

Temi commentati da Scuola 7

AGOSTO - SETTEMBRE 2025

3 agosto 2025

La scuola che include: un futuro più equo per tutti

1. *Svolta per la formazione inclusiva? Cosa dice la nota ministeriale del 25 luglio 2025 (Rosa STORNAIUOLO)*
2. *Alunni ad alto potenziale cognitivo. Disegno di legge A.S.180, ma per quale tipo di scuola? (Monica PIOLANTI)*
3. *Sei-undici: l'età che forma l'anima. Quando un insegnante può cambiare un destino (Veronica SCAFFIDI)*
4. *Soffiano venti di guerra: come educare alla pace? Pace disarmata, pace disarmante (Agata GUELI)*

10 Agosto 2025

Riforme per una scuola più efficace e più equa

1. *Al via la 2° annualità della formazione continua incentivata. Verso il riconoscimento del middle management? (Rosa STORNAIUOLO)*
2. *Riforma del voto di condotta a scuola. Servirà a migliorare il comportamento degli studenti? (Laura DONÀ)*
3. *Esame di Stato 2025. Dalle proteste alle riflessioni per migliorarlo (Rita FAZIO)*
4. *Tu chiamale, se vuoi, emozioni.... L'educazione emotiva e la scuola che verrà (Daniele SCARAMPI)*

01 settembre 2025

Una prima bussola per la ripartenza

1. *Risorse & riforme. Verso il nuovo anno scolastico (Marco MACCIANTELLI)*
2. *Chatbot e assistenti virtuali. Come migliorare la qualità del lavoro (Salvatore CONSOLO)*
3. *Ricerca storica nella scuola primaria. Insegnare ai bambini a fare cose difficili (Luciano RONDANINI)*
4. *Cittadinanza globale vs educazione globale? Dai documenti europei alle Nuove indicazioni 2025 (Giuliana MARSICO)*

08 settembre 2025

Orientarsi al futuro: i documenti che servono

1. *Linee guida IA 1.0 – 2025. Quadro di riferimento per l'uso dell'intelligenza artificiale a scuola (Gabriele BENASSI)*
2. *Robot, coding e pensiero computazionale. Verso una pedagogia aumentata (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *Investire nell'istruzione 2025. Nuova relazione della Commissione europea (Domenico CICCONE)*
4. *Orientarsi da adulti. Un diritto, una sfida, un compito educativo – Epale Journal (Chiara SARTORI)*

15 settembre 2025

Rinnovare la scuola: dalla didattica ai concorsi

1. *Ripensare il curriculum della scuola secondaria. Verso un modello integrato per le nuove generazioni (Carlo MARIANI)*
2. *DSA, il tempo e la cura. Approccio clinico vs cura educativa (Rita Patrizia BRAMANTE)*
3. *Middle-management nella scuola italiana: una sfida. Leadership leggera e cambiamento organizzativo (Ennio BILANCINI - Marco ORSI)*
4. *Concorso per il personale docente. Come innovare la macchina dei concorsi pubblici (Marco MACCIANTELLI)*

3 agosto 2025

La scuola che include: un futuro più equo per tutti

1. Svolta per la formazione inclusiva? Cosa dice la nota ministeriale del 25 luglio 2025



[Rosa STORNAIUOLO](#)

03/08/2025

La nota del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) n. 36591 del 25 luglio 2025 rappresenta un importante passo avanti nel panorama della formazione docenti in Italia. Con l'oggetto "Formazione docenti a.s. 2025/2026 – Azioni formative sull'inclusione", il documento segna un chiaro intento del Ministero, quello di rafforzare la cultura dell'inclusione non solo tra i docenti specializzati per le attività di sostegno didattico, ma in modo capillare all'interno di tutto il corpo docente. Questa iniziativa si inserisce in un contesto più ampio di sviluppo professionale del personale scolastico, che vede nella formazione un elemento strategico per migliorare la qualità del sistema educativo. Le risorse finanziarie, pari a 852.000 euro, ripartite tra le Scuole Polo per la formazione, sono destinate a percorsi formativi specifici che mirano a coinvolgere tutti gli insegnanti, sottolineando come l'inclusione sia una responsabilità condivisa e non un compito esclusivo di pochi.

Piano Formativo sull'Inclusione: obiettivi e contenuti

Il primo punto della nota definisce il cuore dell'iniziativa. Qui viene bene esplicitato l'obiettivo principale: promuovere una cultura diffusa dell'inclusione, dell'equità, dell'accessibilità e del benessere all'interno delle scuole. A tal fine, il Ministero ha stanziato fondi specifici, ripartiti tra le Scuole Polo per la formazione su base regionale in proporzione al numero di docenti di sostegno in organico. Questo approccio garantisce una copertura uniforme su tutto il territorio nazionale, permettendo di raggiungere il maggior numero possibile di insegnanti. I percorsi formativi, della durata minima di 20 ore e da svolgersi nei mesi di settembre e ottobre 2025, sono strutturati su quattro ambiti tematici principali, pensati per offrire una visione completa e operativa dell'inclusione.

Didattica universale e personalizzazione: oltre il sostegno

Il primo ambito tematico si concentra su "Didattica universale e personalizzazione degli apprendimenti". Questo punto è fondamentale perché sposta l'attenzione dalla mera gestione della disabilità a un approccio che considera i bisogni formativi di tutti gli alunni. L'inclusione non è più vista come un'azione riparatrice, ma come un principio pedagogico che deve guidare la progettazione didattica di ogni docente. La nota sottolinea l'importanza delle strategie inclusive rivolte a tutti gli studenti, e non solo a coloro che sono portatori di fragilità. Un esempio pratico è l'utilizzo del PEI informatizzato, strumento che, secondo il D.I. n. 153 del 1° agosto 2023, diventa un elemento centrale per la personalizzazione dei percorsi formativi. La formazione su questo strumento, che potrà essere compilato tramite le funzionalità disponibili su SIDI, mira a rendere i docenti curricolari parte attiva e consapevole del processo di stesura e attuazione del Piano Educativo Individualizzato, superando la tradizionale visione che lo considerava unicamente di competenza del docente di sostegno.

Gestione della classe eterogenea: un ambiente accogliente per tutti

Il secondo ambito, "Gestione della sezione/classe eterogenea e promozione di ambienti di apprendimento equi e partecipativi", affronta una delle sfide più attuali della scuola italiana. Le classi di oggi sono, per loro stessa natura, eterogenee, con studenti che provengono da contesti culturali e sociali diversi, che possiedono stili di apprendimento differenti e che presentano un'ampia gamma di bisogni. La formazione su questo tema è cruciale per fornire ai docenti strumenti e strategie per creare un ambiente in cui ogni studente si senta valorizzato e partecipe. Ciò significa imparare a gestire la complessità, favorire la cooperazione tra pari e utilizzare metodologie didattiche che tengano conto delle differenze individuali. L'obiettivo è valorizzare le diversità, trasformandole in una risorsa per l'apprendimento collettivo, evitando l'omologazione.

Inclusione socio-relazionale: il ruolo del benessere

Il terzo punto, "Inclusione socio-relazionale: costruzione di comunità educanti, attenzione al benessere scolastico, prevenzione del disagio", amplia la prospettiva dell'inclusione oltre l'ambito puramente didattico. L'apprendimento non può prescindere dal benessere emotivo e sociale degli studenti. La nota sottolinea la necessità di creare una comunità educante, in cui tutti i membri – docenti, studenti, personale scolastico e famiglie – collaborino attivamente. Questo approccio è fondamentale per prevenire il disagio e il bullismo, per costruire relazioni positive e per far sì che la scuola sia un luogo sicuro e accogliente per tutti. I docenti, in questo contesto, devono essere formati non solo a gestire i contenuti disciplinari, ma anche a riconoscere i segnali di disagio e a promuovere dinamiche di classe positive e inclusive.

Corresponsabilità educativa: la sfida della collaborazione

L'ultimo ambito, "Lavoro collegiale e corresponsabilità educativa", è forse quello che più di tutti enfatizza la svolta culturale auspicata dal Ministero. Il documento riconosce esplicitamente l'importanza del raccordo tra docenti curricolari e di sostegno e ribadisce il principio di corresponsabilità educativa. L'inclusione efficace non può essere il risultato dell'impegno di un singolo insegnante, ma deve scaturire da un lavoro di squadra coordinato e consapevole. La formazione si propone di fornire strumenti per migliorare la collaborazione, per condividere strategie, per pianificare percorsi didattici congiunti e per superare la tradizionale separazione dei ruoli. In questo senso, tutti i docenti, sia quelli di sostegno che quelli curricolari, sono chiamati a sentirsi pienamente titolari della sezione o della classe e a condividere la responsabilità del successo formativo di ogni studente.

La criticità della concentrazione temporale: dal "fare" al "sapere"

La nota ministeriale, concentrando tutti i percorsi formativi nei mesi di settembre e ottobre, corre però il rischio di compromettere l'efficacia degli stessi intenti ispiratori. La concentrazione temporale in un periodo già di per sé estremamente denso di impegni per i docenti non fa immaginare un percorso basato sulla piena consapevolezza e disponibilità. L'inizio dell'anno scolastico è il momento in cui si pianificano le attività educative e didattiche, si accolgono gli alunni, si consolidano le relazioni di classe e si gestiscono le prime emergenze. In questo contesto, un corso di formazione di 20 ore, per quanto importante, rischia di essere percepito come un adempimento burocratico anziché come un'opportunità di crescita professionale.

Il pericolo, in altre parole, è che si attivino percorsi di dubbia efficacia e che le ore di formazione diventino, come molto spesso accade, semplici passaggi informativi. La fretta, la stanchezza e la mancanza di tempo possono impedire ai docenti di interiorizzare i concetti, di sperimentare le strategie proposte e di riflettere criticamente sulle proprie pratiche. Un'azione formativa che mira a un cambiamento culturale così profondo, come l'inclusione, non può risolversi in un arco di

tempo così breve. Le competenze inclusive non si acquisiscono con la sola teoria, ma richiedono tempi distesi, sperimentazioni continue e un costante confronto con la realtà della classe.

Verso un modello di formazione integrato e continuo

Per superare queste criticità e massimizzare l'impatto della formazione, sarebbe auspicabile un modello di sviluppo professionale più articolato e diluito nel tempo. Un percorso ideale dovrebbe essere caratterizzato da un'integrazione di diverse metodologie e dalla sua distribuzione lungo l'intero anno scolastico.

1. *Attività frontale e teorica*: una prima fase, magari proprio all'inizio dell'anno, potrebbe essere dedicata alla presentazione dei concetti chiave, come la didattica universale, il PEI informatizzato e la gestione della classe eterogenea. L'obiettivo sarebbe quello di fornire un quadro teorico solido e condiviso.
2. *Laboratori formativi sul campo*: la vera innovazione si realizzerebbe attraverso la creazione di laboratori pratici, in cui i docenti possano sperimentare attivamente le strategie inclusive. Questi laboratori dovrebbero essere integrati nella routine scolastica, permettendo agli insegnanti di applicare immediatamente quanto appreso e di confrontarsi con i colleghi sulle sfide e i successi riscontrati.
3. *Visiting a scuole innovative*: un ulteriore arricchimento sarebbe rappresentato dal visiting a istituti scolastici che hanno già sviluppato pratiche innovative e di successo nel campo dell'inclusione. Osservare "dal vivo" come altre scuole hanno superato le difficoltà e hanno trasformato i propri ambienti di apprendimento sarebbe un'esperienza formativa di grande valore, capace di stimolare il cambiamento e di fornire modelli concreti da replicare.

In conclusione, la nota MIM 36951/2025 è un'ottima base di partenza, ma la sua efficacia dipenderà molto da come le scuole Polo sapranno tradurre le indicazioni ministeriali in percorsi formativi realmente capaci di generare un cambiamento duraturo. La sfida è quella di superare la logica dell'adempimento e costruire una formazione che sia un vero e proprio investimento sulle competenze di tutti i docenti, diluita nel tempo e ricca di esperienze pratiche.

2. Alunni ad alto potenziale cognitivo. Disegno di legge A.S.180, ma per quale tipo di scuola?



Monica PIOLANTI

03/08/2025

Il Disegno di legge A.S.180, "Disposizioni per il riconoscimento degli alunni con alto potenziale cognitivo" è stato presentato tre anni fa (13 ottobre 2023) al Senato. È stato assegnato più volte alla 7ª Commissione permanente (Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica) in diverse sedi (redigente e referente). Sono stati esaminati, congiuntamente con altri disegni di legge simili, come il DDL S.1041[1], alcuni punti. Sono stati approvati i primi emendamenti e attualmente è in fase di discussione e trattazione sia in Commissione che in Assemblea.

Se si concluderà l'iter procedurale con una legge, questa segnerà un crocevia importante nel panorama educativo italiano. Il DDL mira a dare un riconoscimento formale agli studenti con "alto potenziale cognitivo" (APC), superando l'assenza di una normativa specifica in materia. Per la prima volta, recependo le indicazioni del Consiglio d'Europa e del Comitato economico e sociale europeo, ci si avvia verso il riconoscimento e il sostegno di questo segmento di popolazione studentesca spesso misconosciuto o, peggio, erroneamente etichettato. Cerchiamo qui di capire in che cosa consiste questo Disegno di legge, ma anche di coglierne le possibili criticità.

Definizione di studente APC

Il DDL definisce l'alunno o studente ad alto potenziale cognitivo come colui che "nel corso degli studi, abbia manifestato, in una o più aree, una maggiore e più veloce capacità di apprendimento e un precoce raggiungimento di livelli specifici di competenze rispetto ai coetanei con un medesimo grado di istruzione". Questa stessa definizione, all'interno di un atto legislativo, non è soltanto una aggiunta di tipo formale, ma si configura come un imperativo etico e pedagogico, destinato a ridefinire le traiettorie formative di un gruppo di alunni caratterizzato da esigenze intellettive ed emotive particolari.

La ratio sottesa al DDL è duplice: da un lato, colmare una lacuna antica, quella della mancanza di attenzione didattica verso questi alunni, da anni invocata da famiglie e da operatori del settore; dall'altro, valorizzare il potenziale intrinseco di studenti le cui capacità di apprendimento e il precoce raggiungimento di competenze specifiche, in una o più aree (logica, linguistica, matematica, artistica), li distinguono dai coetanei.

Il processo di identificazione

La definizione stessa di "plusdotato" contenuta nel testo sancisce una base univoca per l'identificazione, superando l'aleatorietà di approcci disomogenei e completando il concetto di uguaglianza delle opportunità sia per gli alunni con disabilità sia per gli alunni che hanno un *alto potenziale cognitivo*. Il riconoscimento formale degli alunni APC, che ha l'obiettivo di fornire un quadro normativo chiaro per identificare precocemente questi studenti, sarà il risultato di una procedura demandata a criteri multidisciplinari di natura pedagogica e psicologica. Le famiglie hanno la possibilità di attivare autonomamente tale valutazione, anche in assenza di segnalazione scolastica e ciò potrebbe rappresentare un passo significativo verso una loro piena responsabilizzazione.

Per cogliere la complessità di profili spesso caratterizzati non solo da eccellenze cognitive, ma anche da specifiche fragilità emotive e relazionali occorre, però, un approccio olistico che vede la realtà come un insieme interconnesso di elementi, dove ogni parte influenza e viene influenzata dal tutto.

Piano didattico personalizzato per gli alunni APC e formazione del personale

Centrali sono poi gli strumenti di personalizzazione e di supporto. Una volta riconosciuto che uno studente può essere considerato "plusdotato", il disegno di legge stabilisce l'adozione di un PDP[2]. Tale piano è concepito come una bussola didattica, frutto di una stretta collaborazione

tra scuola e famiglia. Esso dovrà tenere conto non solo delle attitudini e degli interessi personali, ma anche dei bisogni emotivi e relazionali, spesso sottovalutati in quegli alunni. Il Disegno di legge prevede inoltre l'introduzione, in ogni istituto, di un "referente scolastico per APC", cioè di una figura professionale, con una formazione specifica, destinata a seguire e coordinare i percorsi di questi studenti e a fungere da snodo tra le diverse istanze.

È altresì prevista anche la formazione del personale (dirigenti e soprattutto docenti) affinché siano in grado di riconoscere e supportare gli alunni con alto potenziale cognitivo. La formazione è cruciale: l'efficacia di una norma scolastica dipende sempre dalla capacità del corpo docente di acquisire le competenze necessarie per riconoscere, gestire e valorizzare gli studenti, in questo caso gli alunni plusdotati, adottando metodologie didattiche individualizzate e percorsi di arricchimento.

I piani personalizzati possono includere la frequenza di alcune discipline in classi superiori, l'ampliamento e l'arricchimento dei programmi, e l'utilizzo di metodologie di apprendimento individuali. Sono tutte strategie orientate a promuovere il talento senza segregazioni, ma attraverso percorsi flessibili e stimolanti.

Piano triennale sperimentale e Comitato tecnico scientifico

Il Disegno di legge A.S.180, attualmente ancora in discussione in Parlamento, prevede un Piano triennale sperimentale della durata di tre anni. L'obiettivo è quello di definire le attività da svolgere per l'inclusione scolastica di questi studenti. Durante il primo anno saranno avviate attività di formazione per i docenti. Nel secondo e terzo anno verranno implementate le attività di inclusione scolastica nelle scuole che decideranno di aderire al progetto.

