo apice. Nel 2013, infatti, il tasso di Neet raggiunse a livello nazionale il 30%. Successivamente, si è assistito ad un lento recupero. Nel 2024, ultimo anno coperto dallo studio, la percentuale di giovani Neet si è infatti stabilizzata intorno al 19%.

Focalizzandoci sul divario relativo al grado di urbanizzazione, l'analisi ha evidenziato che la percentuale di giovani Neet in Italia è stata per molti anni superiore nelle aree rurali. Tuttavia, come è possibile notare dalla figura allegata, intorno al periodo caratterizzato dall'inizio della pandemia da Covid-19, il tasso di giovani Neet nelle aree urbane ha superato quello delle aree rurali.

Questo risultato sorprendente è da attribuirsi in parte alla **maggiore diffusione del lavoro da remoto**, che ha consentito ai giovani di non lasciare in modo definitivo la propria terra, sperimentando in molti casi una permanenza, almeno parziale, nei luoghi di origine e quindi flussi di mobilità più fluidi. Tuttavia, un altro fenomeno che ha potuto influenzare questo risultato è senz'altro la crescente diffusione delle università telematiche, che hanno reso l'istruzione di grado terziario maggiormente accessibile a chi vive in aree molto distanti dalle università, collocate quasi sempre nelle aree urbane.

L'inversione di tendenza tra aree urbane e rurali va analizzata con prudenza. Forse l'inversione dipende semplicemente da una questione tecnica, dato che i giovani sono associati alle aree urbane o rurali in ragione del comune di residenza, a prescindere dal loro effettivo domicilio.

Oppure può trattarsi di un'altra manifestazione del fenomeno dell'istruzione forzata, nel senso che le persone che hanno più difficoltà a trovare lavoro, prolungano i percorsi di formazione.

D'altro canto, il differenziale di istruzione superiore tra aree urbane e aree rurali si allarga sempre di più: nel 2005, infatti, la percentuale di giovani laureati nelle aree urbane era del 18% mentre nelle aree rurali raggiungeva il 12%, ma, alla fine del 2024, nelle aree urbane i laureati rappresentavano il 38% dei giovani, mentre nelle aree rurali si fermavano al 22%.

Correlativamente, come in quasi tutti i Paesi europei, le aree rurali si spopolano. A lasciare le aree rurali sono soprattutto i giovani più istruiti, che decidono di trasferirsi in luoghi che offrono maggiori opportunità di lavoro e carriera. Questi flussi di mobilità dalle aree rurali verso le aree urbane si incrociano poi a quelli dei giovani che dal Mezzogiorno si spostano verso il Centro-Nord o che scelgono di vivere in un Paese estero.

I problemi delle aree rurali, che spesso sono detti anche problemi delle aree interne, sono, infatti, per molti versi simili a quelli relativi alle aree del Mezzogiorno: scuole e università poco collegate col tessuto imprenditoriale locale, a causa soprattutto alla fragilità del territorio, poche opportunità lavorative, spesso concentrate in pochi settori, prevalentemente di carattere tradizionale e scarsamente produttivi, ma anche scarso supporto in termini di servizi.

Quest'ultima circostanza possiamo identificarla come causa diretta dello spopolamento: col ridursi della popolazione, si riduce anche l'offerta dei servizi non essenziali, come quelli di assistenza alla ricerca di lavoro, di fondamentale importanza per i giovani che, terminati gli studi, devono orientarsi nel modo del lavoro. Ma allo stesso tempo si riducono anche servizi all'infanzia e quelli sanitari.

Diversi studi hanno dimostrato che la maggior parte delle iniziative e delle politiche a sostegno dell'occupazione giovanile, come il fondo **Garanzia giovani**, hanno avuto un effetto molto diverso nelle diverse aree del Paese, producendo importanti risultati prevalentemente nelle aree più ricche. Molte di queste iniziative, infatti, salvo poche eccezioni, non sono state adattate alla diversità del territorio, nonostante le difficoltà incontrate da un giovane Neet in una grande città e un giovane Neet in un'area rurale siano molto diverse.

Nel primo caso, solitamente, si è in presenza di più servizi, ma anche più competizione, precarietà e costo della vita. Nel secondo caso, invece, possono mancare fisicamente i luoghi e i servizi a cui si associa la presenza di opportunità: scuole, università, agenzie formative, imprese, sportelli pubblici, trasporti. Una politica uguale per tutti può finire per aiutare di più chi parte già da una posizione migliore.

La soluzione al problema non può essere semplicemente invitare i giovani a restare. Il "diritto a restare", oggi sempre più presente nel dibattito europeo, ha senso solo se diventa diritto a restare con opportunità reali. Restare non deve significare accontentarsi e rassegnarsi a un territorio con meno lavoro, meno servizi, meno formazione, meno mobilità, meno futuro. Deve significare poter scegliere. E la possibilità di scelta richiede infrastrutture, scuole, servizi per l'impiego, connessioni digitali, trasporti, imprese innovative, politiche locali e reti istituzionali. Servono quindi politiche "place-based", cioè costruite sui luoghi.

Il territorio in cui un giovane cresce influenza fortemente le opportunità che si presentano e quindi la probabilità di permanere nello stato di Neet per un lungo periodo. Pertanto, per ridurre il numero complessivo di giovani che non studiano e non lavorano occorre innanzitutto calarsi nella realtà in cui essi vivono, analizzandone le opportunità, i servizi che essi possono raggiungere, i percorsi educativi disponibili e la domanda di lavoro esistente sul territorio. Senza questa prospettiva territoriale, le politiche rischiano di rimanere inefficaci.

Il futuro dei giovani non dipende soltanto dal talento individuale o dalla voglia di impegnarsi. Dipende molto anche da fattori pratici, come la distanza da una stazione ferroviaria, dalla presenza di una scuola, dalla qualità della connessione a internet, dal tessuto produttivo locale, dalla possibilità di incontrare qualcuno che orienti, accompagni, assuma, formi. In questo senso, il divario tra città e aree rurali non è una questione marginale: è una delle forme più concrete della disuguaglianza contemporanea.

Ridurre i Neet nelle aree rurali significa allora fare molto più che creare qualche incentivo all'occupazione. Significa ricostruire ecosistemi locali di opportunità. Significa collegare **scuola**, formazione, imprese, servizi sociali e politiche del lavoro. Significa investire non solo sui giovani, ma sui luoghi in cui i giovani dovrebbero poter immaginare un futuro.

19.RAPPORTO INVALSI 2026 | Cala la dispersione (-0,9%), aumentano (+0,8%) le eccellenze e la coesione sociale

Alessandro Artini - Pubblicato 16 luglio 2026

Presentato ieri il Rapporto nazionale Invalsi 2026. Aumentano i bravi, diminuiscono gli abbandoni e la dispersione implicita

Il Rapporto nazionale Invalsi 2026 contiene alcune **novità positive**, ma, prima di illustrarle, consideriamo i dati di partecipazione. Le prove hanno coinvolto 11.400 scuole, 800mila alunni della scuola primaria (classi seconde e quinte), 520mila alunni della scuola secondaria di primo grado (terza media) e oltre 1 milione di studenti della scuola **secondaria di secondo grado** (classi seconde e dell'ultimo anno). Si è trattato, dunque, di una somministrazione imponente di test, che offre uno spaccato importante sullo stato dell'arte del sistema scolastico nazionale.

Veniamo ai dati. La dispersione scolastica esplicita, relativa agli abbandoni, registra un calo cospicuo: nel 2025 si è attestata all'8,2%, mentre nel 2026 (in attesa di una verifica definitiva a fine anno) scende al 7,3%. Si tratta di un dato importante, a maggior ragione perché correlato a un miglioramento generale della dispersione implicita, cioè di quella che risulta dall'inadeguatezza della preparazione rispetto agli standard previsti.

In sostanza, il rendimento scolastico misurato dall'Invalsi nel 2026 è generalmente migliore di quello dell'anno precedente nelle discipline oggetto delle prove, cioè italiano, matematica e inglese (con una misurazione specifica, inoltre, delle competenze informatiche).

Dunque, per quanto riguarda la dispersione implicita, si passa dall'8,7% del 2025 al 6,3% del 2026, con un miglioramento di 2,4 punti percentuali. Il dato è pregevole anche alla luce del fatto che la diminuzione degli abbandoni ha fatto sì che venissero trattenuti a scuola gli alunni più fragili, quelli cioè destinati alla dispersione proprio perché più deboli dal punto di vista degli apprendimenti.

Quegli alunni "trattenuti" hanno molto probabilmente compiuto un percorso positivo oppure, se non del tutto positivo, comunque non così carente da non poter essere compensato, nella media, da quello di altri alunni. Si consideri, da questo punto di vista, che il numero di allievi che consegue risultati elevati è passato dal 12,3% del 2025 al 13,1% del 2026.

Adempimenti burocratici durante un concorso docenti (Ansa)

Non possiamo, in questa sede, approfondire il discorso, ma certamente la diminuzione degli abbandoni contribuisce a un rafforzamento della coesione sociale, perché, come è stato evidenziato da una pluralità di studi, soprattutto statunitensi, tra l'abbandono e la devianza vi sono indubbiamente dei nessi.

Gli esiti della scuola primaria evidenziano una sostanziale stabilità rispetto all'anno scorso in tutte e tre le discipline, anche se, in **matematica**, rispetto al 2025, si registra un calo di circa tre punti nella percentuale di bambini che raggiungono almeno il livello base nei due gradi osservati, cioè nella classe seconda e nella classe quinta.

Stabili, con qualche lieve miglioramento (una definizione quasi meteorologica...), sono le medie degli alunni della scuola secondaria di primo e di secondo grado. In particolare, si osserva il trend di crescita delle competenze linguistiche in inglese.

Di particolare interesse è la misurazione delle **competenze digitali**, che fino all'anno scorso aveva riguardato solo alcune classi campione, mentre quest'anno, seppur su base volontaria, ha visto partecipare l'intera popolazione studentesca interessata. È opportuno rilevare che i giovani coinvolti nella somministrazione hanno risposto non con l'autocertificazione delle proprie competenze, ma mediante lo svolgimento dei compiti proposti nei vari item. Certamente le competenze digitali non sono soltanto frutto dell'apprendimento scolastico, ma nascono e si sviluppano anche in ambienti online esterni. Tuttavia, secondo Roberto Ricci, presidente dell'Invalsi, se l'habitat online esterno gioca un ruolo importante, anche quello degli apprendimenti scolastici è rilevante, poiché nelle aule si realizza la formalizzazione dei saperi, che corrobora anche le conoscenze acquisite esternamente.

Non abbiamo elementi per stabilire connessioni causali tra alcune recenti riforme e i **miglioramenti dei dati Invalsi**, anche se non è improbabile, dal nostro punto di vista, che l'attenzione agli ambienti scolastici, il cui indicatore principale è stato la revisione del voto di

condotta, abbia potuto contribuire a creare “climi organizzativi” di maggiore serenità. Resta il fatto che il principio di causalità si muove, sempre secondo Ricci, su tempi lunghi, come dimostra la riforma gentiliana, che ha riverberato i suoi effetti anche a distanza di decenni.

20.SCUOLA | Non da soli: il disagio giovanile e la risposta delle “coalizioni comunitarie”

Giorgio Cerati, Luca Luigi Ceriani - Pubblicato 17 luglio 2026

Prevenire il disagio giovanile e curarlo, fuori e dentro la scuola, senza fare astrazione è possibile: esistono esperienze virtuose da seguire

Quale funzione la comunità e l'adulto possono svolgere di fronte ai problemi dei giovani, alle loro domande? Prevenire gli effetti del **“disagio giovanile”** è un compito sociale fondamentale oggi, anzitutto in virtù del segnale d'allarme costituito dalla crescita costante dei casi di **disturbi psichici** in età sempre più precoce. Si tratta di un dato attuale, confermato dalle rilevazioni epidemiologiche internazionali da tre decenni a questa parte.

Uno sguardo che parte da una lettura medica dei fenomeni li descrive con il proprio linguaggio e propone risposte corrispondenti in termini di progetti d'intervento diagnostici e terapeutici. Ma la stessa letteratura scientifica ha dovuto constatare che i giovani fanno molta fatica a utilizzare i servizi a loro dedicati, anche quando siano facilmente accessibili, e che, per ovviare a tale difficoltà e operare un'effettiva prevenzione primaria, occorre coinvolgere la società.

Di qui la proposta del modello della *community coalition*: sensibilizzare le scuole, i luoghi di aggregazione locali, come oratori e società sportive, le realtà del volontariato e del terzo settore, per condividere un pensiero comune, collaborare con i servizi sociali e sanitari, mobilitare risorse e coordinare iniziative.

Un movimento di coalizioni comunitarie, in tal senso, si è avviato, pur con modalità differenti. E si sta forse emancipando, al punto da rovesciare il punto di vista: il fatto di riparare la ferita che il corpo sociale sente propria promuove una consapevolezza nuova, fatta spesso delle domande di genitori, insegnanti e studenti nelle scuole, nonché dei soggetti impegnati nelle reti del territorio.

Infatti, la diffusione stessa del malessere di adolescenti e giovani, la percezione che ne abbiamo nella realtà quotidiana e le sue sfumature dentro la normalità delle relazioni sociali, familiari e scolastiche consentono ad altri punti di vista di proporsi in modo legittimo quanto il modello medico-psicologico.

Possiamo, ad esempio, leggere il fenomeno come la punta di un iceberg correlato ai molti fattori che caratterizzano il cambiamento d'epoca che stiamo attraversando: dalla crisi della famiglia e della figura dell'adulto all'impoverimento delle relazioni educative e sociali; dall'affidarsi a quelle **virtuali**, fino alla dipendenza da dispositivi e social, all'imporsi di meccanismi produttivi soffocanti; fino al prevalere di una società, in fondo, narcisistica e generatrice di solitudini.

L'altra considerazione, concomitante e coerente, riguarda la difficoltà dell'adulto a sentirsi competente nella **relazione con l'adolescente e il giovane**, quasi avesse smarrito una base emotiva, un patrimonio trasmissibile e capace di strutturare le proprie responsabilità. Messo in discussione dalle sfide attuali, dalle contestazioni e dalle colpevolizzazioni, l'adulto rischia l'assenza, l'impotenza o, all'opposto, la reattività e l'autoritarismo.

Molti lo giudicano, spesso pontificando dai loro pulpiti mediatici, ma da chi è aiutato l'adulto? E come aiutarlo a non dimettersi, a stare con i propri figli o alunni, a educare, insomma, a vivere oggi la propria funzione?

Come abbiamo potuto approfondire nel corso di due workshop svolti nei mesi scorsi, l'intervento preventivo passa attraverso uno sguardo capace di armonizzare tre punti di vista: implementare servizi territoriali dedicati ai giovani con un approccio integrato medico-psicologico e sociale, valorizzare la relazione con la comunità e promuovere la funzione dell'adulto. Quali sono gli esempi praticabili?

L'esperienza mette davanti agli occhi lo scenario della coalizione comunitaria, che può sembrare una proposta bella, ma un po' astratta e utopistica. Invece è un'esperienza già in atto. In alcuni territori, operatori delle diverse istituzioni sociali e sanitarie, pubbliche e del terzo settore

(psicologi, educatori, psichiatri, pediatri, assistenti sociali), insieme ai soggetti della rete di quella comunità (insegnanti, educatori volontari, persone di riferimento, famiglie), realizzano un'alleanza operativa sul campo, dando vita a progetti con l'obiettivo di prevenire l'insorgere dei disturbi e intercettare i segnali di disagio nei ragazzi.

Condividono domande, scambi di informazioni, richieste di valutazione o di intervento, programmi di attività e di formazione. Anni di conoscenza ed esperienza hanno maturato uno stile di lavoro informale e una relazione di reciproca fiducia, nella quale le competenze si integrano, senza filtri burocratici nell'invio ai servizi. Il loro tavolo di lavoro è il Board della coalizione comunitaria, che unisce il gruppo e ne coordina le azioni.

Nei periodici incontri si ascoltano segnalazioni di situazioni di importante disagio adolescenziale che, ad esempio, un operatore di comunità ha intercettato assistendo una famiglia, oppure un insegnante ha rilevato in uno studente in classe, o ancora un volontario di **Portofranco** in un ragazzo in crisi nello studio e non solo. Ci si interroga per comprendere meglio la situazione e decidere come intervenire.

Non di rado si affronta la difficoltà dei docenti delle scuole superiori e medie nella relazione con gli alunni e il loro bisogno, sia di informazioni sia di nuove competenze umane, perché sentono di doversi mettere in gioco e chiedono strumenti, consapevoli che proprio nell'ambito scolastico il malessere emerge con maggiore evidenza.

L'aiuto va infatti spesso nella direzione di abilitare competenze, anziché favorire processi di delega, oltre che di promuovere formazione e sensibilizzazione. Nell'ambito delle relazioni educative, negli oratori come nelle scuole e nelle famiglie, si tratta di attivare la responsabilità del soggetto adulto, offrendo strumenti efficaci, come gruppi di discussione e confronto, che permettano di uscire dalla solitudine, condividere esperienze e questioni, valorizzare le risorse del patrimonio personale e comunitario di cui talvolta egli è inconsapevole portatore. Qui si apre tutto il campo del lavoro avviato nelle scuole, con le famiglie e con le aggregazioni giovanili.

L'idea guida della coalizione comunitaria agisce su due livelli: i servizi e la comunità, creando coesione tra i servizi e un contesto sociale favorevole, cioè una comunità consapevole che sappia responsabilizzarsi. I progetti e le iniziative del territorio, mediante il Board, si integrano nell'ascolto dei ragazzi, incontrandoli dove sono e così come sono, favorendo l'espressione dei loro bisogni; oppure nel dialogo con gli adulti che, provocati dalla relazione con i figli, decidono di riunirsi – oltre i **"Patti digitali"** – per parlare di sé e del proprio essere genitori oggi.

L'aspetto della rete sociale e del lavoro di rete acquista un valore fondamentale, ed è la partecipazione dal basso a cambiare il modo di concepire l'intervento e, soprattutto, a rendere fruttuosa la collaborazione.

Ad esempio, quando occorre valutare, da parte degli specialisti, un possibile problema clinico segnalato da un adulto, come un ritiro sociale che si prolunga; oppure quando, nella scelta delle modalità di intervento, le risorse del territorio vengono coinvolte in un progetto di inclusione o di inserimento sociale di un ragazzo per favorirne la ripresa, senza intraprendere sempre e necessariamente un percorso sanitario. Anche i progetti tra pari attuati nelle scuole o le iniziative di aiuto allo studio contro la dispersione scolastica possono, infatti, assumere una funzione rilevante.

Di tutto questo, e di altro ancora, avremo modo di discutere al Meeting di Rimini: prima nell'incontro "Non da soli" e poi interagendo con chi desidera parlarne nel "Continuare un incontro".

21.BUONO SCUOLA, SVOLTA PER LE FAMIGLIE | "Questa misura può cambiare il peso pubblico delle paritarie"

Roberto Pasolini - Pubblicato 18 luglio 2026

Con il decreto interministeriale 140 del 15 luglio 2026 comincia il varo attuativo del Buono scuola nazionale. È cumulabile e rispetta precisi criteri di equità

L'attesa è finita: con il decreto interministeriale n. 140 del 14 luglio 2026, firmato dai ministri Giuseppe Valditara e Giancarlo Giorgetti, prende ufficialmente avvio la concreta attuazione del Buono scuola nazionale.

Ho espresso le motivazioni e le ragioni per cui questo rappresenta un passo epocale, frutto del diritto costituzionale alla libera scelta educativa sancito dall'art. 30, nei miei precedenti articoli,

tra cui quello pubblicato **in occasione dell'approvazione dell'emendamento** che ne ha consentito l'introduzione.

Ora vorrei fare qualche precisazione sul contenuto e sulle prospettive future di questa importante misura. Oltre a ribadire che le famiglie hanno una **grande occasione** democratica per far valere il loro diritto e che è fondamentale che tutti gli aventi diritto presentino la domanda per ottenere il contributo previsto dallo Stato, vorrei chiarire alcuni aspetti più complessi.

Oltre alle indicazioni fornite dall'articolo redazionale uscito **su queste pagine**, un primo elemento di particolare rilievo riguarda il fatto che il provvedimento ha effetti retroattivi, poiché ne avranno diritto i genitori degli studenti che hanno frequentato, nell'anno scolastico 2025-2026, la scuola secondaria di primo grado o il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

I limiti posti rimangono quelli già conosciuti: gli aventi diritto sono i genitori i cui figli hanno frequentato la scuola media o il primo biennio della scuola superiore, con un valore dell'indice ISEE inferiore a 30.000 euro. Ricordo che questa parte del settore paritario è quella più penalizzata nel riparto del contributo ordinario previsto dalla legge n. 62/2000, quasi integralmente assorbito dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria.

A seguito della pubblicazione del decreto citato, verrà emanato un avviso predisposto dal capo del dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del ministero, nel quale saranno indicate le modalità operative per la presentazione delle domande.

La richiesta dovrà essere presentata attraverso la Piattaforma Unica, sul modello già utilizzato per la richiesta del bonus nido; il contributo sarà quindi erogato a rimborso della spesa sostenuta e, secondo le indicazioni attualmente disponibili, la piattaforma dovrebbe rimanere aperta fino alla fine di settembre, per compensare il periodo estivo.

È, inoltre, confermata la possibilità di cumulare il Buono scuola nazionale con analoghi contributi erogati da alcune Regioni (attualmente poche), come avviene, ad esempio, da 25 anni in Lombardia. L'unico limite previsto è rappresentato dal costo medio per studente stabilito annualmente dal MEF.

Le indicazioni contenute nel decreto si riferiscono all'anno scolastico 2025/2026 frequentato dagli aventi diritto e alla relativa tabella del costo medio per studente (CMS), pari a 7.161,37 euro per la scuola secondaria di primo grado e a 7.852,29 euro per la scuola secondaria di secondo grado.

Il valore si riferisce al costo per studente nella scuola statale e, al momento, risulta significativamente superiore rispetto ai contributi effettivamente erogati. Ne è un esempio la Lombardia, dove il contributo della Dote Scuola per la frequenza ha un importo massimo di 2.000 euro che, sommato al valore massimo del Buono scuola nazionale pari a 1.500 euro, arriva a un massimo di 3.500 euro, ben al di sotto del costo medio sostenuto dallo Stato.

Questo dato oggettivo indica comunque la possibilità che tale limite possa diventare un giusto punto di riferimento, qualora il Buono scuola nazionale aumenti significativamente il proprio valore.

La logica di fondo è che nessun avente diritto riceva un contributo superiore all'effettiva spesa sostenuta.

Il contributo verrà distribuito proporzionalmente al valore ISEE del nucleo familiare, fino al completo impiego delle risorse assegnate, secondo la seguente griglia:

- per i nuclei familiari con valore ISEE uguale o inferiore a 10.000,00 euro, il contributo è compreso tra 600,00 e 1.500,00 euro;
- per i nuclei familiari con valore ISEE superiore a 10.000,00 euro e inferiore a 20.000,00 euro, il contributo è compreso tra 400,00 e 1.300,00 euro;
- per i nuclei familiari con valore ISEE uguale o superiore a 20.000,00 euro e fino a 30.000,00 euro, il contributo è compreso tra 200,00 e 1.000,00 euro.

Di particolare interesse è anche la disciplina prevista per l'eventuale disponibilità di risorse residue, poiché il decreto stabilisce che "Qualora le risorse del Fondo risultino sufficienti a soddisfare tutte le istanze validamente presentate, l'eventuale somma residua è redistribuita tra i beneficiari mediante incremento proporzionale del contributo spettante su ciascuno scaglione".

È inoltre prevista la possibilità di redistribuire le risorse anche oltre il riferimento originario degli scaglioni: "Qualora, a seguito del raggiungimento dei limiti massimi previsti per uno o più scaglioni, residuino ulteriori risorse disponibili, le stesse possono essere redistribute tra i beneficiari appartenenti agli altri scaglioni fino al limite massimo di 1.500,00 euro, secondo criteri proporzionali".

Giustamente viene previsto anche un vincolo di salvaguardia, finalizzato a garantire il rispetto del limite complessivo delle risorse stanziato, pari a 20 milioni di euro, attraverso un'eventuale modifica delle griglie sopra indicate. A tal fine il decreto dispone: "Nel caso in cui le risorse del Fondo non risultino sufficienti a garantire l'attribuzione dei contributi minimi previsti dal comma 5, lettere da a) a c), la Direzione generale per lo studente, l'inclusione, l'orientamento e il contrasto alla dispersione scolastica procede, con atto motivato e nel rispetto dei criteri di equità e proporzionalità, alla rideterminazione degli importi minimi dei contributi, al fine di assicurare il soddisfacimento di tutti gli ammessi al beneficio nei limiti delle risorse disponibili".

L'erogazione del contributo alle famiglie ammesse avverrà mediante accredito diretto dell'importo spettante, tramite bonifico sul conto corrente indicato in sede di presentazione dell'istanza. Il pagamento sarà disposto dall'Ufficio scolastico regionale competente.

Alle famiglie non resta che crederci e comprendere che questo può rappresentare l'inizio di una grande svolta storica per la libertà di scelta educativa nel nostro Paese. Molto dipenderà anche dalla percezione che il mondo politico avrà dell'interesse dimostrato dalle stesse famiglie nei confronti di questo provvedimento.

22.SCUOLA | Maturità, il regno di Pirandello sotto un cielo di carta

Paolo Maltagliati - Pubblicato 20 luglio 2026

Anche la maturità 2026 è ormai solo un insieme di faldoni. Ma dentro quel castello di carta c'è inspiegabilmente ancora un cuore che pulsa

Giunti alla fine delle fatiche, con sorrisi, baci e chiusura del pacco con sigillo (con annesse le solite ustioni di terzo grado alle dita per un grumo di ceralacca che, se potesse parlare, chiederebbe scusa per la sua informe bruttezza), aleggia ancora la domanda sul **senso della maturità**.

L'aria rovente di luglio, appena mitigata da ventilatori elargiti contro voglia dal personale scolastico, non ha certo aiutato la ricerca di una risposta. Forse, però, il punto è proprio questo: non va cercata.