Per garantire il buon funzionamento del piano, il disegno di legge prevede la creazione di un Comitato tecnico-scientifico con il compito di coordinare e monitorare le attività messe in atto, per valutarne poi l'efficacia e l'adeguatezza tenendo conto delle condizioni dei singoli alunni. Il comitato sarà composto da sette membri, nominati dal Ministro dell'Istruzione e del Merito, dall'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa) e dall'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione).

Dalla scuola dell'eguaglianza alla scuola dell'equità

Nonostante la visione innovativa e l'indubbia necessità di questa normativa, l'operazione promossa dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) solleva una serie di interrogativi e potenziali criticità che richiedono un'attenta riflessione. La transizione dalla legge alla sua applicazione pratica è un processo intrinsecamente complesso, e in questo contesto, diverse domande rimangono aperte.

Il Ddl A.S.180 introduce esplicitamente il concetto di "differenziazione dei percorsi" non solo per gli alunni in difficoltà ma anche per gli alunni APC. L'impianto della nostra scuola era, fino a non molti anni fa, basato sul pilastro dell'uguaglianza: garantire ad ogni alunno lo stesso percorso formativo, con l'obiettivo (illusorio) di eliminare le differenze sociali e culturali. In questo contesto le "eccellenze" e le "fragilità" venivano gestite con strumenti di supporto e recupero, ma il percorso di base rimaneva sempre lo stesso e comune ad entrambe le situazioni. Il DDL sulla plusdotazione, invece, introduce una rottura. Prevedendo percorsi personalizzati, come i Piani Didattici Personalizzati (PDP) anche per gli studenti APC, la legge riconosce che l'uguaglianza dei mezzi non produce l'uguaglianza dei risultati e che, per alcune categorie di studenti, è necessario un approccio diverso. Oggi parliamo di scuola dell'equità: riconoscere che non tutti partono dalla stessa linea. Quindi non bisogna dare a tutti la stessa cosa, ma dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per raggiungere il proprio potenziale.

Un'arma a doppio taglio?

Questo passaggio è un'arma a doppio taglio. Il punto di forza è la possibilità di valorizzare il potenziale dei ragazzi che finora si sono sentiti "invisibili", evitando che la noia e la demotivazione li portino a perdersi. L'idea di una scuola che si adatta allo studente anziché il contrario è, in linea di principio, innovativa e progressista. Ma c'è anche un punto di criticità: il rischio di creare un sistema a due velocità, cioè una scuola per i "plusdotati" e una per tutti gli altri. Se non gestita con estrema attenzione, la differenziazione può trasformarsi in segregazione, creando una nuova forma di disuguaglianza basata sul potenziale cognitivo anziché sul censo. Si rischia

di passare dal "tutti uguali" a un "ognuno per sé", frammentando l'idea di una comunità scolastica coesa.

Il DDLI sulla Plusdotazione può essere anche letto come un tentativo "subdolo" di indebolire l'impianto unitario della scuola. Tale accusa nasce dalla considerazione che l'azione di Governo sembra escludere un dibattito pubblico e trasparente sulla visione di scuola che si intende costruire.

Inoltre, non proponendo una riforma organica, con intendi espliciti, ma una serie di interventi di dettaglio, a volte anche di non facile comprensione, il pericolo che il cittadino corre è quello di non percepire la portata del cambiamento e di ritrovarsi di fronte a "cose fatte", senza avere poi la possibilità di intervenire.

La "differenziazione" introdotta dal DDL S. 180/ in questo senso, potrebbe essere vista come uno step di una strategia che mira a sostituire il principio di "uguaglianza" non con quello di "equità", ma con quello di "libertà di scelta" e di "diversificazione", con il rischio di favorire chi ha già più opportunità e di lasciare indietro tutti gli altri.

Formazione capillare e risorse

Un'altra perplessità concerne l'implementazione della formazione obbligatoria per dirigenti e docenti. Il DDLI prevede, infatti, un percorso formativo capillare in modo che la scuola sia in grado di riconoscere e supportare adeguatamente gli studenti plusdotati. Sappiamo, tuttavia, che ci sono scuole dove potrebbe non esserci la presenza di tali alunni. La diffusione degli alunni APC non è omogenea sul territorio nazionale, l'investimento di risorse umane ed economiche per una formazione sistemica potrebbe rivelarsi inutile in contesti dove la casistica è residuale. Sarà, dunque, necessario modulare l'offerta formativa evitando dispersioni di energia e garantendo che la formazione sia realmente contestualizzata e mirata.

Inoltre, da molti viene spesso sollevato il problema della sostenibilità economica delle misure proposte. La formazione dei docenti, l'adozione di PDP e l'istituzione di figure di riferimento richiedono risorse economiche e di personale che potrebbero non essere facilmente disponibili. Il DDL, in una prima versione, prevedeva che le attività venissero realizzate utilizzando le risorse dell'organico dell'autonomia, senza aggiungere riferimenti ad altre disposizioni per differenziare l'insegnamento o per creare percorsi mirati. Questo solleva dubbi sulla concreta fattibilità.

Gli studenti APC nella scuola democratica e inclusiva

Una preoccupazione di fondo attiene alla compatibilità del DDL con i principi della scuola democratica e inclusiva. Come sottolineato da John W. Gardner, nel suo testo "Democrazia e talenti"[\[3\]](#), la questione di come una società democratica debba gestire e coltivare i talenti individuali senza minare l'equità e l'inclusione è un dilemma persistente. Egli sostiene che una vera democrazia non può limitarsi a garantire l'uguaglianza formale, ma deve anche promuovere l'opportunità per tutti di sviluppare e utilizzare i propri talenti. In questo contesto, l'inclusione degli studenti APC nell'ambito dei BES, già affermata con la nota ministeriale n. 562 del 3 aprile 2019, è un passo avanti nel riconoscimento delle loro esigenze specifiche, ma dall'altro non esclude il rischio di una potenziale segregazione o di una percezione generica di essere in una situazione privilegiata. L'idea che la scuola possa trasformarsi in "classi fatte di soli BES Plusdotati" o che si possano creare "classi costituite da BES con bambini con problemi e difficoltà" suscita legittime perplessità.

La scuola italiana ha storicamente promosso l'integrazione e la coeducazione di studenti con diverse abilità e necessità. Howard Gardner, psicologo di Harvard, si è sempre concentrato sul rischio che la sua stessa teoria delle "Intelligenze multiple" venga fraintesa e utilizzata per creare una gerarchia di intelligenze, anziché per celebrare la diversità. Lo stesso omonimo, John W. Gardner, sosteneva che una società ha bisogno di élite "di performance" basate sul merito e non sull'ereditarietà, ma che queste élite devono operare senza violare le norme democratiche. Ha messo in guardia contro il rischio che un'élite si isoli dal resto della popolazione, compromettendo così la coesione sociale.

È fondamentale, quindi, che le misure previste per la valorizzazione degli APC, come i percorsi di arricchimento o i gruppi di studio, non si traducano in una separazione dagli altri compagni. Al contrario, tali misure dovrebbero essere integrate in un contesto di classi eterogenee, che favoriscano lo scambio e l'apprendimento reciproco, promuovendo la comprensione e l'accettazione delle diverse forme di "talento" e di "bisogno". La sfida è trovare il delicato equilibrio tra la personalizzazione degli apprendimenti per i plusdotati e il mantenimento di un

ambiente inclusivo per tutti, senza creare "ghetti" di eccellenza o di difficoltà, e ribadendo il valore intrinseco della coesione sociale e della diversità come risorsa.

La questione del riconoscimento degli alunni APC

Infine, restano da chiarire le modalità operative del riconoscimento e di come vengono monitorati i processi. È auspicabile che ci siano criteri multidisciplinari, ma resta il problema del coordinamento a livello territoriale dei diversi professionisti (personale sanitario, pedagogisti, psicologi). Le risorse finanziarie che verranno messe a disposizione saranno sufficienti a sostenere nel lungo periodo un sistema così complesso e articolato, che richiede un aggiornamento costante delle competenze e delle pratiche? Dal momento che i genitori possono attivare i processi a livello autonomo, ciò sta anche ad indicare che i costi ricadono sulle famiglie stesse, ma non tutti se lo possono permettere.

In sintesi

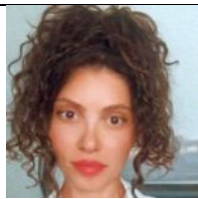
In definitiva, il DDL S. 180 non è solo una risposta normativa a un'esigenza pressante, è un manifesto pedagogico che sancisce il diritto di ogni studente, indipendentemente dalle peculiarità cognitive, a un percorso formativo che ne rispetti e valorizzi l'identità. L'investimento sulle potenzialità di ciascun individuo, come sottolineato dal DDL stesso, è un indirizzo strategico delle politiche nazionali. Si tratta di un'opportunità irripetibile per il sistema scolastico italiano di evolversi verso un modello sempre più inclusivo ed equo, capace di coltivare l'eccellenza in tutte le sue forme, riconoscendo che la plusdotazione, lungi dall'essere un puro dono, è una complessa configurazione di abilità che, se non adeguatamente supportata, può trasformarsi in un disagio e in una potenziale dispersione di talenti. La sfida, se il DDL verrà convertito in legge, è nella sua piena e cosciente attuazione nell'affrontare con lucidità e pragmatismo le molteplici criticità. In sintesi, il DDL sulla Plusdotazione, pur mosso da lodevoli intenzioni di valorizzazione, ci costringe a chiederci se stiamo costruendo una scuola più giusta e inclusiva o se stiamo, forse, senza rendercene conto, aprendo la porta a un nuovo sistema che, sotto la bandiera della differenziazione, rischia di accentuare le disuguaglianze. La luce dell'innovazione può a volte nascondere le ombre di un progetto controverso.

[1] DDL A.S.1041: *"Istituzione di un piano sperimentale per favorire l'inserimento e il successo scolastico degli alunni con alto potenziale cognitivo e per la formazione specifica dei docenti"*.

[2] Va ricordata la Nota ministeriale n. 562 del 3 aprile 2019 che ha fornito chiarimenti sugli studenti con bisogni educativi speciali (BES), includendo anche quelli con alto potenziale intellettuale (studenti gifted). La nota invita a considerare questi studenti nell'ambito dei BES, riconoscendo la necessità di personalizzazione dell'insegnamento e di valorizzazione dei loro stili di apprendimento. Inoltre, la nota sottolinea come, in presenza di situazioni di disagio, le scuole possano adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, eventualmente formalizzando un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

[3] John W. Gardner, *Democrazia e talenti. Possiamo essere uguali e più bravi?* Armando Armando, Roma, 1967. John W. Gardner è stato un influente saggista e filantropo che ha scritto ampiamente sui temi della leadership, dell'eccellenza, del rinnovamento sociale e del ruolo delle élite nella democrazia. Non deve essere confuso con Howard Gardner, *psicologo e docente statunitense*, conosciuto per la sua teoria sulle intelligenze multiple.

3. Sei-undici: l'età che forma l'anima. Quando un insegnante può cambiare un destino



Veronica SCAFFIDI

03/08/2025

In questa età apparentemente silenziosa, i bambini costruiscono sé stessi. La scuola primaria non è un passaggio obbligato, ma un terreno fertile dove ogni parola di un insegnante può radicare oppure ferire, nutrire oppure spegnere.

È in questi anni che si definiscono la fiducia in sé, il senso del possibile, la capacità di credere che ogni errore sia solo un passo nel cammino... perché tra i sei e gli undici anni, anche un piccolo gesto può cambiare tutto.

Un tempo sospeso, cruciale

Non è ancora adolescente, ma non è più bambino. Ha le ginocchia sbucciate e lo zaino troppo grande, ma dentro porta già domande enormi. L'età tra i sei e gli undici anni è spesso trattata come una terra di mezzo: troppo presto per preoccuparsi, troppo tardi per proteggerli. Eppure è qui, in questo tempo sottile e apparentemente tranquillo, che i bambini pongono le fondamenta della propria identità. È qui che imparano se il mondo è un luogo accogliente o ostile, se vale la pena fidarsi, se ciò che provano ha diritto di esistere.

In questo spazio sospeso, l'insegnante può essere tutto: ponte o muro, seme o pietra. E forse non esiste altro ruolo nella società che porti sulle spalle, in silenzio, un peso così determinante. Alcuni lo fanno con la leggerezza del cuore. Altri con l'ignoranza del potere che hanno. Ma chi sa, chi sente, chi osserva... può cambiare un'esistenza.

Il lettore di vite: l'insegnante oltre la tecnica

A sei anni un bambino non sa ancora leggersi, ma sente tutto. A undici anni inizia a conoscere davvero il proprio mondo interiore: non solo lo abita, ma comincia anche a nominarlo, a riconoscere e dare un senso alle emozioni che prova. Non basta insegnare ai bambini di questa età a scrivere correttamente, a calcolare una divisione o a distinguere un verbo transitivo. Serve qualcuno che sappia decifrare i loro silenzi, che dia senso ai loro scatti improvvisi, che accolga la rabbia come un linguaggio inascoltato.

L'insegnante della primaria, oggi più che mai, non può essere solo un tecnico dell'istruzione. Deve essere, prima di tutto, un lettore di vite. Perché è in questa fascia d'età che si accendono o si spengono le motivazioni, che si apre o si chiude la strada della fiducia. Se un bambino si sente sbagliato in questi anni, impiegherà molto tempo, a volte una vita intera, per ristrutturare l'immagine di sé. Se invece trova qualcuno che lo guarda davvero, può germogliare anche da un terreno arido.

Vedere prima, per non perdere dopo

Non si tratta solo di disturbi dell'apprendimento o difficoltà conclamate. Ci sono bambini che hanno bisogno di tempo, altri di spazio, altri ancora solo di uno sguardo che dica: "ti vedo". La vera sfida per l'insegnante di oggi è cogliere quei segnali che non fanno rumore: l'alunno che si spegne piano piano, quello che ride sempre troppo, quello che si isola ma non disturba mai. Non parliamo solo di diagnosi, ma di bisogni educativi che, se intercettati in tempo, possono cambiare la traiettoria della crescita.

Maria Montessori ci ha insegnato che "ogni aiuto non necessario è un ostacolo allo sviluppo", ma oggi dobbiamo anche imparare che ogni segnale ignorato è un'occasione mancata di cura. Don Milani accoglieva chi veniva definito "inutile", chi era già stato escluso. Eppure, era in quei ragazzi che vedeva un potenziale rivoluzionario. Don Milani non è stato solo un educatore, ma un esempio di cosa significhi credere nei ragazzi prima ancora che loro credano in sé stessi. Era un insegnante che non si arrendeva davanti al silenzio, all'errore, alla rabbia. Accoglieva i suoi alunni con una fiducia radicale, anche quando tutto il mondo intorno li aveva già esclusi. Insegnava non per formare alunni eccellenti, ma per restituire dignità a chi l'aveva perduta. Con lui, la

scuola diventava un luogo di riscatto, una casa per chi non ne aveva una. Non faceva distinzioni tra chi sapeva e chi non sapeva, ma tra chi aveva avuto opportunità e chi no. E ogni giorno si spendeva per colmare quel divario con dedizione, amore e giustizia. Don Milani ci ricorda che insegnare è un atto politico e affettivo insieme, che la vera autorità educativa non nasce dal ruolo, ma dalla coerenza e dalla capacità di ascoltare davvero. Essere maestri, per lui, significava stare accanto, non davanti. Accompagnare, non comandare. Dare voce, non imporre la propria. L'individuazione precoce non è un compito burocratico, è un gesto d'amore professionale. È chiedersi: "Cosa c'è sotto quel comportamento?" È il primo passo per evitare che un bisogno ignorato diventi disagio, e che il disagio diventi destino.

Non numeri, ma persone: dialogo e intelligenza emotiva

Non possiamo pensare di educare se non conosciamo chi abbiamo davanti. Conoscere davvero, non solo il livello di lettura o il numero di errori in un dettato, ma i loro occhi quando entrano in aula, le cose che amano, le paure che non dicono, i gesti piccoli che rivelano un mondo. Un insegnante non può essere solo un valutatore: deve essere un osservatore empatico, capace di cogliere il bisogno dietro al comportamento.

L'intelligenza emotiva non è un extra. È una competenza fondamentale, e oggi più che mai, serve nella cassetta degli attrezzi di ogni docente. Saper leggere le emozioni, proprie e altrui, saperle accogliere e canalizzare, è ciò che permette di trasformare una crisi in un'occasione di crescita. Il dialogo costante è una strategia semplice, ma potentissima: parlare con i bambini, chiedere loro "come stai?", ascoltarli davvero, ogni giorno. Perché solo chi si sente ascoltato, può sentirsi al sicuro.

Ogni bambino ha bisogno di essere riconosciuto come persona unica, non come un livello, un giudizio, un voto. Le valutazioni cambiano con le leggi, ma la fiducia che un bambino costruisce in sé stesso grazie a un insegnante competente, quella resta per sempre. È nella fascia 6-11 anni che si può ancora intervenire, deviare una traiettoria, sciogliere un nodo.

Un bambino che urla può imparare a sussurrare

Ho sempre pensato che un bambino che urla, se accolto da un insegnante giusto, può imparare a sussurrare. Non perché venga zittito, ma perché finalmente si sente ascoltato. L'inclusione non è un progetto da compilare, è uno stile educativo, è scegliere ogni giorno di vedere il potenziale invece del problema, la persona invece del disturbo, il bisogno invece del fastidio.