Molti riti, dopo tutto, sono fatti così: si fanno e basta. La forchetta si tiene a sinistra e il coltello a destra. Perché? Perché sì.

Il problema è che, perché funzionino, ai riti bisogna crederci. Credere che servano a qualcosa, che siano importanti. E, per quanto i professori-sciamani si impegnino, mantenere una forma imponente non può nascondere a lungo l'assenza di sostanza.

Nella **commissione** di cui facevo parte, quasi tre quarti dei ragazzi, al momento del **colloquio**, affermavano di aver già fatto i TOLC d'ordinanza e di essersi già immatricolati alle università di loro scelta. Non conosco il dato nazionale, ma è da anni che funziona così. Sono ben poche le università o i datori di lavoro a cui interessa ancora qualcosa del voto preso all'esame. In una società dell'utile a tutti i costi, come quella contemporanea, questo dato rappresenta già un'implicita condanna a morte.

E il fenomeno di **chi "saltava" l'orale**? Sinceramente non credo che il problema avesse raggiunto percentuali particolarmente rilevanti, ma la legge quest'anno ha introdotto l'obbligo di presenziare al colloquio anche in caso di superamento dei sessanta centesimi con gli scritti. Un decreto del genere, però, più che rappresentare un ritorno all'ordine, manifesta piuttosto l'incapacità di agire sul fronte motivazionale, per passare direttamente a quello sanzionatorio. Non è esattamente un buon segno.

Nonostante ciò, la cattedrale della maturità, per quanto diroccata, per quanto dilavata dalle piogge e percossa da venti ululanti, vista da fuori mantiene ancora un mistico fascino sacrale.

Nel complesso, la grande maggioranza dei ragazzi non ne mette ancora in discussione le fondamenta.

La diffusione esplosiva di santini apotropaici, i cartelloni fuori dalle porte delle quinte con il "calendario dei cento giorni", ornati da frasi ironico-motivazionali per esorcizzare l'ansia, come "Il cento non fa cultura, il sessanta non fa paura", sono il simbolo che il grande gioco, per ora, ai loro occhi di studenti, ancora regge.

E noi docenti? Noi che officiamo il culto? Noi sciamani che prepariamo la danza della pioggia davanti alla tribù? Riusciamo ancora a credere nelle formule magiche che recitiamo?

La risposta è chiaramente soggettiva, ma lasciatemi dire che è proprio questa la parte più difficile della storia.

Subiamo la "pena della forma" in modo diverso: c'è chi si immerge completamente nel gioco delle parti, come gli interni che, per prammatica, sparano voti alti e gli esterni che, per legge di natura, propongono punteggi bassi (e guai se uno non rispetta il copione, o potrebbe sentirsi dire: "Sì, però ricordati da che parte stai!"); c'è chi fa il gendarme e chi l'amico degli studenti; c'è chi si pavoneggia come il cinico, beffardo e distaccato della situazione, mentre di fatto nasconde la propria ignavia; e, ancora, c'è chi, spesso alla prima esperienza di maturità, fa di ogni dibattito su un voto una questione di giustizia, convinto (o pretendendo di esserlo) che possa esistere, leggendo e rileggendo diecimila volte le griglie, un metro assolutamente e insindacabilmente oggettivo per valutare ogni casistica.

Se Pirandello oggi fosse ancora vivo, probabilmente si divertirebbe un mondo a dilaniare queste centomila maschere, a denunciare la fragilità di questo enorme e inutilmente maestoso castello di carte, baloccandosi con l'idea di descrivere la follia estemporanea di un professore tipo.

Ma non serve un grande della letteratura italiana per riconoscere che il cielo sotto il quale viviamo quelle settimane tra giugno e luglio è di carta. In fondo, lo sappiamo già. Quello di cui abbiamo un disperato bisogno è capire se si può andare oltre il rito di passaggio, oltre il teatro delle marionette. Qual è il punto da cui partire per ricostruire una sostanza dietro tutta questa forma? Se un passo finale ci deve per forza essere, allora che divenga davvero un momento in cui i nostri ragazzi siano accompagnati a un riconoscimento, a una scoperta della propria "maturità". Cosa li ha resi grandi? Cosa hanno scoperto in questi anni? Forse niente, forse tantissime cose di cui nemmeno abbiamo idea. Che il curriculum dello studente non sia una lista della spesa da ascoltare distrattamente prima dell'inizio dell'esame "vero", ma lo sgorgare di qualcosa di autentico. Questo è l'unico senso che l'esame può avere ai nostri giorni: vedere una vita che va avanti grazie a quello che ha imparato, a quello che ha vissuto e ai rapporti che ha costruito, anche con noi.

Allora sì, finalmente noi insegnanti potremo gettare via la maschera di Caronte, meri traghettatori di anime da un lato all'altro del fiume Acheronte, per **la miseria di un obolo**.

23.RAPPORTO INVALSI 2026 | Alle scuole senza "valore aggiunto" serve subito una nuova strategia

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 21 luglio 2026

Critici i risultati in matematica, bene italiano e inglese. Ma la vera sfida che emerge dai dati Invalsi 2026 fa capo alle singole scuole

È interessante il notevole spazio che i giornali e i siti hanno dato alla pubblicazione del **Rapporto Invalsi 2026**. Solo qualche anno fa si trattava quasi di un tabù; al massimo trovavano spazio sui media le perplessità (o le ostilità) di sindacati e organizzazioni dei docenti, che sembravano sostenere, in maniera anacronistica e in nome della libertà di insegnamento, la totale impermeabilità o ineffabilità del sistema.

Oggi i titoli vanno in una direzione **parzialmente positiva**: recupero dei risultati relativi alla dispersione e allineamento dei risultati in L2, probabilmente anche in risposta agli enormi investimenti che il PNRR ha permesso confluissero nelle scuole; ancora critici, invece, i risultati in **matematica**.

I giornalisti fanno il loro lavoro: cercano la notizia, quando possibile la polemica.

La scuola, ciascuna scuola, potrebbe invece cogliere l'opportunità di leggere con estrema attenzione il Rapporto (213 pagine!) e le interessanti riflessioni di Roberto Ricci, presidente di Invalsi, oltre che il suo invito ad analizzare serenamente la struttura delle prove e gli esiti dei propri studenti. Con quale obiettivo? Non certo il temuto *teach to the test*; in Italia la libertà di insegnamento è quasi un dogma, talora, ahimè, per trincerarsi dietro percorsi obsoleti, talvolta (soprattutto nell'area umanistica) ideologici, qualche volta anacronistici.

Plaudiamo ancora a questo diritto costituzionale, ma sottolineiamo la responsabilità dei docenti e dei dirigenti di promuovere, anche attraverso la riflessione sistematica sugli esiti Invalsi, competenze adeguate e prodromiche al reale successo formativo dei ragazzi, al proseguimento degli studi e alla scelta della professione, in una prospettiva di passione per il sapere che dovrà accompagnare ciascuno di loro per tutta la vita.

Bene, soprattutto al Sud, la diminuzione della dispersione, e questo è davvero un risultato di cui essere orgogliosi.

Fare scuola al Sud rappresenta da sempre una grande sfida. Accanto a eccellenze significative e di lunga tradizione, la scuola deve lottare ancora contro la tendenza diffusa a non assolvere l'obbligo scolastico. Questo dato positivo della riduzione del tasso di dispersione va ascritto a merito di tanti dirigenti e docenti che hanno messo al centro un reale impegno inclusivo, facendo rete con le altre istituzioni e con le famiglie.

Bene il miglioramento in lingua inglese.

Questa disciplina, anche per l'assunzione di modelli valutativi di enti di certificazione esterni alla scuola, ha adottato strumenti valutativi e didattici più adeguati a sviluppare competenze linguistiche più coerenti con gli studi recenti in materia di didattica della L2 e funzionali al mondo globalizzato.

Lasciamo invece ai matematici una più ampia riflessione sulle cause di una situazione ancora critica, forse anche per la divergenza fra la struttura dei test Invalsi e le tipologie di verifica tradizionali di questa disciplina, soprattutto nella scuola superiore.

Certamente anche questa disciplina, in Italia ancora ostica a molti, ha ricevuto dal lavoro di Invalsi uno stimolo per i docenti ad abbandonare i metodi più tradizionali per accogliere una didattica meno teorica, in grado di sollecitare gli studenti a un approccio più personale, più intuitivo e, in alcuni casi, più gratificante; ma c'è ancora molto da fare.

Per quanto riguarda l'italiano, resta la dicotomia fra il modello proposto da Invalsi, anche per l'ultimo anno della scuola superiore, e la didattica tradizionale, che privilegia la storia letteraria rispetto a competenze più orientate alla linguistica (di norma sviluppata al biennio). I risultati, in generale, tenuto conto che si tratta di ragazzi che in molti casi pagano ancora i due anni di Covid e di studio a distanza, sono quest'anno comunque abbastanza confortanti.

Questo segnala sicuramente un impegno delle scuole ad accogliere le valutazioni di sistema come occasione di correzione, di impegno a promuovere per i nostri bambini e ragazzi (bambine e ragazze) un apprendimento significativo, destinato, in una società complessa, a "tenere" per tutta la vita.

Resta tuttavia ancora molto da fare: il dato preoccupante dei risultati in matematica; ancora troppo pochi studenti – soprattutto se paragonati al resto del mondo – scelgono facoltà scientifiche, in particolare matematica, e ancora meno laureati decidono poi di investire nell'insegnamento questa laurea "pesante", paragonando la retribuzione del sistema scolastico con quella del privato (per non aprire il confronto con l'estero).

Ancora, nonostante il leggero miglioramento, le competenze in L2 sono da migliorare, come pure quelle in L1 (il nostro Paese legge poco!).

Si ricordi, peraltro, che i miglioramenti in L2 sono dovuti anche alla grande esposizione ai media in lingua inglese e derivano quindi da contesti extrascolastici, così come, per le famiglie che se lo possono permettere, sono anche la conseguenza di corsi extracurricolari (quindi costosi), oltre che della promozione dei programmi di studio all'estero, che hanno permesso scambi culturali (e linguistici) molto più frequenti che nel passato.

Invalsi ha da tempo promosso un'attenzione particolare per ragazzi e ragazze che presentano disturbi dell'apprendimento, prevedendo prove personalizzate; gli esiti delle prove, in alcuni casi, possono addirittura costituire un campanello d'allarme per una diagnosi precoce.

Non possiamo negare che gli esiti e le prove stesse di Invalsi costituiscano, per alcune scuole, un passaggio fortemente ansiogeno, là dove si vivono contesti particolarmente difficili, con una presenza significativa di bambini o ragazzi con problematiche gravi di apprendimento (perché affetti da disturbi particolari, perché neoarrivati in Italia, perché provenienti da contesti deprivati). Ecco che esiti inevitabilmente inferiori alle attese generano in dirigenti, docenti e genitori pericolose sensazioni di fallimento.

Qui la professionalità di **dirigenti e docenti** ha un ruolo decisivo: si tratta di evitare il disfattismo e di prendere atto dell'oggettività di un contesto impegnativo, per correggere, là dove possibile, riconoscere gli oggettivi limiti e lavorare nella prospettiva descritta anni fa da un interessante tentativo sviluppato in Lombardia dalla ricerca dal nome significativo: Valore aggiunto.

Non si tratta di conseguire in tutte le scuole i medesimi standard; si tratta, in tutte le scuole, di riconoscere il valore di uno strumento valutativo nazionale e di lavorare, in maniera collegiale, per il miglioramento. Formazione, riflessione condivisa, correzioni sia in termini didattici sia organizzativi possono rappresentare una strada.

Prospettive: il superamento del pregiudizio della "porta chiusa della classe" e dell'ineffabilità del sistema (il pregiudizio, cioè, che quello che accade in classe sia cosa così originale e straordinaria da non poter e non dover essere giudicata dall'esterno); un serio lavoro nei collegi dei docenti, attraverso l'azione autorevole (non autoritaria) del **dirigente scolastico**, coadiuvato da un gruppo di progetto che faccia dell'analisi dei dati e delle prospettive che ne derivano un oggetto di studio approfondito e che sappia tracciare strategie di miglioramento.

Sempre per il dirigente, la possibilità di intervenire (non in maniera arbitraria ma funzionale al miglioramento) per correggere quelle situazioni palesemente di impedimento attraverso una formazione ad hoc e, (oso?) attraverso un meccanismo di attribuzione delle cattedre più funzionale all'apprendimento e non agli automatismi delle graduatorie di istituto.

Una comunicazione trasparente all'utenza: una scuola che abbia conseguito esiti non soddisfacenti non deve temere la disistima del territorio; deve, con dignità ed equilibrio, mostrare di essere capace di riflettere sulle cause dell'insuccesso (flussi migratori, emergenze educative, contesti familiari deprivati, turnover dei docenti ecc.) e di mettere in atto azioni di miglioramento.

Last but not least: a oggi si è voluto, in una logica parzialmente compromissoria, evitare che gli esiti delle prove Invalsi "parlassero", entrassero in relazione con gli esiti dell'esame di maturità. Non è forse il momento di promuovere una **logica di integrazione** fra i due modelli valutativi? In sintesi: preso atto che Invalsi giudica una parte, non la totalità, delle competenze dei nostri studenti, si intende ribadire con forza che gli esiti dell'apprendimento scolastico riguardano tutta la società civile e che la scuola, da sola, non può reggere il dramma della povertà educativa, della crisi della famiglia e della tragedia del fenomeno migratorio.

Il dibattito di questi giorni sugli esiti delle prove può certamente offrire una sponda molto interessante per una riflessione seria e per la promozione di nuove alleanze fra gli adulti, per sviluppare ricerche di natura didattica e pedagogica, imitazione di buone pratiche e conseguenti forme di investimento che consentano alla società tutta di guardare alla scuola italiana con rinnovata stima, luogo straordinario di crescita umana e culturale perché ciascun bambino, ciascun ragazzo possa essere aiutato a trovare il proprio posto nel mondo.

L'analisi dei dati a questo deve servire, non a innescare inutili e sterili polemiche.

24.INVALSI | Le verità "nascoste" dalla dispersione (in calo) su divario, eccellenze e matematica

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 4 agosto 2026

Il rapporto Invalsi contiene una radiografia molto precisa della scuola italiana. I dati migliori vengono dalla superiore. Ma ci sono anche diverse ombre

Il primo dato che è stato messo in evidenza tra quelli contenuti nel **rapporto INVALSI 2026** è quello della **diminuzione dell'abbandono precoce**, dall'8,2% del 2025 al 7,3% del 2026, in anticipo rispetto al 9% fissato dall'Unione Europea per il 2030. Anche se, stricto sensu, si tratta di un dato che non sembrerebbe avere rapporti con i risultati INVALSI, come vedremo in realtà li ha. Non da ora INVALSI e il ministero sottolineano questo risultato, soprattutto perché l'Italia

ha raggiunto e superato l'obiettivo del PNRR, aggiudicandosi in questo campo a livello europeo il primato dei Paesi che vengono considerati più "virtuosi".

L'OCSE ha sottolineato costantemente la tesi che l'istruzione è condizione dello sviluppo economico e sociale. Coerentemente, fin dal dopoguerra i Paesi europei si sono mossi in questo senso; in Italia la riforma unitaria della scuola media del '64 ne è stata l'apice, mentre più tormentata è risultata la ristrutturazione della scuola superiore, che è arrivata fino all'obbligo a 15 anni, con la successiva articolazione degli studi superiori. Anche se circolano ancora formazioni politiche che invocano l'obbligo a 18 anni in una scuola unitaria. Mi si perdoneranno questi excursus storici, ma spesso ci si rende conto che ragionare sul presente ignorando il passato porta a vicoli ciechi.

Una volta tanto questi nostri risultati italiani tendono a stupire piacevolmente. Ma anche a fare riflettere. Vale la pena farlo anzitutto sul fatto che ciò è avvenuto senza un'espansione della formazione per il lavoro. Espansione che è auspicabile avvenga anche grazie alla ristrutturazione del 4+2, a ciò che si sta approntando per l'istruzione tecnica e al consolidamento dell'alternanza scuola-lavoro, ma che al momento non presenta numeri tali da giustificare questi risultati. Perché è acclarato che i settori sociali a maggiore rischio di abbandono sono quelli che forse accetterebbero più volentieri una prosecuzione in tale tipo di formazione. Tuttavia, gli studenti ne sono stati allontanati, in questi decenni, soprattutto al Sud, o dall'assenza proprio dell'istruzione tecnica, o – altrove – dall'espansione, nel biennio degli istituti professionali, di materie vissute come astratte (italiano, matematica). Una espansione benissimo intenzionata ma, come dicono i saggi, di buone intenzioni sono lastricate le vie dell'inferno.

Allora la risposta è ovvia: si sono allentate le maglie. Il che non è un male in sé – anche se le maglie della scuola italiana non sono mai state più strette di quelle di altri Paesi, come la Francia –; ed essendo anche abbastanza dimostrato che la ripetenza non innalza tendenzialmente il livello degli apprendimenti. Ma il problema è che ciò non abbassi complessivamente il livello della scuola oppure che le impedisca di ri-decollare come potrebbe, visto che, pur **migliorando leggermente nel suo complesso**, non riesce a raggiungere nuovamente i livelli pre-Covid, che pure non erano esaltanti.

Anche nella presentazione del presidente Roberto Ricci si è voluto sottolineare che l'attenzione al benessere e all'inclusione non deve fare dimenticare che l'obiettivo precipuo della scuola è l'apprendimento. E sicuramente la positiva espansione della frequenza scolastica, sostanzialmente nel biennio delle superiori, non può che accompagnarsi a una seria ed effettiva articolazione della didattica. Diversamente il rischio potrebbe essere un assestamento nella mediocrità. Da molti anni, nelle indagini PISA e IEA, l'Italia si assesta in coda ai Paesi dell'Europa occidentale e davanti solo a quelli dell'ex blocco sovietico e a quelli del Mediterraneo orientale. A livello generale si accorcia il divario fra Nord e Sud e, in alcuni settori, emerge il Centro, da sempre trascurato ma che, in realtà, ad esempio con le Marche, presenta da sempre risultati incoraggianti o quantomeno non scoraggianti.

Al Sud gli interventi legislativi sembrerebbero aver dato risultati incoraggianti, anche se permangono diseguaglianze, peraltro storicamente consolidate, come i cattivi risultati di Sicilia e Sardegna. Alcune analisi sembrerebbero attribuire un importante peso alla presenza preponderante, al Nord, di alte percentuali di giovani immigrati: non vi sarebbe da stupirsi, vista la mancanza di un serio impegno nazionale per colmare le loro ovvie carenze linguistiche. Si tratta di una tematica così cruciale che affidarla all'autonomia delle scuole rischia di essere demagogico. È un fenomeno che sta peraltro dando luogo, nelle grandi città del Nord, a preoccupanti episodi di segregazione scolastica. In Francia, dove il problema è più vecchio e più grave, uno degli ultimi ministri macroniani ha lanciato una campagna per la mixité scolaire, anche utilizzando una rete di trasporti ad hoc, ma che pare non sia stata un successo.

Bambini pronti ad entrare a scuola (Ansa)

A proposito di generalità, poi, è curioso notare che, sempre secondo INVALSI, i risultati migliori si ottengono nella **scuola superiore**, che spesso è demonizzata dalla psicopedagogia corrente come refrattaria al cambiamento, ultima enclave della demonizzata e famigerata **lezione frontale** e di un disciplinarismo retrico. Buone notizie, ad esempio, dalle prove dei maturandi. Forse si stanno rendendo conto del valore potenziale delle certificazioni INVALSI, accanto allo **screditato voto di maturità**?

Sembra zoppiare il mito della primaria soprattutto, ma non solo, in matematica. Giustamente il ministro Valditara, facendo il suo mestiere, ha parlato di rinnovamento metodologico, ma c'è da dire che, se c'è un pezzo di scuola italiana che non vi è ostile, è proprio la primaria. Il fatto è che a insegnarvi sono coloro che escono da scienze della formazione, cui a sua volta ci si iscrive provenendo dal plurigettonato **liceo delle scienze umane**. Ed è noto che una delle ragioni della scelta di questo indirizzo è che la matematica non sia in cima ai pensieri del suo curriculum.

Un problema non facile da risolvere e abbastanza evidente, visto che poi, al termine della scuola media, i risultati – non esaltanti – non sono però così problematici, essendo stati gli allievi per tre anni nelle mani di docenti provenienti non sempre dalle facoltà di matematica, ma almeno da quelle di indirizzo scientifico.

Che il nostro *genius loci*, a livello antropologico, non sia orientato in quella direzione, si sa (tranne rare ed eccellenti eccezioni che però, come dice il proverbio, confermano la regola); però almeno un livello più accettabile bisognerebbe cercare di raggiungerlo in tempi di intelligenza artificiale (IA).

Possiamo azzardarci a parlare, a proposito delle non-vocazioni matematiche, di **femminilità tossica**, visto che si conferma da sempre la refrattarietà del genere femminile, a fronte, peraltro, dei loro buoni risultati generali?

Migliora sempre l'inglese e giustamente Ricci ha sottolineato che, sì, va bene l'inglese in televisione, nelle serie americane (tutti i nonni sanno che soprattutto le ragazze vi si avvicichiano durante le vacanze), ma, insomma, la scuola il suo ruolo di consolidamento lo sa fare.

Stesso discorso per una competenza molto simile per popolarità, cioè quella informatica, che anch'essa presenta buoni risultati. Tutte e due probabilmente spinte dalla frequenza extra-scolastica. Qualcuno ha giustamente fatto notare che è più difficile che la povera scuola riesca a motivare alla matematica.

Ed infine è anche aumentato di un punto il livello degli eccellenti, senza che si sia mossa foglia nelle istituzioni (che hanno scelto diversamente, con le Indicazioni, le loro belle gatte da pelare), né tampoco nel *way of thinking* del mondo pedagogico, sempre più immerso – ad avviso di alcuni, ciecamente – nel tema dell'inclusione a ogni costo.

A questo punto viene da tornare al rischio che, essendo stata ottenuta la diminuzione della dispersione esplicita attraverso l'inclusione dei meno vocati alla scuola, ciò non comporti un abbassamento del livello generale. Un abbassamento che non certo inevitabile, ma evitarlo necessita di misure di diversificazione nei campi delle conoscenze di base. Il che non porta necessariamente alla moltiplicazione per tre di ogni insegnante per classe – come qualche sindacato ha cominciato a pensare –, soprattutto in tempi di strumentazioni informatiche sempre più sofisticate.

Se non sapessimo che la saldezza metodologica dell'equivalenza delle prove, anno per anno, avviene ed è inverte dal meccanismo dell'ancoraggio (in cui si paragonano gli esiti di prove precedenti a quelle nuove sotto controllo), ci sarebbe da temere che – almeno in qualche campo più difficile da blindare per ragioni relative alla disciplina stessa – anche INVALSI abbia la tentazione di incoraggiare l'inclusione a ogni costo.

Il fatto invece che le prove continuino ad assestarsi su un livello poco soddisfacente è, paradossalmente, una garanzia di correttezza scientifica. È vero, però, che l'immissione significativa dei "non più dispersi" avrebbe potuto far pensare a una legittima diminuzione.

L'8 settembre, con un anticipo di ben tre mesi rispetto alla consueta data di dicembre, verranno presentati da INVALSI i risultati italiani di PISA 2025, in contemporanea con l'OCSE. Vedremo se si muove qualcosa.

25.SCUOLA | "Non solo Pavese, ora ascoltiamo le voci che ci vengono da oltre le colonne d'Ercole"

Carlo Bortolozzo - Pubblicato 22 luglio 2026

I "saggi" del ministero potrebbero aver inserito Pavese nella prima prova quasi a chiudere un cerchio ventennale. In ogni caso il problema resta il 900

Curioso che nel primo anno di ritorno ufficiale alla denominazione "esame di maturità" sia stato scelto come autore **Cesare Pavese**, il quale pose come epigrafe al suo romanzo più noto, e ultimo pubblicato, *La luna e i falò*, la frase *Ripeness is all* (La maturità è tutto), tratta dal *King*

Lear di Shakespeare. Le pagine iniziali, splendide, de *La luna e i falò*, furono proposte ai maturandi nel 2001. Si chiude ora il cerchio: ai padri venne sottoposto il Pavese narratore, ai figli il Pavese poeta.

Gli esperti del ministero che hanno scelto le tracce devono aver pensato: Pavese è uno scrittore amato dai giovani, è il Leopardi del Novecento: in lui gli adolescenti riconoscono l'altezza delle loro aspirazioni e le cocenti delusioni che la realtà offre.

Forse questo era vero fino a qualche decennio fa quando, come scriveva Mengaldo, *Verrà la morte e avrà i tuoi occhi* era diventata "la droga di intere generazioni di liceali". Pavese riceveva gli omaggi dei nostri migliori cantautori: esplicito quello di Riccardo Cocciante, ne *Il treno* e in *Ti amo ancora di più*; cifrato quello di Francesco De Gregori che in *Alice* ricorda "Cesare perduto nella pioggia / Sta aspettando da sei ore il suo amore ballerina", alludendo a una giovanile disavventura amorosa dello scrittore piemontese.

Studenti del Liceo Massimo d'Azeglio di Torino impegnati nella prima prova degli esami di maturità, Torino, 19 giugno 2024 ANSA/ALESSANDRO DI MARCO ALESSANDRO DI MARCO

Le buone intenzioni non hanno pagato, perché solo il 5% dei nostri maturandi ha scelto la traccia letteraria: del resto, a Pasolini e a Tomasi di Lampedusa l'anno scorso andò ancora peggio. Evidentemente, le altre proposte sono state ritenute meno impegnative. Eppure, la poesia *Passerò per Piazza di Spagna* era bellissima e di agevole comprensione. Fu scritta nel marzo del '50, a pochi mesi dal suicidio: nel testo le pulsioni di morte si risolvono nella luminosità della primavera romana, aperta e chiara, nella quale brilla la figura femminile. Virginia, una delle poche liceali della mia scuola ad averla scelta, mi ha detto di essere stata colpita "dalla sensibilità verso il mondo" che in essa si evidenzia. Le ha fatto eco Damiano, un altro coraggioso, provocato da spunti più filosofici, in particolare "dal rapporto che l'uomo ha con il tutto".