In un'epoca in cui ogni giorno accendiamo la televisione e sentiamo parlare di ragazzi arrabbiati, soli, violenti, che sembrano aver perso ogni bussola, la scuola primaria ha un compito urgente: non essere spettatrice, ma essere argine e seme. È tra i sei e gli undici anni che si impara a stare al mondo. È qui che possiamo insegnare a un bambino a mettersi nei panni dell'altro, a trasformare la rabbia in parole, la frustrazione in perseveranza, il dolore in riscatto.

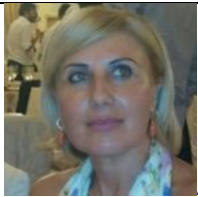
Non bastano competenze didattiche. Serve qualcosa di più: una competenza umana, profonda, che sappia tenere insieme fermezza e dolcezza, regole e cura. È una responsabilità enorme, ma anche la più grande possibilità di lasciare un segno buono nel futuro di qualcuno.

Perché un bambino che trova, almeno una volta nella vita, un insegnante capace di guardarlo davvero, non lo dimenticherà mai. E forse, grazie a quello sguardo, diventerà un adulto migliore. Essere insegnanti oggi: consapevolezza e coraggio

Essere insegnanti nella scuola primaria oggi significa assumersi la responsabilità di agire prima, di fare prevenzione, non solo intervento. Significa formarsi continuamente, mettersi in discussione, imparare a lavorare in équipe, dialogare con le famiglie, creare alleanze educative. È un lavoro che richiede testa e cuore, competenze pedagogiche e capacità relazionali. Serve una scuola che non giudica, ma accoglie. Che non etichetta, ma ascolta. Che non seleziona, ma include. Perché un insegnante consapevole non cambia solo una giornata: cambia una direzione. E una direzione può cambiare un destino.

Essere maestri oggi significa educare con coraggio, consapevolezza e umanità. E in questo tempo fragile, è anche un atto di speranza.

4. Soffiano venti di guerra: come educare alla pace? Pace disarmata, pace disarmante



Agata GUELI

03/08/2025

"Una pace disarmata e disarmante": è con queste parole che Papa Leone XIV si è presentato alla folla dei fedeli, che trepidanti aspettavano in Piazza San Pietro il nuovo Papa, appena eletto. La frase è stata pronunciata da Papa Leone XIV nel suo primo discorso pubblico dopo l'elezione, l'8 maggio 2025, dalla Loggia centrale della Basilica di San Pietro.

Non è solo un gioco di parole. È una visione radicale, quasi *scandalosa*, in un mondo che misura la sicurezza in missili e alleanze militari. È l'idea che la vera forza non stia nella minaccia, ma nella rinuncia. Che la pace più duratura non si imponga, ma si offra.

- *Disarmata*: una pace che non si fonda sulla forza militare, che rifiuta la logica del riarmo e della deterrenza;
- *Disarmante*: una pace che sorprende e conquista per la sua forza morale, per la sua umiltà e autenticità. È una pace che scioglie le ostilità e abbatte le barriere, proprio perché non minaccia.

Queste parole non evocano una pace ingenua, ma una pace coraggiosa: quella che osa spogliarsi delle armi, delle paure, dei calcoli strategici. Una pace che non solo rifiuta la violenza, ma che disarma anche l'animo di chi la incontra. In un tempo in cui la guerra sembra tornata a essere linguaggio della politica, questa frase ci sfida: è possibile costruire una pace che non sia solo assenza di guerra, ma presenza attiva di giustizia, ascolto e umanità?

La "Pace" nelle Nuove Indicazioni Nazionali 2025

La parola "pace" compare 7 volte nel testo completo delle *Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2025*.

Il concetto di pace è inserito in un quadro più ampio di educazione alla cittadinanza, convivenza civile, dialogo interculturale e valori costituzionali:

- per esempio, nell'Educazione civica la pace è presentata come valore fondante della convivenza democratica, insieme a diritti umani, solidarietà e rispetto delle differenze;
- analogamente nella Scuola dell'infanzia si parla di promuovere atteggiamenti di cura, rispetto e collaborazione, in un'ottica di cultura della pace;
- infine, nel Primo ciclo d'istruzione viene sottolineata l'importanza di sviluppare competenze relazionali e sociali che favoriscano la risoluzione non violenta dei conflitti.

In sintesi, la pace non è solo un concetto astratto, ma un obiettivo educativo trasversale, che attraversa discipline e gradi scolastici, in linea con i principi della Costituzione italiana. In maniera più specifica la parola "pace" la ritroviamo nei seguenti punti:

- nella Premessa culturale generale troviamo scritto che *"La scuola è chiamata a promuovere una cultura della pace, del dialogo e della responsabilità condivisa"*;
- nel Profilo dello studente si legge che *"Lo studente è educato a riconoscere il valore della pace come fondamento della convivenza democratica"*;
- nell'Educazione civica (trasversale) troviamo che *"L'educazione civica promuove il rispetto dei diritti umani, la legalità, la pace e la solidarietà"*;
- nel Campo di esperienza "Il sé e l'altro" (Scuola dell'infanzia) leggiamo che *"Attraverso il gioco e la relazione, i bambini apprendono il valore della collaborazione, della pace e del rispetto reciproco"*;
- nell'Educazione alla cittadinanza (Primo ciclo) è scritto che *"La cittadinanza attiva si fonda su valori quali la libertà, la giustizia, la pace e la partecipazione"*;
- nella disciplina Storia (Primo ciclo) si legge che *"Lo studio della storia aiuta a comprendere i conflitti e i percorsi di costruzione della pace tra i popoli"*;

- nella Conclusione del documento troviamo che *“Le Indicazioni si pongono l’obiettivo di formare cittadini consapevoli, capaci di contribuire alla costruzione di una società fondata sulla pace e sul rispetto”*.

Possiamo, quindi, osservare che la parola “pace” è sempre inserita in contesti di educazione alla cittadinanza, convivenza democratica e sviluppo del pensiero critico; non è mai usata in modo decorativo, ma come valore fondante del progetto educativo.

E nelle precedenti Indicazioni Nazionali?

Nel testo ufficiale del 2012, la parola “pace” non compare esplicitamente, forse perché le guerre allora non erano così vicine e quelle lontane non avevano un impatto diretto sulle nostre vite. Tuttavia, i concetti ad essa collegati – come convivenza civile, solidarietà, rispetto delle differenze, educazione alla cittadinanza – sono ampiamente trattati. Il documento promuove la formazione di cittadini consapevoli e responsabili, il dialogo interculturale e la coesione sociale, l’educazione ai diritti umani e alla legalità. La pace, quindi, è implicita nei valori educativi veicolati dalle Indicazioni 2012 anche se non nominata direttamente.

Nelle Indicazioni Nazionali 2007 (era il periodo della guerra in Afghanistan e della lotta ai talebani dove l’Italia ha partecipato attivamente alla missione ISAF della Nato con perdite di vite umane), invece, la parola “pace” è esplicitamente presente in più punti, soprattutto in relazione all’Educazione allo sviluppo sostenibile, al Dialogo interculturale ed alla Cultura della nonviolenza. Inoltre, qui, si fa riferimento a iniziative come la Giornata Nazionale della Pace a Scuola e al Decennio Internazionale per una Cultura di Pace e Nonviolenza per i Bambini del Mondo, promosso dall’ONU.

La pace nelle Linee guida sull’educazione civica

Le nuove linee guida sull’educazione civica, pubblicate il 7 settembre 2024 con il Decreto Ministeriale n. 183 ed entrate in vigore dall’anno scolastico 2024/2025, sostituiscono integralmente le Linee guida adottate con decreto ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, firmato dalla ministra Azzolina.

Nel documento ministeriale più recente, la parola “pace” è assente. Il testo si concentra su Costituzione e diritti fondamentali, Educazione alla legalità, alla cittadinanza, alla sostenibilità, Responsabilità individuale, libertà, solidarietà.

La questione della pace nelle nuove linee guida di educazione civica è diventata un tema piuttosto controverso, in quanto non includono esplicitamente l’educazione alla pace come nucleo tematico centrale: nel documento, il concetto di pace è implicito, ma non viene mai nominato direttamente.

I punti chiave della visione ministeriale

Con riferimento al tema della pace, di seguito, si elencano i punti chiave che vengono valorizzati nei documenti attuali, in particolare in quelli relativi all’educazione civica:

- *Centralità della Patria*: il concetto di “Patria” è stato fortemente valorizzato, con l’obiettivo di rafforzare il senso di appartenenza alla comunità nazionale. Questo ha suscitato critiche da parte di chi ritiene che la pace e la solidarietà internazionale siano state trascurate.
- *Costituzione e valori civici*: le linee guida si concentrano sulla conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni europee, ma non approfondiscono articoli come l’articolo 11, che ripudia la guerra e promuove la pace tra le nazioni.
- *Educazione alla cittadinanza globale*: sebbene sia menzionata in altri documenti internazionali come la nuova Raccomandazione UNESCO del 2023, che promuove una visione olistica della pace come processo attivo e quotidiano, questa prospettiva non è stata integrata nel testo ministeriale italiano.

Una vexata quaestio

L’assenza della parola “pace” nelle linee guida sull’educazione civica è interpretata da diverse prospettive. Di seguito diamo ragguaglio di alcune ipotesi che sono emerse dal dibattito pubblico e accademico.

- *Un cambio di paradigma valoriale*: le nuove linee guida sembrano privilegiare concetti come “difesa”, “identità nazionale” e “Patria”. Questo potrebbe indicare uno spostamento verso

una visione più incentrata sulla sicurezza nazionale e sul senso di appartenenza, rispetto a una prospettiva di cittadinanza globale e pacifista.

- *Strategia politica e narrativa istituzionale*: alcuni analisti ritengono che l'omissione della parola "pace" sia legata a una scelta linguistica intenzionale, volta a evitare connotazioni che possano apparire ideologiche o divisive. Altri parlano di una forma di "normalizzazione" della retorica nazionale, in un contesto internazionale sempre più polarizzato.
- *Deriva tecnicistica dell'educazione civica*: c'è chi denuncia una riduzione dell'educazione civica a un insieme di norme e procedure, dove i valori fondanti – come la pace, la giustizia e la solidarietà – vengono marginalizzati a favore di una didattica più "neutrale".
- *Mancanza di pressione civica e sociale*: a differenza di altri ambiti dell'educazione, l'inclusione della pace richiede un forte impegno della società civile. Se le associazioni, gli insegnanti e i cittadini non la pongono come priorità, rischia di essere trascurata dai decisori politici.

Educare alla pace e alla cittadinanza globale

Oltre ai documenti che abbiamo già analizzato, è utile ricordare che esiste un ulteriore contributo molto ricco e dettagliato, intitolato *"Educare alla pace e alla cittadinanza globale"*, frutto del lavoro di oltre 160 docenti italiani, elaborato tra il 2015 e il 2017. In questo testo, la parola "pace" è centrale e ricorrente: *"La pace si insegna e si impara"*; *"La scuola come luogo di pace"*; *"Elementi di una didattica di pace"*; *"Progettare percorsi di pace"*. Questo documento si basa su esperienze concrete di scuole italiane, con riferimenti all'Agenda 2030, all'UNESCO e al Consiglio d'Europa.

Integrare la parola "pace" nei curricoli attuali non significa solo nominarla, ma renderla viva e operativa nelle pratiche educative quotidiane.

La pace può essere un filo conduttore in tutte le discipline, non solo nelle specifiche ore di educazione civica.

- *Italiano*: analisi di testi che parlano di pace, conflitto, empatia (es. *"Il piccolo principe"*, *"Lettera a una professoressa"*, articoli dell'ONU);
- *Storia*: studio dei trattati di pace, delle Costituzioni, delle biografie di pacifisti (es. Gandhi, Martin Luther King);
- *Scienze*: temi come la cooperazione tra popoli nella gestione delle risorse e dei cambiamenti climatici;
- *Arte/Musica*: analisi di opere che promuovono la nonviolenza (es. Picasso, canzoni pacifiste);
- *Lingue straniere*: vocabolario della pace, progetti di scambio culturale.

Una lezione che giunge dal passato

Eppure, potremmo imparare dal passato: siamo nel V sec. A.C., la città di Atene è in guerra con Sparta. La città di Melo, alleata di Atene, si ritira ed invoca la pace. I melii invocano il diritto alla neutralità e all'autonomia ma gli ateniesi ribadiscono che non possono mostrare cedimenti e debolezze. I melii ritengono nobile difendere la loro libertà, ma gli ateniesi li invitano alla prudenza e ad arrendersi. Vincerà il più forte. L'aggressore darà una punizione esemplare: uccisione di tutti gli uomini di Melo, deportati come schiavi donne e bambini e distruzione della città.

Il campo di azione si sposta a Mitilene, sull'isola di Lesbo. Anche qui c'è stata una rivolta contro Atene, da Atene parte una nave per Mitilene a portare il verdetto: distruzione. Ma al mattino Atene si risveglia: qualcuno vacilla, ha dubbi sulla decisione presa la sera prima. Si rivota e vince questa volta la clemenza. Lo sterminio è scongiurato.

A raccontarci, col solito slancio emotivo e la narrazione affabulatrice, è Alessandro Baricco, che nel suo spettacolo teatrale, *"Tucidide. Atene contro Melo"*, porta in scena uno dei dialoghi più celebri e drammatici della storia antica: quello tra gli ambasciatori di Atene e gli abitanti dell'isola di Melo, tratto dalla *"Guerra del Peloponneso"* di Tucidide.

Il dialogo mette in luce la brutalità della logica del più forte, dove giustizia e diritto vengono sacrificati sull'altare della strategia e della forza. Nella parte finale dello spettacolo, Baricco recupera un altro episodio tratto da Tucidide: la discussione ad Atene sulla sorte di Mitilene, dove alla fine si decide di risparmiare la popolazione. Un barlume di umanità in un mondo dominato dalla violenza. Siamo ancora in tempo a correggere, siamo ancora capaci di dubbi.

10 agosto 2025

Riforme per una scuola più efficace e più equa

1. Al via la seconda annualità della formazione continua incentivata. Verso il riconoscimento del middle management?



Rosa STORNAIUOLO

11/08/2025

La Nota Ministeriale n. 4540 del 6 agosto 2025, che definisce i percorsi di formazione volontaria incentivata per l'anno scolastico 2024/2025, rappresenta, per la scuola, un elemento cruciale nell'attuazione del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), in particolare della riforma 2.2 della Missione 4, Componente 1, del (PNRR). La nota non si limita ad un semplice promemoria, ma ridefinisce l'atto programmatico delineando l'evoluzione del sistema di formazione e aggiornamento permanente, noto come "formazione continua incentivata". L'obiettivo principale è elevare le competenze del corpo docente italiano, in particolare di coloro che ricoprono ruoli di responsabilità e coordinamento all'interno delle istituzioni scolastiche.

A chi è rivolta

L'articolo 16-ter, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59^[1], introduce un modello triennale di formazione, diversificato per annualità, che mira a costruire un percorso di crescita professionale strutturato e coerente. L'iniziativa si rivolge ai docenti di ruolo che, per la loro posizione strategica (tutor, orientatori, collaboratori del dirigente scolastico, responsabili di plesso e di progetto), fungono da motore di innovazione e organizzazione didattica. La scelta di selezionare questa fascia di docenti è strategica: si tratta di figure chiave che possono agire da moltiplicatori di buone pratiche e facilitare l'integrazione delle novità pedagogiche e didattiche a livello di singola istituzione. Il PNRR, in questo senso, non si limita a erogare fondi, ma traccia un percorso di trasformazione che parte dalla formazione del personale per arrivare a un miglioramento complessivo dell'offerta educativa, rendendo la scuola un'organizzazione più efficiente e reattiva alle esigenze del territorio e della società.

Struttura e modalità dei percorsi formativi

La nota ministeriale chiarisce che per l'a.s. 2024/2025 vengono avviati due percorsi formativi paralleli. Il primo riguarda la seconda annualità del primo ciclo triennale, dedicato ai docenti che hanno già completato con successo la prima annualità. Questo percorso intende rinsaldare e approfondire le competenze già acquisite, consolidando la professionalità di chi ha già intrapreso questo cammino. Contestualmente si dà anche il via alla prima annualità del secondo ciclo triennale, destinata a una nuova platea di docenti di ruolo che ricoprono funzioni di supporto e coordinamento, ma che non hanno partecipato o concluso il ciclo precedente. Questa duplice attivazione testimonia un approccio a regime, con cicli formativi che si sovrappongono, garantendo una continuità e una vasta copertura a livello nazionale, a dimostrazione di una visione a lungo termine e di un impegno costante nella formazione del personale.

Entrambi i percorsi hanno una durata complessiva di 30 ore per ogni annualità e sono erogati attraverso la piattaforma "Scuola Futura" in modalità completamente online e asincrona. Questa scelta non è casuale: l'accesso ai contenuti formativi in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo consente ai docenti di conciliare la formazione con gli impegni professionali e personali. La flessibilità è un punto di forza: nel riconoscere la complessità della vita lavorativa dei docenti si cerca di superare le barriere logistiche che spesso ostacolano la partecipazione ai corsi in presenza. La piattaforma "Scuola Futura" si consolida, quindi, come lo strumento centrale per l'implementazione delle riforme educative del PNRR, fungendo da hub per la crescita professionale, la documentazione delle competenze acquisite e la creazione di una comunità di pratica tra i docenti.