Il problema, tuttavia, è sempre lo stesso: raramente gli insegnanti, oberati da mille impegni, arrivano a superare le colonne d'Ercole di Ungaretti e Montale, semmai riservando le poche ore finali a percorsi tematici, come quello sulla Resistenza. I grandi autori della poesia del Novecento, da **Luzi** a **Caproni**, a Sereni a Bertolucci, a **Marin** a Zanzotto, fino al sempre dimenticato Penna, restano per lo più illustri sconosciuti. Le **nuove Indicazioni nazionali**, recependo l'esigenza di adeguamento ai tempi, prevedono di riservare il quinto anno allo studio della letteratura post-unitaria. Lodevoli iniziative di singoli istituti propongono percorsi che mettono a tema gli autori del Novecento, talvolta affidandone la presentazione ai poeti d'oggi.

Si tratta di attivare una grande alleanza educativa e culturale, capace di unire il mondo della scuola e dell'università, le istituzioni, scrittori e intellettuali del nostro Paese che abbiano a cuore il grande *patrimonio* – letteralmente i beni del padre – da consegnare ai nostri figli.

26.SCUOLA | "Quanto può valere una maturità dove gli allenatori sono anche arbitri e valutatori?"

Leonardo Eva - Pubblicato 22 luglio 2026

Forma del colloquio, mancanza di obiettività nei commissari, valutazione, competenze: perché la riforma della maturità non salva l'esame

Caro direttore,

come è noto, l'esame di **maturità** è cambiato per l'ennesima volta.

Quest'anno l'ho vissuto da commissario esterno di storia e non riesco a unirmi a chi ne dà un giudizio positivo. Anzi, direi proprio che questi mutamenti costanti e approssimativi confermano lo stato confusionale dei politici quando pongono la propria attenzione sulla scuola italiana. E questo aumenta il mio sgomento: sembra proprio che non ci sia una luce in fondo al tunnel. Certo, neanche gli intellettuali e i miei colleghi docenti sono d'aiuto: basta pensare a come il dibattito pubblico sulle nuove Indicazioni nazionali per i licei si sia limitato perlopiù a: "***I promessi sposi in seconda oppure in quarta?***" oppure a: "***Dov'è finito Marx?***" (tranquilli, Woody Allen si sbagliava: almeno qui da noi non morirà mai). Sconfortante.

I motivi per cui vorrei chiedere al ministro Valditara l'esonero perpetuo dagli esami di maturità sono moltissimi e di vario tipo: si potrebbe partire dalle inutili – quando non dannose – griglie di valutazione; passare per le perenni discussioni tra i commissari interni, che sottolineano

l'importanza della carriera (e della media) del candidato, e quelli esterni, che ricordano come le prove d'esame debbano avere un peso e che il percorso svolto nel triennio sia già rappresentato dai crediti ottenuti dall'alunno; arrivare agli incubi delle firme da apporre dappertutto e del fornellino per la ceralacca. "L'eterno ritorno dell'eguale"...una volta l'anno!

Adesso il colloquio è cambiato. Radicalmente?

È vero, le commissioni si sono ristrette: siamo passati da sette a cinque componenti. Meno teste coinvolte, qualche discussione in meno (forse).

Studenti fuori da scuola: comincia la maturità (Ansa)

Inoltre, stavolta i candidati hanno cominciato con una **breve presentazione di sé** e del proprio cammino di maturazione. Ecco: dopo aver sentito i primi quattro, avrei voluto urlare a squarciagola, pensando che avrei dovuto ascoltarne altri quaranta.

Non so se i discorsi introduttivi dei ragazzi siano stati preparati con l'intelligenza artificiale. So solo che, anche davanti a quelli che sembravano abbastanza sensati e "vissuti", mi sono sentito nell'umiliante condizione di chi ascolta parole evidentemente immature sulla maturità ed è costretto ad annuire e, nel complesso, a mentire.

Io sono un insegnante di filosofia e storia. Potrei valutare in queste discipline, per favore? Sarebbe già moltissimo.

Il motivo principale per cui il colloquio non mi sembra molto cambiato non riguarda tanto l'educazione civica e la formazione scuola-lavoro, che non se ne vogliono proprio andare, quanto il fatto che anche la parte più nuova (o più antica), cioè quella delle interrogazioni nelle quattro materie indicate dal ministero, è rimasta un indefinito minestrone in cui il docente cerca (su indicazione del presidente di commissione) di proporre questioni "di ampio respiro" e l'alunno tenta di non annegare, aggrappandosi certo non ai fatti o alle date (per carità!), ma a qualche frase probabilmente "orecchiata" in classe o magari su internet. Lo si capisce bene dopo un paio di giorni di colloqui, al ripetersi di certe espressioni standard.

Insomma, nella mia esperienza la semplice discussione sulle famigerate conoscenze non è affatto favorita nei colloqui d'esame. La **sbornia delle competenze** non è ancora passata... Il problema è che bisognerebbe mettersi in testa che moltissimi ragazzi le competenze non le hanno proprio acquisite! Sarebbe già tantissimo se qualcuno dicesse loro di studiare con cura le conoscenze relative ai programmi svolti. Sarebbe la loro possibilità di fare una figura dignitosa.

Mi rendo conto di aver appena bestemmiato in pubblico. Mi congedo, quindi, con un semplice interrogativo: in quale altro contesto ci sono individui costretti a essere, nello stesso tempo, allenatori, arbitri e giudici valutatori?

27.PAPA | Cosa significa (e come) restare umani nel tempo dell'IA

Nicola Ruisi - Pubblicato 22 luglio 2026

L'enciclica di Leone XIV "Magnifica humanitas" accoglie in pieno la sfida della "Babele" del nostro tempo, restando ancorata alla tradizione della Chiesa

Alla fine dell'Ottocento, con la pubblicazione dell'enciclica *Rerum Novarum*, Papa Leone XIII richiamò i cristiani e il mondo intero a confrontarsi con le trasformazioni portate dalla rivoluzione industriale. Le nuove condizioni economiche e sociali chiedevano di essere comprese e giudicate alla luce del Vangelo. Nacque così quella tradizione di pensiero che chiamiamo **Dottrina sociale della Chiesa**.

Spesso la Dottrina sociale viene identificata con le prese di posizione della Chiesa sui temi del lavoro, dell'economia o della politica. In realtà, questi ambiti rappresentano soltanto il luogo concreto in cui emerge una preoccupazione più profonda: la custodia dell'uomo e della sua umanità. Ogni volta che una trasformazione storica rischia di oscurare la dignità della persona, il magistero della Chiesa interviene per richiamare ciò che costituisce il *proprium* dell'essere umano.

La **questione operaia** alla fine dell'Ottocento, le ideologie totalitarie del Novecento, la globalizzazione, la crisi ecologica e, oggi, l'intelligenza artificiale suscitano la medesima domanda: che cosa significa essere uomo? Che cosa caratterizza l'essere umano?

La principale preoccupazione della Dottrina sociale della Chiesa è affermare che ogni essere umano, creato **a immagine e somiglianza di Dio**, possiede una dignità e un valore propri che non dipendono dalla sua utilità sociale, dalla sua efficienza economica o dalla sua capacità produttiva. Per questo la Chiesa si oppone a ogni forma di riduzione dell'uomo a semplice strumento o a risorsa da sfruttare. Il progresso autentico viene giudicato non dall'efficacia della tecnologia, ma dalla capacità di promuovere lo "sviluppo di ogni uomo e di tutto l'uomo" di cui parlava Paolo VI (cfr. *Populorum progressio* 14).

A distanza di 135 anni dalla *Rerum Novarum*, Leone XIV si è collocato consapevolmente nello stesso solco. La sua prima enciclica, *Magnifica humanitas* (2026), affronta una nuova rivoluzione: quella dell'intelligenza artificiale e delle tecnologie digitali. Se per Leone XIII la grande sfida era la questione operaia, perché "la maggior parte [dei lavoratori] si trovava in assai misere condizioni, indegne dell'uomo" (cfr. *Rerum novarum* 2), oggi la sfida riguarda il futuro stesso dell'uomo.

Il pontefice osserva che "la magnifica umanità creata da Dio si trova oggi di fronte a una scelta decisiva: innalzare una nuova torre di Babele o edificare la città dove Dio e l'umanità abitano insieme" (MH 1). L'immagine della Torre di Babele attraversa l'intera enciclica e richiama una convinzione fondamentale del magistero sociale: il progresso tecnico non è mai neutrale, perché dipende sempre dall'idea di uomo che lo orienta.

Leone XIV non assume un atteggiamento di diffidenza verso la tecnologia. Al contrario, la riconosce come un "fatto profondamente umano" (MH 4), che può contribuire a migliorare le condizioni di vita di milioni di persone. Avverte però che "mai l'umanità ha avuto tanto potere su se stessa" (MH 4): le nuove tecnologie possono curare, istruire e facilitare la comunicazione, ma possono anche amplificare le disuguaglianze, concentrare il potere e ridurre la persona a un insieme di dati.

Per questo l'enciclica invita a ritornare ai grandi principi della Dottrina sociale della Chiesa: "Per **custodire la persona umana**, dobbiamo tornare a riflettere sul bene comune, sulla destinazione universale dei beni, sulla sussidiarietà, sulla solidarietà e sulla giustizia sociale" (MH 46).

La lettera enciclica "Magnifica Humanitas" di Papa Leone XIV (ANSA 2026, Maurizio Brambatti) Il problema, dunque, non riguarda anzitutto la tecnologia, ma la concezione dell'uomo. Quanto più gli strumenti tecnologici imitano alcune funzioni dell'intelligenza umana, tanto più diventa urgente interrogarsi su ciò che distingue la persona da ogni manufatto.

Ne *I fratelli Karamazov*, Dostoevskij scrive che i fili d'erba, le formiche e le api conoscono il loro cammino, mentre l'uomo, che è libero, è capace tanto del bene quanto dell'errore e del male. Mentre le creature prive di ragione seguono spontaneamente il loro fine, l'essere umano deve continuamente discernere per orientare rettamente le proprie scelte.

La questione posta dall'intelligenza artificiale si pone a questo livello. Siamo di fronte non appena a strumenti che minacciano alcune professioni o modificano i processi produttivi, ma a tecnologie che obbligano l'uomo a interrogarsi sulla sua identità.

Da questa prospettiva, si comprende la critica rivolta dall'enciclica alle nuove concentrazioni di potere generate dall'economia digitale. Come Pio XI ha denunciato "il grande squilibrio fra i pochi straricchi e gli innumerevoli indigenti" (*Quadragesimo anno* 60), così Leone XIV avverte che "in un mondo dove pochi soggetti concentrano dati, capitale computazionale e capacità normativa, parlare di bene comune significa smascherare questa nuova asimmetria epistemica, economica e politica, nominando i nuovi monopoli dell'IA" (MH 109).

Le innovazioni tecnologiche possono essere un grande aiuto per lo sviluppo umano integrale, ma il loro enorme potere richiede l'identificazione di "un nuovo quadro spirituale, etico e politico" (MH 93).

Paolo VI ha insegnato che il vero sviluppo deve essere "integrale", rivolto a "ogni uomo e a tutto l'uomo" (PP 14); Giovanni Paolo II ha ribadito che "il vero sviluppo non può consistere nella semplice accumulazione di ricchezza e nella maggiore disponibilità dei beni e servizi" (*Sollicitudo rei socialis* 9); Benedetto XVI ha affermato che la questione sociale è una "questione radicalmente antropologica" (*Caritas in veritate* 75); Francesco ha collegato la crisi sociale e ambientale alla perdita del senso della fraternità (*Fratelli tutti*). *Magnifica humanitas* raccoglie e

sviluppa questa eredità, applicandola alla nuova frontiera rappresentata dall'intelligenza artificiale.

Alla Torre di Babele, Leone XIV contrappone l'immagine della ricostruzione di Gerusalemme guidata da Neemia: come allora sacerdoti, artigiani e famiglie collaborarono per ridare vita alla città (cfr. *Ne* 2,17-18; 3,1-32), così oggi tutti sono chiamati a contribuire a una società in cui la tecnologia sia realmente posta al servizio della persona e del bene comune.

In questa prospettiva, *Magnifica humanitas* non è semplicemente un documento di giudizio sulla diffusione dell'intelligenza artificiale. Se ieri bisognava impedire che il lavoratore fosse ridotto a forza produttiva, oggi la sfida è impedire che la persona **venga ridotta a dato, algoritmo o funzione**.

Per questo la questione sociale è ancora una volta l'uomo. Nel mutare delle epoche il compito della Chiesa rimane quello che è sempre stato: custodire insieme la dignità di ogni persona e il futuro della nostra Casa comune (cfr. *MH* 237). In questo tempo dominato dall'intelligenza artificiale, "abbiamo il dovere urgente di restare profondamente umani" (*MH* 15).

28.SCUOLA | "Incognita IA, non basta l'Europa a dare certezze"

Brunella Fiore - Pubblicato 23 luglio 2026

L'IA entra nelle scuole senza solide evidenze sui suoi effetti. Servono prudenza, ricerca e regole fondate, per tutelare apprendimento, benessere e minori

Le scuole sono state chiamate a dotarsi di un Regolamento per l'intelligenza artificiale (Linee guida per l'**intelligenza artificiale nella scuola**, D.M. 166/2025). Come spesso accade, anche in questo caso la richiesta arriva dall'Europa, ancora prima che dal ministero, con l'AI Act europeo (Regolamento UE 2024/1689). L'onda d'urto di cosa sia l'IA e di come debba essere regolata è una questione comune che interessa tutte, ma proprio tutte, le scuole del mondo.

In effetti, cosa sappiamo dell'IA e di come influisca sui processi di apprendimento? Quasi nulla, per ora. Dove può rappresentare una potenzialità e dove no? È ancora tutto da esplorare. Ma, soprattutto, come dovrebbero agire le scuole, dal momento che non ne sappiamo (ancora) quasi nulla? L'atteggiamento di molte scuole fa propria la frenesia del "non rimanere indietro" e dell'essere "al passo con i tempi".

Partiamo da uno dei pochi paletti a disposizione per la regolamentazione: l'IA non è vietata per legge ai minori di 14 anni. Abbiamo solo un riferimento normativo (Legge 132/2025) e tale riferimento pone la questione (solo) sotto il punto di vista del trattamento dei dati personali: la scuola può far utilizzare l'intelligenza artificiale ai ragazzi sotto i 14 anni, con il consenso dei genitori. Sopra i 14 anni, liberi tutti, se i ragazzi esprimono il proprio consenso.

La legge non entra nel merito della questione più importante, ossia se l'IA sia effettivamente un volano di sviluppo per l'apprendimento e il benessere, **se non lo sia** o, ancora di più, che cosa vogliamo tenere e che cosa no. Per fare questo, però, servono tempo, **competenze professionali** e ricerca.

Le scuole, dunque, sono chiamate a muoversi al buio su un campo minato. Sembra però una storia già vista. In tempi non lontani la stessa frenesia è stata riversata sull'uso della strumentazione digitale, dando per scontato che i benefici sarebbero venuti da sé. Sarebbe venuta da sé anche la capacità delle famiglie di saper regolare l'uso degli schermi e dei dispositivi digitali a casa da parte dei ragazzi, nonché la loro capacità di capire se fosse troppo o troppo poco e se fosse opportuno o meno dotarli di strumenti digitali. La ricerca più recente racconta una storia più articolata, nella quale non tutto l'investimento **nel digitale** ha portato a un'effettiva crescita degli apprendimenti o del benessere.

Qualcuno obietterà: i ragazzi utilizzano già l'intelligenza artificiale per fare i compiti a casa! Anche una ricerca dell'Associazione MEC (Media Educazione Comunità) evidenzia che, già nella scuola primaria, più di un bambino su due utilizza l'IA per fare i compiti. Tuttavia, i *chatbot* più utilizzati oggi non sono stati pensati con finalità di apprendimento.

Un'interessante ricerca dell'Università di Torino, condotta dai ricercatori Beatrice Balzola e Giacomo Conti, dal titolo *Minori e interazioni con i chatbot: rischi e tutele in Italia*, presentata l'11 giugno scorso, offre alcuni importanti elementi per iniziare a districarsi nella questione. Tra

gli esiti più rilevanti della ricerca sull'utilizzo dei *chatbot* da parte dei ragazzi vi sono il riconoscimento ritardato del rischio, la normalizzazione di comportamenti preoccupanti che allarmerebbero immediatamente un essere umano, l'eccessiva disponibilità a mantenere segreti, la scarsa capacità di individuare l'età e di adeguare le successive conversazioni, nonché la trasformazione delle conversazioni in uno spazio esclusivo o pseudo-relazionale. Forse è meglio adottare un atteggiamento prudentiale nella regolazione e nell'utilizzo dell'IA nelle scuole e nelle famiglie.

29.SCUOLA | Mobilità linguistica all'estero: il merito del Piano e le domande (aperte) di Martina

Federico Pichetto - Pubblicato 24 luglio 2026

Il Piano del MIM per lo studio all'estero ha molti meriti e il difetto di essere un intervento una tantum. In più c'è un nodo educativo che va affrontato

Lunedì 27 luglio è il termine entro il quale le scuole secondarie di secondo grado possono presentare la propria candidatura per accedere ai **fondi del Piano Nazionale Scuola 2021-2027** relativo alla **mobilità studentesca all'estero**. Il governo ha investito molto su questo tema e i risultati saranno evidenti: in ogni scuola, decine di studenti delle classi quarte potranno vivere gratuitamente un'esperienza all'estero con una durata variabile dai 14 ai 28 giorni.

L'obiettivo è certamente quello di migliorare le competenze linguistiche dei ragazzi italiani, di permettere alle famiglie con maggior svantaggio economico e sociale di respirare un mondo altrimenti lontano, ma anche quello di promuovere una crescita culturale che sappia nutrirsi di contesti e tradizioni diversi da quelle del Paese di provenienza.

Si tratta di un progetto che si inserisce nella scia di quello che comunemente viene chiamato "periodo all'estero" e che – per le scuole superiori – vede mediamente coinvolti studenti liceali con possibilità economiche significative. Il motore dell'esperienza, infatti, sono le agenzie con cui la famiglia prende contatto: strutturano un pacchetto personalizzato di tempo variabile, solitamente dai 3 ai 12 mesi, in contesti già precedentemente testati. Tra le mete più ricorrenti gli Stati Uniti d'America, il Sudamerica, il Canada e alcuni Paesi europei. La lingua più battuta è chiaramente l'inglese.

Le scuole organizzano il rapporto formativo con lo studente all'estero secondo una propria autonomia, fatta salva la necessità di un colloquio al rientro che delinea i risultati dell'esperienza e metta in luce le competenze maturate e quelle da integrare durante l'anno per riallinearsi ai propri compagni.

Al di là dei tecnicismi e delle procedure, si possono fare tre considerazioni legate al piano del governo e tre di ordine generale legate alla proposta in sé.

Il progetto del ministero ha l'indubbio merito di rendere il periodo all'estero accessibile a tutti ed è in perfetta linea con gli intenti dell'articolo 3 della Costituzione, che prevede che lo Stato abbia il compito di rimuovere tutti gli ostacoli di ordine sociale ed economico che impediscano il pieno sviluppo della persona umana.

Si tratta, però, di un intervento *una tantum*. Questo è il grosso limite dell'utilizzo dei finanziamenti europei: intervengono a garantire una, due o tre annualità di un'esperienza per poi concentrarsi su altro. In questo modo, gli interventi spot abitano le agenzie a parametri e standard che, trascorsa l'onda del progetto, sono sostenibili da un numero di scuole e di famiglie tendenzialmente minore rispetto alla situazione antecedente al finanziamento stesso. I fondi europei, usati per alimentare una logica non strutturale, finiscono in questo modo per "drogare" il sistema e renderlo dipendente da altri investimenti.

In ultimo, il bando governativo sposta il soggetto progettuale dalla famiglia alla **scuola**. Si tratta di un fatto molto importante, perché uno dei temi irrisolti del nostro Paese consiste nel comprendere che la responsabilità educativa della famiglia sta dentro il villaggio più grande della comunità e che la comunità stessa è realmente educante quando fa propri i desideri, gli obiettivi e i valori delle famiglie.

Ogni famiglia che manda i figli all'estero ha certamente un'idea di formazione che è coerente con una visione del futuro dei ragazzi. La scuola, al contrario, opera per realizzare nel presente la propria azione formativa. Il genitore di Martina vorrà inviare la ragazza 15 giorni in Irlanda per le competenze che può sviluppare in funzione dell'università o del mondo del lavoro, la scuola – al contrario – sceglierà di mandare Martina in Francia perché è vero che un domani le servirà l'inglese, ma oggi ha 4 in francese.

E qui si entra nei temi di fondo che queste misure portano a galla: quanto l'esperienza all'estero **risponde ad un bisogno reale** e quanto, invece, è pedaggio pagato ad un'idea di adolescenza trasmessa da un sistema scintillante e determinato dalle serie televisive straniere? Quanto i ragazzi oggi possono sostenere la distanza da casa, senza che il tempo trascorso all'estero diventi una voragine di inquietudine che li trova privi di strumenti per fare i conti con sé stessi? Quanto ha senso interrompere il cammino con la propria classe, i propri docenti e la propria quotidianità per andare altrove?

Il problema non è se partire o non partire, se fare o non fare un'esperienza del genere, ma che legame ha quello che un ragazzo inizia con la strada che fa. Da un ragazzo ci si aspetta che possano derivare richieste esotiche o mitiche: è il compito di quell'età della vita. L'adulto, però, non ha né il dovere di dire sì, né il potere di dire no. Può fare molto di più: chiedere il perché. Ascoltare la rabbia e il capriccio che nascono da quella domanda posta davvero e in modo radicale. Sfidare a partire per quell'estero che sono i legami, i rapporti o le necessità della vita di tutti i giorni che rischiano, con scelte non meditate, di essere soppiantati dall'illusione che partendo sarà tutto migliore.

Che la scuola promuova progetti di mobilità in prima persona non significa che la famiglia sia più esautorata o lo studente danneggiato nella propria libertà. Significa riaffermare, ed è questo ciò che è giusto riconoscere all'iniziativa del governo, che ogni desiderio prende le mosse da un Io – anche il voler andare all'estero –, ma che nessun desiderio si compie se non dentro un noi che continuamente ci rimandi al bene più prezioso: **il presente**.

30.NORMA ANTI-MARANZA | Le buone ragioni per invertire la falsa libertà cara alla sinistra

Riccardo Prando - Pubblicato 24 Luglio 2026

Il Consiglio dei ministri di ieri ha approvato la norma anti-maranza e baby gang: tra 14 e 18 anni i minori sono imputabili salvo prova contraria

La nostra è una società fondata sui diritti, sacrosanti, ma non sui doveri, che pure sono o dovrebbero essere sacrosanti allo stesso modo. Eppure, le "carte dei diritti" si sprecano in ogni dove, quelle dei doveri non esistono neppure o, come nei contesti scolastici, rimangono lettera morta. Prendete il caso delle **baby gang** che girano impunte in ogni angolo del Bel Paese. Sono composte da minorenni e, quindi, da persone che conoscono molto bene i loro diritti, ma che volutamente ignorano i loro doveri.

Ieri il governo ha approvato un disegno di legge che rovescia le regole sulla **non punibilità dei minori** applicate dai tribunali sino a questo momento. Regole che modificano alla radice l'articolo 98 del Codice penale: d'ora in avanti, i cittadini di età compresa fra 14 e 18 anni non compiuti sono sempre ritenuti capaci di intendere e di volere e perciò spetta al giudice provare il contrario. "Non abbiamo abbassato l'età in cui un minore viene imputato, ma invertito l'onere della prova" ha dichiarato il ministro della Giustizia Carlo Nordio.

A dimostrazione di quanto la nuova legge abbia ragione sta il fatto, comprovato in mille modi e circostanze, che i giovanissimi delinquono sapendo di farlo e, soprattutto, sapendo che non pagano per i loro misfatti. Si tratta di un mutamento di prospettiva fondamentale che prende atto di un semplice dato di fatto confermato in tante occasioni dagli stessi protagonisti. Un provvedimento che coinvolge indirettamente anche gli adulti.

Ma, apriti cielo, le opposizioni di sinistra hanno immediatamente gridato allo scandalo, alla vergogna, al tradimento, puntando il dito contro una maggioranza che, a loro dire, se la prenderebbe con la parte più debole della società e che perciò – neanche a dirlo – manifesterebbe la propria incapacità a governare.

Così, dopo aver predicato per decenni l'aborto libero, la famiglia allargata, la scuola **dei diritti e non dei doveri** (dove basta iscriversi per garantirsi la promozione, dati alla mano), l'immigrazione senza controlli, il diritto dei minori di manifestare sempre e comunque le proprie idee, insomma puntando allo sfascio delle istituzioni in nome di una presunta libertà come unica bussola dell'agire, la sinistra invoca ora investimenti proprio sulla famiglia, sulla scuola, sui centri educativi come unico antidoto ai maranza, i delinquenti di strada che scorrazzano per città e paesi facendo letteralmente quello che vogliono.

Tutta colpa loro? Certamente no: dove **il buonismo dilaga** fra i genitori, gli insegnanti, persino nei tribunali, questi sono i risultati. Tuttavia, una legge di governo, fosse la migliore del miglior governo possibile, non può pretendere di "educare" mamme, papà, docenti. La responsabilità è sempre personale. Il suo compito è diverso: con tutto il tatto possibile, valutando certamente situazioni difficili e complesse, deve applicare il principio, rilevato ieri dalla presidente Giorgia Meloni, che "chi sbaglia paga". Perché anche questo rientra nella capacità di educare un cittadino a rispettare se stesso e gli altri. Intanto che è un minore, prima che sia troppo tardi.