Requisiti, iscrizioni e remunerazione dei docenti

La partecipazione a questi percorsi è su base volontaria, un elemento che sottolinea l'importanza della motivazione individuale nel processo di aggiornamento professionale. Tuttavia, la volontarietà non esclude una serie di requisiti e procedure chiare. Per accedere alla seconda annualità del primo ciclo, è necessario aver conseguito l'attestato della prima annualità, dimostrando un percorso di crescita coerente e verificabile. Le iscrizioni per questo percorso, identificato con l'ID 394058, avranno luogo dal 12 agosto al 30 novembre 2025.

Per la prima annualità del secondo ciclo (ID 404979), i docenti interessati devono ricoprire ruoli di supporto e coordinamento, come tutor e orientatori, e non aver partecipato al ciclo precedente. Le iscrizioni per questo percorso sono più stringenti e si svolgeranno in un periodo più breve, dal 12 al 29 agosto 2025. Le procedure di iscrizione, descritte dettagliatamente nella nota, prevedono l'utilizzo dei servizi di autenticazione SPID, CIE o Eidas e una dichiarazione di responsabilità sui requisiti posseduti, seguita da una verifica amministrativa che conferma l'iscrizione.

Un aspetto cruciale, che può contribuire a rafforzare la motivazione, è l'incentivo previsto per la partecipazione. La nota ministeriale chiarisce che le istituzioni scolastiche possono prevedere emolumenti a carico del Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa (MOF), secondo quanto stabilito dalla contrattazione d'istituto. In alternativa, ai docenti è riconosciuta la fruizione dei cinque giorni di esonero dal servizio per la partecipazione a iniziative di formazione, come previsto dall'art. 36, comma 8, del CCNL 2019/2021. Questo sistema di remunerazione non solo premia l'impegno dei docenti, ma offre alle scuole la flessibilità di adattare gli incentivi alle proprie specifiche esigenze contrattuali. L'incentivazione è un elemento chiave che trasforma un obbligo morale in un'opportunità concreta, valorizzando il tempo e lo sforzo investito dai docenti nella loro formazione e creando un circolo virtuoso di apprendimento e riconoscimento.

Verso una leadership diffusa e sostenibile

La nota ministeriale sui percorsi di formazione incentivata si inserisce in un quadro ambizioso di modernizzazione della scuola italiana. L'approccio strutturato su cicli triennali e la focalizzazione su figure chiave del corpo docente sono segnali di una visione strategica che mira a creare una rete di professionisti della scuola capaci di guidare il cambiamento dall'interno. L'aspetto più significativo di questa iniziativa risiede nel suo potenziale di favorire l'emergere di una leadership diffusa all'interno delle istituzioni scolastiche.

La gestione di una scuola è un'impresa difficile e di crescente complessità, che va ben oltre la pura attività didattica. Le sfide legate all'autonomia scolastica, all'inclusione, alla digitalizzazione e al PNRR stesso richiedono competenze specifiche e una leadership che non può più essere concentrata unicamente nella figura del dirigente scolastico. È indispensabile delegare, coordinare e affidarsi a un team di docenti preparati a svolgere funzioni di supporto e coordinamento, figure che non sono semplicemente degli esecutori, ma dei veri e propri facilitatori di processo e di innovazione in grado di portare a buon fine progetti e di relazionarsi con un'ampia varietà di stakeholder.

Questi percorsi di formazione, pur essendo su base volontaria, rappresentano un primo, importantissimo passo verso il riconoscimento formale di queste figure intermedie. Mettendo a disposizione una formazione specifica, l'amministrazione riconosce implicitamente che il loro ruolo è strategico e che le loro competenze specialistiche vanno al di là della didattica in classe. La speranza è che questo percorso porti, in futuro, a un riconoscimento di tali figure, oltre che economico, anche giuridico. La leadership diffusa non è un'opzione, ma una necessità per affrontare la complessità della scuola attuale in modo sostenibile. Si tratta di valorizzare e dare stabilità a chi, ogni giorno, contribuisce a farla funzionare. Questa formazione, quindi, non è solo una semplice attività di aggiornamento, ma un'investitura di ruolo e un segnale forte verso una scuola più efficiente, organizzata e pronta a raccogliere le sfide del futuro.

[\[1\]](#) La modifica all'articolo 16-ter, comma 1, del D.lgs. n. 59/2017 è stata apportata dall'articolo 44 del Decreto-Legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito, con modificazioni, dalla Legge 29 giugno 2022, n. 79. Questo articolo ha introdotto una serie di riforme che riguardano il sistema di formazione iniziale e continua degli insegnanti, compresa l'istituzione della Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione e il sistema di formazione continua incentivata.

2. Riforma del voto di condotta a scuola. Servirà a migliorare il comportamento degli studenti?



[Laura DONÀ](#)

11/08/2025

Sul sito del Ministero dell'istruzione e del merito, in data 30 luglio 2025, è comparsa la notizia che il Consiglio dei ministri ha *"approvato in via definitiva i regolamenti che riformano il voto di condotta e la disciplina della valutazione degli studenti della scuola secondaria, dopo i pareri favorevoli espressi dal Consiglio di Stato. Le misure saranno pienamente operative a partire dall'anno scolastico 2025/2026, segnando un punto fermo nella costruzione di una scuola fondata sulla responsabilità e sul merito"* [\[1\]](#).

Per il Ministro questa decisione, peraltro già annunciata all'inizio dell'anno scolastico 2024-2025 e applicata negli Esami di Stato del secondo ciclo di istruzione, assume rilevanza per restituire centralità alla persona e per far crescere persone responsabili e consapevoli. Si ribadisce che la scelta va nella direzione di restituire autorevolezza e valore alla scuola.

Il valore della scuola

La questione del valore della scuola è un annoso tema sul quale studiosi delle scienze dell'educazione, opinionisti, politici, giornalisti, cittadini, genitori, alunni e lo stesso personale scolastico si interrogano spesso. Le posizioni nel tempo sono state molto diverse, inizialmente la scuola, dallo stesso significato della parola *scholè* [\[2\]](#), riportava ad un modello in cui trascorrere il tempo libero per attività intellettuali come la filosofia e la scienza; successivamente il termine è stato utilizzato per indicare un luogo di studio e di apprendimento di conoscenze.

Ma anche il concetto di scuola come luogo di studio ha subito diverse evoluzioni, in ragione dei cambiamenti sociali e storici; si può dire che da veicolo di alfabetizzazione della popolazione, dopo la Seconda guerra mondiale, è diventata luogo di emancipazione sociale negli anni Settanta. Oggi parliamo di ambiente di apprendimenti significativi per tutti, ivi compresi studenti con disagi o difficoltà, e di luoghi di costruzione di competenze con uno spirito inclusivo.

Ma oramai stiamo vivendo talmente tanti e significativi cambiamenti, ci dobbiamo che ci dobbiamo chiedere come si può ulteriormente qualificare la scuola che sia al passo con i tempi. Dobbiamo sicuramente considerare la scuola come luogo di apprendimenti allargati poiché non riguardano solo le conoscenze tradizionali ma anche quelle emergenti collegate alla società che muta, alle scoperte scientifiche e ai nuovi linguaggi dell'intelligenza artificiale.

In questo quadro il comportamento resta un aspetto correlato importante perché se manca l'autocontrollo e la pacatezza, risulta difficile apprendere pienamente, elaborare le conoscenze e crescere dal punto di vista culturale.

Il valore del comportamento

Ma cosa intendiamo per comportamento? Ci possiamo riferire dalla voce "condotta" che ritroviamo nella enciclopedia Treccani [\[3\]](#), cioè al 'contegno' di un alunno a scuola. Ne deriva che il voto di comportamento implica la valutazione, da parte dell'insegnante, di come lo studente si mostra nella vita di relazione.

Nei sistemi scolastici democratici questa dimensione è particolarmente sfidante perché collegata all'educabilità delle persone, nel rispetto dei concetti di responsabilità e autonomia.

Cosa si intende per condotta? Sempre dal dizionario Treccani si ritrova questo significato: "modo di comportarsi nella vita, contegno, costume: c. morale, c. civile; uomo di buona, cattiva, riprovevole, pessima c.; c. frivola, scandalosa; tenere, seguire una c., ecc."

Dagli anni Settanta ad oggi si sono succedute diverse scelte sul peso del comportamento nell'insieme del percorso scolastico. Fino alla fine del secondo millennio si è scelto di non utilizzare questo indicatore per incidere sul profitto, quindi nella promozione o bocciatura del percorso scolastico, e neanche nella media dei voti delle discipline, ad eccezione di gravi

comportamenti che potevano far deliberare dai Consigli di Istituto[4] la non ammissione allo scrutinio finale e quindi la bocciatura.

In ogni caso, imparare a comportarsi nel rispetto delle persone, delle cose e degli ambienti è da sempre una mission della scuola, tanto che alcune famiglie cercano *scuole severe* confidando che tali scuole possano regolare le azioni dei figli e riuscire laddove la stessa famiglia ha fallito, delegando le proprie funzioni genitoriali.

Quando si parla di "scolarizzazione" si fa soprattutto riferimento alla capacità di autocontrollo, di gestione delle relazioni, di capacità di ascolto e di non prevaricazione, di contenimento delle reazioni emotive, aggressive, oppositive, di capacità di gestire ansia e situazioni difficili.

Va anche ricordato che buoni insegnanti e buoni insegnamenti contribuiscono a generare comportamenti di crescita nelle competenze sociali e civiche.

La regolazione dei comportamenti e la valutazione

Il comportamento degli alunni a scuola è regolato da norme e aspettative che mirano a creare un ambiente di apprendimento positivo e rispettoso. Gli studenti sono tenuti a frequentare regolarmente le lezioni, partecipare attivamente, rispettare gli insegnanti e i compagni, mantenere pulito e ordinato l'ambiente scolastico. Nei patti di corresponsabilità scuola-famiglia e nei regolamenti di disciplina si rintracciano diritti e doveri che fungono da criteri di riferimento anche per l'irrogazione di eventuali sanzioni disciplinari. Se ne indicano alcuni come esemplificazione:

Tra i doveri:

- frequenza regolare e impegno nello studio;
- rispetto delle persone, delle regole e del patrimonio della scuola;
- partecipazione attiva alla vita scolastica;
- cura dell'ambiente scolastico e del materiale;
- rispetto degli orari e delle scadenze.

Tra i diritti:

- diritto all'istruzione e alla formazione;
- diritto di essere ascoltati e di esprimere le proprie opinioni;
- diritto a un ambiente scolastico sicuro e accogliente;
- diritto alla valutazione del comportamento e alla trasparenza delle sanzioni.

Il comportamento degli alunni viene valutato in base a indicatori quali il rispetto delle regole, la partecipazione, l'autonomia, la responsabilità e la cooperazione. Oggi il voto in condotta è un elemento importante della valutazione complessiva e può influire sulla promozione e sull'ammissione agli esami. Le sanzioni disciplinari sono proporzionate alla gravità dell'infrazione e mirano alla riparazione del danno.

I provvedimenti legislativi nei primi decenni del nuovo millennio

La fine degli anni Novanta e l'introduzione dell'autonomia scolastica hanno generato una produzione di norme atte a regolamentare anche le condotte degli alunni, particolarmente nella secondaria di primo e secondo grado, con l'obiettivo di porre le basi per un'attenzione educativa alla dimensione non solo cognitiva della popolazione scolastica.

Il riferimento più recente è il Regolamento recante lo statuto degli studenti e delle studentesse nella scuola secondaria, contenuto nel D.P.R. n. 249/1998, aggiornato poi con il D.P.R. n. 235/2007. La tipizzazione delle condotte e delle sanzioni, nonché la definizione degli aspetti procedurali è rimessa ai regolamenti di istituto, che provvedono a definirle nel rispetto dei principi generali e alla luce dei doveri imposti agli studenti dal D.P.R. suddetto. Con questi provvedimenti le scuole hanno iniziato, quindi, a rivedere i regolamenti interni. Nel decennio successivo (dal 2009 al 2019), si sono introdotte una serie di norme per meglio supportare il contenimento di comportamenti inadeguati e di contrasto anche al bullismo e cyberbullismo[5].

Le sanzioni tipiche vengono configurate dalle scuole nelle seguenti tipologie:

- allontanamento dalla comunità scolastica per un periodo non superiore a 15 giorni;
- allontanamento per un periodo superiore a 15 giorni;
- allontanamento dalla comunità scolastica con esclusione dallo scrutinio finale;
- non ammissione all'esame di stato conclusivo;
- allontanamento fino al termine dell'anno scolastico.

Allo studente è sempre offerta la possibilità di convertirle in attività a favore della comunità scolastica[6].

Ogni Istituzione scolastica può prevedere forme alternative alle sanzioni per convertirle alla finalità educativa di cui la comunità si fa portatrice, come attività di volontariato nell'ambito della comunità scolastica, attività di segreteria, pulizia dei locali della scuola, attività di ricerca, riordino di cataloghi e di archivi presenti nelle scuole, frequenza di specifici corsi di formazione su tematiche di rilevanza sociale o culturale, produzione di elaborati (composizioni scritte o artistiche) che inducano lo studente ad uno sforzo di riflessione e di rielaborazione critica di episodi verificatisi nella scuola.

Le novità di oggi

I mutamenti del contesto sociale, l'aumento di casi di violenza da parte della popolazione giovanile, una aumentata preoccupazione sociale sull'adozione di comportamenti poco rispettosi delle persone e dei contesti, hanno generato la necessità di intervenire in forma rinnovata su questo ambito. Con la legge n. 70 del 30 maggio 2024[7] si è tornati ad occuparsi di fenomeni del bullismo e cyberbullismo con azioni di carattere preventivo e con una strategia di attenzione e tutela nei confronti dei minori, sia nella posizione di vittime sia in quella di responsabili di illeciti. Si sono inasprite le sanzioni per questi atti chiamando in causa anche i genitori (se trattasi di alunni di età inferiore ai 14 anni).

La successiva legge n. 150 del 1° ottobre 2024 ha come obiettivo quello di rafforzare l'autorevolezza del personale scolastico e di responsabilizzare gli studenti, ponendo l'accento sul valore del rispetto e della cittadinanza attiva.

La legge introduce, quindi, diverse novità. Il comportamento sarà valutato lungo l'intero anno scolastico e terrà conto di eventuali episodi segnalati come non adeguati, se a carico dei singoli. Sarà promosso chi otterrà nel comportamento un punteggio superiore a 6; chi invece avrà attribuito il 6 dovrà impegnarsi perché il giudizio resterà sospeso e, prima dell'inizio delle lezioni del nuovo anno, dovrà produrre un elaborato su tematiche di cittadinanza attiva collegate alle ragioni che hanno determinato questa valutazione di fine anno. Anche coloro che saranno oggetto di misure di sospensione non saranno allontanati da scuola ma dovranno produrre elaborati critici volti a riflettere sulle condotte messe in atto e attività concrete di cittadinanza solidale per sospensioni superiori ai due giorni. Si dà, quindi, rilevanza alla necessità di stimolare la riflessione sulle azioni compiute.

Gli alunni, per i quali viene deliberato un voto inferiore a 6 nel comportamento, non saranno ammessi alla classe successiva o all'esame di Stato. Questo voto può essere attribuito per comportamenti gravi e reiterati durante l'anno scolastico[8].

Occorre anche ricordare che, nella scuola di secondo grado, solo gli studenti con un voto pari o superiore a 9 nel comportamento possono ricevere il punteggio massimo nel credito scolastico, influenzando così il voto finale del diploma di maturità.

I due ultimi commi, il 4 e il 5, dell'articolo 1 prevedono, con l'emanazione dei regolamenti finalizzati alla revisione complessiva della disciplina in materia di valutazione del comportamento, di: *"ripristinare la cultura del rispetto, di affermare l'autorevolezza dei docenti delle istituzioni scolastiche secondarie di primo e secondo grado del sistema nazionale di istruzione e formazione, di rimettere al centro il principio della responsabilità e di restituire piena serenità al contesto lavorativo degli insegnanti e del personale scolastico, nonché al percorso formativo delle studentesse e degli studenti"*.

Il nuovo anno scolastico sarà quindi oggetto di applicazione di queste novità, sarà importante coglierne la ricaduta in termini di miglioramento delle condotte della popolazione scolastica, evitando di soffocare talenti o inibire le potenzialità di alunni e alunne, talvolta più irrequieti, ma non per questo meno capaci.

[1] [Riforma](#) del voto di condotta, via libera definitivo del Consiglio dei Ministri. Valditara: "Costruiamo una scuola autorevole. Fondamentali, merito, rispetto e centralità della persona".

[2] Cfr. [Treccani](#) voce Scuola [https://www.treccani.it/enciclopedia/scuola_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/scuola_(Dizionario-di-Storia)/)

[3] Cfr. [Treccani](#) voce Condotta: <https://www.treccani.it/vocabolario/condotta/>

[4] Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, DPR 24 giugno 1998, n. 249, come modificato con DPR 21 novembre 2007, n. 235.

[5] Legge 71/2017, Legge 29 maggio 2017, n. 71 - *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo*. Art. 5, *Informativa alle famiglie, sanzioni in ambito scolastico e progetti di sostegno e di recupero*. Altri provvedimenti:

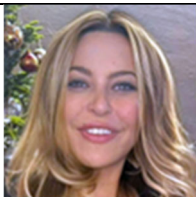
D.M. 16 gennaio 2009, n. 5. *Criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento*; Legge 20 agosto 2019, n. 9. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. Articolo 7: Scuola e famiglia*.

[6] D.P.R. 249/1998, integrato dal D.P.R. 235/2007, art. 4 comma 5.

[7] pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale il 30 maggio 2024, descritta come "*Disposizioni e delega al Governo in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo*".

[8] La Legge n. 150 del 1° ottobre 2024 (modifica in parte il D.lgs. 62/2017). Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati.

3. Esame di Stato 2025. Dalle proteste alle riflessioni per migliorarlo



Rita FAZIO

11/08/2025

Recentemente sono stati resi noti dal Ministero dell'istruzione e del merito i dati sugli esami di Stato 2024-2025^[1]. Sono dati che in realtà non destano più sorprese sia per le percentuali sempre altissime degli ammessi agli scrutini finali e dei promossi, sia per la diversa diffusione tra le aree geografiche del "100 e lode": anche quest'anno le più alte percentuali sono state registrate in Calabria (6,1%), Puglia (5,5%), Sicilia (4,7%) e Campania (4,0%). Al contrario, le regioni con le percentuali più basse sono la Valle d'Aosta (0,3%), la Lombardia (1,1%), il Piemonte (1,4%), il Veneto (1,3%) e il Trentino-Alto Adige (1,3%).

Ciò che quest'anno, invece, ha destato molto clamore, e forse resterà nella storia, è la protesta alla prova orale di alcuni studenti che hanno deciso di fare "scena muta" all'orale. Ciò è accaduto a Padova, Belluno, Treviso, Firenze e nella provincia di Pesaro e Urbino. Gli episodi, diventati subito virali sui social, erano tesi a testimoniare un profondo malcontento tanto nei confronti di una scuola ritenuta non più al passo con i tempi quanto nei riguardi di una classe docente avvertita come poco attenta al valore umano degli studenti, ma anche di un sistema di valutazione fondato sui voti, capace di originare competitività e ansia da prestazione.

Il caso del "coraggio a rischio zero"

Queste manifestazioni di protesta, definite "molto coraggiose", hanno ricevuto il plauso di molti genitori e coetanei, ma anche molte critiche. Una parte dell'opinione pubblica ha messo in evidenza che questo "coraggio" di fatto è stato "a rischio zero", poiché i ragazzi hanno attuato la protesta solo dopo la fine degli scritti, sapendo già che la promozione era di fatto automatica. Il Decreto legislativo 62 del 13 aprile 2017, dettando le modalità di calcolo del punteggio finale dell'Esame di Stato del secondo ciclo, ha, di fatto, previsto, nei primi due commi dell'art. 18, che la Commissione possa attribuire per ogni prova scritta un massimo di 20 punti e per il colloquio altri 20 punti; al credito per gli anni precedenti va attribuito un massimo di 40 punti. Quindi, per superare l'esame di Stato è sufficiente ottenere un punteggio pari a 60/100. I protagonisti della vicenda, facendo "scena muta" all'orale, quale coraggio hanno mostrato se erano già consapevoli di avere conseguito la promozione?

Va constatato, tuttavia, che con questa protesta hanno suscitato una risposta istituzionale tempestiva, anche se non conforme alle loro aspettative. Il Ministro Valditara, già noto sostenitore di un ritorno al rigore del passato, ha replicato annunciando che in un'imminente riforma della maturità tali comportamenti non saranno più tollerati e saranno censurati con la "bocciatura".

Sotto la punta dell'iceberg

La reazione del Ministro è stata interpretata da molti come un tentativo di repressione del dissenso, piuttosto che come un'opportunità di confronto. Gli studenti, in realtà, hanno voluto mettere in evidenza quanto la scuola sia eccessivamente focalizzata sulla valutazione numerica e sulla competizione, a scapito della crescita personale e della valorizzazione delle diverse abilità. Hanno voluto pure evidenziare una mancanza di empatia e di dialogo da parte di alcuni docenti, che non riuscirebbero a cogliere le difficoltà umane e personali che vanno oltre il mero rendimento scolastico. Sicuramente una riforma è necessaria, ma probabilmente andrebbe pensata partendo soprattutto non dalla necessità di punire, ma dalle motivazioni che hanno indotto a quel tipo di protesta, che, anche se "non coraggiosa", ha comunque messo a nudo alcune criticità del nostro sistema scolastico.

Evidentemente la "falla" è nell'attuale testo di legge che consente la promozione secondo un calcolo numerico e manca di dire che l'esecuzione di tutte le prove (ivi compresa quella orale) è

la condizione per arrivare all'esito finale. È da questa omissione che gli studenti hanno preso spunto per avvalersi del diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero, come d'altronde prevede l'articolo 21 della nostra Costituzione.

È pur vero che è difficile ignorare che talvolta la generazione "Social" cerca attraverso i networks quel riconoscimento sociale che trova difficile ottenere nella quotidianità. Allo stesso modo non può essere sottovalutato il pericolo di emulazione finalizzato al raggiungimento della notorietà più che di un proprio credo etico-personale.

Tuttavia, in questa vicenda, non si possono ignorare le motivazioni sottese che richiedono riflessioni per ripensare la funzione educativa e formativa della nostra scuola.

Una riforma è necessaria, ma come?

Alla base della protesta si pone, sicuramente, un malcontento per un voto che, di fatto, tende a premiare più la performance che l'impegno e la crescita. Non a caso, le prove dell'esame hanno un peso del 60% sul risultato finale. Tra l'altro concorrono ad attribuire il voto un Presidente e tre Commissari esterni, ossia persone che non hanno condiviso negli anni la storia personale dello studente e che non sempre tengono in debito conto il parere dei Commissari interni. Gli studenti considerano questi elementi fuorvianti per una valutazione autentica. Può capitare, infatti, che da una performance finale brillante uno studente, che ha avuto negli anni un rendimento scolastico incerto, può ottenere un voto più alto del compagno di classe che, invece, ha studiato sempre con costanza e con maggiore profitto.

Una commissione d'esame solo interna, come già avviene nella scuola secondaria di I grado, potrebbe attutire le difficoltà emotive e garantire esiti più contestualizzati. Sarebbe un provvedimento, tra l'altro, "a costo zero", anzi "a risparmio". Ma una parte dell'opinione pubblica esprimerebbe, sicuramente, una forte contrarietà. Secondo molti "rigoristi" l'esame di Stato, proprio per la sua funzione di certificazione nazionale delle competenze, deve avere un valore oggettivo e una credibilità al di sopra delle parti. Una commissione totalmente interna rischierebbe di non essere oggettiva e potrebbe tendere a un abbassamento degli standard. Senza il "controllo" esterno, ogni scuola potrebbe, in linea teorica, decidere di adottare parametri più indulgenti, creando una disparità tra i diversi istituti e svalutando il titolo di studio a livello nazionale.

Viene comunque da riflettere sul rapporto tra valutazione finale e valore formativo della valutazione. La valutazione non è un'etichetta impressa sullo studente, ma un'opportunità per promuovere una crescita continua e significativa finalizzata a rendere gli studenti capaci di rispondere con autonomia e maturità ai problemi inediti che la vita inevitabilmente presenterà. La valutazione formativa è anche quella attraverso la quale lo studente deve imparare a tenere i "nervi saldi" e trovare soluzioni creative e tempestive di fronte alle difficoltà.

Esame di "maturità" tra evoluzione ed abolizione

Si sono riaccesi, quindi, i riflettori sul dibattito, mai risolto, se eliminare o meno l'esame di Stato sostituendolo con la certificazione delle competenze. Sono in molti a chiedersi, infatti, se abbia ancora senso parlare di maturità, ma anche se si è in grado poi di risolvere tutte le ricadute pedagogiche, sociali, e soprattutto giuridiche che ne deriverebbero.

Tra l'altro va ricordato che l'esame di Stato è previsto dall'articolo 33 della Costituzione: *"È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale"*. Perciò per eliminarlo sarebbe necessaria una legge costituzionale, cioè una legge per la cui approvazione occorrerebbero molto tempo, vista la procedura lunga e articolata (art. 138 Cost).

Quindi, appare più realistico e di senso pensare ad una riforma che adegui l'esame di Stato alle caratteristiche dei cittadini di oggi, di una fase storica che si configura con tratti liquidi, talvolta contraddittori, ma anche con un potenziale ancora tutto da scoprire.

Quale rito di passaggio nella società attuale?

L'esame di Stato è un *rito di passaggio* che riflette profondamente i valori e le strutture della società in cui si svolge. Questo concetto si basa sull'idea che i riti di passaggio, come definiti dall'antropologo Arnold van Gennep^[2], segnano la transizione di un individuo da uno status sociale a un altro, e la loro forma è sempre un prodotto del contesto culturale. Nel corso del tempo, l'attenzione normativa ha sempre accompagnato l'evoluzione dell'Esame di Stato

adattandolo alle varie trasformazioni storiche e sociali, proprio nella consapevolezza che tale prova da sempre segna il passaggio definitivo dall'adolescenza alla maturità.

Vale la pena ricordare che le radici dell'Esame di Stato risalgono alla riforma Gentile (1923), il cui obiettivo era quello di formare una classe dirigente forte attraverso una cultura classica e una severa selezione che avrebbe permesso agli studenti migliori l'accesso alle università più prestigiose. Successivamente, le riforme degli anni Sessanta, in nome dei valori di uguaglianza e democrazia, hanno modificato le prove di esame adattandole ai nuovi modelli sociali. A partire dagli anni Novanta altri Ministri (Berlinguer, Renzi, Bussetti...) hanno introdotto modifiche e semplificazioni.

Quanto è accaduto poi, durante la pandemia da Covid 19, è sicuramente la testimonianza più esplicita della volontà istituzionale di rispondere ai mutamenti epocali e alle diverse esigenze educative, accelerando anche le evoluzioni didattiche sul piano digitale.

Dunque, la protesta degli studenti attraverso la cosiddetta "scena muta" non è altro che un appello al cambiamento. Siamo consapevoli che l'esame di Stato conserva ancora un valore simbolico, un valore di sintesi di un ciclo lungo di studi, che attesti le competenze e le conoscenze acquisite durante il percorso scolastico.

Certo, per migliorarlo bisognerebbe dare maggiore peso alla valutazione delle competenze trasversali e delle abilità pratiche introducendo, per esempio, prove che richiedano la risoluzione di problemi reali o la collaborazione in gruppo. Si potrebbero offrire percorsi d'esame più flessibili e personalizzati, che tengano conto delle inclinazioni individuali di ciascuno. Sarebbe utile, inoltre, integrare l'esame con una maggiore connessione con il mondo del lavoro e con l'università. La speranza è che l'attuale Ministro sappia interpretare questo segnale di disagio e risponda in maniera adeguata.

[1] Sono disponibili i [dati](#) sugli esiti degli scrutini e degli Esami di Stato del primo e del secondo ciclo d'istruzione per l'anno scolastico 2024/2025.

[2] Arnold van Gennep è stato un antropologo francese, tra i più noti studiosi di antropologia del Novecento; diede fondamentali contributi all'analisi dei riti di passaggio, inaugurandone lo studio sistematico nell'etnografia europea, e fondò lo studio etnografico del folklore come disciplina accademica in Francia.

4. Tu chiamale, se vuoi, emozioni... L'educazione emotiva e la scuola che verrà



Daniele SCARAMPI

11/08/2025

"Tu chiamale, se vuoi, emozioni", suggeriva Mogol nei lontani anni Settanta del secolo passato, sottintendendone la complessità e, soprattutto, la caratteristica sfuggevolezza.

L'uomo, è noto, possiede risposte emozionali che producono effetto solo se vengono innescate e che hanno una funzione principalmente adattiva; dunque, l'apporto delle emozioni è sempre prodromico all'incremento intellettuale e culturale del singolo perché esso stimola i cambiamenti neurologici e psicologici dell'individuo, che incidono sul pensiero e sul comportamento, tenuto conto degli stimoli sociali e ambientali.

Lo status di disciplina

Ora, sulla scorta del DDL n. 1334 successivamente confluito nella Legge 19 febbraio 2025, n. 22 recante l'Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche, più di recente è stata presentata una seconda interrogazione parlamentare (su spinta, tra gli altri, dei Deputati Nave, Aloisio, Licheri e Pirro) specificamente dedicata all'educazione emotiva a scuola, considerata non a torto un peculiare approccio didattico volto a insegnare a comprendere le proprie emozioni, a costruire relazioni positive e a ricomporre i conflitti in modo costruttivo.

L'obiettivo sarebbe quello di conferire all'*educazione emotiva* lo status di disciplina rientrante nel *curricolo* scolastico, tenuto conto degli esempi illuminanti di svariati Paesi d'area nordeuropea quali Svezia, Finlandia e Regno Unito, da sempre orientati ad includerla all'interno delle progettazioni didattiche (pur senza il vincolo di valutazioni numeriche), passaggio che indubbiamente anticipa la creazione di un sistema educativo di successo.

L'importanza delle competenze non cognitive

Il Ministro Valditara ha riconosciuto, di rimando, la centralità dell'educazione alle emozioni, *condicio sine qua non* all'interno della cultura del rispetto delle differenze, e ha sostenuto che le azioni afferenti alle competenze non cognitive sono il naturale prosieguo delle riformate Indicazioni Nazionali o delle Linee Guida per l'Educazione Civica.

Del resto nel percorso di sviluppo cognitivo e critico degli studenti e delle studentesse non conta unicamente l'apprendimento dei saperi disciplinari afferenti alle varie materie di studio, ma risulta altrettanto basilare lo sviluppo di attitudini quali la personalità, l'autoconsapevolezza o il vasto gruppo delle cosiddette *competenze sociali*, tre le quali spiccano il lavorare in gruppo, la capacità d'ascolto e l'attitudine alla cooperazione.

L'economista americano – già premio Nobel – James Heckman^[1] ha sottolineato l'importanza delle competenze non cognitive, quelle in grado di spiegare più variabilità individuali tra le persone, e le ha classificate in cinque grandi dimensioni:

- estroversione
- amicalità
- coscienziosità
- apertura all'esperienza
- stabilità emotiva.

A loro volta le *non cognitive skills* definiscono il *character*, ovverosia quei tratti di personalità che, facendo perno sui talenti unici e irripetibili delle persone, conducono verso il concetto di *capability approach*, in altri termini la possibilità di poter disporre di alternative che consentano alle persone di sviluppare compiutamente le proprie potenzialità e le proprie aspirazioni (L. Rondanini, 2025^[2]).

Motivazione, apprendimento, empatia

Dall'esercizio delle *soft skills*, classificabili in svariate categorie (*efficacia personale, comunicazione e relazione, influenza e impatto, orientamento e realizzazione*), ormai non si può prescindere, a scuola come nel mondo del lavoro, dal momento che la resistenza allo stress, l'autostima, la capacità di cooperazione, ovvero l'approccio costruttivo dinanzi alle situazioni problematiche, costituiscono talenti determinati e sovente decisivi.

L'esperienza acquisita dal personale docente ed educativo ha dimostrato che le performance maturate in contesti stressanti o scarsamente relazionali possono produrre nel discente non solo ricordi deleteri, ma anche un *feedback* negativo implicito, in grado d'innescarsi in ogni situazione simile, a meno che non si riesca a far leva sui talenti e sulle motivazioni di chi sta apprendendo. D'altronde non c'è acquisizione senza motivazione, poiché essa si configura come un fattore dinamico del comportamento che dirige l'individuo verso una meta: sarà pertanto l'empatia emotiva tra docente e discente a innescare la *motivazione intrinseca*, capace a sua volta di determinare un contesto d'apprendimento positivo e proficuo.

Di certo, dunque, l'apporto delle emozioni è propedeutico all'incremento intellettuale a lungo termine, perché esso – nell'alveo delle funzioni emotive in ambito neurofisiologico – stimola i cambiamenti fisici e psicologici dell'individuo, che finiscono per incidere sul pensiero e sul comportamento, in risposta a stimoli sociali e ambientali.

Possiamo in sintesi affermare che il successo nel processo d'apprendimento, determinato non soltanto da intelligenza e razionalità, dipende principalmente dalla dimensione emozionale: emozioni e apprendimento hanno quindi un legame inscindibile.

Esercitare le soft skills

In conclusione, dunque, a prescindere da quelli che saranno gli interventi specifici promossi da ogni istituzione scolastica, la Legge 22/2025 produrrà effetti nel prossimo triennio e prevederà una sperimentazione su base volontaria, che non sarà supportata da finanziamenti specifici, ma sarà comprensiva della formazione dei docenti.

Come ben ha osservato la psicologa Sabrina Pontani (2025[3]), gli interventi promossi non dovrebbero che confermare l'importanza improcrastinabile dell'esercizio della dimensione emotiva, dentro e fuori la scuola, dimodoché bambini e adolescenti – sempre di più costretti a preferire le *emoticon* alle emozioni, i contatti alle relazioni e il virtuale alla realtà – imparino ad esercitare le *soft skills*[4].