31.SCUOLA | "Social vietati agli under 15 in Francia? Per sostituirli serve l'esperienza di una realtà più vera"

Luca Luigi Ceriani - Pubblicato 27 luglio 2026

La Francia vieta i social ai minori di 15 anni e mette gli adulti e la scuola di fronte alle loro responsabilità. Nessun divieto può sostituire l'educazione

Così come Emmanuel Carrère definì, in un suo celebre articolo, il presidente Macron come "l'uomo che non suda", anche la legge approvata recentemente dal Senato francese sembra obbedire a questa stessa definizione. Si crede, infatti, che sia possibile ottenere risultati senza faticare e senza sudare, almeno apparentemente. A una prima lettura è facile convincersi che questa legge voglia risolvere la questione del rapporto fra **social media e adolescenti** in modo molto semplice e lineare, senza grandi complicazioni e con un semplice atto di diritto. Da ora in poi, tutti i minori di 15 anni non potranno accedere ai social. Il compito delle piattaforme sarà quello di verificare che questo divieto sia rispettato.

Il presidente francese è fierissimo del risultato, che considera una delle riforme più importanti del suo mandato. Una legge, consentiamolo, chiara perlomeno negli obiettivi, ma decisamente lacunosa nelle modalità di attuazione, che, nella sua formulazione, impedirà che i minori siano diseducati dai contenuti nocivi dei social.

Sarà compito delle piattaforme (Instagram, Facebook, TikTok ecc.) gestire gli accessi e quindi assumersi l'onere del controllo delle identità digitali e la responsabilità di ciò che pubblicano. L'anima di questa legge, voluta da un uomo che non è padre e che ha preso per compagna una madre (elementi biografici di non scarsa rilevanza), **delega alla forza del divieto** il compito di educare i nostri ragazzi. Ma la relazione educativa ("intender non lo può chi non lo prova") è esattamente il contrario del compromesso ed è non solo sudore, ma anche sangue dello scontro e del conflitto, sempre più eluso ed estromesso dalle dinamiche familiari del nostro tempo.

È proprio del conflitto, infatti, che si nutre la relazione, come di una condizione necessaria allo sviluppo e alla crescita, ed è condizione per la conquista dell'autonomia.

Noi adulti siamo, di fronte all'onnipotenza e all'invasività dei social, in una condizione molto critica. I valori, i riferimenti, l'universo simbolico che i social comunicano sono decisamente più convincenti del mondo che noi stiamo indicando. I social stanno segnando un **fallimento che è tutto adulto**. Quanti anni di cultura dell'assecondamento e di pedagogia puerocentrica ci sono voluti perché l'autorità genitoriale venisse definitivamente messa in secondo piano?

Se vogliamo affrontare il problema dei social e dell'uso che i ragazzi ne fanno, non possiamo prescindere da un giudizio di valore su una cultura che non solo ha dimenticato che il principio di autorità va difeso, ma che esso è fondamentale e necessario per la costruzione di relazioni sociali significative. Gli adulti e, soprattutto, la scuola, specie quella italiana, attraversata da una crisi irrimediabile determinata dalla propria incapacità di costruire relazioni se non

didatticamente efficaci almeno umanamente significative, devono, come al solito, non inventare divieti, ma essere capaci di proposte.

Non è sottraendo che si educa, ma aggiungendo. Non è sostituendosi alla volontà dei ragazzi, ma esaltandone la libertà, che sarà possibile fare una proposta costruttiva. Bisogna accettare finalmente, abbandonando derive buoniste, di interpretare fino in fondo il proprio ruolo adulto, per quanto faticoso e contraddittorio questo possa essere. Si cresce per crisi e attraverso la lotta. Fatte queste preliminari considerazioni, che valgono come prerequisiti per ogni intervento socioeducativo che sia poi concreto ed efficace, bisogna incominciare a entrare nel merito, cioè dirsi quali siano i reali disvalori dei contenuti che i social media comunicano.

Già in questo senso, anche se ancora mancano disposizioni e decreti attuativi, la legge francese incomincia a perdere colpi. Da più parti viene avanzata la semplice considerazione che nella rete si trovano anche cose buone; che alcune piattaforme hanno intenti apertamente didattici ed educativi e possono costituire un valore e non solo una limitazione. Ma chi decide che cosa merita ed è costruttivo e che cosa, invece, nuoce alla salute psicologica dei nostri figli?

Con quale linguaggio e con quali parole riusciamo a fargli capire che i social sono comunque, di per sé, negativi, perché fondano la propria ragion d'essere sull'esibizione narcisistica di sé? Come fargli comprendere che la cultura dell'esibizione, della notorietà a tutti i costi e del facile guadagno sia una strada meno virtuosa di quella che noi indichiamo, che chiede anche fatica, sacrificio e desiderio di conquista? Una legge può definire un limite giuridico; difficilmente, però, può sostituire il lavoro educativo che compete agli adulti.

Il rapporto che i ragazzi hanno con i social è sicuramente segnato dalle caratteristiche della dipendenza, dell'addiction. Ma, come l'esperienza clinica con le tossicodipendenze o, comunque, con tutte le forme di dipendenza ci insegna, è possibile interrompere il ricatto dell'ossessione e del desiderio dell'oggetto solo **mostrando un'alternativa**. Non si è più vittime della compulsione solo quando ci si libera dal giogo dell'ossessione. Si possono anche distrarre i ragazzi dall'inganno dei social, ma solo offrendo loro l'opportunità di fare esperienze più interessanti.

In questo senso gli adulti sono "tutto chiacchiere e distintivi". È solo in virtù di una testimonianza personale che il padre, la madre, l'insegnante, il mondo adulto possono convertire il bisogno dei ragazzi verso qualcosa che sia altro: un ideale, un progetto, una giusta ambizione e una seria domanda sul contributo che la propria vita può dare alla costruzione della società: "Cresciamo i nostri figli nella dispersione ludica mentre la storia li investe di una responsabilità enorme: come far esistere ancora un avvenire possibile?" (**Massimo Recalcati**, *Il complesso di Telemaco*, 2013).

Proprio su questo la scuola sta dimenticando che una sua specificità è fare proposte culturali che coinvolgano i propri allievi e che evocino la forza del desiderio di conferire un senso alla vita.

Certo, l'orizzonte sembra desolante. Da più parti i nostrani *maîtres-à-penser* stanno proponendo con insistenza leggi simili anche per l'Italia, che muovono però dalla non tanto malcelata disistima nei confronti delle famiglie e degli insegnanti. Anche chi lavora quotidianamente sul campo raccoglie sempre più spesso l'abdicazione degli adulti e si lascia sedurre dalla facilità della norma, con il rischio che la responsabilità educativa venga progressivamente trasferita dallo spazio della relazione a quello della regolazione statale.

Se è la legge a dover impedire un comportamento, la conseguenza è che genitori e insegnanti possano essere percepiti come meri esecutori di una norma, i gendarmi di Pinocchio, anziché come figure autorevoli capaci di motivare, accompagnare e negoziare limiti significativi. La delega agli esperti è moneta corrente e abbondante nelle tasche di quegli stessi esperti che ammoniscono, attraverso quegli stessi social, della necessità di una normativa ferrea. Quando si dice che si sputa nel piatto in cui si mangia...

Sempre per rimanere sulla sempre straordinaria metafora di Pinocchio, non possiamo continuare a immaginare che la questione dell'educazione digitale possa risolversi solo con l'esempio o il divieto. Infatti, anche se andassimo nella direzione che abbiamo indicato, occorrerebbe che i nostri ragazzi ascoltassero le parole del Grillo parlante e, cioè, avessero una coscienza. Il grande assente della relazione educativa e, soprattutto, psicologica dei nostri tempi è l'io, la coscienza di sé, il sapere e sentire quanto le esperienze che facciamo siano attinenti o adeguate a noi e quando, invece, costituiscano un errore e siano quindi pericolose e ingannevoli.

Ma una coscienza si forma dandole spazio e, soprattutto, possibilità di errore. Un ragazzo cresce affrontando il fallimento, rielaborandolo e facendolo diventare esperienza, soggettivando sia il desiderio sia il fallimento stesso.

Sul piano psicologico, l'interiorizzazione delle regole non nasce principalmente dal divieto, ma dalla qualità del legame con gli adulti di riferimento. Lo sviluppo dell'autoregolazione richiede esperienze di dialogo, fiducia e confronto con limiti motivati. Quando il confine è affidato esclusivamente alla legge, il rischio è che il rispetto della norma dipenda dalla possibilità di eluderla, piuttosto che dalla costruzione di un senso critico e di una responsabilità personale.

Non dimentichiamo, infine, che queste leggi, pur salvandone la bontà delle intenzioni, si prestano facilmente a essere puramente demagogiche. Non è un caso che la Francia si appropri del primato europeo della loro promulgazione. È evidente, sul piano politico, che tali provvedimenti rispondono anche all'esigenza di offrire all'opinione pubblica risposte immediate a problemi complessi. Il rischio è che la dimensione simbolica della norma prevalga sulla costruzione di politiche educative di lungo periodo: sostenere la genitorialità, rafforzare il ruolo della scuola, promuovere l'educazione digitale e ricostruire **alleanze educative tra istituzioni e famiglie**. Sarà per questo che il presidente Macron non suda. Suda solo chi lavora e chi con i ragazzi ci sta e prova a offrire relazioni credibili. Uno dei motti del Sessantotto era "vietato vietare" e tornerebbe utile anche oggi, se, come sembra, l'unica modalità di risoluzione dei conflitti generazionali non parte dal rispetto per la libertà che anche i ragazzi devono poter esercitare.

La questione, dunque, non è se sia opportuno introdurre limiti legislativi, ma evitare che essi diventino un sostituto dell'educazione. Una società nella quale l'autorità degli adulti trova legittimazione soltanto nella legge è una società che riconosce implicitamente la propria difficoltà a trasmettere valori, regole e senso del limite attraverso la relazione. La legge può sostenere l'azione educativa, ma non può sostituire la credibilità degli adulti. E quando si lavora, inevitabilmente, si suda.

32.NORMA ANTI-MARANZA | Imputabilità dei minori, le buone ragioni (del governo) e i falsi allarmi

Lorenza Violini - Pubblicato 27 luglio 2026

Il governo ha approvato un ddl per modificare l'imputabilità del minore. La propaganda delle opposizioni ("minorenni in galera") non aiuta a capire

Il comunicato stampa post Consiglio dei ministri del 23 luglio 2026 che preannuncia l'intenzione del Governo di **modificare la presunzione di imputabilità per i minori** infradiciottenni ha già creato scontento da più parti.

Si sono infatti levate più voci contro l'appropriatezza del progetto – peraltro non ancora noto perché non ancora presentato alle Camere – in quanto esso scardinerebbe uno dei capisaldi della giustizia minorile italiana: un regime speciale e diverso rispetto alla giustizia ordinaria, basato sulla consapevolezza della **natura evolutiva degli adolescenti**, natura che andrebbe sostenuta tramite processi volti a rafforzare un cammino cosciente verso la maturità prima che si consolidino attitudini pericolose per la società.

Se il disegno di legge in programma rispetterà le intenzioni dichiarate dal Governo, la proposta non dovrà avere un carattere repressivo: in ogni caso si mantiene la soglia dei 14 anni come periodo transitorio e la diminuzione delle pene per gli anni dai 14 ai 18.

Resta sempre possibile per il giudice attivarsi, anche su sollecitazione della difesa, per valutare se il minore ha la maturità necessaria per comprendere il senso delle sue azioni.

La differenza sostanziale con il sistema attuale consiste nella natura diversa del presupposto per attivare il processo presso il tribunale dei minori, oggi basato sulla valutazione obbligatoria fatta caso per caso del livello di maturità del ragazzo, domani lasciata alla decisione del giudice e del pubblico ministero titolare dell'istruttoria, che la attiverà in presenza di circostanze che facciano presumere la non imputabilità.

Questo significa in concreto che domani sarebbe la difesa a dover provare l'imputabilità caso per caso, chiedendo al giudice e al pubblico ministero di attivare i dovuti accertamenti.

Anche chi obietta – si direbbe comunque per principio – alla scelta del governo deve prendere atto che il sistema italiano è e sarà anche in futuro in parte diverso rispetto agli altri Paesi europei, in molti dei quali vige un limite temporale preciso per l'imputabilità (13 o 14 anni) senza che sussistano margini di valutazione preventiva rispetto all'imputabilità medesima.

Un'imputabilità, quella dell'ordinamento italiano, che comunque non va confusa con la colpevolezza, una "svista" della stampa italiana che spesso confonde gli atti preliminari dei processi con dichiarazioni definitive sulla situazione dell'imputato.

Parlare di imputabilità, infatti, comporta riferirsi alla fase preliminare e prodromica al processo vero e proprio in cui si valuta se attivare il processo stesso davanti al tribunale dei minori o se dichiarare che il soggetto non ha né coscienza né volontà per essere imputato dei propri comportamenti.

Certamente, la situazione attuale, con l'aggravarsi della condizione giovanile, anche riferita ai giovanissimi, proprio nel settore della **criminalità**, desta forti preoccupazioni che giustificano la presa di posizione del governo, il quale peraltro non ha preso alcuna decisione se non quella di presentare un ddl al Parlamento affinché ne discuta.

Questa scelta è da valorizzare anche nell'ottica di una sollecitazione della coscienza sociale che, invece di mobilitarsi contro provvedimenti mal compresi e inesistenti, può essere indotta a ripensare come attivarsi per porre rimedio a tale situazione.

33.CONTRATTI & GIUSTO SALARIO | Il negoziato riparte, il rischio è lasciare la scelta ai giudici

Giuliano Cazzola - Pubblicato 28 luglio 2026

In settimana riprende il confronto tra sindacati e imprese sull'ipotesi di un accordo condiviso su contrattazione e rappresentanza

La legge sul "giusto salario" produce già nelle prossime ore un primo risultato positivo: **le parti sociali** riprendono a negoziare dopo anni a livello confederale. Le ultime intese furono nel 2020 i Protocolli di sicurezza anticontagio Covid-19 e le relative revisioni che fornirono un contributo importante alla gestione dell'emergenza sanitaria.

Il provvedimento oggetto del confronto introduce – com'è noto – il principio del salario giusto, ancorandolo al Trattamento economico complessivo (Tec) individuato dai contratti collettivi nazionali stipulati dalle organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative. Si tratta di un compito non facile né di evidenza immediata, anche perché è necessario del tempo per applicare quei principi a un sistema complesso e articolato come la rete della contrattazione collettiva.

Un ulteriore risultato positivo deriva dal fatto che in campo vi sono due posizioni unitarie, rispettivamente delle confederazioni sindacali e **delle associazioni imprenditoriali**. A favorire l'esito del negoziato sarà anche la nuova organizzazione dell'Archivio nazionale dei contratti del Cnel dove viene introdotto un criterio oggettivo di selezione dei contratti collettivi, fondato sul loro effettivo radicamento nel sistema produttivo, misurato attraverso i dati amministrativi Inps (Uniemens) sulla base di verifiche della loro applicazione.

Si supera così definitivamente la logica meramente formale del deposito dei contratti, introducendo un principio di rilevanza sostanziale che consente di individuare i contratti realmente rappresentativi e applicati e di distinguere in modo trasparente tra contrattazione effettiva e contrattazione marginale, attraverso l'introduzione delle schede contratto standardizzate, integrate da note comparative.

Immaginiamo che – in considerazione della stagione – il primo incontro serva a fissare un calendario del negoziato alla ripresa post-feriale. È opportuno però che la partita si chiuda prima che si apra la sessione di bilancio destinata per sua natura a richiamare l'attenzione e l'impegno delle parti sociali. A livello confederale non dovrebbe essere difficile individuare gli elementi che riguardano il Tec (e che si aggiungono al Tem), avvalendosi di quanto già stabilito in importanti contratti collettivi.

Possono sorgere tuttavia dei problemi come quelli sottolineati da Giampaolo Galli in un articolo su La voceinfo. "Per fare solo qualche esempio dei tantissimi problemi che si possono incontrare – scrive Galli – è noto che molte imprese medio piccole che hanno le caratteristiche tipiche dell'industria aderiscono a Confartigianato perché i contributi Inps sono notevolmente inferiori rispetto a quelli che gravano su un'impresa di Confindustria".

Controlli su un macchinario industriale

Come decidere se quelle imprese devono applicare il Tec (o meglio i Tec) dell'artigianato o dell'industria? Un altro esempio – prosegue – è quello di IBM che continua ad applicare il contratto dei metalmeccanici, pur essendo ormai da tempo un'impresa di servizi.

Cosa deve fare il giudice se un lavoratore chiede che gli venga applicato un Tec di qualche contratto delle imprese di servizi? E chi mai può obbligare Italo ad applicare il Tec di Federtrasporti il cui contratto è fatto sostanzialmente da una sola impresa (le Ferrovie dello Stato)?

Se le parti sociali non riusciranno a trovare un accordo, **interverrà la magistratura**, caso per caso. E non si può escludere che alla fine qualcuno cerchi di risolvere il problema con una norma. Ma non si capisce – conclude Galli – come una norma di legge possa imporre a un'impresa di applicare il Tec di un contratto diverso dal proprio senza violare il comma 1 dell'art. 39 della Costituzione: "L'organizzazione sindacale è libera".

Qualche problema potrebbe sorgere sul tema del rapporto tra retribuzioni e inflazione, anche se le organizzazioni sindacali non mettono in discussione l'Ipca. Infine, c'è la questione della rappresentatività. In proposito, ciascuna delle parti ha indicato dei metodi da valere al proprio interno. Inoltre, viene confermata la via negoziale sulla scorta di quanto concordato nel 2018 con il Patto della fabbrica.

È un punto importante, perché la via negoziale – diversamente da quella legislativa – conferma il principio fondamentale su cui si è costituito il modello delle relazioni industriali in Italia, in alternativa a quanto veniva indicato dall'articolo 39 Cost. Il principio basilare resta quello del "reciproco riconoscimento" tra le diverse parti sociali: un principio che salvaguarda appunto la sola norma vigente in questa materia: il primo comma dell'articolo 39 citato.

C'è poi un altro aspetto da chiarire: la disciplina del **giusto salario** non concede a nessuno il monopolio della contrattazione collettiva. Il punto di riferimento non riguarda chi negozia, se i soggetti comparativamente più rappresentativi o altre organizzazioni, bensì l'attività negoziale che essi sviluppano. Soggetti diversi dalle associazioni comparativamente più rappresentative possono negoziare ma non *in peius*.

Ovviamente non sarà facile effettuare dei confronti equi e credibili. Ma è questa la nuova regola, dalla cui applicazione, se effettiva, potrebbe derivare una importante rivoluzione nel mercato del lavoro, come ha scritto Giampaolo Galli nell'articolo citato.

Come ha chiarito Michele Tiraboschi, "è palese l'intenzione del legislatore di prevedere, in realtà, una pluralità di contratti collettivi di riferimento per lo stesso settore economico o ambito di attività così da individuare il contratto più appropriato anche in ragione dei soggetti firmatari, delle dimensioni d'impresa o della natura giuridica del datore di lavoro".

34.SCUOLA | Incarichi aggiuntivi, una "ricetta" per evitare abusi di potere e privilegi

Fulvia Del Bravo - Pubblicato 28 luglio 2026

La bravura dei singoli prof è importante, ma ciò che rende buona la scuola è la funzionalità. Come la capacità del Ds di assegnare gli incarichi aggiuntivi

È lecito chiedersi che cosa permetta a un istituto scolastico di funzionare bene; possiamo anche scomodare, in tal senso, la formula renziana della **"buona scuola"**. Quando le famiglie iscrivono i figli, si preoccupano che possano trovare un ambiente accogliente e che vengano preparati in modo adeguato. Quali aspetti concorrono dunque a determinare il successo di una scuola?

Innanzitutto, la componente docente, verrebbe immediato rispondere. In realtà, che vi sia qualità nell'insegnamento dipende non dalla "bravura" individuale, ma dal clima che si instaura. Il personale, infatti, è soggetto a cambiamenti (anche in grande numero per istituto ogni anno): le statistiche parlano, infatti, di domande di mobilità evase in percentuale crescente, in modo esponenziale.

Un tempo la scuola si identificava con gli insegnanti che vi prestavano servizio, i quali in molti casi restavano gli stessi dall'ingresso nel mondo del lavoro fino alla pensione. Adesso, invece, ogni anno il personale subisce un importante riassetto: numerosi sono gli incarichi annuali (dei cosiddetti precari) e l'accorpamento delle scuole in istituti comprensivi con diverse sedi e un numero di iscritti notevolmente variabile contribuisce ad aumentare le variabili.

Per costruire una scuola che funzioni occorre che i professionisti più esperti formino chi arriva (per poco tempo o per restare), con la preoccupazione di diventare una comunità educante e non di trasmettere usi e abitudini antichi e inossidabili. Il cambiamento non si può evitare! Comunicare le buone pratiche, confrontarsi sulle strategie adottate e, soprattutto, sulle metodologie consente di arricchire la portata delle esperienze e delle proposte educative.

Per questo è fondamentale che gli incarichi aggiuntivi siano ricoperti da persone d'esperienza, ma pronte al turnover, allo scopo di far crescere anche le nuove leve.

L'ormai quasi trentennale **autonomia scolastica** ci ha regalato una serie di novità, talvolta anche nominali, quali il preside che diventa dirigente scolastico e, come tale, si muove appunto in modo più flessibile, anche se è tenuto a rispettare determinati vincoli e ad agire in assoluta trasparenza.

Prendiamo, appunto, il caso delle funzioni aggiuntive, che si occupano di mansioni prevalentemente organizzative su base volontaria e che richiedono un incarico riconosciuto dal dirigente scolastico (la cui retribuzione avviene tramite il Fondo per l'istituzione scolastica).

L'incarico di maggiore responsabilità è quello di primo collaboratore del dirigente (un tempo il vicepreside), la figura che di fatto contribuisce al buon funzionamento dell'istituto.

Studenti davanti al Liceo scientifico "Augusto Righi", Roma (Ansa)

Per l'organizzazione occorrono altri ruoli, quali il secondo collaboratore e i referenti di plesso, che compilano gli orari, propongono la calendarizzazione degli incontri, hanno funzione di raccordo tra i vari ordini di scuola, il personale scolastico e gli enti.

Ci sono poi (in numero variabile da scuola a scuola) incarichi che coprono alcune aree essenziali, quali l'inclusione, l'orientamento, l'innovazione digitale e il miglioramento dell'offerta formativa. Chi si candida per tali ruoli sa che avrà una gran mole di lavoro da svolgere dietro un compenso per lo più simbolico (se paragonato alle ore impiegate), ma ritiene di voler mettere le proprie competenze a servizio della comunità.

Il dirigente ha la facoltà di scegliere liberamente il primo e il secondo collaboratore (figure con cui si relaziona quotidianamente) e valuta le richieste dei singoli docenti per gli altri incarichi; in caso di più candidature, sceglie adottando criteri specifici.

"Qui si porrà la vostra nobiltà", avrebbe detto Dante, nel senso che i criteri di scelta possono essere pluralisti o "esclusivi", a seconda di ciò che si va a valutare. Se si preferiscono criteri incontestabili, si stilerà una graduatoria che consideri l'anzianità di servizio e i titoli. Così facendo, è evidente che alcuni docenti avranno la possibilità di assumere tali ruoli "a vita", mentre altri resteranno sempre fuori dai giochi.

Talvolta questo meccanismo si rivela **virtuoso**, quando cioè le persone che svolgono tali funzioni, anche per lunghi periodi, sono naturalmente dotate di alcune caratteristiche fondamentali quali l'empatia, lo spirito di collaborazione, la capacità di accoglienza, la resistenza alle frustrazioni, la leadership e, non ultimo, il problem solving.

Quando, però, le persone in questione possiedono soltanto i requisiti minimi (anzianità e titoli), la situazione può rivelarsi perniciosa, tanto da ledere il clima e il buon funzionamento dell'intero istituto. C'è il rischio reale che chi occupa una posizione di responsabilità la viva come un abuso di potere e operi scelte poco trasparenti, quali favoritismi e discriminazioni nella compilazione dell'orario così come nella distribuzione degli incarichi, fino ad assumere, nei casi più gravi, atteggiamenti di "nonnismo" in stile caserma.

Qui si rivela la **capacità del dirigente** nell'impedire che tali rischi diventino reali e persistenti. Per evitarlo è indispensabile che si assuma dei rischi e "decreti", sostenuto dagli organi collegiali, un avvicendamento nei ruoli con cadenza almeno triennale, per garantire un reale pluralismo. Solo in questo modo le figure più "giovani", ma volenterose e capaci, possono arricchire la propria professionalità e introdurre aspetti innovativi nella continuità delle buone pratiche, unica possibilità per il raggiungimento di traguardi sempre nuovi in un ambito come quello scolastico, in continua evoluzione.

Di qui la necessità di introdurre criteri meno misurabili, ma altrettanto necessari per determinati ruoli di responsabilità, quali le *soft skills* prima elencate.

Il successo di una scuola nasce da un clima positivo che favorisca il benessere personale, sia come luogo di lavoro sia come ambiente di apprendimento.

Alcuni dirigenti si assumono i rischi di certe scelte e sono pronti a renderne ragione di fronte ai sindacati, che richiedono procedure verificabili e misurabili, pronti a dar battaglia su diritti che diventano, in realtà, privilegi esclusivi. Si deve garantire pluralità e permettere l'introduzione di criteri trasparenti, anche se non necessariamente quantificabili, aspettando che siano gli esiti a rendere ragione delle scelte operate.

Per le aziende è più semplice, perché la crescita del profitto giustifica ampiamente certe scelte rischiose, pagate talvolta con il demansionamento, quando non con il licenziamento stesso (i quadri e i dirigenti vi sono soggetti). Ancor più la logica del successo raggiunto dovrebbe valere in ambito scolastico, dove il patrimonio è costituito dalle persone, che devono essere libere di esprimere i propri valori, mettere a frutto le proprie capacità e crescere, raggiungendo il successo formativo per l'apprendimento e per la vita tutta.

35.SCUOLA | Religione cattolica, il senso di un insegnamento per l'identità italiana

Roberto Ceccarelli - Pubblicato 30 luglio 2026

Ha senso trasformare l'insegnamento della religione cattolica a scuola in storia delle religioni, dando alla disciplina chiave puramente sociologica?

Leggendo dell'ennesima proposta di trasformare l'insegnamento della religione cattolica (IRC) in storia delle religioni, provo a fare alcune considerazioni in merito alla luce di un testo che ho riavvicinato in questi giorni e che trovo imprescindibile per ogni insegnante: "Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile" (2009) di Eddo Rigotti.

Sperando di rendere più chiaro quanto andrò a scrivere, inizio da un ricordo personale. Nei miei primi anni di insegnamento della religione venne a trovarmi a scuola un ambulante musulmano di nazionalità tunisina che aveva deciso di far frequentare l'ora di religione cattolica a suo figlio. Disse di volermi conoscere perché la religione è la cosa più importante della vita e voleva capirci un po' meglio.

Per me era un fatto inconsueto e così, dopo averlo ringraziato per la sua visita e avergli spiegato per sommi capi i contenuti del mio insegnamento, gli chiesi i motivi della sua scelta. Sorridendo, mi rispose con una domanda più o meno di questo tipo: "professore, se io la invitassi a casa mia si sentirebbe più accolto se le facessi conoscere bene gli spazi, gli oggetti e la loro funzione, le regole di comportamento che osserviamo normalmente, oppure se la lasciassi fare quello che vuole e me ne andassi a fare i fatti miei?".

Ovviamente scelsi la prima ipotesi come la più ragionevole e compresi, con una chiarezza che non mi ha più abbandonato, la necessità della presenza nella scuola italiana della materia che ho insegnato per tanti anni.

Quando andiamo in una terra per noi straniera, così come quando veniamo al mondo, abbiamo bisogno vitale di conoscere non solo la lingua ma anche la "cultura" del posto in cui arriviamo, pena la nostra sopravvivenza. Infatti, "la cultura è la culla che accoglie ogni figlio di uomo, è l'adulto che accompagna, tenendolo per mano, il piccolo dell'uomo nel giardino dell'essere" (Rigotti, p. 4).

Un ragazzo immigrato in terra straniera porta già con sé una propria cultura, ma se non avrà conoscenza chiara e crescente anche della nuova cultura in cui si trova ad essere immerso, della nuova "grammatica della comunità" (Rigotti) in cui è approdato e a cui è chiamato a partecipare, si troverà come un pesce fuor d'acqua.

Esistenzialmente ed eticamente parlando, la confusione conseguente al mancato incontro con la tradizione culturale del luogo in cui si vive stabilmente – che ci si sia nati o arrivati è indifferente – tende a risolversi in varie forme: dall'adesione conformistica del soggetto alle "regole" sociali, all'acquisizione acritica di culture estranee, fino alla chiusura o addirittura alla ribellione violenta, esattamente come avviene, e lo vediamo ormai ogni giorno, per i giovani "autoctoni".

Anche per questi si pone lo stesso problema di mancata conoscenza culturale. E sul terreno di questa grave ignoranza si ritrovano solidalmente adolescenti italiani e stranieri (si pensi al fenomeno delle baby gang). Banale dire come su questo disagio possano facilmente agire radicalismo politico-religioso e criminalità organizzata, sfruttando la rabbia dei giovani disadattati.

La scuola ha una grande responsabilità su quanto si sta consumando drammaticamente a livello educativo. Si è ridotta la cultura a erudizione enciclopedica e l'insegnamento a informazione per lo più tecnica, considerando gli alunni come dei database. La parola educazione è stata quasi bandita dalla scuola, salvo poi invocarla di fronte a certi comportamenti "estremi" dei ragazzi. socializzazione fine a sé stessa, dove anche l'accoglienza di giovani stranieri, a volte con la complicità degli stessi insegnanti di religione, è quasi sempre sentimentalistica e tende ad appiattire le differenze nella melassa buonista del pantheon dei valori comuni, dimenticando che non può esistere una vera appartenenza ad una comunità umana senza conoscenza chiara del dato culturale comune che la contraddistingue nella sua realtà storica.

Infatti, la cultura è "quella comunicazione che realizza il significato della presenza dell'uomo sulla terra, dando valore a questa presenza" e costituisce una vera e propria "struttura di accoglienza" per ogni persona che viene al mondo. Ed essendo l'educazione "trasmissione del significato della vita" e della "modalità del vivere e del convivere", "cultura ed educazione sono la stessa cosa" (Rigotti, p. 4).

Che posto può avere ancora l'IRC in questo contesto? Parlando del rapporto tra appartenenza ad una certa comunità e cultura e prendendo in esame quella italiana, Rigotti scrive: "io posso essere italiano anche se non sono d'accordo con un'altra persona italiana, e posso appartenere alla stessa comunità perché condividiamo la stessa categorialità italiana" (Rigotti, p. 14).

La "categorialità", spiega sempre Rigotti in una nota, è "ciò che serve per parlare di", che realizza, sul piano etico, dei valori possibili. "In altre parole, la cultura comporta la condivisione di valori possibili, non la condivisione di certi valori" (Rigotti, p. 58).

In questo senso, per esempio, "tutto l'Occidente è largamente cristiano, anche se i cristiani in senso proprio sono apparentemente una minoranza" (Rigotti, p. 14). Negare la verità di quest'ultima affermazione anche per l'Italia, equivale a rinnegare un "dato di fatto sostenuto da secoli di storia, che giustifica la declinazione cattolica della particolare cultura religiosa da proporre a scuola" (Nota CEI sull'IRC, 2025).

Proprio per questo, pur non nascondendo le nuove sfide che questa materia deve affrontare, proprio l'ultima nota della CEI sull'IRC ribadisce che questo è "finalizzato alla formazione integrale dello studente attraverso la conoscenza della tradizione religiosa cattolica".

Questa – che è diversa dal tradizionalismo – è un casame del passato solo per chi lo rifiuta per ragioni ideologiche o per chi non ha voglia di impegnarsi ad insegnarla seriamente. L'insegnante di religione cattolica, se vuol tener fede onestamente al suo compito, deve ricordare che l'oggetto della sua materia non può essere un sapere asettico elaborato in qualche dipartimento universitario di storia delle religioni, ma un fatto che nella misura in cui vi partecipa, può rendere vivo per i suoi studenti.

"Così voi rendete accessibile alle nuove generazioni, nel pieno rispetto della libertà di ciascuno, ciò che altrimenti potrebbe restare incomprensibile e vago" ci ha detto Leone XIV. È urgente che gli insegnanti di religione riprendano coscienza piena per primi della natura del loro ruolo nella scuola italiana, autentico servizio che la Chiesa offre ai giovani e all'intera nazione.

Perché "avere a cuore la memoria di chi ci ha preceduto, far tesoro delle tradizioni che ci hanno portato ad essere ciò che siamo è importante per guardare al presente e al futuro con consapevolezza, serenità, responsabilità e senso di prospettiva" (Leone XIV). E questo vale per gli italiani e per chiunque voglia esserlo.

36.LAVORO & PRODUTTIVITÀ | Senza nuove competenze la crescita si fermerà

Natale Forlani- Pubblicato 30 luglio 2026

Il mercato del lavoro italiano ha di fronte sfide importanti da affrontare. Occorreranno interventi mirati

La sostenibilità futura del nostro **mercato del lavoro** dipenderà dalla capacità di offrire risposte efficaci a due sfide imponenti: il pensionamento atteso delle generazioni baby boomer nel corso

dei prossimi 10 anni; l'obsolescenza dei profili professionali generata dall'impatto delle nuove tecnologie digitali nelle organizzazioni del lavoro e sui rapporti di lavoro.

Sono criticità comuni per la gran parte dei Paesi sviluppati e nei tentativi di riformare le politiche del lavoro utilizzando tre leve: l'aumento del tasso di occupazione (TO) delle persone in età di lavoro; l'incremento dei livelli di produttività del capitale investito e del lavoro con l'impiego delle nuove tecnologie; l'attrattività del proprio mercato del lavoro per attrarre risorse umane qualificate da altre nazioni.

È del tutto evidente che la sostenibilità futura dei modelli di produzione e di distribuzione del reddito che hanno garantito il benessere e la coesione sociale dipenderà dall'utilizzo combinato ed efficace di queste tre leve.

Sono problemi comuni, ma che richiedono un'approfondita valutazione delle criticità specifiche. Nel caso italiano, rappresentate: dal basso TO e dagli squilibri generazionali, di genere e territoriali che caratterizzano il divario rispetto alle medie degli altri Paesi europei; dai ritardi accumulati nella generazione di competenze da parte del nostro sistema scolastico e universitario e nella valorizzazione degli investimenti formativi, pubblici e delle famiglie, nell'ambito produttivo; dallo scarso impiego delle tecnologie digitali in molti comparti di attività che assorbono una quota rilevante di occupati.

Il nostro tasso di occupazione è decisamente migliorato negli anni recenti (63%, superiore di 4 punti rispetto al 2019), con riflessi positivi per la componente femminile, degli under 35 anni, e dei territori del Mezzogiorno che hanno registrato incrementi superiori alla media nazionale.

I nuovi posti di lavoro, circa 1,4 milioni, sono concentrati nei rapporti a tempo indeterminato, con una riduzione significativa di quelli a termine e dei part-time di tipo involontario. Le critiche vengono rivolte alla congruità dei salari erogati, data la perdita del valore reale legata a una crescita dell'inflazione non adeguatamente recuperata dai rinnovi dei contratti collettivi di lavoro. Ma sul versante dei redditi familiari, e di quelli pro capite, la crescita dell'occupazione ha consentito un recupero dei valori precedenti alla pandemia Covid superiore a quelli dei maggiori Paesi europei e del G7.

La crescita degli occupati ha consentito di dimezzare il numero delle persone in cerca di lavoro. Quello delle **persone inattive** è diminuito anche per il contemporaneo calo demografico delle persone in età di lavoro, ma nei due anni recenti, nonostante la rilevante quota della domanda delle imprese che non trova lavoratori disponibili, rimane equivalente a un terzo della popolazione residente tra i 15 e i 65 anni.

I risultati economici e occupazionali ottenuti in questi anni sono il frutto di fattori che hanno pressoché esaurito i loro effetti (l'impiego del risparmio accumulato dalle famiglie durante la pandemia, la spesa pubblica aggiuntiva generata dal Superbonus per le ristrutturazioni e dalle risorse europee del Pnrr). Il potenziale delle risorse umane disponibili per sostituire l'esodo pensionistico dei lavoratori anziani (circa 4 milioni di persone tra sottoccupati, donne e giovani disoccupati o inattivi disponibili, e un potenziale ingresso annuo di circa 400.000 giovani in uscita dai percorsi scolastici e universitari) deve fare i conti con le concrete dinamiche del disallineamento dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro (mismatch) aumentato di circa 20 punti rispetto al 2019.

La prospettiva di una riduzione consistente della popolazione in età di lavoro combinata con la carenza di profili professionali pregiudica qualsiasi possibilità di recuperare il divario del TO (-8%) rispetto alla media dei Paesi Ue.

La capacità del nostro sistema formativo di generare nuovi diplomati e laureati rimane storicamente inferiore alla media dei Paesi sviluppati e il divario accumulato si riscontra inevitabilmente sulle competenze di varia natura della popolazione adulta. Il gap è stato ridotto per decenni dal trasferimento tra generazioni delle esperienze e delle conoscenze acquisite negli ambiti lavorativi.

Fonte: Pexels.com

È un modello destinato a esaurirsi con l'esodo delle generazioni anziane e per l'impatto delle tecnologie digitali. Ma l'aspetto paradossale del caso italiano è rappresentato dal sottoutilizzo degli investimenti formativi, che si esprime nell'inadeguata domanda di lavoro per le medie e alte qualifiche e nell'esodo verso altri Paesi europei di **una quota non marginale di giovani laureati**.

La perdita di attrattività è dovuta principalmente allo scarso impiego di innovazioni tecnologiche e organizzative in una parte rilevante dei comparti del terziario, Pubblica amministrazione compresa, che penalizza la crescita della produttività e, inevitabilmente, anche quella dei redditi da lavoro. L'impiego massiccio delle nuove tecnologie digitali combinato con la crescita delle competenze delle risorse umane (imprenditori e lavoratori) rappresenta la condizione indispensabile per garantire una crescita stabile e buoni redditi. Ma, come noto, questa leva non riscontra in Italia una massa critica di attori intenzionati a svilupparla.

La risposta ai deficit di risorse umane disponibili e alla riduzione dei livelli di produttività in molti comparti economici si concentra sulla domanda di nuovi immigrati e sulle migrazioni interne dalle aree del Mezzogiorno verso quelle del Nord Italia. Quelle provenienti dai Paesi extracomunitari, rivolte a rimediare la scarsità di lavoratori disponibili per lavori discontinui, poco qualificati e sottoremunerati. L'esodo dei giovani del Mezzogiorno comporta inevitabilmente un'accelerazione dello spopolamento delle aree interne con effetti negativi sulle prospettive di sviluppo locale.

In buona sostanza, nel nostro Paese, nonostante alcuni significativi progressi nei tempi recenti, le leve dell'impiego delle risorse umane, tecnologiche e delle migrazioni non risultano disponibili per l'obiettivo di garantire una crescita economica stabile e una distribuzione del reddito in grado di sostenere l'invecchiamento della popolazione.

Che fare? Sul piano politico diventa necessario assumere il tema della ricostruzione della popolazione lavorativa come priorità assoluta. Il tratto principale delle politiche del lavoro e sociali degli anni 2000 è stato l'incremento abnorme della spesa pubblica per sostenere i bassi redditi a discapito degli investimenti nei settori che, in altri Paesi, hanno offerto un contributo fondamentale alla crescita della quantità e della qualità degli occupati (servizi pubblici digitalizzati, sanità, lavoro di cura, istruzione) con relativo ricambio anche della quota del personale delle Amministrazioni pubbliche.

Gli investimenti del Pnnr e l'esodo di circa un milione di dipendenti pubblici offrono l'opportunità di ridisegnare l'apparato dei servizi pubblici, la qualità della domanda di lavoro e l'impatto di genere e territoriale dell'occupazione. La crescita della produttività, deve essere assunta come obiettivo primario delle politiche fiscali, salariali e di utilizzo degli incentivi per capitale e per il lavoro.

Le riforme del welfare richiedono una netta separazione tra quelle finalizzate a rendere sostenibile la crescita della popolazione attiva (conciliazione dei carichi di lavoro e familiari, integrazione tra percorsi formativi e lavorativi, invecchiamento attivo, formazione continua negli ambiti lavorativi e nelle transizioni lavorative) da quelle per la sostenibilità delle persone a carico, con priorità assoluta per quelle non autosufficienti. La programmazione e la gestione dei nuovi flussi migratori deve essere rigorosamente ancorata a criteri di qualificazione del rapporto di lavoro responsabilizzando in presa diretta i datori di lavoro e attenzionando prioritariamente il migliore utilizzo degli immigrati già residenti in Italia.

Gli attuali modelli di governance istituzionali risultano inadeguati per la finalità di mobilitare gli attori economici e sociali che possono concorrere al raggiungimento degli obiettivi. Sono migliorati i tempi di impiego delle risorse e la qualità del loro utilizzo. Ma gli attuali modelli di cooperazione non sono in grado di influenzare le modalità di utilizzo della spesa storica.

Buona parte delle risposte attivabili non richiede risorse aggiuntive, ma l'utilizzo efficiente di quelle già disponibili.

37.SCUOLA | Studenti stranieri in classe, la realtà virtuosa che sfugge a Galli della Loggia

Vincenzo Rizzo - Pubblicato 31 luglio 2026

Galli della Loggia ha scritto un editoriale sul Corriere in cui esprime la massima preoccupazione per la sfida posta dagli alunni stranieri al Paese

Caro direttore,

in un articolo del 27 luglio, dal titolo *Parlare (davvero) di scuola*, pubblicato dal *Corriere della Sera*, Ernesto Galli della Loggia chiede un confronto serio alle forze politiche italiane sul tema della **multietnicità nella scuola** e sulle azioni da intraprendere. Lo storico ritiene che sia un dovere politico del Parlamento affrontare il cambiamento sociale in atto, al fine di governarlo nel migliore dei modi. In molte classi delle scuole italiane, infatti, la maggioranza degli studenti non

è di origine italiana. Molti alunni provengono da famiglie islamiche osservative che si trovano in un **universo culturale differente**, quello occidentale. Che fare, dunque?

La cogente richiesta di Galli della Loggia incontra, fin dall'inizio, una difficoltà. In un articolo su *Avvenire* del 26 luglio, Giorgio Vittadini ha sottolineato, infatti, l'attuale "debolezza culturale" dei partiti, che preferiscono la disciplina interna alla competenza personale. Non è un caso che vi siano opposizioni contro la preferenza personale durante il voto. Vittadini ha scritto, poi, che "Attualmente prevale una contrapposizione radicale permanente che rende sempre più problematico affrontare le questioni che il Paese si trova di fronte".

Un dibattito politico autentico tra le diverse parti politiche richiederebbe prima la de-ideologizzazione, e poi la conoscenza autentica del problema.

Si tratta, innanzitutto, di riconoscere la centralità della scuola e della questione educativa, valorizzando le buone pratiche già in atto. Bisogna, inoltre, fare tesoro delle esperienze altrui.

In ordine alla questione degli studenti di origine straniera, la Francia ha portato avanti il modello assimilazionista. Il modello laicista ha presentato, però, delle crepe con *L'affaire du foulard* (1989), protesta contro la proibizione del velo a scuola, e con la sua complessa evoluzione. D'altro canto, la visibile multietnicità della nazionale di calcio francese non ha sanato, certamente, le difficili problematiche delle periferie, diventate talvolta vere e proprie "polveriere sociali".

Anche il modello britannico e canadese della multiculturalità ha evidenziato forti criticità. Si sono talvolta create isole culturali autoreferenziali, mute al dialogo. Pensiamo al caso di Londra: un'intera zona della capitale britannica è stata, di fatto, soggetta, in passato, alla legge islamica, con imam radicali e con la presenza di gruppi estremisti e antisemiti.

L'Italia può affrontare il cambiamento in atto, invece, attraverso la sua specifica vocazione, basandosi sul modello dell'integrazione e del dialogo interculturale. Nelle scuole, perciò, l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" non può essere solo una sommatoria di interventi destrutturati, ma deve trasformarsi in un impegno educativo. La parità tra uomo e donna, la democrazia, la libertà della persona, il rispetto dei doveri e dei diritti devono essere patrimonio di tutti gli studenti. D'altro canto, nel Paese d'arrivo i nuovi italiani trovano non una *tabula rasa*, ma una civiltà che ha una storia e che **non può essere censurata** e messa da parte. Il dialogo autentico, peraltro, non si basa sulla neutralizzazione del proprio essere, ma sulla *parresia* e sull'accoglienza.

Anche sul dialogo, a ogni modo, non siamo all'anno zero. La **pedagogia dell'introduzione alla realtà**, del senso religioso e dell'incontro di Luigi Giussani, la filosofia di Emmanuel Lévinas sull'alterità, l'esperienza di Raimon Panikkar (madre cattolica catalana e padre induista) sulla pace e l'interculturalità e il lavoro intellettuale di **Jürgen Habermas** sull'inclusione possono costituire solide basi su cui costruire.

Il patto educativo a scuola non può essere un atto formale-burocratico, sottoscritto con una firma di comodo. I genitori, italiani e non, vanno aiutati a conoscere le regole che favoriscono la convivenza civile, con incontri specifici condotti dai dirigenti scolastici, dai docenti e da esperti. Essere padri e madri implica un lavoro e una crescita con tutta la comunità scolastica. La condivisione passa, peraltro, attraverso la realtà effettiva e storica, il riconoscimento dell'altro, il dialogo e la mediazione.

Tutto ciò è condizione necessaria, ma non sufficiente. È decisivo implicarsi, personalmente, nella crescita di studenti che vivono la crisi adolescenziale, unitamente alla difficoltà di navigare tra universi culturali differenti. Tali mondi, peraltro, non possono essere sordi, ma devono essere in interazione continua e feconda.

Nella mia esperienza di docente, a tal proposito, ho vissuto qualcosa di eccezionale. Dopo la strage del Bataclan (2015), alcuni studenti di fede musulmana (non miei alunni), che venivano visti con diffidenza dai loro compagni, mi chiesero di costituire un gruppo identitario con altri alunni che condividevano la stessa religione. Proposi, invece, di allargare l'iniziativa a studenti di tutte le culture e religioni presenti nella mia scuola.

Iniziammo a trovarci ogni mercoledì per studiare insieme. Il gruppo era costituito da oltre quaranta ragazzi dei diversi indirizzi scolastici (tecnici e liceali). Furono fatti incontri, a partire dalle loro domande, sull'amicizia, sul rapporto uomo-donna, sulla diversità religiosa, sul significato della vita e sulla politica.

Posso testimoniare che tra studenti di diverse etnie (cinese, russa, albanese, araba e italiana) nacque un'amicizia attiva, piena di rispetto per le scelte dell'altro. Molti parteciparono ad azioni educative come la Colletta Alimentare o la Giornata di raccolta del farmaco, oltre alla pizzata bimensile. Ricordo anche lo stupore degli studenti di fede islamica quando appresero, nel **Giorno della Memoria della Shoah** (27 gennaio), durante il nostro momento di incontro, che uomini di religione islamica erano considerati Giusti tra le nazioni per aver salvato la vita a numerosi ebrei.

Restano tracce del Gruppo Interculturale dell'Istituto Cobianchi su Facebook e su YouTube, con il video *Il Cobianchi dice no al razzismo*, al quale contribuirono molti studenti e alcuni docenti.

Dopo una riflessione attenta e un vissuto personale sono dunque convinto che il cambiamento sociale in atto possa essere vissuto con un metodo, con una compagnia e con un io in azione. L'io, però, non è un fascio di reazioni ai problemi. Non è neanche l'attore di scelte fatte da altri, in modo burocratico. Deve lasciarsi provocare, in profondità, da ciò che accade di nuovo. Fondamentale, per me, è stata la richiesta degli studenti di trovarsi e quella straordinaria frase di Papa Francesco: "Il pastore deve avere l'odore delle pecore".

Ora, le pecore sono tante e diverse tra loro (italiane e non). I pastori – politici, dirigenti, genitori, docenti – dove sono?

38.SCUOLA | Curricolo, laboratorio, università: cosa c'è nella sperimentazione del liceo matematico

Antonella Sanvitale – Pubblicato 5 agosto 2026

Da questo anno scolastico 2026/2027 inizierà la sperimentazione del liceo matematico. Un classico e uno scientifico con un'ora laboratoriale specifica

Viviamo in un momento di transizione epocale. L'**intelligenza artificiale (IA)** generativa – nella forma di modelli linguistici di grandi dimensioni (Large Language Models, LLM) come ChatGPT, Claude, Gemini e i loro successori – sta ridisegnando profondamente le professioni, le prassi cognitive e persino i confini tra pensiero umano e elaborazione automatica.

In questo scenario, la domanda educativa urgente non è soltanto "come insegnare a usare l'IA", ma "come formare menti capaci di comprendere, criticare, governare e orientare eticamente l'IA".

Questa domanda richiede competenze che non si acquisiscono in corsi tecnici di poche ore. Richiede una formazione profonda nel linguaggio, nella logica, nella matematica, nella filosofia, nella storia del pensiero: richiede, in altri termini, esattamente ciò che dapprima il **liceo classico** ed anche il liceo scientifico hanno sempre offerto.

In questa grande prospettiva si inserisce l'autorizzazione del ministero dell'Istruzione e del Merito, prevista dal Decreto ministeriale n. 104 del 10 giugno 2026, alla sperimentazione nazionale del liceo matematico, che prenderà avvio dall'anno scolastico 2026/2027.

Il laboratorio matematico consentirà di approfondire i legami tra i saperi matematico-scientifici e quelli umanistici, attraverso percorsi laboratoriali interdisciplinari progettati nell'autonomia delle scuole e in dialogo stretto con le università. È una scelta che valorizza la matematica come esperienza di pensiero e come strumento fondamentale di cittadinanza, anche di fronte alle sfide poste dall'intelligenza artificiale e dall'innovazione tecnologica.

Perché sperimentare ora

Il momento è cruciale per due ragioni convergenti. Da un lato, il sistema educativo italiano si trova di fronte a una finestra di opportunità: le disposizioni sull'**autonomia scolastica** (D.P.R. 275/1999) e le più recenti indicazioni ministeriali sul curricolo orientate alle **competenze** del futuro consentono sperimentazioni strutturate che, se coronate da successo, possono diventare modello replicabile a scala nazionale.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e le sue misure sul digitale nella scuola offrono risorse per dotazioni tecnologiche che fino a pochi anni fa sarebbero state inaccessibili per molti istituti. Queste risorse consentono anche di spingere il rinnovamento dell'insegnamento della matematica nei licei, come richiesto dalle **nuove Indicazioni nazionali**, al fine di valorizzare il

rigore della matematica e, al tempo stesso, rafforzarne la capacità di promuovere comprensione, argomentazione, interpretazione e dialogo con gli altri saperi.

Dall'altro lato, il mondo universitario e professionale comincia a riconoscere esplicitamente il valore dell'unitarietà del sapere, della piena integrazione dei saperi scientifici, artistici, umanistici e speculativi. Superare la tradizionale separazione tra culture scientifica e umanistica, adottando un metodo multi/interdisciplinare sia nello studio che nella ricerca, riflette una esigenza di percorso riflessivo, il superamento di un sapere ancorato alla specificità di una singola disciplina, decisivi per lo sviluppo dell'integralità del pensiero e della capacità di guardare tutti i fattori presenti nella realtà e, quindi, capace di generare nuove "visioni" in grado di impattare in modo positivo e multidisciplinare nella vita di tutti i giorni.

L'integrazione dei saperi è in sostanza decisiva per la costruzione di quelle competenze nei giovani necessarie ad affrontare consapevolmente, e possibilmente a superare brillantemente, le inevitabili sfide (umane, professionali, di cittadinanza attiva) che la vita pone.

Caratteristiche del liceo matematico

Il liceo matematico, accogliendo sostanzialmente queste grandi esigenze, non è un semplice potenziamento orario della matematica, ma una proposta culturale e didattica che riconosce alla matematica, in base a quanto descritto nelle nuove Indicazioni, un ruolo centrale nella formazione delle studentesse e degli studenti.