[1] James J. Heckman, Tim Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Il Mulino, 2017.

[2] L. Rondanini, *La legge sulle competenze non cognitive*, su www.erickson.it dell'11 maggio 2025.

[3] M. Pontani, *La rete nazionale dell'empatia. Una scuola per il futuro*, su www.gruppolascuola.it, maggio 2025.

[4] Cfr. di D. Scarampi, *Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento linguistico*, su www.treccani.it del 20 luglio 2022; *Le competenze trasversali (o soft skills), ovvero l'architettura della relazione educativa nella scuola*, in D. Ciccone e R. Stornaiuolo (a cura di), *30 spunti per orientarsi nella dirigenza scolastica*, Napoli, Tecnodid, 2022; *Verso un apprendimento significativo e radicato: dall'esercizio delle competenze non cognitive (o soft skills) all'importanza dell'alfabetizzazione emotiva* in A. D'Ambrosio e B. Lettieri (a cura di), *Dirigere la Scuola. Guida per dirigenti scolastici e insegnanti*, Logos Edizioni, 2023.

1. Risorse & riforme. Verso il nuovo anno scolastico



Marco MACCIANTELLI

29/08/2025

Il nuovo anno scolastico 2025/2026 è quello che porterà alla conclusione di un'esperienza che sulla scuola, non senza preoccupazioni e risultati, fatiche e acquisizioni, ha inciso sia in termini didattico-formativi, sia in termini amministrativo-contabili. Ci riferiamo alle riforme collegate al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Risorse e riforme

Il PNRR non ha significato solo disporre di ulteriori risorse ma anche di rinforzi motivazionali nella prospettiva di una innovazione di sistema. Risorse & riforme, dunque, ma quali: nuovi ambienti di apprendimento; robotica laboratoriale verso l'Intelligenza artificiale (IA); nuovo orientamento (docente tutor e docente orientatore); formazione volontaria incentivata (FOVI); concorsi; sviluppo della competenza digitale; contrasto alla dispersione (perché l'Italia possa collocarsi entro lo standard europeo del 10%); incremento delle discipline STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) per superare il gap che continua a persistere, nel nostro Paese, nell'ambito scientifico-matematico; sviluppo della competenza multilinguistica; riforma dell'istruzione professionale e tecnica e l'istituzione della filiera tecnologico-professionale 4+2. Ognuno di questi aspetti è in atto e/o in divenire, ciascuno si connette con l'altro in qualche modo e in qualche misura. Nel breve volgere di alcuni anni siamo passati dal futuribile al realizzato, ora è tempo di bilanci, di rendicontazioni e di valutazioni, per comprendere la scuola dalla quale abbiamo cercato di congedarci, ovvero quella verso la quale ci eravamo incamminati. Certo, tra luci e ombre ci sono molte questioni da perseguire per la piena realizzazione, altre da correggere e meglio orientare.

Tra i benefici, non va trascurato la ricaduta sulla professionalità: la ricchezza delle riforme e delle risorse ha promosso un'idea di docente non solo come persona titolare di un sapere, ma anche come artefice di una progettualità non effimera, strutturale, pragmaticamente, impegnata a raggiungere l'obiettivo nel pieno rispetto di procedure e tempistiche e nella consapevolezza delle interconnessioni tra la molteplicità delle azioni e dei percorsi da seguire.

Dalla visione del PNRR alle azioni del PTOF

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) ha segnato un punto di svolta per la scuola italiana, fungendo da catalizzatore per un rinnovamento profondo. La sua influenza, tuttavia, non deve esaurirsi al termine dei finanziamenti, ma deve proiettarsi oltre l'orizzonte temporale del piano stesso, costituendo così una linea di discrimine che permette alla scuola di guardare avanti, ma anche una linea di demarcazione verso un nuovo orizzonte di attese. È in questa prospettiva che il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) assume un'importanza cruciale. Lungi dall'essere un documento formale, il PTOF deve essere uno strumento strategico capace di recepire e consolidare le innovazioni, le metodologie e le risorse scaturite dall'esperienza del PNRR.

Il PTOF deve diventare la testimonianza tangibile e coerente della missione educativa post-PNRR. Se il PNRR ha fornito gli strumenti e le risorse, il PTOF deve tradurre questa spinta in un progetto educativo duraturo. Questo significa che ogni istituto scolastico deve riflettere su come le opportunità offerte dal PNRR – in termini di digitalizzazione, laboratori innovativi, formazione del personale e nuove metodologie didattiche – possano essere integrate in modo sistemico e permanente nel proprio percorso formativo.

Il PNRR ha tracciato una netta linea di demarcazione tra un "prima" e un "dopo". Il "prima" era caratterizzato da una scuola che, pur con le sue eccellenze, spesso faticava a stare al passo con i rapidi mutamenti della società. Il "dopo" dovrebbe proiettarci verso un orizzonte di aspettative più elevate, in linea con il paradigma europeo dell'educazione. Sebbene il percorso non sia stato privo di ostacoli e delusioni, il PNRR ha innescato un processo irreversibile di trasformazione. La scuola è chiamata a guardare avanti, oltre quella linea, per cogliere le sfide e le opportunità di un'istruzione che sia non solo resiliente, ma anche capace di costante innovazione e di naturale tensione verso il futuro.

Direzione unitaria

L'espressione "direzione unitaria", in modo più appropriato di "gestione", che ritroviamo nella Legge n. 107 del 13 luglio 2015 (art. 1, comma 93, lettera e) sottolinea il nodo della responsabilità che compete a chi ha, tra le sue funzioni, quella di *governare la scuola dell'autonomia*. Attraverso tale responsabilità, il dirigente scolastico deve ricomporre i rapporti "tra le diverse componenti della comunità scolastica" insieme a quelli del "contesto sociale". Ciò si traduce agendo su più ambiti.

Entro il 31 di ottobre, il Collegio dei docenti deve deliberare in merito al PTOF, in considerazione della sua scansione triennale, ma anche per gli eventuali aggiornamenti annuali. Il termine è ordinatorio, potendo le scuole completare tali attività entro l'avvio della fase delle iscrizioni al successivo anno scolastico.

Il CCNL, anche nella versione sottoscritta il 18 gennaio 2024, prevede che entro il 15 settembre deve essere avviata la "sessione negoziale di contrattazione integrativa" ed entro il 30 novembre occorre aver verificato le condizioni per una conclusione della contrattazione decentrata di Istituto[1]. Entro il 31 dicembre è la data di scadenza dell'approvazione del Programma Annuale[2].

Questa sequenza temporale configura una connessione tra offerta formativa, impianto organizzativo, ampliamento dell'offerta formativa, presupposti economico-finanziari, contrattazione decentrata di Istituto, per un condiviso utilizzo del Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa (FMOF).

Sappiamo bene che l'attitudine alla proroga ha reso negli ultimi anni queste scadenze più "elastiche", nondimeno esse mantengono motivazioni che meritano di essere considerate.

La programmazione coordinata

La *programmazione coordinata* è forse la sfida più impegnativa per una direzione davvero unitaria dell'istituzione scolastica che va oltre la semplice pianificazione didattica. È un processo complesso che richiede l'allineamento di diverse aree:

- *la didattica*. La programmazione deve garantire che le attività didattiche delle diverse discipline e classi siano coerenti e si integrino, evitando sovrapposizioni o lacune. L'obiettivo è creare un percorso formativo lineare e progressivo per gli studenti;
- *l'amministrativo-contabile*. Le decisioni finanziarie e amministrative non possono essere scollegate dagli obiettivi educativi. L'allocazione delle risorse (ad esempio, l'acquisto di attrezzature o la formazione del personale) deve supportare direttamente la visione pedagogica della scuola;
- *la contrattazione integrativa*. Le decisioni prese a livello di contrattazione con il personale (es. ore di attività aggiuntive, progetti speciali) devono riflettere e rafforzare gli obiettivi strategici della scuola, non limitarsi a questioni salariali o puramente organizzative.

L'onere della prova

L'onere della prova spetta, dunque, a tutti coloro che rientrano all'interno di questa corresponsabilità allargata: nella costruzione dell'offerta formativa, nelle scelte amministrativo-contabili, nel disegno della contrattazione integrativa. Il che significa portare a buon fine una programmazione corresponsabile che non dipende solo dal dirigente scolastico, ma da un impegno collettivo. La "corresponsabilità allargata" coinvolge:

- il *dirigente scolastico* che deve definire una visione chiara e guidare il processo di coordinamento;

- il *corpo docente* che deve collaborare attivamente nelle diverse fasi della progettazione;
- il *personale amministrativo e ATA* perché le loro azioni devono essere coerenti con gli obiettivi della scuola. Ad esempio, l'ufficio di segreteria deve supportare efficacemente le attività didattiche e i progetti scolastici;
- non ultimi, *le famiglie e gli studenti*, in quanto soggetti che devono contribuire alla realizzazione del PTOF attraverso il dialogo e la partecipazione, specialmente nella fase di definizione dell'offerta formativa.

Da questi fattori, dalla loro interconnessione, deriva la visione di una scuola dotata di chiari traguardi per la fruizione del diritto all'apprendimento e per il successo formativo.

In sintesi: il valore dell'autonomia

La legge n. 59 del 15 marzo 1997 ha costituito un punto di svolta, uno spartiacque tra un prima e un dopo, un "cambio di senso" per il sistema scolastico e formativo. Con la legge 59/1997 si afferma il principio dell'autonomia scolastica. Da questa legge discende il Regolamento dell'autonomia, con il DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, che, all'art. 3, prevede il Piano dell'Offerta Formativa (POF). Gli sviluppi più recenti sono nel comma 14 della legge n. 107 del 13 luglio 2015, laddove dal POF si passa al PTOF, cioè al Piano Triennale dell'Offerta Formativa. La "t" aggiunta al POF dalla legge 107/2015 sta per "triennale" e, d'altra parte, la triennialità riguarda ormai molti ambiti della programmazione scolastica. Questo non toglie che il PTOF possa essere aggiornato, ogni anno, entro il mese di ottobre (ovvero in tempo utile, come già si è evidenziato, per le iscrizioni all'anno scolastico successivo). Il PTOF come "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" (sempre nel comma 14 della legge 107/2015) viene elaborato dal Collegio dei docenti, non più "adottato" ma "approvato" dal Consiglio di istituto.

RAV e PTOF nella metafora del ristorante

Ora, un PTOF bene istruito deve basarsi anche su un esame degli esiti delle prove INVALSI e sull'elaborazione del Rapporto di autovalutazione (RAV).

Immaginiamo la scuola come un ristorante. L'offerta formativa, cioè i percorsi di studio e le attività che la scuola propone, è il menu presentato ai "clienti" (studenti, famiglie, territorio). I singoli corsi, i progetti e le metodologie didattiche sono le "pietanze".

Quando entriamo in ristorante ci interessa assaporare le pietanze previste dal menu (l'offerta formativa), ma la bontà di un piatto non la giudichiamo solo dal suo aspetto o dalla descrizione sul menu (il PTOF), ma dalla qualità degli ingredienti e dalla maestria dello chef. Allo stesso modo, la vera efficacia di un percorso scolastico non si misura solo dalle dichiarazioni formali, ma da ciò che accade "dietro le quinte", ovvero nel processo di autovalutazione e pianificazione. Perché siano davvero di qualità, tali pietanze devono corrispondere a dei requisiti, dalle materie prime all'inventiva e alla perizia del cuoco; la bontà di un piatto non si decide in sala ma in cucina.

Il RAV è come l'inventario e la valutazione delle materie prime del ristorante. Un buon cuoco esamina attentamente la qualità degli ingredienti, valuta la freschezza del pesce, la provenienza della carne, la maturazione della verdura. Allo stesso modo, il RAV è il processo con cui la scuola analizza e valuta sé stessa in modo critico.

Il PTOF è il menu e, in parte, il manuale operativo della cucina. Se il RAV ha rivelato, ad esempio, che gli studenti non eccellono nelle competenze logico-matematiche (una "materia prima" di scarsa qualità), il PTOF è il piano per risolvere questo problema. Il PTOF non è solo un elenco di corsi, ma un documento strategico che traduce le necessità emerse dal RAV in azioni concrete, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'istruzione. È come quel ristorante di qualità che non si limita a servire piatti a caso, ma lavora in modo mirato e professionale per offrire il meglio ai suoi clienti.

Riapertura del nuovo ciclo di valutazione delle istituzioni scolastiche

Da questa precisazione andiamo a citare la nota ministeriale dell'11 luglio 2025, prot. n. 33906 e la contestuale nota prot. n. 58609, avente entrambe ad oggetto: *SNV: "Apertura delle funzioni per il questionario scuola nella piattaforma RAV e prime indicazioni per la somministrazione del questionario docente"*. In questi documenti si forniscono alcune indicazioni.

1. La prima operazione richiesta ai fini della predisposizione del RAV è la compilazione del questionario scuola, che avviene direttamente all'interno della piattaforma RAV nella Scrivania del portale SNV ed è finalizzata a consentire la raccolta dei dati di diretta competenza della scuola. Per le istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo le funzioni di compilazione del questionario saranno aperte fino al 25 settembre 2025.

2. Ai fini della predisposizione del RAV, in avvio della prossima triennalità, è prevista per la prima volta la somministrazione, nel mese di settembre, anche di un breve questionario docente. È un nuovo strumento, anch'esso frutto della sperimentazione, e finalizzato a raccogliere il punto di vista dei docenti sugli esiti e sui processi educativo-didattici e gestionali e organizzativi che interessano la scuola. È rivolto ai docenti a tempo indeterminato della scuola dell'infanzia, della scuola primaria, della scuola secondaria di I e di II grado, che hanno operato come titolari nella scuola di afferenza nell'anno scolastico 2024/2025 e ai docenti con contratto a tempo determinato di durata annuale con continuità di almeno due anni nella scuola di afferenza.

3. Con successiva Nota verranno fornite indicazioni specifiche relative alle modalità e alla tempistica di dettaglio di somministrazione del questionario docente. I dati raccolti tramite il questionario scuola e il questionario docente, una volta elaborati, saranno resi disponibili nella piattaforma RAV unitamente ai valori di riferimento esterni, allo scopo di supportare le istituzioni scolastiche nel processo di autovalutazione.

In sintesi

Proprio mentre va concludendosi il PNRR, l'anno scolastico 2025/2026 si annuncia come un'occasione per dare un impulso significativo alla programmazione scolastica. Questo periodo è visto come un momento strategico per la scuola che è chiamata ad utilizzare le esperienze del PNRR per una riflessione profonda sul senso della scuola e per una pianificazione conseguente più efficace del percorso formativo.

I docenti sono chiamati a partecipare attivamente a questo momento di ridefinizione dell'identità della scuola non come semplici esecutori di direttive, ma come attori del processo di rinnovamento. La loro partecipazione è ritenuta essenziale per la ridefinizione dell'identità della scuola e per la riprogettazione delle attività volte a dare forma al futuro dell'istruzione.

[\[1\]](#) *Titolo I, Relazioni sindacali*, art. 30, *Livelli, soggetti e materie di relazioni sindacali*, comma 8: "Fermi restando i termini di cui all'art. 8 (contrattazione collettiva integrativa), commi 6 e 7, la sessione negoziale di contrattazione integrativa è avviata entro il 15 settembre e la durata della stessa, nel rispetto dei citati commi 6 o 7, non può comunque protrarsi oltre il 30 novembre" (stesse parole nel CCNL precedente, sottoscritto il 19 aprile 2018, *Titolo I, Relazioni sindacali*, art. 22, *Livelli, soggetti e materie di relazioni sindacali per la Sezione Scuola*, comma 7).

[\[2\]](#) Il Programma Annuale della scuola è il documento contabile fondamentale che pianifica e gestisce le risorse finanziarie dell'istituzione scolastica per un anno solare. Rappresenta la traduzione economica del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), ossia il documento programmatico e culturale della scuola.

2. Chatbot e assistenti virtuali. Come migliorare la qualità del lavoro



Salvatore CONSOLO

29/08/2025

In un recente volume dedicato a un approfondimento dei molti cambiamenti antropologici che comporterà l'uso sempre più pervasivo dell'intelligenza artificiale, due studiosi[1] immaginano di proseguire il famoso dialogo che nel "Fedro" di Platone ha per protagonista Theuth, un antico dio egizio, e il re egizio Thamus a proposito dell'invenzione della scrittura. Si immagina che Theuth informi Thamus di aver ideato, accanto alla scrittura, un altro strumento rivoluzionario: un chatbot. Theuth spiega al re che si tratta di uno strumento che, *"se addestrato in modo opportuno e usato in modo critico, può fornire un aiuto prezioso ad ogni attività cognitiva, fornendo informazioni e chiarendo dubbi su ciò che si apprende e proponendo problemi e punti di vista alternativi sugli argomenti di cui si discute"*.

La rivoluzione silenziosa

La diffusione dei chatbot è un evento che gli autori paragonano a una vera e propria rivoluzione culturale simile all'invenzione della scrittura: per la prima volta nella storia l'umanità si interagisce in modo linguisticamente sofisticato con entità non umane. Gli autori non cercano di dare risposte definitive, ma puntano a stimolare una comprensione critica su come queste tecnologie stiano cambiando il nostro modo di conoscere, imparare e pensare. Il loro obiettivo è anche quello di unire la cultura umanistica e quella tecnico-scientifica per affrontare in modo consapevole le implicazioni di questa rivoluzione.