La sperimentazione del liceo matematico, attivabile sia nel liceo classico che nel liceo scientifico, si basa su tre capisaldi fondamentali: l'approfondimento della matematica con l'aggiunta, rispetto al quadro orario ordinamentale, di un'ora curricolare da utilizzare per sviluppare tematiche interdisciplinari.

Da un lato, quindi, la matematica conserva le sue caratteristiche di disciplina "pura" per le sue caratteristiche di astrattezza ed elevatezza di pensiero. Dall'altro arricchisce i suoi rapporti con le altre discipline e garantisce una varietà di applicazioni, fornendo concetti e metodi ad altre scienze umanistiche e artistiche.

Si approfondiscono i rapporti con la letteratura, come testimoniato già da Platone, Dante, Galileo, Pascal, Carroll e altri, e oggi, per esempio, da Calvino o Rodari; interagisce significativamente **con la filosofia**, come è già avvenuto da Platone ad Agostino, da Kant a Russell, fino ai fondamentali teoremi di incompletezza di Gödel; manifesta, infine, valenze applicative nell'oggi, in quanto fondamento teorico della rivoluzione informatica, dell'IA, dello studio delle epidemie, della previsione del tempo atmosferico, della dinamica di sviluppo delle popolazioni, dell'evoluzione dell'economia della finanza delle telecomunicazioni e di altri aspetti della vita economica e sociale.

L'ora aggiuntiva di matematica deve essere, pertanto, svolta come laboratorio matematico, seconda caratteristica di questa sperimentazione, con una didattica fortemente interdisciplinare. Coniugare le varie anime della matematica e metterle in dialogo, sviluppando in modo equilibrato sia le competenze logico-matematiche-scientifiche, sia quelle linguistiche, artistiche e sociali, intessendo percorsi che integrino i saperi, è il focus dei percorsi laboratoriali fondati su un approccio fortemente interdisciplinare.

I laboratori costituiscono il cuore metodologico della sperimentazione: spazi di progettazione condivisa in cui le discipline dialogano intorno a problemi reali. Ogni laboratorio produce un artefatto (testo, codice, presentazione, report) che è oggetto di valutazione interdisciplinare, adottando un approccio pedagogico plurale e consapevolmente eclettico; non esiste una singola metodologia ottimale per tutti i contesti, gli obiettivi e i profili degli studenti.

Il curriculum del liceo matematico si avvale di un repertorio ricco di strategie didattiche, selezionate e combinate in funzione degli obiettivi specifici di ogni modulo del laboratorio. Il filo conduttore è il protagonismo dello studente: non ricettore passivo di contenuti, ma costruttore attivo di conoscenza attraverso l'esperienza, la riflessione, la collaborazione e la produzione, al fine di preparare gli studenti alle nuove sfide globali, come la gestione dei Big Data e quelle relative alle utilizzazioni educative e professionali consapevoli, nel solco della didattica orientativa.

La sperimentazione del liceo matematico intende "rileggere" il curriculum del liceo classico e del liceo scientifico alla luce delle sfide del presente; è una proposta al presente per imparare approfonditamente dalla tradizione.

Riassumendo possiamo affermare che il liceo matematico intende:

- Sviluppare competenze critiche e interdisciplinari per interpretare i nessi tra passato e presente, tra umanesimo e tecnologia.
- Formare studenti con visione ampia, capacità analitiche ma anche etiche e filosofiche sul tema dell'IA.
- Favorire la transizione verso percorsi universitari e professionali ad alta complessità cognitiva (STEM, diritto, filosofia, scienze cognitive, *Humanistic AI*).

Per realizzare questa sostanziale innovazione didattica e metodologica è prevista, e questa è la terza caratteristica del liceo matematico, una forte sinergia scuola/università. I percorsi di approfondimento e i moduli didattici sono progettati insieme ai docenti dei dipartimenti universitari. È sempre con il dipartimento di matematica dell'università che la scuola non solo progetta ma impara, con lezioni e percorsi annuali di formazione specifica per gli insegnanti coinvolti nel liceo matematico, metodologie e verifica dei moduli laboratoriali.

Infatti, è nell'ottica di questa profonda e concreta sinergia scuola-università che è nato dieci anni fa questo percorso, avviato dall'Università di Salerno e cresciuto progressivamente grazie all'impegno delle scuole, dei docenti e delle università coinvolte. Oggi questo importante patrimonio viene inserito in una cornice nazionale, ed accompagnato dal MIM con un monitoraggio strutturato e una prospettiva di sistema.

Possiamo concludere questa nostra disamina della sperimentazione nazionale del liceo matematico, che vedrà l'avvio nel prossimo anno scolastico, auspicando che lo studente che completerà questo percorso quinquennale non sia né un umanista ignaro della tecnologia né un tecnico privo di radici culturali ma un pensatore bilingue, capace di muoversi con uguale padronanza nel linguaggio della tradizione e in quello della computazione, e – soprattutto – capace di far dialogare i due registri in modo fecondo, con la profondità della tradizione e con gli strumenti del presente.

39.I NUOVI LAVORI | Le sviste da evitare su AI, algoritmi e piattaforme

Massimo Ferlini - Pubblicato 5 agosto 2026

Sempre più il mondo del lavoro sarà interessato da una trasformazione dettata dall'AI. Bisognerà evitare rigidità schematiche

Si iniziava a uscire dai vincoli obbligati dalla lotta alla pandemia e i cambiamenti del lavoro sembravano già definiti in ogni particolare: crisi dei palazzi a uso uffici; basterà una scrivania ogni quattro impiegati; il lavoro a distanza diventerà il modello organizzativo prevalente. E così tutto sembrava andare verso una dinamica di lavoro intorno a nuovi modelli organizzativi dove gli incontri di persona, anche fra colleghi, diventavano un'eccezione.

Pochi mesi e la richiesta di poter fare **smart working** era diventata una facoltà, comunque limitata a pochi giorni settimanali. L'obbligo di presenza era tornato prevalente e le videoconferenze uno dei metodi per risparmiare tempo.

Se l'organizzazione non ha visto prevalere il lavoro a distanza ci sono attività che nello stesso periodo sono cresciute e sono organizzate attraverso algoritmi o usano sempre più funzioni di intelligenza artificiale che cambiano le professioni e in alcuni casi le sostituiscono.

La discussione sui cambiamenti indotti nei lavori e per il lavoro nel suo complesso si sono immediatamente infiammate. Come sempre, per qualcuno è tutto chiaro fin dall'inizio. E in effetti alcune prime reazioni hanno ricordato quelle luddiste contro il macchinismo che stava alla base della rivoluzione industriale. Come allora è bastato guardare meglio la realtà per accorgersi che gli effetti c'erano, ma non erano quelli del disastro previsto dai neo-luddisti.

Già ora fra i principali operatori delle imprese impegnate nello sviluppo di programmi basati su applicazioni di intelligenza artificiale torna ad apparire un'osservazione economica ormai datata. Vero che le nuove tecnologie che portano ad aumenti significativi della produttività e a rivedere gerarchie lavorative e competenze necessarie. Possono anche illudere che a fronte di meno fatica possa esserci anche un'ulteriore diminuzione dell'orario di lavoro. Ma le esperienze del passato ci indicano invece che si è applicata la nuova produttività per sviluppare nuovi prodotti, aumentare i redditi, creare nuovi consumi e rilanciare, diciamo con più agio e meno fatica, un sistema economico e produttivo che ritrovava un suo equilibrio complessivo.

Tutto ciò funziona in modo lineare e semplice? Neanche per sogno. Senza una forte struttura di politiche attive del lavoro è un programma di **formazione continua** capace di supportare le transizioni lavorative delle persone può avvenire con pesanti costi sociali.

Quello che abbiamo imparato dalle fasi precedenti di cambiamento strutturale è che il mercato da solo non produce risultati equi. Il welfare state europeo tende a dimenticarsi che ha come finalità l'obiettivo della piena occupazione e che produce servizi a sostegno di una buona vita che ruota intorno al contributo lavorativo che tutti danno. Di fronte a cambiamenti che possono determinare crisi del lavoro, o addirittura ridurre la capacità di avere una vita buona attraverso il lavoro, gli investimenti per un nuovo welfare e per nuove tutele del lavoro vanno sviluppati con celerità.

Emergono oggi due aspetti importanti. A mio parere con elementi comuni, anche se vengono affrontati come se riguardassero due mondi distinti. Da un lato, vi è l'atteggiamento con cui affrontare l'introduzione di algoritmi e AI in sistemi produttivi esistenti. Dall'altro, definire regole e diritti per quei nuovi lavori organizzati e diretti da algoritmi.

Sempre più nuove tecnologie e nuovi modelli di organizzazione del lavoro rompono lo schema del lavoro con una sola forma di lavoro subordinato sempre dipendente e attività indipendenti anche subordinate.

Quando pensiamo a **lavoro e algoritmo/piattaforma** emerge subito l'immagine del rider impegnato a correre per fare più consegne possibili. Un nuovo cottimo battezzato in altro modo. Ma i lavori organizzati da algoritmo e piattaforma prevedono anche progetti di ricerca internazionali che vedono la partecipazione di alti profili professionali distribuiti su più Paesi. O collaborazioni di specialisti che cambiano spesso rapporto professionale perché hanno collaborazioni che esauriscono il compito e che quindi si trasferiscono.

Ora una normativa che definisca tutele e diritti per questi lavoratori riducendo tutto dentro i limiti del contratto di lavoro dipendente subordinato non avrebbe la capacità di cogliere le nuove esigenze. Il risultato sarebbe quello di scontentare tutti perché nessuno troverebbe pieno riconoscimento del suo ruolo e della tutela della propria professionalità (tralascio gli aspetti salariali che meriterebbero un'analisi ad hoc).

La situazione si presenterà in modo non dissimile di fronte alla introduzione di algoritmi e AI in stabilimenti industriali o in aziende di servizi. Decollato il principio di **partecipazione dei lavoratori alla gestione di impresa** sarà bene che questi aspetti possano essere affrontati con un confronto preventivo.

Ci si troverà allora di fronte a professionalità da riconvertire e con la necessità di inserire specialisti a termine o in forma permanente. Sarà possibile toccare con mano che possono nascere nuovi prodotti, da cui nuovi lavori o che una flessibilità nuova del lavoro permette di partecipare a reti con altre imprese. Anche qua serviranno investimenti per gestire le transizioni lavorative e forme contrattuali che abbiano la flessibilità di seguire i nuovi lavori assicurando diritti e tutele universali.

Sempre più è richiesto uno Statuto dei lavori che porti le conquiste dello Statuto dei lavoratori di fine anni Sessanta a tutelare i lavori e i lavoratori di oggi. Serve capacità di leggere il futuro adeguando le tutele dei diritti universali alla realtà in cambiamento.

40.SCUOLA | Lezione frontale, dogmi dell'Ocse ed esperti esterni, la Francia ribalta i nostri schemi

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 20 agosto 2026

Il ministro francese dell'Éducation nationale Édouard Geffray (EPA/MOHAMMED BADRA).

La discussione pubblica sulla scuola in Francia mette in questione molti schemi considerati intoccabili da noi. A cominciare dal mantra delle riforme

Esce tutti i giorni della settimana un notiziario online francese, *Le Café pédagogique*, che si rivolge agli insegnanti con notizie e contributi concernenti il mondo della scuola e i suoi problemi. Di ispirazione politica di sinistra, presenta anche le relative fisime sulle terminazioni delle parole al maschile e al femminile, ma offre interessanti elementi di somiglianza e di differenza rispetto al mondo scolastico italiano.

Non mancano le notizie di carattere generale. Una delle più interessanti risale al 16 aprile. A detta dell'attuale ministro dell'Educazione nazionale, Édouard Geffray, non ci saranno più grandi riforme.

Contrariamente a quanto ci si sarebbe potuti aspettare, *Café pédagogique*, che ha sempre fortemente criticato le iniziative dei ministri dell'Educazione del periodo macroniano, se ne dispiace. Per la scuola francese, infatti, questo significa il blocco degli investimenti negli elementi di innovazione: nessun incremento del personale di tutoraggio, fine del finanziamento e dell'istituzionalizzazione degli incontri di correzione comune, anche online, ecc.

L'esplicita dichiarazione del ministro risulta di grande interesse anche per noi, sebbene, al momento, il nostro ministro non faccia mancare iniziative "riformiste". Una **ricerca IARD**, presentata alla fine di giugno all'Università di Milano-Bicocca sugli insegnanti italiani, ha segnalato la loro grande stanchezza per il susseguirsi, negli ultimi decenni, di continui cambiamenti, anche in relazione alle diverse maggioranze politiche. Si comincia a respirare anche in Italia un po' di quest'aria.

Nel secondo dopoguerra i Paesi occidentali hanno compiuto un enorme investimento sull'istruzione universale, sulla base dell'ipotesi-guida dell'**OCSE** secondo cui l'istruzione determina lo sviluppo. Da qui le continue, e talvolta antitetiche, "riforme" volte a individuare l'assetto di sistema più efficace. Il ristagno – se non addirittura l'arretramento – attuale e il balzo in avanti dei Paesi asiatici cominciano però a far dubitare che non sia vero l'opposto, ossia che sia il desiderio di sviluppo a determinare l'efficacia in campo educativo.

La situazione francese non è molto diversa dalla nostra, con un corpo docente piuttosto oppositivo o, comunque, non sufficientemente reattivo. In Francia, sia le politiche di *mixité scolaire* (con l'impiego perfino di autobus per trasportare gli allievi ed evitare la formazione di ghetti, tema tornato alla ribalta dei giornali anche da noi), sia quelle di articolazione delle classi per livello nelle materie di base, sia quelle di valorizzazione della **plusdotazione** non sembrano aver prodotto grandi risultati e alcune sono state esplicitamente abbandonate.

Il rischio, anche per la scuola francese, che è sempre stata considerata superiore a quella italiana, tanto da suscitare forti critiche per il suo elitismo, è ora quello dell'abbandono.

Ha fatto parte della politica di *choc scolaire* del ministro-lampo Attal, rimasto in carica pochi mesi e successivamente passato alla guida dell'esecutivo, anch'essa mantenuta per un periodo molto breve, anche l'adozione sperimentale delle uniformi in un numero limitato di scuole, appartenenti in maggioranza alle ZEP (*Zones d'Éducation Prioritaire*), cioè alle aree con maggiori problemi, sostanzialmente su iniziativa di dirigenti e famiglie.

L'organismo ministeriale DEPP ha divulgato uno studio preliminare sui risultati. Secondo la maggioranza dei dirigenti, l'esperimento avrebbe prodotto effetti positivi sulla creazione di un clima migliore e sulla diminuzione delle prese in giro legate all'abbigliamento, aspetto tutt'altro che secondario; una maggioranza di allievi, invece, non è sembrata entusiasta. Naturalmente non si registra alcun miglioramento negli apprendimenti.

A questo proposito, può essere interessante soffermarsi sulla notizia del 10 giugno, concernente i risultati dell'ottavo anno di valutazioni standardizzate nella prima e nella seconda classe della scuola primaria, condotte all'inizio dell'anno scolastico 2025 in francese e in **matematica**.

I risultati rivelano una sostanziale stabilità e persistenti disuguaglianze legate alla posizione geografica e alla tipologia di scuola, in breve al contesto socioeconomico. Le disparità educative rimangono sostanzialmente invariate rispetto agli anni precedenti, con differenze ancora marcate, in senso negativo, nelle scuole collocate nelle ZEP, pur in presenza di lievi miglioramenti.

La superiorità delle ragazze è costante in tutte le competenze valutate, anche in matematica, contrariamente a quanto avviene in Italia. Una sorpresa: a parità di contesto socioeconomico, risultano avvantaggiati gli studenti delle comunità rurali più remote rispetto a quelli delle aree urbane densamente popolate.

Molti i contributi di taglio pedagogico, a opera di insegnanti e ricercatori, con un'impostazione diversa da quella prevalente in Italia. Ovviamente è stato dedicato ampio spazio alla morte di Edgar Morin, la cui teoria della complessità è stata ampiamente divulgata in Italia dal professor Mauro Ceruti, ai tempi delle Indicazioni del 2012, oggi in via di sostituzione. Una teoria della quale, peraltro, negli ultimi anni si erano un po' perse le tracce.

Non mancano contributi seri di ricercatori e insegnanti su temi pedagogici e psicologici, affrontati secondo una prospettiva che, per l'Italia, non è affatto scontata. Fra gli altri, un contributo, curato da un ricercatore e da un insegnante, sostiene la tesi secondo cui l'insegnamento che da noi viene **demonizzato come cattedratico** possa e debba integrarsi con lo sviluppo delle capacità autonome di rielaborazione e, anzi, ne costituisca un presupposto.

La teoria secondo cui in ciascuno di noi sia già presente tutto e si tratti soltanto di portare alla luce tesori nascosti poteva forse valere nell'agorà socratica, ma i poveri insegnanti che hanno cercato di verificarla e applicarla non sono giunti alle stesse conclusioni ottimistiche dei pedagogisti.

Del resto, è del 5 maggio la notizia di un documento del ministero dell'Educazione nazionale, definito di riorientamento, finalizzato a contrastare gli eccessi e l'uso improprio dell'educazione nell'ambito delle competenze psicosociali.

Secondo quanto riferito, "gli insegnanti non devono improvvisarsi psicologi; i problemi devono essere affrontati nell'ambito dell'apprendimento in classe e non attraverso workshop esterni". Si aggiunge, inoltre, che "è necessaria la vigilanza contro i tentativi di infiltrazione da parte di coach, sedicenti professionisti e varie associazioni. Per rispetto della neutralità, la scuola non deve promuovere movimenti come la comunicazione non violenta e, per **rispetto della laicità**, non devono trovare spazio lo yoga tradizionale e la meditazione *mindfulness*".

In definitiva, "la scuola non deve essere un luogo in cui sperimentare pratiche basate su principi vaghi, ma deve essere risolutamente e pienamente dedicata all'istruzione, all'educazione civica e allo sviluppo del pensiero critico". È difficile sottrarsi all'impressione che l'assenza dei consueti spunti critici indichi una sostanziale adesione anche da parte del *Café* a queste posizioni.

Poche le notizie e, soprattutto, poche le insistenze ossessive sulle più svariate e talvolta stravaganti **modalità di reclutamento**, come invece avviene in Italia. Dal punto di vista della difesa corporativa, peraltro, non si scherza: è stata lanciata una campagna per misurare la temperatura nelle aule, finalizzata a incentivare la dotazione delle scuole di strumenti per la climatizzazione, in una situazione climatica che è, o forse era, meno problematica di quella italiana.

Insomma, pur con tutte le dovute differenze, si tratta di una realtà che merita di essere osservata. Una boccata d'aria un po' più fresca, proveniente da un contesto che, pur non discostandosi molto dal modo di pensare dominante nelle nostre scuole, offre comunque qualche interessante spunto di riflessione.

41.SCUOLA | 4+2 e istruzione tecnica: dagli insegnamenti all'autonomia, l'agenda da salvare

Fabrizio Foschi - Pubblicato 18 agosto 2026

La riforma 4+2 può considerarsi avviata e apre nuovi scenari. Va anche a braccetto con quella dell'istruzione tecnica. La sfida didattica resta aperta

I percorsi quadriennali della filiera tecnologico-professionale (**in sintesi denominati 4+2**) proseguono il loro itinerario, che ha avuto origine dal PNRR, molto curvato sulla transizione ecologica e digitale. Lo scorso gennaio 2026 il ministro dell'Istruzione e del Merito, **Giuseppe Valditara**, comunicava che gli istituti coinvolti, tra percorsi già attivati e percorsi in via di attuazione, si aggiravano intorno alla cifra delle mille unità.

In questo tipo di canale scolastico professionalizzante (da settembre 2026 inserito per via ordinamentale nel sistema formativo), il segmento quadriennale sostituisce il tradizionale quinquennio di scuola secondaria superiore. E questa è indubbiamente una fonte di revisione totale dell'assetto basato tradizionalmente sul placido e rassicurante quinquennio. Dopo avere assimilato per quattro anni conoscenze e competenze fondamentali e avere conseguito la qualifica o il diploma di istruzione secondaria di secondo grado (la maturità in quattro anni), l'alunno può accedere direttamente al mondo del lavoro oppure specializzarsi per altri due anni (+2), accedendo ai corsi degli ITS Academy (Istituti Tecnologici Superiori).

Nel sito del MIM si precisa che gli ITS sono scuole di eccellenza ad alta specializzazione tecnologica post diploma, espressione di una strategia che connette le politiche relative

all'istruzione con quelle inerenti alla formazione al lavoro. In alternativa, il percorso quadriennale conferisce il titolo di studio utile per iscriversi all'università.

Non c'è dubbio che il 4+2 abbia frantumato determinati assetti consolidati e storici contrasti tra Stato e Regioni sulla competenza relativa all'Istruzione e Formazione Professionale. Non a caso, il sito della Regione Emilia-Romagna, per portare un esempio, specifica che il "4+2" prevede un'offerta integrata che comprende e mette in raccordo fra loro i percorsi degli istituti tecnici e professionali, i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale delle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e i percorsi biennali degli ITS Academy.

La costituzione degli ITS, presenti attualmente in tutte le Regioni italiane con oltre 450 corsi (tra energia, meccatronica, moda, agroalimentare, ecc.), obbliga scuole, università e imprese che agiscono in un determinato settore a formare partnership in vista della formulazione di una proposta formativa. Tra l'altro, non è scontato che gli ITS non possano **diventare triennali**, assomigliando a lauree brevi.

La combinazione di formazione e professionalizzazione è del tutto innovativa per il nostro Paese, sebbene gli ITS esistano dal 2010, e negata finora da una certa cultura ostile al cosiddetto canale scolastico professionalizzante. Ma l'ingresso di esperti provenienti dall'impresa dentro le aule e il dominio delle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica), prevalenti nei corsi, sembrano avere realizzato un punto di incontro tra modelli pedagogici discordanti.

I percorsi di cui stiamo parlando si inseriscono, d'altra parte, nella più complessa riforma dell'istruzione tecnica che, dopo un avvio con il decreto-legge 144/2022 (ministro Bianchi), si è completata con il decreto ministeriale n. 29 del 19 febbraio 2026 (sostenuto ancora una volta dal PNRR, che a monte chiedeva di allineare i curricula dei tecnici al bisogno produttivo del Paese), concernente appunto la revisione dell'assetto ordinamentale degli istituti tecnici e la definizione degli indirizzi, delle articolazioni, dei corrispondenti quadri orari e dei risultati di apprendimento. Portofranco a Lecco (foto dal web)

Si può sostenere che il modello 4+2 abbia fornito lo spunto per la riforma complessiva dell'istruzione tecnica. Quest'ultima, partorita non senza difficoltà e complesse fasi di valutazioni finanziarie, mette mano ai curricula dell'istruzione tecnica, raggruppandoli in due grandi aree, economica e tecnologico-ambientale, fornendole di indirizzi e quadri orari implicanti anche una quota a disposizione delle scuole.

Il decreto e le normative che lo hanno preceduto corrispondono, in breve, al tentativo di sottrarre l'istruzione tecnica al paradigma della licealizzazione (contenutistica e organizzativa). E intendono farlo ponendo, per questo tipo di orizzonte formativo, una stretta connessione tra l'impianto generalista costituito dalle discipline tradizionali (lingua, storia, matematica, scienze) e le competenze tecnico-professionali riguardanti i profili in uscita e gli obiettivi di apprendimento. Il modello 4+2, avviato in un certo numero di scuole, e l'imminente riforma dei tecnici si intrecciano profondamente, come si accennava.

Dal 4+2 l'istruzione tecnica può apprendere più concretamente come integrarsi con il territorio produttivo del Paese; dalla rimodulazione dell'istruzione tecnica, il 4+2 dovrà apprendere come redistribuire conoscenze e competenze di un quinto anno di scuola che viene a mancare, ma che a livello qualitativo deve essere recuperato in qualche modo.

Il quadro così sommariamente descritto apre importanti e delicati problemi di carattere didattico e organizzativo. Per citarne alcuni: le metodologie di insegnamento delle discipline, sia quelle generaliste sia quelle di indirizzo; la formazione dei docenti e l'organico degli istituti; la formazione del personale delle aziende che si pongono a contatto con gli studenti; l'autonomia scolastica e l'offerta formativa flessibile e integrata.

Si vedrà tra poche settimane, ad anno scolastico iniziato, se questa montagna di incombenze sarà in grado di produrre la forte novità auspicata sul versante dell'istruzione-educazione, evitando l'eccessiva tecnicizzazione dell'istruzione. Quest'ultima potrà non essere solo liceale, ma non dovrà prescindere comunque dall'umanizzazione dei contenuti didattici.

42.SCUOLA | Dall'orientamento ai nuovi italiani, i molti ambiti che "attendono" il liceo matematico

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 13 agosto 2026

La sperimentazione del liceo matematico ha un'alta potenzialità innovativa. Sta al sistema scuola raccogliere l'opportunità

In quest'ultimo tratto di legislatura vanno accolti con favore i recenti provvedimenti in materia di istruzione: l'avvio della sperimentazione del liceo matematico e quella relativa a una valutazione che tenga conto delle non cognitive skills.

Si tratta apparentemente di sperimentazioni molto differenti, ma che nascono dalla volontà di promuovere nella scuola italiana una visione della didattica davvero innovativa, capace di guardare con rinnovata attenzione all'originalità di ciascuno studente/studentessa e quindi di promuoverne lo sviluppo secondo una prospettiva realmente originale (almeno per la scuola italiana).

Entrambe le sperimentazioni, tra l'altro, hanno il merito di svilupparsi all'interno di percorsi di ricerca di prestigio. Sulla sperimentazione del liceo matematico i lettori del *Sussidiario* trovano ampie precisazioni nel recente articolo di Antonella Sanvitale.

Qui si vuole sottolineare la positività del metodo seguito nell'individuazione delle scuole che svilupperanno queste sperimentazioni e soprattutto la cultura pedagogica di riferimento.

Per quanto riguarda il liceo matematico, si apprezza la centralità assunta in questo progetto da una disciplina, la matematica appunto, che nel nostro Paese (che pure ha prodotto grandissimi matematici) ha tradizionalmente più il ruolo di "monstrum", di spauracchio, piuttosto che quello di ambito con un altissimo valore formativo, essenziale soprattutto ai nostri giorni per decodificare anche in contesti "umanistici" categorie di natura quantitativa.

Rimangono certamente alcuni nodi da sciogliere: il sistema delle abilitazioni, per esempio, che produce alcune criticità. Non solo laureati in matematica possono insegnare questa disciplina, quando invece è scontato che un curriculum così fondativo del sapere esiga studi, specializzazioni, molto approfondite, soprattutto nella didattica.

Ma ora concentriamoci sugli elementi di positività.

La sperimentazione consentirà sicuramente di sviluppare, approfondendoli, contenuti di carattere squisitamente disciplinare, ma l'approccio sarà estremamente originale, capace – almeno nelle intenzioni – di far cogliere i profondi nessi che collegano questa disciplina alla realtà tutta, non per un vieto interdisciplinarismo, ma per promuovere uno sguardo nuovo della disciplina, che, non dimentichiamo, deriva il suo nome dal termine greco "manthano", il verbo per eccellenza dell'azione del conoscere.

Splendida la definizione di matematica data dal grande Federico Enriquez per la Treccani nel lontano 1934; basterebbe partire da qui.

Più recentemente, nel maggio del 2020 un altro matematico italiano, Alfio Quarteroni, sempre per Treccani, scrive:

"La Matematica è la più antica delle scienze. Nata oltre quattro millenni fa per soddisfare il bisogno primario dell'uomo di contare, misurare e porre in relazione fra loro animali, oggetti e strutture, in terra e nel firmamento, il suo sviluppo ha comportato un crescente livello di idealizzazione e astrazione. A dispetto della sua apparente astrusità che ispira costantemente battute umoristiche (proverbiale quella di Charles Darwin: 'un matematico è un uomo cieco in una stanza buia che cerca un gatto nero che non esiste') è in realtà materia viva, fondamentale e pervasiva.

Ritiro degli smartphone nella classe di una scuola italiana (Ansa)

La Matematica è una vite rigogliosa i cui tralci pervadono ogni aspetto della nostra vita. Fin dal XVII secolo, essa ha fornito un complemento essenziale alle scienze fisiche e alla tecnologia. In anni più recenti ha assunto un ruolo analogo nello studio degli aspetti quantitativi delle scienze della vita, delle scienze economiche e sociali. Senza la matematica, oggi, non potremmo effettuare previsioni del tempo, scoprire in anticipo se un fiume esonderà o resterà entro gli argini in caso di onde di piena, usare i motori di ricerca per interrogare il web, trasmettere foto e filmati con i nostri cellulari, fare acquisti in rete sicuri grazie ad algoritmi di crittografia, utilizzare algoritmi velocissimi che risolvono in frazioni di secondo sul cloud computing equazioni differenziali stocastiche per stimare il rischio di acquisti o vendite future di complessi strumenti finanziari. E ancora non potremmo rivelare la natura frattale di strutture biologiche e vegetali, localizzare a priori la presenza di giacimenti di gas o petrolio grazie alla risoluzione di problemi di propagazione inversa, stimare l'impatto di terremoti su centri abitati grazie all'analisi di rischio sismico, progettare interventi chirurgici sul nostro cuore ottimizzando by-pass coronarici oppure

la forma di valvole artificiali, ottimizzare forme di vettura di Formula 1 o di imbarcazioni in grado di vincere la Coppa America di vela.

Sorprendente? Non più di tanto se pensiamo che Pitagora sosteneva che tutto fosse numero e che Galileo riteneva che la matematica fosse il linguaggio con cui è scritta la natura e che, per bontà divina, la nostra mente ragionasse proprio in termini matematici al fine di indagare e conoscere la natura stessa”.

Poco la scuola italiana ha percepito di tutto questo. La maggior parte dei docenti di matematica, quando interpellata, tende a difendersi sostenendo che le scarse conoscenze degli studenti in materia impediscano “questi voli pindarici”.

Il risultato è quello che conosciamo: molti insuccessi nel quinquennio (compresi i risultati all’esame di maturità) e pochi iscritti alla facoltà di matematica. Dati preoccupanti per il sistema Paese.

La sperimentazione, che per ora toccherà solo un centinaio di licei, sembra impegnata a correggere la situazione ora descritta, proponendo una nuova impostazione, apparentemente meno astratta e statica da un lato e dall’altro più concreta e dinamica, in grado di intercettare molte altre discipline: le scienze, ma anche la filosofia, l’arte e la musica.

Occorre auspicare pertanto che questo triennio di sperimentazione, se affrontato seriamente dalle scuole coinvolte, possa generare per tutto il sistema scolastico una prospettiva innovativa e feconda.

Le scuole secondarie di primo grado dovranno affrontare la questione “orientamento” con un’enorme responsabilità, lo si è detto in più occasioni; non si tratta in questo caso di un corso per “genietti nerd”, ma anzi di una prospettiva capace di intercettare la curiosità di tanti adolescenti interessati anche (ma non solo) all’informatica, all’arte, alla musica.

I docenti dovranno assumersi un ruolo di talent scout, non solo focalizzato sul 10 in matematica, ma su ragazze e ragazzi curiosi di interpretare la realtà a partire da una prospettiva di natura quantitativa.

Non solo. Siamo davanti a un liceo che per esempio possa intercettare anche le competenze logiche matematiche dei “nuovi italiani” che troppo spesso, per l’inevitabile debolezza linguistica, vengono orientati esclusivamente agli istituti professionali.

Le scuole che offriranno questo indirizzo dovranno proporre criteri di iscrizione capaci di intercettare questi desideri, non solo quelli di baby Cartesiani!

È una bella opportunità. Sappremo accoglierla? Le scuole coinvolte, gli stessi docenti, vorranno mettersi in gioco?

Le prospettive ci sono. L’Università di Salerno, con un prestigioso *cursus honorum* alle spalle, dovrà in qualche modo governare dal punto di vista teorico il cambiamento, il resto sarà lasciato alla disponibilità e alla creatività di dirigenti e docenti.

(1 – continua)

43.SCUOLA | Non cognitive skills, una sperimentazione per abbandonare il funzionalismo

Maria Grazia Fornaroli - Pubblicato 17 agosto 2026

Non solo il liceo matematico: parte anche la sperimentazione delle non cognitive skills. Un valore aggiunto per la scuola italiana

Un’altra interessante sperimentazione – dopo quella del **liceo matematico**, esaminata nel precedente articolo –, che pur nella sua specificità, ci sembra coerente nell’impostazione, è quella che interessa le cosiddette **non cognitive skills** attraverso il recentissimo decreto 151 del 24 luglio 2026.

In questo caso la sperimentazione ha una **lunga storia**: già dall’anno scolastico 2017/18 venne attivata in Trentino con la collaborazione dell’Università Bicocca. Si vedano per esempio l’articolo apparso su *Il Sussidiario* il 12 novembre 2020 a cura di Giorgio Vittadini e Giuseppe Folloni, come pure le ricerche di Heckman per OECD, di Maccarini nel 2021 e i preziosi contributi apparsi nello stesso anno di Chiosso e Grassi.

Si tratta in questo caso di una sperimentazione che accoglie il contributo di tanta pedagogia di tradizione personalista, ma capace di intercettare il contesto dell’economia dell’istruzione e che soprattutto dà piena attuazione ad alcuni passaggi della nostra Costituzione.

Senza entrare nel dettaglio, si tratta di accogliere una prospettiva della ricerca che è stata capace di sviluppare scientificamente un approccio alla didattica in grado di integrare efficacemente la dimensione razionale del processo cognitivo con quella **relazionale ed emotiva**.

Ora il decreto citato consentirà a oltre 1.100 scuole (di ogni ordine e grado, paritarie e statali) di sperimentare questa ipotesi culturale, pedagogica e valutativa.

Attenzione: non si tratta di riproporre un approccio sentimental-paternalistico, ma di chiedere alla scuola di essere ciò per cui esiste, cioè un'organizzazione capace di promuovere innanzitutto un gusto, una **passione per il sapere**, anche nella prospettiva del *life-long learning*, e di valutare sì la prestazione, ma anche lo stile che caratterizza il percorso verso l'apprendimento, in una prospettiva di sviluppo integrale.

Questo gusto non può che essere generato da un contesto capace di guardare al bambino, al ragazzo per la sua originale ricchezza.

Per i docenti non si tratterà solo di tornare ai testi di pedagogia o di psicologia studiati in occasione dei concorsi. Ci sarà anche di questo, ma si tratterà soprattutto di assumere un *habitus* nuovo.

Per il vecchio *habitus* (quello centrato sul ritornello "spiego, verifico e valuto") forse basterà fra poco, in epoca di IA, un *device*, costa meno e talora potrebbe anche essere più oggettivo.

Per attivare questo *modus operandi* invece è il dialogo (attenzione alle etimologie! "ragione", "parola" del docente e dello studente che si incontrano), è l'essere nella sua dimensione cognitiva e affettiva ad essere decisivo in questa nuova prospettiva

Nel nuovo contesto il docente non potrà più esclusivamente trasmettere conoscenze e valutare, dovrà piuttosto, più all'interno della propria disciplina, promuovere un apprendimento attivo, valorizzare lo stile di ciascuno studente, rinforzando i punti deboli anche nella prospettiva del *life-long learning*.

Sembra di cogliere in entrambe le sperimentazioni – *non cognitive skills* e liceo matematico – la preoccupazione di ridare energia al sistema di formazione e istruzione, di tentare strade che diminuiscano la dispersione, in linea con le direttive europee, ma anche la volontà di guardare alle discipline e agli studenti in una prospettiva più integrale, più generativa e meno statica.

Per una volta, tra l'altro, il ministero si affaccia al mondo dell'informazione con tematiche di natura pedagogica, didattica, culturale e non solo di pragmatismo funzionalista.

Rimangono tante questioni aperte di carattere organizzativo, forse anche finanziario, ma almeno si è parlato di scuola come luogo di cultura e di formazione, e non solo di apparato!

(2 – fine)

44.GIOVANI & LAVORO | I miglioramenti dell'Italia e il nodo irrisolto di laureati che emigrano

Giampaolo Montaletti - Pubblicato 28 agosto 2026

I dati dell'Ilo comunicati recentemente mostrano una situazione in chiaroscuro per la situazione occupazionale dei giovani in Italia

Il tasso di disoccupazione giovanile ha ripreso a salire in tutto il mondo. Lo riporta l'International labour office (Ilo) delle Nazioni Unite nel suo report sull'occupazione giovanile dello scorso 11 agosto.

Il tasso di disoccupazione giovanile mondiale è salito al 12,4% nel 2025 dopo il minimo ventennale toccato nel 2023. Ilo stima 67 milioni di ragazzi tra i 15 e i 24 anni senza lavoro. I Neet crescono al 20%, 257 milioni di persone, 9 milioni in più in due anni. Il peggioramento riguarda otto delle undici regioni mondiali e colpisce anche le economie ricche. Nel Nord America il tasso passa dall'8,3% al 9,8%. In Europa occidentale e meridionale resta fermo intorno al 15%. Gli Stati arabi e il Nord Africa guidano la classifica negativa, con il 26,2% e il 22,6%.

Il dato italiano racconta un andamento positivo; il calo dei **Neet** è stato rapido: dal 25,7% del 2015 al 13,3% del 2025, dimezzato in 10 anni. Anche la disoccupazione giovanile è in calo e in definitiva nessun Paese europeo ha fatto meglio. L'Europa comunque non è stata ferma: la media

Ue è all'11%. I Paesi con valori più alti sono Romania, Bulgaria e Grecia, con l'Italia al quarto posto.

C'è da aggiungere che il divario generazionale è un dato caratteristico del Paese: in Italia si contano quasi quattro giovani disoccupati per ogni adulto disoccupato, un rapporto tra i peggiori dell'area europea.

Il numero dei Neet si è ridotto ma, commenta l'Ilo, in Italia ci sono più problemi di qualità del lavoro per i giovani che non di quantità. E per la qualità occupazionale Ilo cita i dati di Istat: nel 2025 il 31,3% dei dipendenti italiani tra 15 e 29 anni aveva un contratto a termine, mentre nel complesso i dipendenti a termine sono sotto il 20%. Il 61,4% dei giovani con **part-time** avrebbe voluto lavorare a tempo pieno. Il divario di genere vale 15,5 punti di occupazione tra i 20-34enni italiani usciti dai percorsi formativi.

L'indicatore peggiore presentato da Ilo però riguarda l'emigrazione: tra il 2014 e il 2023 sono emigrati 367mila italiani tra i 25 e i 34 anni. Quasi 146mila erano laureati. I rientri si fermano a 49mila. Il saldo è una perdita netta di 97mila giovani qualificati. Visto il livello dei salari e le prospettive insufficienti, partire è una scelta razionale. Ma è una scelta che ha in costo alto per la collettività: i costi della formazione delle persone che emigrano andranno a beneficio dei Paesi che ricevono i giovani emigranti, l'Italia perde competenze mentre invecchia sempre di più.

Il confronto internazionale aiuta anche a capire cosa fare: nei Paesi dove l'ingresso nel mercato del lavoro passa da **apprendistato** e formazione duale, il divario generazionale si riduce. Purtroppo, in Italia l'apprendistato, che è un contratto stabile almeno quanto il tempo indeterminato, è spesso spiazzato dall'uso del tirocinio post-titolo di studio, che si trasforma in un periodo di lavoro mal pagato e senza contributi alla fine del quale spesso seguono contratti fragili o nessun contratto. Lo spiazzamento a volte è promosso dalle politiche attive del lavoro che in alcuni casi premiano il tirocinio e lo pagano come fase intermedia del percorso o come risultato.

Al di là delle grandi manovre di bilancio, la politica del lavoro per i giovani richiede un riassetto degli strumenti di accesso, che consentano a giovani di poter restare nel paese con un lavoro e un salario adeguato.

45.SCUOLA | Merito, prima dei voti migliori c'è un desiderio che chiede "aiuto" agli educatori

Giorgio Chiosso - Pubblicato 27 agosto 2026

Il concetto di merito è controverso. Pasquale Terracciano ne ha tracciato un profilo ne "I capaci e i meritevoli. Storia filosofica del merito"

Chi è contrario a che gli alunni più bravi siano premiati con i voti migliori? Chi non auspica che le élites dirigenziali siano scelte tra chi più vale? Chi pone in discussione il valore del principio costituzionale che premia i "capaci e meritevoli"?

Tanto è facile trovare un immediato e apparente consenso nel linguaggio quotidiano sull'importanza del **merito** nel destino delle persone e dei gruppi sociali, quanto risulta assai più complesso – sul piano della riflessione culturale – definirne la fisionomia. La nozione di merito è di conseguenza da maneggiare con cura e prudenza perché, ponendosi all'intersezione di molteplici significati e interrogativi, nasconde più di un tranello: esito di un solitario e duraturo impegno, oppure frutto legato a particolari condizioni familiari e a favorevoli fattori socioeconomici? segno di una coscienza civile in cerca del meglio o realtà equivoca in grado di indebolire, in nome della meritocrazia, la natura dell'eguaglianza base della democrazia? Non è inutile infine anche chiedersi se si possa effettivamente parlare di merito a riguardo di un soggetto che primeggia perché dotato di particolari talenti innati.

Intorno a queste fondamentali questioni si sviluppa il denso volume di Pasquale Terracciano (*I capaci e i meritevoli. Storia filosofica del merito*, Marsilio, 2026) sulla storia filosofica del merito, testo nel quale trova posto più di un'incursione in materia politico-scolastica e perciò di grande stimolo per il mondo dell'educazione.

Nel momento in cui la **scuola** è diventata un **fenomeno di massa**, l'istruzione costituisce infatti una variabile di prima classe nel dibattito intorno al merito. "Essa è – scrive l'autore – per un verso la leva più potente per rendere eque le possibilità di formazione di ognuno; per altro verso, lo strumento più efficace per coltivare i talenti e selezionare (attraverso le "certificazioni" del sistema scolastico) le persone più valide per determinati ruoli nella società".

L'istruzione si trova così a rappresentare la porta principale (certo in modo non più esclusivo – aggiungiamo noi – come accadeva, per esempio, nel secolo scorso), per l'emancipazione delle persone, svolgendo una doppia funzione: quella di assicurare a una platea sempre più vasta le condizioni perché a ciascuno sia adeguatamente riconosciuto il merito che gli spetta e quella di filtro per censire le forme meritorie più eccellenti, base per assicurare il progresso e la qualità della vita sociale, garantire la mobilità sociale, governare la competizione non solo economica, ma soprattutto quella dei "cervelli".

(Ansa)

Se il successo scolastico è concepito come un passo decisivo per la realizzazione personale o per l'accesso a carriere importanti, perché il meccanismo sia equo e gli esiti oggettivamente meritati occorre che "tutti i giocatori si allenino e giochino sullo stesso campo con lo stesso pallone".

Fuor di metafora: la conquista del merito non dovrebbe essere inquinata da diverse condizioni di partenza, ma godere di una "condizione originaria" non molto diversa da quella elaborata da John Rawls nel rapporto diritti/giustizia. Una meritocrazia integrale è infatti più simile a una lotteria sociale che a un efficiente sistema di giustizia sociale.

Poiché questa condizione paritaria non è facilmente attuabile (forse addirittura utopica), il merito si trova inevitabilmente al centro di un instabile equilibrio: relativizzarlo per non escludere chi vive in situazioni meno favorevoli e fa più fatica a migliorare, senza tuttavia rinunciare, per altro verso, a innalzarlo a bussola orientatrice dell'attività scolastica per non scadere in una indistinta mediocrità.

"La meritocrazia – conclude l'autore – è il riconoscimento del premio ai migliori, non la ricerca del meglio per tutti" anche se l'obiettivo finale di una società giusta dovrebbe andare proprio in quest'ultima direzione.

Un decisivo sostegno a perseguire il merito e a contenere le disuguaglianze dal punto di vista pedagogico è costituito dal potenziamento nella crescita educativa della motivazione e, attraverso questa, della volontà. Questo aspetto è lasciato dall'autore un poco in ombra. L'esperienza insegna invece che in ciascuna persona (e specialmente nei più giovani) esiste uno spazio inespresso e talvolta remoto di potenzialità che attendono di essere attivate fatto di desideri, di generose ingenuità, di ragionevoli aspettative, di sincera ricerca interiore.

Tocca alla **sapienza degli educatori** saperle individuare, mobilitare e dar loro continuità in direzione di quell'unico merito che può essere identificato nel faro che illumina tutta l'educazione: salvaguardare e promuovere l'umano di ciascuno. Anche attraverso la motivazione passa la via del merito.

46.SCUOLA | Valditara: educazione civica, consenso informato e paritarie, i pilastri del pluralismo

Int. Giuseppe Valditara - Pubblicato 25 agosto 2026

Giuseppe Valditara, ministro dell'Istruzione, spiega alcune importanti riforme. Oggi il ministro sarà al Meeting di Rimini

"Lasciate stare i bambini. Il dibattito è alterato da una mistificazione che va denunciata. È nell'interesse dei genitori, che non devono essere ingannati" dice al *Sussidiario* **Giuseppe Valditara**, ministro dell'Istruzione e del Merito. La **legge sul consenso informato** (104/2026) viene accusata di impedire l'educazione sessuale e quindi di non contrastare la violenza di genere e i femminicidi. Ma sono due cose completamente diverse, spiega il ministro in questa intervista.

Un'altra sfida nella quale è impegnato Valditara è la definizione e l'adeguamento di un modello di integrazione "basato sui valori del patto costitutivo".

Oggi Valditara sarà al Meeting di Rimini, davanti ad una platea che chiede innanzitutto libertà educativa. Qui c'è stata un'importante conquista: il Buono scuola nazionale. "Dovrà essere

sempre più rafforzato, dev'essere considerato un pilastro del nostro sistema formativo" afferma il titolare di Viale Trastevere.

Ministro, sul consenso informato a scuola è scontro aperto. Forse era prevedibile. Qual è, per lei, la posta in gioco?

Il consenso informato risponde ad una logica di libertà educativa e di protezione dei più piccoli. Il Minculpop non siamo noi, ma chi vuole imporre una visione di Stato dell'identità di genere.

Proviamo a sbrogliare la matassa?

Sotto le mentite spoglie dell'educazione sessuale, in piena coerenza con l'ideologia woke, si vogliono introdurre le teorie gender, fondate sul presupposto che l'identità di genere non abbia un fondamento biologico, ma solo culturale. Secondo questa impostazione, l'identità maschile o femminile dipenderebbe dalle influenze culturali a cui è soggetto il bambino: ci si potrebbe sentire maschio se si è femmina, o viceversa, maschio e femmina insieme, o un terzo o quarto genere. Tutto questo rischia di creare nel bambino una confusione molto pericolosa sulla sua identità.

Lei cosa vuole fare?

Io continuo a ripetere: lasciate stare i bambini. Serve chiarezza. Il dibattito è alterato da una mistificazione che va denunciata. È nell'interesse dei genitori, che non devono essere ingannati.

Ci spieghi meglio.

Se dici a un genitore che bisogna introdurre l'educazione sessuale a scuola perché i giovani conoscano il proprio corpo, l'80-90% dei genitori è favorevole, come dimostrano i sondaggi. Ma se dici che la legge Valditara (sul consenso informato, ndr) impedisce di lottare contro i femminicidi, è ovvio che la stragrande maggioranza degli italiani reagisce con sdegno. È per questo che la propaganda della sinistra si fonda sulle bugie.

Allora l'obiettivo della legge sul consenso informato qual è?

Evitare che associazioni che in passato hanno avuto evidenti scopi di strumentalizzazione e indottrinamento possano turbare lo sviluppo equilibrato dei bambini insegnando le cosiddette teorie gender all'asilo e alle elementari. Insomma: no ai lavaggi del cervello. Dalle medie in su saranno poi le famiglie a decidere come educare i loro figli in attuazione dell'**art. 30 della Costituzione**, dopo essere stati adeguatamente informati sui corsi proposti, nell'ambito di una didattica svolta da professionisti di comprovata serietà scientifica. Tutto questo non c'entra nulla con la lotta ai femminicidi o alla violenza sulle donne.

In che modo sono contemperate le due esigenze, educazione e rispetto da una parte e scudo contro la manipolazione nell'ambito del consenso informato, dall'altra?

La legge sul consenso informato fa espressa eccezione di tutto quanto è contenuto nelle linee guida sull'educazione civica e nei nuovi programmi, dove, per la prima volta, l'educazione al rispetto, alle relazioni corrette e all'empatia – vera misura di contrasto educativo ai reati contro la persona – diventa obiettivo di apprendimento obbligatorio.

Ha riscontri in merito?

Un censimento da noi svolto dimostra che questi contenuti sono stati attuati nel 97% delle scuole superiori.

Facciamo un esempio. L'educazione sessuale in senso biologico, la conoscenza dal punto di vista sessuale del corpo, le modalità riproduttive, lo sviluppo puberale: chi se ne occupa?

Sono aspetti obbligatori nei programmi di scienze, dalle elementari alle superiori, con gradi diversi di approfondimento. Anche l'educazione al rispetto e il contrasto alla violenza di genere sono obiettivi obbligatori di apprendimento dall'asilo alle superiori. E, per la prima volta, si sviluppano non solo nelle 33 ore di educazione civica, ma anche a livello interdisciplinare, partendo dalle singole materie.

Un altro problema all'ordine delle cronache riguarda i contesti familiari non italofoni. Vuol dire studenti a rischio dispersione, ma anche velocità diverse di apprendimento. L'autonomia scolastica basta oggi ad affrontare il problema?

Vorrei premettere una considerazione. Dobbiamo capire cosa vogliamo. Ci basta l'inclusione, ossia mettere tutti nella stessa classe accettando qualsiasi stile di vita e modello valoriale? Questo è il multiculturalismo. Il modello americano avviato alla fine degli anni 70 del secolo scorso e fondato sul multiculturalismo si è rivelato fallimentare.

Dunque, niente inclusione.

L'inclusione è l'obiettivo per un ragazzo con disabilità: vuol dire inserirlo in un contesto che gli consenta di valorizzare appieno i suoi talenti. Prendiamo invece il caso di una studentessa straniera che porta il niqab, di studenti che appartengano ad un contesto culturale in cui si ritiene che la donna sia inferiore all'uomo. In questo contesto la semplice inclusione e quindi il multiculturalismo sono negativi.

E cosa bisogna fare?

Occorre un modello che sappia integrare sulla base di alcuni valori fondamentali e condivisi, che sono quelli del patto costitutivo.

Qual è lo strumento per una vera integrazione?

Il problema della lingua è il più importante. Un ragazzo straniero in Italia da diversi anni o appartenente ad una condizione sociale avvantaggiata non ha problemi di integrazione. Ma se in una classe la maggioranza dei ragazzi non conosce l'italiano o lo conosce poco e non conosce i valori di riferimento della nostra società, il successo formativo e il senso di appartenenza alla comunità scolastica non vengono raggiunti. Si creano così le premesse per i futuri "maranza", per l'esclusione sociale o per fenomeni di integralismo religioso. Sono i fatti di cronaca che conosciamo tutti.

Le soluzioni?

Servono contesti che favoriscano in modo mirato l'apprendimento della lingua italiana. A questo scopo abbiamo formato e assunto mille docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano agli studenti stranieri neoarrivati. Abbiamo inoltre stanziato 13 milioni di euro per il potenziamento dello studio dell'italiano per i giovani stranieri. Abbiamo anche avviato Agenda Nord – che si è aggiunta ad Agenda Sud – per favorire politiche di potenziamento nelle scuole delle periferie urbane delle città del Nord e del Centro dove più ampia è la presenza di studenti stranieri. Poi è necessario che gli studenti immigrati che non hanno una sufficiente conoscenza della nostra lingua non superino una certa percentuale all'interno della classe. Diversi studi internazionali dimostrano che un'eccessiva concentrazione nella stessa classe danneggia sia gli alunni stranieri sia quelli nativi.

Veniamo alle paritarie. Sono parte integrante del sistema di istruzione ma hanno una governance che esprime una storia diversa. Qual è il loro ruolo?