Nell'articolo che segue si vuole esplorare, con alcuni esempi concreti, l'aiuto che un utilizzo critico e consapevole dell'Intelligenza artificiale a scuola può fornire a un dirigente scolastico nelle attività che lo vedono impegnato giornalmente per la governance dell'istituto, al personale docente per lo svolgimento del ruolo fondamentale di istruire e di educare i giovani e al personale di segreteria nello svolgimento delle proprie mansioni.

Lo si farà con l'aiuto dell'intelligenza artificiale generativa e, in particolare, con i chatbot più utilizzati in Italia: ChatGPT e Google Gemini[2].

Su questo tema, prosegue così un percorso di ricerca da tempo iniziato dalla casa editrice Tecnodid e che, vista la sua evoluzione continua e la necessità di formazione, meriterà sicuramente ulteriori approfondimenti[3].

I principali modelli linguistici

ChatGPT e Google GEMINI sono due "modelli linguistici" capaci di avere una conversazione con l'uomo, utilizzando un linguaggio verbale. C'è, anche se finalizzato ad obiettivi un po' diversi, NotebookLM. Alla base del loro uso ci sono pratiche dialogiche interattive dove la qualità della risposta dipende dalla precisione della domanda e dalla capacità di valutare la risposta da parte di chi utilizza questi strumenti. Tali applicazioni di intelligenza artificiale risultano efficaci in proporzione alla base dei dati di cui possono servirsi. Da un confronto realizzato tra i modelli emerge che non esiste uno "migliore", in quanto la scelta ottimale dipende soprattutto dalle priorità di chi li usa[4].

ChatGPT

È un modello conversazionale sviluppato da OpenAI. Il suo scopo principale è quello di interagire con gli utenti in modo naturale e creativo, simulando una conversazione umana. È utile per il brainstorming, per la generazione di idee, la scrittura creativa, per la stesura di bozze o articoli e per rispondere a domande generiche su una vasta gamma di argomenti. Il suo addestramento si basa su un'enorme quantità di dati provenienti da internet, il che lo rende molto competente su argomenti di cultura generale, fatti storici, scienza. È adatto a chiunque abbia bisogno di assistenza per un'ampia varietà di compiti basati sul testo.

Google Gemini

Google ha lanciato sul mercato una propria intelligenza generativa nel 2023, chiamandola inizialmente Google Bard e poi Google Gemini. La sua forza è la capacità di ragionamento multimodale, ovvero può comprendere e lavorare con diversi tipi di dati contemporaneamente analizzando testi, immagini, video e audio. Può generare immagini e didascalia di testo per rispondere a domande complesse. Essendo un prodotto Google, ha la capacità di accedere e utilizzare informazioni aggiornate dal web, rendendo le sue risposte più pertinenti e attuali rispetto a un modello addestrato su dati statici.

NotebookLM

È uno strumento di ricerca e studio sviluppato da Google e alimentato dal modello Gemini. Il suo scopo è quello di diventare un "esperto" del trattamento dei documenti. Il suo punto di forza è la capacità di analizzare, sintetizzare e fare collegamenti tra le fonti che l'utente carica direttamente sull'app (PDF, documenti, siti web, video di YouTube). Le risposte che fornisce si basano unicamente su quelle fonti. Questo lo rende molto utile per la ricerca accademica, il giornalismo, lo studio o la creazione di una base di conoscenza interna. Si può chiedere di riassumere un documento, di creare una guida di studio, di generare un indice, o persino trasformare il contenuto in un "podcast" per un apprendimento più dinamico. Va ricordato che i documenti che vengono caricati, essendo privati, non vengono utilizzati per addestrare il modello di base.

Per semplificare, se si richiede una precisione fattuale e capacità di citare le fonti, aiuto per lo studio attraverso precisi strumenti NotebookLM è il chatbot da preferire. Se si necessita di elaborare input multimodali e beneficiare dell'integrazione con l'ecosistema Google, Gemini si presenta come la scelta migliore. Se invece si cercano fluidità conversazionale elevata, creatività nella generazione di testo, ChatGPT è più indicato. I modelli sono in continua evoluzione e promettono ulteriori miglioramenti. Per tutti e tre i modelli linguistici esistono versioni gratuite e versioni a pagamento, queste ultime destinate a professionisti, ad aziende o a chi desidera, comunque, avere modelli più avanzati.

Da che cosa dipende la qualità dei prodotti dell'IA

La correttezza e la precisione di tutti i modelli linguistici di intelligenza artificiale dipendono da una serie di fattori chiave. Nonostante siano strumenti molto potenti, non sono infallibili e possono commettere errori o generare informazioni inesatte: il fenomeno è noto come "allucinazione". Molti sono i fattori che influenzano la precisione:

- *i dati di addestramento*. La qualità, la quantità e la diversità dei dati su cui un modello viene addestrato sono fondamentali. Se i dati contengono errori, bias o sono obsoleti, il modello tenderà a replicare tali imprecisioni;
- *la complessità e specificità della richiesta*. La precisione delle risposte diminuisce quando le richieste sono molto tecniche, specialistiche (es. medicina, diritto) o contengono ambiguità. Più la domanda è chiara e precisa, maggiori sono le probabilità di ottenere una risposta accurata;
- *l'aggiornamento delle informazioni*. A meno che non sia collegato a fonti in tempo reale, un modello linguistico ha una "data di taglio" (*cut-off date*) oltre la quale non possiede informazioni. Gemini, per esempio, ha la capacità di accedere e ricercare informazioni attuali su Google, il che lo potrebbe rendere più aggiornato rispetto ad altri modelli, ma ciò non esclude la possibilità di errori o di informazioni non ancora disponibili o verificate;
- *la comprensione del contesto*. L'IA non ha una comprensione del mondo reale come gli esseri umani, ma ragiona per associazioni e schemi basati sui dati. A volte, non cogliendo sfumature, l'ironia, o i riferimenti culturali, potrebbe dare risposte fuori contesto.

Supporto alle attività del dirigente scolastico

I chatbot possono offrire al dirigente scolastico un aiuto concreto nella redazione di una vasta tipologia di documenti che caratterizzano la vita della scuola, durante tutto l'anno scolastico: circolari, regolamenti, relazioni.

Se chiediamo così a ChatGPT o a Gemini un modello di circolare di inizio anno rivolta a studenti, ai genitori e ai docenti di un Liceo, in pochi istanti possiamo ottenere un documento che avrà

per oggetto "Avvio dell'anno scolastico 2025/2026 – accoglienza, organizzazione e auguri di buon inizio" con indicazioni organizzative per il primo giorno di scuola. Naturalmente sono strumenti da personalizzare e adattare alla situazione specifica.

Un chatbot può esserci utile per la redazione di un regolamento. Facciamo l'esempio di dovere mettere a punto un *Regolamento per la carriera Alias*. Qui, Gemini ricorda in premessa che un *Regolamento di Carriera Alias* per una scuola è un passo importante verso l'inclusione e il benessere degli studenti e ricorda anche come sia fondamentale che il regolamento tenga conto delle specifiche esigenze del contesto della scuola e che venga approvato dal Consiglio di Istituto. Anche ChapGPT non si discosta da tali indicazioni, ricorda, per esempio, di inserire il *Regolamento per la carriera Alias*, dopo l'approvazione del Consiglio d'Istituto, nel Regolamento d'Istituto.

Entrambi forniscono un testo di conforme alle buone prassi già adottate da molti istituti scolastici italiani. ChatGPT inoltre, essendo un chatbot conversazionale, si offre di generare per il dirigente:

- una relazione introduttiva per il Consiglio d'Istituto;
- una circolare da inviare alle famiglie e al personale;
- materiale informativo o proposte di formazione per i docenti.

Un altro aiuto per il dirigente potrebbe riguardare il *monitoraggio del clima scolastico* per individuare criticità e possibili soluzioni di miglioramento dello stesso. ChatGPT propone un percorso strutturato che agisce su più livelli e coinvolge tutte le componenti della comunità scolastica. Sostanzialmente suggerisce la predisposizione e somministrazione di questionari anonimi con successiva analisi dei dati e creazione di un report e poi sportelli di ascolto e di mentoring tra pari. Propone anche moduli di formazione per prevenire i conflitti o il burnout; la redazione di un *Piano per il Benessere scolastico* da integrare nel PTOF; un *Protocollo* contro bullismo e discriminazioni; un *Piano* per la promozione dell'identità e della partecipazione studentesca. Anche Gemini fornisce un supporto nelle diverse fasi del processo. Dopo avere evidenziato come il clima in una scuola sia fondamentale per creare un ambiente di apprendimento positivo ed efficace, propone, in primis, la raccolta strutturata di dati con questionari, con focus group e interviste. Suggerisce anche di distribuire i questionari tramite moduli Google e supporta l'analisi e l'interpretazione dei dati attraverso strumenti specifici.

Supporto alla didattica

L'intelligenza artificiale sta diventando uno strumento utilissimo per personalizzare l'insegnamento, semplificare la progettazione e aumentare il coinvolgimento degli studenti. ChatGPT fornisce, per esempio, i seguenti esempi concreti:

- *creazione di materiali personalizzati* con generazione automatica di verifiche, prove strutturate, schede didattiche messe a punto in base al livello degli studenti;
- *analisi dei bisogni formativi*. L'IA può analizzare i progressi degli studenti e suggerire percorsi di recupero o potenziamento;
- *traduzione e semplificazione linguistica*. È un utilissimo strumento per alunni non italofoni o con DSA, semplifica i testi o li traduce automaticamente;
- *tutor virtuali*. Sono assistenti basati su IA che rispondono alle domande degli studenti o li guidano nello studio;
- *correzione automatica dei compiti*. È un grande risparmio di tempo per i docenti fornendo feedback immediati agli studenti, con correzioni personalizzate.

Inoltre per il docente l'Intelligenza artificiale può essere utile alla progettazione di Unità di apprendimento e di Piani Didattici Personalizzati, suggerendo obiettivi, attività, valutazioni coerenti con il curriculum.

Interrogando Gemini compaiono indicazioni diverse, ma oltremodo utili:

- *personalizzazione dell'apprendimento (Adaptive Learning)*. Dopo un test diagnostico, l'IA ad esempio può suggerire a uno studente che ha difficoltà con le frazioni esercizi supplementari specifici, mentre a un altro studente che ha già padroneggiato l'argomento propone problemi più complessi o l'esplorazione di concetti avanzati.
- *feedback e valutazione automatica*. È possibile un feedback costruttivo su saggi o elaborati scritti, identificando errori comuni e suggerendo miglioramenti stilistici. Se uno studente invia un saggio, riceve in pochi secondi un feedback dettagliato su coerenza, struttura, errori grammaticali e lessicali, con suggerimenti per la

revisione. Per il docente ci sarà una riduzione notevole del carico di lavoro, per gli studenti un riscontro immediato e personalizzato. L' IA potrà essere poi utilizzata per la correzione automatica di test a risposta chiusa nelle diverse discipline;

- *creazione e curatela di materiali didattici*. Si possono creare prove strutturate, schede di ripasso, riassunti, casi pratici o suggerire risorse multimediali esterne (video, articoli) pertinenti all'argomento della lezione e al livello degli studenti. Ad esempio se un docente inserisce come prompt "concetti chiave della cellula eucariote" l'IA può generare una presentazione interattiva con immagini, animazioni e una breve prova di verifica. Evidente in questo caso il supporto ai docenti nella preparazione delle lezioni, disponibilità di materiali didattici sempre aggiornati e diversificati, risparmio di tempo nella ricerca di risorse.

A ciò si aggiunga che, con la guida dei docenti, gli studenti, verificando l'affidabilità delle risposte, possono imparare a valutare le fonti e a considerare ogni risposta dell'Intelligenza artificiale come un testo dove bisogna individuare e correggere possibili errori in relazione alle informazioni ottenute.

Supporto alle segreterie

La segreteria scolastica gestisce un volume considerevole di dati e processi ripetitivi. L'IA può automatizzare e ottimizzare queste operazioni, liberando il personale per altri compiti. Gemini suggerisce alcuni impieghi dell'IA tra i molti possibili.

- *Gestione iscrizioni e anagrafiche studenti*: possibile utilizzo di chatbot e sistemi di elaborazione del linguaggio naturale (NLP) per fornire risposte immediate a domande frequenti di genitori e studenti riguardo a procedure di iscrizione, documentazione richiesta e scadenze.
- *Archiviazione e ricerca documenti*: sistemi di gestione documentale basati sull'IA che utilizzano tecniche di indicizzazione semantica e riconoscimento di entità nominate (NER) per classificare, etichettare e rendere ricercabili documenti di ogni tipo (circolari, delibere, contratti, registri). Questa gestione documentale consente una ricerca rapida e precisa. Ad esempio un assistente amministrativo può cercare "verbale consiglio di classe 2B del 17/03/2025" e il sistema AI lo individua istantaneamente, anche se il nome del file è scritto diversamente, esempio: "VerbaleClasse2Bmarzo.pdf".

ChatGPT, in linea con quanto suggerito da Gemini, aggiunge alcuni punti:

- *Gestione automatica delle comunicazioni*: chatbot o assistenti virtuali rispondono automaticamente alle domande più frequenti di famiglie e studenti (es. orari, scadenze, modulistica).
- *Elaborazione di statistiche*: analisi predittive sull'andamento delle iscrizioni, tassi di assenza, andamento scolastico.

Considerazioni critiche per l'Implementazione dell'IA nell'ambiente scolastico

I benefici relativi all'introduzione dell'IA nell'ambiente scolastico sono evidenti, ma bisogna tenere presenti diversi aspetti problematici, la cui soluzione risulta preliminarmente necessaria.

- *Privacy e protezione dei dati*: la raccolta e l'analisi di grandi quantità di dati sensibili degli studenti e del personale richiedono sicurezza informatica e una rigorosa conformità alle normative sulla privacy (GDPR). È fondamentale garantire trasparenza sull'uso dei dati e ottenere il consenso informato.
- *Etica e bias algoritmici*: gli algoritmi di IA possono riflettere o amplificare bias presenti nei dati, portando a discriminazioni implicite. È cruciale pertanto che siano sviluppati e monitorati sistemi IA equi ed etici, soprattutto se usati in contesti di valutazione e personalizzazione dell'apprendimento.
- *Formazione del personale*: l'efficacia degli strumenti di IA dipende dalla capacità del personale (docenti, amministrativi, dirigenti) di utilizzarli correttamente. Sono necessari programmi di formazione completi e continui.
- *Accettazione e resistenza al cambiamento*: il personale e le famiglie potrebbero mostrare resistenza all'adozione di nuove tecnologie percepite come invasive o

minacciose per il ruolo umano nell'istruzione. È essenziale una comunicazione chiara sui benefici e sui limiti dell'IA.

- *IA come supporto, non sostituzione dell'intervento umano*: l'IA deve essere concepita come uno strumento per aumentare le capacità umane, ma non può sostituire il ruolo critico del docente, dell'amministrativo o del dirigente scolastico, tutti dotati di professionalità e di competenze specifiche che risultano indispensabili per comprendere e valutare quanto proposto dall'IA. La relazione umana, l'empatia e il giudizio critico rimangono poi insostituibili.

In sintesi

L'intelligenza artificiale non sostituisce le persone, ma può liberare tempo, ridurre la burocrazia e aumentare la personalizzazione dell'insegnamento, fornendo anche un aiuto nella gestione scolastica. Rappresenta quindi una potente leva per l'innovazione, offrendo opportunità senza precedenti per il miglioramento in ogni aspetto dell'ecosistema scolastico: dalla razionalizzazione delle complesse attività amministrative di segreteria, al supporto per i dirigenti scolastici, fino alla personalizzazione e all'arricchimento del processo didattico per i docenti e gli studenti. Tuttavia, il suo impiego deve essere guidato da principi di etica, trasparenza e responsabilità.

In sintesi l'IA può essere vista come una sorta di *pharmakon* in grado di migliorare la vita a scuola, ma, come ogni *pharmakon*, porta in sé cura e pericolo: spetta a noi il compito di farne uno strumento che rigeneri la scuola e non un veleno (*toxicon*) che ne oscuri il senso.

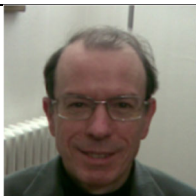
[1] Luca Mari, Alessandro Giordani. *L'intelligenza artificiale di Platone: Il pensiero, i chatbot e noi*, Milano, Gruppo 24 Ore, 2025.

[2] Secondo i dati delle rilevazioni di Audicom-Sistema Audiweb ChatGPT risulta utilizzata in Italia ogni mese nel corso del 2025 da una media di 7,2 milioni di utenti, ossia dal 17% della popolazione tra i 18 e i 74 anni. Nel 2023 l'applicazione era usata da 750.000 italiani e nel 2024 da 2,4 milioni. A grande distanza segue Google Gemini, attualmente usato in media da 2,3 milioni di Italiani.

[3] Sull'argomento molti sono gli articoli pubblicati su [Scuola7](#). All'Intelligenza artificiale è stata dedicata la "Summer School di Ischia" del 2024 e una sezione con diversi interventi nella più recente "Start School" che si è realizzata a Gaeta nei giorni 21-23 luglio 2025.