La scuola paritaria deve saper esprimere modelli educativi e formativi anche coraggiosamente diversi dalla scuola statale. È nell'interesse di tutto il sistema pubblico di istruzione che la scuola paritaria, con la sua autonomia, contribuisca ad individuare soluzioni didattiche innovative.

Esiste la possibilità che il buono scuola nazionale recentemente introdotto diventi strutturale?

Ho fortemente sostenuto il buono scuola come simbolo di un'autentica libertà educativa delle famiglie. Dovrà essere sempre più rafforzato, deve essere considerato un pilastro del nostro sistema formativo.

E per quanto riguarda invece il ruolo del terzo settore?

È fondamentale. Nel Piano Estate, sul quale ho puntato molto, ho voluto valorizzare il ruolo degli enti del terzo settore, a iniziare per esempio dagli oratori, come luoghi per svolgere le attività previste a supporto della scuola. Agenda Sud e Agenda Nord hanno abbattuto la dispersione scolastica anche coinvolgendo gli enti del terzo settore.

Una domanda politica finale. Cosa pensa dei malumori "nordisti" verso la linea di Salvini?

Il pluralismo delle idee è sempre importante e il dibattito interno a un partito lo arricchisce. Non bisogna però dimenticare due cose: il gradimento che Matteo Salvini ha presso i militanti e ciò che ha rappresentato e rappresenta per la Lega. Salvini ha dato al federalismo una grande opportunità: quella di non essere un'occasione di scontro fra Nord e Sud, ma di trasformarsi in una grande questione nazionale, che ha come obiettivo la valorizzazione dei territori. Se perdiamo di vista questa conquista politica e culturale, rischiamo di creare tante "leghette" che non andranno da nessuna parte. La storia lo dimostra: la Lega ha saputo portare a casa più riforme autonomiste in questa legislatura che nei suoi 30 anni precedenti.

Vale anche per le sue deleghe?

Agenda Nord, che prima non esisteva, e gli investimenti nell'edilizia scolastica testimoniano la forte attenzione ai territori e alle loro problematiche. I dati parlano chiaro: in questi primi 4 anni di governo abbiamo destinato, per esempio, alle scuole lombarde 2,7 miliardi, nei 5 anni precedenti 788 milioni.

(Federico Ferraù)

47.(PRE)ADOLESCENTI | Pellai: vanno ancorati alla realtà con relazioni vere, l'IA è il pericolo peggiore

Int. Alberto Pellai - Pubblicato 24 agosto 2026

La realtà "dura", non virtuale, è indispensabile per la formazione dei preadolescenti: l'IA non può sostituire le relazioni. Ne parla oggi Pellai al Meeting

La preadolescenza è un periodo molto delicato per i ragazzi, fatto di grandi cambiamenti dei quali loro stessi non riescono subito a capacitarsi. Per diventare grandi hanno bisogno di confrontarsi con il mondo degli adulti, che però, spiega **Alberto Pellai**, *medico e psicoterapeuta dell'età evolutiva*, spesso fanno fatica a dettare le regole per crescere.

In un mondo sempre più tecnologico, poi, i ragazzi arrivano a chiedere anche all'intelligenza artificiale di rispondere alle loro domande più pressanti, ricevendone non veri consigli, ma indicazioni che seguono i loro desideri. In tutto questo, anche la scuola a volte si preoccupa più di essere coinvolgente che di insegnare il valore (necessario) della fatica per raggiungere gli obiettivi. Di tutto questo Pellai parlerà oggi al Meeting.

Perché è così complicato aiutare i ragazzi nella loro crescita nella preadolescenza?

Perché succedono tante cose contemporaneamente: c'è un forte cambiamento del corpo e per loro è molto difficile attraversare la transizione dal bambino che erano al nuovo essere che il loro corpo li fa diventare. Al tempo stesso, c'è una trasformazione molto significativa dei funzionamenti mentali, una grande accelerazione dei funzionamenti associati al cervello emotivo, con una ricerca di sensazioni intense, di gratificazione istantanea. E, al tempo stesso, mentre il cervello emotivo accelera in modo così evidente, il cervello che invece pensa, il cervello cognitivo, resta profondamente immaturo.

Che situazione vivono?

Si trovano un po' nella posizione di Pinocchio, desideroso di fare nuove scoperte, divertenti e interessanti, ma senza un supporto cognitivo che prevenga gli eventuali danni o rischi che vengono corsi. A volte si trovano sospesi tra un territorio in cui desiderano fare cose da grandi, ma non sono ancora in grado di gestirle.

Come cambia, invece, il rapporto con gli adulti, sia in famiglia che a scuola?

Gli adulti vengono considerati come quelli che mettono le transenne al loro bisogno esplosivo di non avere regole: erano i loro supereroi, diventano un po' rompiscatole, un po' come l'allenatore sportivo, che li obbliga a fare fatiche che non hanno voglia di fare. Al tempo stesso, percepiscono che senza quell'allenatore non riuscirebbero ad acquisire le competenze di cui hanno bisogno.

Ma gli adulti svolgono ancora questo ruolo?

L'adulto è diventato molto fragile oggi, perché dovrebbe svolgere questo ruolo, ma tutte le volte che poi viene contestato dal proprio figlio si sente in difficoltà: gli sembra di non essere un buon adulto, perché oggi gli adulti hanno molto bisogno di sentirsi amabili, amati.

I ragazzi spesso si affidano alle nuove tecnologie per cercare altri punti di riferimento e a volte chiedono all'intelligenza artificiale di dare risposte concrete alle loro domande più intime. Che pericolo stiamo correndo?

Scegliere di avere un confidente dentro l'IA è la peggiore delle cose che può succedere ai nostri figli. La macchina non ha nessun interesse a dare il giusto consiglio: il suo funzionamento, in base all'algoritmo, finisce per dare il consiglio più gradito. E molte volte l'IA dice esattamente quello che vorresti sentirti dire, dice molto di più quello che ti piace, piuttosto che quello che ti serve. E questo i nostri figli rischiano di pagarlo molto caro.

Vuol dire anche che cercano risposte che non trovano da altre parti?

Più si abituano a stare dentro al mondo digitale, però, meno tentano il mondo reale come un mondo a loro misura, perché è molto più impegnativo, più faticoso. Non è che noi genitori adesso abbiamo meno voglia che in passato di stare in relazione coi nostri figli, ma siamo certamente più sguarniti rispetto alla complessità. Il dato di fatto è che un figlio che comincia a navigare dentro al mondo digitale si allontana progressivamente dal mondo reale e tutto diventa molto meno interessante.

La Francia ha bloccato l'accesso ai social sotto i 15 anni, ma i giudici hanno bloccato la legge. Per tenere sotto controllo i social bastano i divieti?

Non bastano i divieti, ma siccome i social sono fattori di rischio molto evidenti per la salute dei minori, la sanità pubblica non può non pensare che anche il divieto sia una strategia importante. Le scuole smartphone-free tolgono il fattore di rischio al loro interno; il manifesto gigantesco del bambino con in mano un iPhone voleva normalizzare nell'ambiente un'immagine che non va normalizzata. Se ci fosse stato un bambino con in mano un sigaro, con in mano un coltello elettrico, con in mano una bottiglia di alcolici, tutti avrebbero detto: quella foto non va bene. Questi sono interventi ambientali: bisogna togliere dall'ambiente il fattore di rischio. Identificato un fattore di rischio, le leggi servono a proteggere le popolazioni più vulnerabili e i minori lo sono per definizione.

Cosa manca alla nostra scuola perché i ragazzi si sentano veramente accompagnati nella crescita?

Credo che la scuola per i preadolescenti debba essere un luogo che, da una parte, favorisca la cooperazione e la socio-relazionalità e, dall'altra, tenga ancorati ragazzi e ragazze ai compiti di crescita. Deve rimanere una palestra dove si impara il sapere, il saper fare, il saper essere. Il dato di fatto è che tutto questo è molto faticoso, molto impegnativo e chiede al ragazzo, alla ragazza, di fare sforzi che oggi non sono più tollerati nel quotidiano dai nostri figli, perché sono abituati a un quotidiano molto facilitato.

Come se ne esce?

A volte vediamo docenti molto competenti nella relazione coi ragazzi e le ragazze e che sanno ottenere un apprendimento molto elevato facendoli lavorare duro. È come un allenatore sportivo che prepara in modo molto competente un atleta a gareggiare usando una relazione molto valida e non rinunciando a fargli fare fatica. Oggi ci siamo inventati l'idea che la scuola deve essere ingaggiante, stimolante, coinvolgente, ma abbiamo usato tutti questi aggettivi per facilitare l'accesso alla scuola digitale, che in realtà ha ridotto le competenze realmente necessarie per diventare grandi.

Cosa dovrebbe succedere, invece?

Gli 11-20 anni sono il periodo in cui deve maturare la capacità di produrre pensiero. Significa avere vocabolari molto complessi, un'enorme quantità di dati e di informazioni che permettono di produrre un pensiero individuale, profondo e complesso. Non esiste una scuola che ti fa fare le cose che ti servono in un modo semplificato e divertente. I ragazzi dagli 11 ai 15 anni leggono un'infinità di libri in meno rispetto ai loro coetanei di 20 anni fa; se andiamo a misurare

l'alfabetizzazione lessicale, cioè quante parole sanno comprendere e usare nei loro testi, scopriamo che hanno ridotto enormemente la quantità di vocaboli che comprendono e che usano. Se non hai le parole per dirlo, non sai nemmeno pensarlo.
(Paolo Rossetti)

48.INCONTRO DEL SANTO PADRE CON I PARTECIPANTI AL47° "MEETING PER L'AMICIZIA FRA I POPOLI"

Fiera di Rimini - sabato, 22 agosto 2026

Saluto spontaneo del Santo Padre all'Auditorium

Buongiorno!

Ciao, ragazzi! Buongiorno!

Non sapete quanto è bello vedere tutti voi qui insieme. E siete solo una piccola parte, perché dall'altra parte ce ne sono di più. Bravissimi!

Grazie, grazie! Gli applausi più forti devono essere per Gesù Cristo: siamo tutti discepoli di Gesù! Grazie! Ci sono tante opportunità qui per riflettere sulla nostra vita, sulla società, sulla fede. Ne ho appena visto una, che parla della vita di Sant'Agostino, che parla dell'amore.

L'amore è la forza che può veramente cambiare il mondo. «Se noi tutti vogliamo cambiare il mondo, cominciamo con noi stessi», dice Sant'Agostino. Il vostro cuore, il nostro cuore, che è così grande, così capace di amare, non deve essere mai chiuso. Cerchiamo tutti la strada per camminare insieme, per costruire un mondo di pace e di amore.

Grazie a voi! Continuate con questo bellissimo cammino. Vivete sempre con questo entusiasmo e vedrete che possiamo davvero costruire un mondo di pace e di amore.

Tanti auguri!

Saluto spontaneo del Santo Padre al Villaggio ragazzi

Buongiorno a tutti!

Grazie! Grazie! Grazie per essere qui; grazie per questa accoglienza e per questo entusiasmo che è segno dello Spirito!

Ascoltate un momento ... Anni fa San Giovanni Paolo II disse: «Se il mondo di oggi ha bisogno di qualcosa, è la comunione».

Ancora oggi possiamo ripetere le stesse parole. E se ci sarà comunione nel mondo, comincia con voi giovani, perché voi sapete costruire la comunione con l'amicizia, sapete rispettarvi gli uni gli altri per costruire la pace e il mondo ha bisogno di voi, del vostro entusiasmo, della vostra carità, della vostra fedeltà.

Dio benedica tutti voi e che siate sempre fedeli a Gesù Cristo.

Discorso del Santo Padre

Cari fratelli e sorelle!

Sono felice di incontrarvi a Rimini, negli ambienti che vi sono cari per l'impegno, la creatività e il dialogo che il vostro appuntamento di fine agosto da anni è in grado di mobilitare. Ringrazio il Presidente Scholz e il Dottor Prosperi per il loro saluto.

In questo momento storico comprendiamo più profondamente la profezia che quasi mezzo secolo fa venne iscritta nel nome dato a queste giornate: *"Meeting per l'amicizia fra i popoli"*. Come vi disse San Giovanni Paolo II, «già solo il pronunciare queste parole rallegra il cuore: "Incontro"! "Incontro di amicizia"! "Amicizia tra i popoli"! Parole che acquistano un particolare significato in queste ore, spesso drammatiche, della storia del mondo» (*Discorso al III Meeting per l'amicizia tra i popoli*, Rimini, 29 agosto 1982).

Anche oggi la pace è custodita e diffusa da persone che amano incontrarsi e non temono di confrontarsi. Papa Francesco con l'Enciclica *Fratelli tutti* ci ha insegnato a coltivare l'amicizia sociale, che rappresenta il volto pubblico, dinamico e concreto della fraternità. Riconoscendoci, infatti, nella dignità di figli di Dio, veniamo a contatto con ciò che accomuna originariamente gli esseri umani, al di là di ogni diversità, separazione o conflitto. Possiamo immedesimarci l'uno nell'altro, ascoltarci e diventare amici, tra persone e quindi anche tra popoli. Prima di confini, definizioni e istituzioni ci sono sempre le persone. Questa consapevolezza è al cuore del cristianesimo: voi lo sapete, perché siete stati educati a leggere il Vangelo come rivelazione di

Dio che si fa incontro, avvenimento, sguardo, esperienza, risvegliando in ciascuno il desiderio di essere amato e di amare. In tal modo, non avete fatto del "Meeting" una sorta di enclave: al contrario, esso è diventato un crocevia per la Chiesa e per la società, un incontro che moltiplica gli incontri e ispira nuovi cammini.

Ringraziamo il Signore per questa eredità viva, che vi dà una grande responsabilità storica, nella comunione più grande della Chiesa, a servizio di un'umanità che ha fame e sete di giustizia. Come ci ha insegnato il Concilio Vaticano II, infatti, «le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore» (Cost. past. Gaudium et spes, 1). Sì, cari amici, è l'ora della responsabilità, specialmente per chi molto ha ricevuto da una millenaria tradizione di fede che si fa cultura. Le diverse edizioni del "Meeting", in effetti, hanno saputo attingere al grande patrimonio del passato le ragioni che vi impegnano oggi nel confronto con l'arte, la musica, la letteratura, la scienza, l'economia e con ogni espressione dell'animo umano. Anche il titolo scelto per questa edizione, tratto dall'ultimo verso della *Divina Commedia*, ci spinge verso la storia di cui Dio è Signore. «L'amor che move il sole e l'altre stelle» non è scomparso, non ha perso vigore, né intensità, sebbene sia un amore che rimane volentieri silenzioso, a differenza delle forze rumorose che sconvolgono la terra, il cielo e tutte le creature.

Sì, l'amore muove! «Fa sorgere il suo sole sui cattivi e sui buoni, e fa piovere sui giusti e sugli ingiusti» (Mt 5,45). Così Gesù descrive la perfezione di Dio, manifestando lo scarto tra la generosità del suo agire e la ristrettezza dei pensieri umani. La realtà soffoca nei nostri calcoli e respira nella gratuità di Dio. Non a caso i miei Predecessori – San Giovanni Paolo II, Benedetto XVI e Francesco – hanno tutti indicato la misericordia divina come punto di impatto tra il Vangelo e le "cose nuove" di quest'epoca drammatica e meravigliosa. Seguire Gesù Cristo dopo le tragedie e le ripartenze del XX secolo implica, infatti, una lucida consapevolezza: il male non si combatte col male. Come in cielo, così in terra l'amore è la legge della vita, il metodo della redenzione, del Messia crocifisso. Al falso realismo, che riarma le menti, le parole e le nazioni, la cultura cattolica ha oggi da opporre il realismo della misericordia, per il quale non possono esistere nemici e tutti, anche gli avversari, sono fratelli e sorelle da guardare negli occhi e incontrare nella verità. Il peccato esiste, certo, ma più forte è l'amore redentore di Cristo, che ci impegna a purificare pensieri, interessi, abitudini, frequentazioni, progetti, investimenti – ogni aspetto della vita – da tutto ciò che la cultura della potenza ha inquinato.

Tra voi non mancano competenze, responsabilità e risorse da mettere a servizio di un'autentica conversione di popolo. «L'ossessione di preservare la propria gloria, la propria "dignità", la propria influenza non deve far parte dei nostri sentimenti. Dobbiamo perseguire la gloria di Dio, e questa non coincide con la nostra. La gloria di Dio che sfolgora nell'umiltà della grotta di Betlemme o nel disonore della croce di Cristo ci sorprende sempre» (Francesco, Discorso al V Convegno Nazionale della Chiesa Italiana, Firenze, 10 novembre 2015). Liberiamo, dunque, la convivenza dal sospetto, la cultura dalla prepotenza, l'educazione dall'ideologia, il lavoro dall'idolatria del profitto, la tecnologia e la finanza dai *business* della morte. A partire dalle organizzazioni che abbiamo generato e nelle quali operiamo, smascheriamo i rapporti di potere ingiusti, alla radice di povertà e diseguaglianze, della guerra e dei disastri ambientali. Disarmiamo lo sviluppo tecnologico quando si fa pervasivo e distruttivo. Occorrono pionieri coraggiosi, che comincino dalla propria inversione di rotta a rendere convincente e credibile la conversione richiesta a tutti.

Non ci sia soltanto chi soffia sul fuoco della stanchezza e della disperazione; ci sia anche chi riaccende sogni e visioni! Le due strade sono incompatibili, perché una sfrutta la divisione, l'alienazione e la disperazione, l'altra serve il Regno di Dio e la sua giustizia. «In un mondo attraversato da tante manovre che puntano a conquistare mercati e spazi di influenza, spesso rivestite da retoriche rassicuranti e costruzioni ideologiche seducenti, il nostro cuore avverte il bisogno di scoprire un disegno diverso, sapiente e benevolo, simile a quello che Maria contempla nel *Magnificat*, quando proclama che di generazione in generazione la misericordia di Dio si stende su quelli che lo temono. Questo disegno di misericordia attraversa la storia anche oggi, dentro i passaggi più rapidi e inquieti segnati dagli algoritmi, dalle reti globali, e diventa la

bussola per un'esistenza evangelica nell'era digitale. Al centro sta il mistero dell'Incarnazione» (Lett. enc. *Magnifica humanitas*, 230-231).

Cari amici, la bellezza disarmata di questo Mistero domanda di correre "il rischio educativo" di cui vi parlò don Giussani. Egli intuì che «il metodo educativamente più capace di bene non è quello che vive di fuga dalla realtà, per affermare separatamente il bene, ma quello che vive della promozione del bene nel mondo». [1] E insisteva: «Nel mondo significa nel confronto con la realtà intera, confronto rischioso, se così lo si vuol chiamare; ma meglio sarebbe dire impegnativo». [2] Fratelli e sorelle, assumiamoci adesso questa responsabilità, che è impegno con Cristo e impegno con il nostro mondo!

Cari giovani, siete tanti qui, parecchi come volontari. Siete segno che il futuro è una promessa, non una minaccia! Molti non lo credono più, sia fra gli adulti, sia fra i giovani. Silenziosamente, però, «l'amor che move il sole e l'altre stelle» spinge ancora alla speranza. L'ho avvertito intensamente fra i vostri coetanei in Libano, in Africa e in Spagna. L'amore muove, urge, risveglia dal torpore, suscita nuove vocazioni e chiama a rischiare. Mettetevi in gioco! Apritevi a una vera cattolicità, allargando i vostri legami oltre ogni appartenenza troppo ristretta. Il Movimento, i gruppi, le comunità siano un trampolino da cui tuffarvi nell'intera realtà. Contrastate ciò che vorrebbe allontanarvi da fratelli e sorelle di culture, sensibilità e provenienze diverse, specialmente dai più poveri. Uscite, invece, incontro a tutti!

Ad ogni latitudine, in particolare ai margini e fra coloro che soffrono, troverete chi è già pronto a costruire la civiltà dell'amore. Non permettete a nessuno di sminuire questa parola, che è il nome stesso di Dio: «Dio è amore» (1Gv 4,16). Nell'amore non c'è mai costrizione, indottrinamento; mai seduzione, inganno, arruolamento. C'è amore solo nella libertà, nel confronto vivo, nel dono generoso di sé.

Cari giovani, oggi il mondo sembra stupirsi della vostra adesione a Cristo, dell'attrazione che sentite per Lui e per la sua Parola, della vostra appartenenza alla Chiesa. Che siate cristiani è oggi per molti una sorpresa! Eppure, senza clamore, «per mezzo vostro la parola del Signore risuona» (1Ts 1,8). Lo scriveva san Paolo alla giovanissima comunità di Tessalonica. E continuava: «La vostra fede in Dio si è diffusa dappertutto, tanto che non abbiamo bisogno di parlarne» (*ibid.*). Non è una questione di numeri, sebbene commuovano le migliaia di vostri coetanei che chiedono il Battesimo in società considerate tra le più secolarizzate del mondo. È una questione di libertà: la verità si incontra solo nella libertà.

Lo stiamo comprendendo sempre meglio, entro circostanze storiche che riattivano le domande più umane e un desiderio infinito di senso, di giustizia e di pace. Così, una certa perdita di influenza, che noi adulti abbiamo forse temuto e combattuto, doveva rivelarci che possiamo stimare di più la potenza del Vangelo, dei legami che genera, della logica che accende, della vita che fa sorgere. Come hanno ripetuto più volte i miei Predecessori, «la Chiesa non fa proselitismo. Essa si sviluppa piuttosto per attrazione». [3] È l'attrazione per un modo di abitare il mondo, a proposito del quale don Giussani provocatoriamente domandava: «Si può vivere così?». [4]

Già nel II secolo, d'altra parte, l'anonimo autore della *Lettera a Diogneto* riconosceva che i cristiani «si propongono una forma di vita meravigliosa e, indubbiamente, paradossale» (V, 4). Certo, dobbiamo ammettere che portiamo questo tesoro "in vasi di creta" (cfr 2Cor 4,7) e che spesso la credibilità della nostra testimonianza personale e comunitaria è segnata dal limite e dal peccato. Ma è il Signore che ci rialza sempre, come singoli e come comunità!

Cari amici, amate sempre la Chiesa! Amate e preservate l'unità. Merita di pronunciarlo di nuovo "Amate sempre la Chiesa!". Cari amici, amate e preservate l'unità della "compagnia" attraverso la quale Cristo vi ha raggiunti e vi attrae a sé. Come ebbe a dirvi Papa Francesco in occasione del centenario della nascita del vostro fondatore, «anche i momenti difficili possono essere momenti di grazia e possono essere momenti di rinascita. Comunione e Liberazione nacque proprio in un tempo di crisi, quale fu il '68. In seguito, don Giussani non si è spaventato dei momenti di passaggio e di crescita della Fraternità, ma li ha affrontati con coraggio evangelico,

affidamento a Cristo e in comunione con la madre Chiesa» (Francesco, Discorso ai membri di Comunione e Liberazione, 15 ottobre 2022).

Ebbene, carissimi, proprio nel travaglio del cambiamento d'epoca, in questo mondo lacerato da molteplici crisi, possiamo riscoprire «il "gusto spirituale" di essere Popolo di Dio, riunito da ogni tribù, lingua, popolo e nazione, che vive in contesti e culture diverse [...] ancora pellegrinante nel tempo e già in comunione con la Chiesa del cielo» (XVI Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi, Documento finale, n. 17). In questi ultimi anni, abbiamo riscoperto la dimensione sinodale e missionaria del nostro essere Chiesa, che ci chiama anzitutto a imparare ad ascoltarci a vicenda. Il dono dell'ascolto è qualcosa che, penso, tutti riconosciamo, ma che spesso si è perso in alcuni settori della Chiesa. Dobbiamo continuare a scoprire quanto è prezioso, a cominciare dall'ascolto della Parola di Dio, dall'ascolto reciproco, dall'ascolto della saggezza che troviamo in uomini e donne, in membri della Chiesa e in quanti sono alla ricerca della verità, ma che ancora non sono, e forse non saranno mai membri della Chiesa» (Discorso ai partecipanti al Giubileo delle Equipe sinodali e degli Organismi di partecipazione, 24 ottobre 2025).

È un cammino che richiede anche il rinnovamento di ogni realtà associativa e movimento ecclesiale. Vi invito, sia all'interno del Movimento di Comunione e liberazione, sia nelle Chiese particolari a cui ognuno di voi appartiene, a fare questa esperienza del camminare insieme: ognuno ascolta, si lascia trasformare dalla fede altrui e insieme, sotto la guida dei pastori, si maturano nuove consapevolezze, passi ulteriori, obbedienze coraggiose allo Spirito Santo. Sinodalità non è il nome di un processo, ma la natura di un popolo che nell'amicizia e nell'incontro con l'altro avverte di appartenere a Dio solo. Allora l'autorità si converte in servizio, che onora le diversità e ne facilita l'armonia. Questo stile costituisce in quest'epoca travagliata un vero e proprio segno dei tempi. Testimoniamo che ogni carisma è per l'utilità comune, che ogni ricchezza si moltiplica se condivisa, che ogni paura può essere superata: dobbiamo renderlo tangibile, credibile, desiderabile. Saprete farlo, cari amici, sulla scia del vostro fondatore, coltivando l'unità tra voi, con coloro che sono chiamati a guidare il Movimento, con la Sede Apostolica che vi ha riconosciuto e con il Successore di Pietro. Lo Spirito Santo ci educi alla pratica della comunione. Ce ne doni il gusto, la stima, la speranza. Continui a guidarci, cari fratelli e sorelle, quell'Amore "che move il sole e l'altre stelle". Grazie!

Grazie! Grazie!

Elemento fondamentale in ogni comunità cristiana è la preghiera. Allora, adesso, invito tutti a pregare la Preghiera che Gesù ci ha insegnato:

Padre Nostro...

Benedizione

Grazie e buon cammino!

[1] L. Giussani, *Il rischio educativo*, Milano 2014, 106.

[2] *Ibid.*

[3] Benedetto XVI, *Omelia nella Messa inaugurale della V Conferenza Generale dell'Episcopato Latino-americano e dei Caraibi*, Aparecida (13 maggio 2007). Francesco, *Catechesi* (11 gennaio 2023).

[4] Cfr L. Giussani, *Si può vivere così?*, Milano 2007.