[4] Nitin Rane, Saurabh Choudhary, and Jayesh Rane, *Gemini versus ChatGPT: applications, performance, architecture, capabilities, and implementation*, Journal of Applied Artificial Intelligence 5.1 (2024), pp. 69-93.

3. Ricerca storica nella scuola primaria. Insegnare ai bambini a fare cose difficili



Luciano RONDANINI

29/08/2025

Il 7 luglio 2025 è stato pubblicato nel sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) il testo definitivo delle *Indicazioni nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e Scuole del primo ciclo di istruzione*. Entreranno in vigore nell'anno scolastico 2026-2027. Qui ci occuperemo del curricolo di storia, con particolare riferimento all'utilizzo delle fonti da parte dei bambini della scuola primaria.

Dalla bozza del documento al testo definitivo

Rispetto alla bozza, diffusa nel marzo scorso, la versione resa nota il 7 luglio, presenta nel suo complesso poche novità e nessuna per la parte relativa alla storia. In realtà, non poteva essere diversamente vista la sbrigatività con cui è stato realizzato il dibattito che ha accompagnato la prima versione; da qui, si poteva già facilmente evincere che il testo fosse, di fatto, pressoché blindato.

Nell'impianto generale della presentazione delle discipline, è stata eliminata, rispetto alla bozza, la parte riguardante "Le finalità dell'insegnamento". Per tutte le discipline è rimasto un unico titolo: "Perché si studia l'italiano, la matematica, la storia, la geografia...".

Questa scelta fa da *pendant* con quel "cambio di paradigma", su cui insiste il documento, e sembra voglia rimettere al centro la valorizzazione delle conoscenze come base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente. Tale richiamo sembra voglia enfatizzare un'impostazione dello studio tendente a privilegiare "*che cosa imparare*" rispetto al "*come l'alunno apprende*". Conseguentemente, viene privilegiato un modello di insegnamento incentrato sulla centralità dell'insegnante-*magis*, quasi ad evocare un'immagine di scuola-*auditorium* con bambini "memorizzanti".

Le scelte delle scuole e i futuri libri di testo

Ogni istituzione scolastica, si sottolinea nel testo, "predispone il curricolo verticale di istituto" all'interno del PTOF, vincolato, come nelle Indicazioni 2012, al profilo dello studente, agli obiettivi specifici di apprendimento e alle competenze attese, riportati in ogni disciplina. Ma quali spazi di governabilità del curricolo le scuole potranno esercitare? L'impostazione delle Indicazioni 2025 è alquanto prescrittiva rispetto alle conoscenze che gli insegnanti devono trasmettere. Per la storia, in particolare, il testo propone contenuti spesso dettagliati per ogni anno e metodologie didattiche che sembra vogliano segnare un ritorno alla "scuola del programma" più che a quella del curricolo.

C'è poi un altro e non secondario problema: come sarà articolata la circolare annuale del MIM relativa all'adozione dei libri di testo a partire dall'anno scolastico 2026-2027? Le case editrici, infatti, svolgono un ruolo estremamente delicato, in quanto fanno da mediazione tra quanto voluto dal Ministero e la traduzione in chiave didattica per gli alunni.

Le potenziali implicazioni negative di un documento scarsamente discusso dal mondo della scuola confluiranno in manuali scolastici che, per quanto riguarda la storia, potrebbero anche riproporre il racconto della *Piccola vedetta lombarda*, dei *Martiri di Belfiore*, di *Anita Garibaldi*... (nel testo definitivo, giusto per non fermare le lancette dell'orologio alle vicende del Risorgimento, si cita, "saltando di palo in frasca", anche il martirio di *Salvo d'Acquisto*). Si evoca, in tal modo, il ritorno ad una narrazione dell'immagine collettiva di un passato mitico che, in realtà, non è mai esistito.

Il docente "magis" e il rischio della didattica frontale

In una bellissima *Lettera ai bambini*, Gianni Rodari^[1] ha inventato l'aforisma *"Bambini, imparate a fare le cose difficili"*. Si tratta di una salutare provocazione, che conserva una suggestiva attualità: *"Mostrare la rosa al cieco, cantare per il sordo, liberare gli schiavi che si credono liberi..."*. In sostanza, ci dice Rodari, le cose apparentemente più semplici sono quelle che richiedono un maggior impegno e investimento da parte di tutti.

Al contrario, nelle Indicazioni 2025 viene richiesta al bambino soprattutto la capacità di ascoltare e memorizzare la lezione del docente. "La finalità principale della scuola – si afferma nella parte "Scuola e nuovo umanesimo" – è l'acquisizione delle "conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base". E più oltre (*Scuola e famiglie in un nuovo patto di alleanze*) si legge: "La scuola è la sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza".

Il punto non è conoscenza sì, conoscenza no, ma come bambine e bambini si rapportano ai saperi. Nelle Nuove Indicazioni 2025, si prefigura una didattica prevalentemente frontale e l'immagine di insegnanti che parlano e di alunni che ascoltano.

Essere magister nell'insegnamento della storia

Nel curriculum di Storia la preferenza per una didattica trasmissiva è esplicita. Si afferma, infatti, che *"obiettivo dell'insegnamento della storia, in ogni ordine di studi, è principalmente quello di dare ai discenti la consapevolezza che la dimensione esistenziale del 'qui' e 'ora' a cui essi appartengono non si esaurisce nella contemporaneità"*.

Non a caso viene utilizzato il verbo "dare", come a sottolineare una precisa asimmetria tra il *magister* e il *discipulus*. Riteniamo corretta la difesa dell'asimmetria tra chi insegna e chi impara. L'immagine del docente "amicone", che si pone sullo stesso piano degli studenti è decisamente rischiosa e controproducente. È però altrettanto scorretto assolutizzare tale modello, soprattutto in un'epoca in cui l'accesso alle informazioni è facilitato a tutte le età dai dispositivi digitali.

L'autorevolezza del docente nella scuola d'oggi si manifesta soprattutto nell'esercizio della funzione di guida e di ascolto delle esigenze delle bambine e dei bambini. L'insegnante, infatti, è chiamato a giocare la sua magistralità nel possesso di solide conoscenze, coesistente però a *saper testimoniare* una presenza simmetrica con l'alunno, che rafforza, non sminuisce, la sua identità professionale.

Semaforo rosso per lo studio delle fonti

Le Indicazioni 2025 accarezzano l'immagine del bambino "incompiuto". Questo soprattutto nella scuola primaria. Relativamente all'insegnamento della storia, si sostiene, infatti, che in questo grado scolastico *"anziché mirare all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa. E cioè un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane nel tempo"*.

La fonte storica, secondo quanto affermato nel testo del MIM, per gli alunni della scuola primaria sarebbe uno strumento di lavoro "irrealistico" e, dunque, preferibilmente da evitare. Al suo posto, il bambino deve ascoltare le narrazioni dell'insegnante, unica voce narrante delle vicende umane nel tempo. Solo il docente, infatti, riesce a creare quell'atmosfera di fascinazione mediante la quale "i discenti apprenderanno solo quanto è davvero determinante".

Questa posizione risulta francamente "bizzarra". Non avvicinare i bambini della scuola primaria all'uso delle fonti è come chiedere loro, per la lingua italiana, di non occuparsi dei segni paragrafematici (punto, punto e virgola, due punti, apostrofo, ...) che, invece, sono obiettivi specifici di apprendimento già al termine del terzo anno.

Non ha alcun senso contrapporre la dimensione narrativa a quella della ricerca storica. È dall'esame delle fonti e dallo studio di queste ultime che si costruisce la narrazione. Il "racconto" e "le fonti" sono aspetti strutturali; nella scuola del primo ciclo d'istruzione, l'approccio didattico di queste ultime dovrà essere di natura formativa, finalizzata alla promozione di un pensiero critico e di un'intelligenza intraprendente.

La differenza tra la lezione del docente e la didattica laboratoriale consiste nel fatto che, attraverso il laboratorio, il docente fornisce agli alunni ulteriori possibilità di rendersi conto di come si producono le conoscenze.

L'insegnante e gli alunni, entrambi *magis*, compongono insieme e in modo originale il mosaico del sapere storico e delle competenze ad esso collegate.

Prima la ricerca e poi la narrazione

Dunque, l'uso delle fonti va attentamente calibrato alla fascia d'età e richiede un'attività propedeutica da parte dell'insegnante. Nei primi anni della scuola primaria si possono privilegiare documenti, foto, momenti della vita personale, familiare, del quartiere, del paese... Solo successivamente si potranno avviare gli alunni anche ad un confronto con fonti storiche più complesse.

Ad esempio, verso gli 11 anni a conclusione della scuola primaria, l'allievo può essere in grado di esaminare i significati della scheda di votazione usata dalle italiane e dagli italiani nel referendum popolare del 2 giugno 1946.



L'analisi di questo documento si potrà inserire nel quadro generale di quel particolare periodo in cui il voto alle donne, la voglia di ripresa, la costruzione di un nuovo assetto istituzionale costituirono gli elementi che avrebbero segnato il passaggio ad una nuova visione del mondo.

Va ricordato che il prossimo anno (2026) ricorrerà l'ottantesimo anniversario della nascita della Repubblica. In coincidenza con tale celebrazione, in ogni scuola, dall'infanzia all'istruzione di secondo grado, i docenti avranno l'opportunità di progettare moduli didattici, possibilmente multidisciplinari, in cui approfondire specifiche tematiche di quel periodo.

Qui entra in gioco la capacità narrativa del docente, che dovrà fornire in modo puntuale, chiaro e essenziale il quadro di insieme in cui si colloca questo specifico approfondimento.

Il lavoro degli alunni, adeguatamente coordinato dai docenti, permetterà, analizzando per esempio la scheda referendaria, di rilevare la differenza tra le "due Italie":

- quella repubblicana, rappresentata dal volto di una donna turrita, con il capo circondato da una corona muraria completata da torri, simbolo delle nostre città, con il tralcio di alloro, metafora della nobiltà, intrecciato con ramo di quercia, metafora della forza;
- quella della monarchia in cui l'Italia è raffigurata dallo scudo sabaudo, sormontato dalla corona reale, storici emblemi della Casa Savoia.

Dall'analisi di questo documento iconografico, gli allievi svilupperanno le loro narrazioni che, guidati dall'insegnante, potranno fare confluire in un testo scritto, di rilevante significato storico.

In sintesi

Lo studio delle fonti rientra nel motto di Gianni Rodari di insegnare ai bambini a "fare le cose difficili", quelle cioè che risultano sfidanti rispetto alle operazioni mentali richieste. Diversamente la storia rischia di essere precocemente percepita come un "utensile" inservibile, perché ciò che conta avviene "qui" ed "ora". La "tirannia" del presente non verrà minimamente scalfita!

[\[1\]](#) G. Rodari, *Bambini imparate a fare le cose difficili*. La lettera è stata scritta nel 1974 per la rivista "Il Giornalino".

4. Cittadinanza globale vs educazione globale? Dai documenti europei alle Nuove indicazioni 2025



[Giuliana MARSICO](#)

29/08/2025

La società italiana negli ultimi decenni ha subito, come tutte le società occidentali, profondi cambiamenti: la globalizzazione economica, le interconnessioni tecnologiche, le ondate migratorie hanno disegnato una realtà nuova ed estremamente complessa. La scuola rispecchia fedelmente tutte le caratteristiche ed è gravata dalla difficoltà di gestire i cambiamenti, in alcuni casi radicali, che arrivano dalla sua utenza multiculturale. Deve avere la capacità di dialogare con il territorio, interpretarne i bisogni educativi e organizzare un'offerta formativa adeguata. L'interrogativo principale riguarda quale approccio educativo e pedagogico sia più adatto in un periodo di crescente interconnessione globale, in cui il contatto tra gruppi etnici con lingue, culture e religioni diverse avviene con grande facilità e frequenza e in cui le vicende di una persona sono influenzate, in modo diretto o indiretto, da eventi che accadono in altre parti del mondo.

Dalla multiculturalità all'interculturalità

Dalla fine degli anni Ottanta la proposta educativa della scuola italiana di fronte alla composizione sempre più multietnica della sua utenza si è sostanzialmente identificata con il multiculturalismo: si perseguiva la conoscenza e lo scambio con i vari gruppi etnici minoritari garantendo che ognuno mantenesse le proprie peculiarità senza omologarsi con la cultura predominante.

Dall'approccio iniziale multiculturale, alla cui base c'era la tolleranza tra culture diverse, si è passati all'interculturalismo, inteso come dialogo, scambio e maggiore comprensione tra diversi gruppi.

Sostenere con convinzione la promozione della diversità culturale e del dialogo tra culture costituiva un imperativo categorico per le scuole. La pace e la prevenzione dei conflitti, la diversità culturale invitavano a valorizzare il concetto di «unità nella diversità», cioè l'umanità che si riconosce e si arricchisce attraverso le differenze. Le diversità culturali non sono, quindi, un ostacolo, ma una risorsa preziosa per i diritti umani universali. Non sono un limite, ma uno strumento che ne garantisce l'efficacia e ne rafforza la coesione sociale. Riconoscere e valorizzare le differenze culturali significava e significa promuovere un dialogo costruttivo, dove le diverse prospettive si arricchiscono a vicenda. Quindi, la scuola deve impegnarsi perché migliori il dialogo tra culture, affinché si possano superare stereotipi e pregiudizi e favorire un approccio più aperto e inclusivo.

Una pedagogia interculturale e una didattica inclusiva

L'approccio ad una pedagogia realmente interculturale rappresenta una vera e propria rivoluzione: concetti come «identità» e «cultura» non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione, presuppongono la relazione, il confronto nel senso di saper gestire differenze di opinioni, dissensi e conflitti.

La scuola italiana ha adottato, quindi, un approccio interculturale che promuove il dialogo e lo scambio tra culture differenti, considerando la diversità come elemento fondamentale dell'identità scolastica e come opportunità di arricchimento. Partendo dal presupposto di una concezione dinamica della cultura, bisogna evitare stereotipi e chiusure, favorire il confronto e

la trasformazione reciproca, creare un ambiente di convivenza aperto e capace di gestire i conflitti derivanti dalla diversità.

Ricordiamo che nel 2007 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, all'epoca attivo presso il Ministero della Pubblica Istruzione, ha redatto un documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*^[1] che risulta ancora pienamente attuale.

Va aggiunto che la scuola italiana ha una lunga tradizione di accettazione e integrazione degli alunni considerati "diversi" nel contesto classe, ha affinato metodologie e sviluppato una pedagogia speciale orientata oltre che ai soggetti con disabilità, anche alle situazioni di disadattamento, svantaggio socio-economico e linguistico e a tutte le forme di disagio. La didattica inclusiva è una didattica che tiene conto delle individualità, delle potenzialità, delle peculiarità di ognuno e la sua cifra consiste proprio nel riconoscimento delle differenze, nella capacità di assumere la diversità delle provenienze geografiche e culturali dei suoi alunni e trasformarla in una ricchezza di proposte che consenta a tutti di sentirsi compresi, valorizzati, accolti e parte viva di un progetto educativo inclusivo.

Dialogo tra culture differenti

Di dialogo tra culture differenti e di ricerca di tecniche adeguate all'educazione internazionale si parlava già nel *Rapporto sulle strategie dell'educazione* del 1974^[2]. Nello stesso anno, Jean Piaget, su richiesta della Commissione europea, aveva scritto un testo, *"Dove va l'educazione"*, in cui analizzava l'articolo 26 della Dichiarazione Internazionale dei diritti dell'uomo: "(...) *L'istruzione deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace*". Per Piaget l'istruzione deve trasformarsi in educazione all'internazionalità. Lo studioso si preoccupava di individuare modalità utili per un'educazione internazionale indispensabile per comprendere e rispondere all'interdipendenza di fatto che esiste tra i popoli. La strada suggerita è quella di abbandonare i sociocentrismi, passare dalla dimensione dell'io a quella del noi. Per J. Piaget occorre rendere internazionale tutto l'insegnamento, e non soltanto quello della storia, geografia e lingue straniere dove risulta più chiara l'interdipendenza delle nazioni.

La scuola deve sentire, dunque, la responsabilità di insegnare ai propri alunni la convivenza pacifica, il dialogo fattivo, in una visione di cittadinanza globale consapevole del destino che accomuna la razza umana.

L'umanità come comunità planetaria: le indicazioni europee

Questi principi, un quarto di secolo dopo, nel 1999, vengono ripresi e ampliati da E. Morin nel suo libro *"I sette saperi necessari all'educazione del futuro"*^[3]. Il libro è stato concepito come un rapporto per l'UNESCO e ha avuto diverse riedizioni e traduzioni. *"L'educazione dovrebbe mostrare e illustrare il destino a molte facce dell'umano: il destino della specie umana, il destino individuale, il destino sociale, il destino storico [...] Dovrebbe sfociare nella presa di conoscenza, dunque di coscienza, della condizione umana, della condizione comune a tutti gli umani e della ricchissima e necessaria diversità degli individui, dei popoli, delle culture. L'istruzione dovrebbe quindi, riformare la mentalità, educare ad un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma in grado di concepire gli insiemi, adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. L'insegnamento deve comprendere la nostra connessione con il mondo naturale e far acquisire ai giovani la consapevolezza che l'uomo è allo stesso tempo individuo, parte di una società, parte di una specie, di un'umanità che è «comunità planetaria»".* Questo cambio deciso verso l'interculturalismo è ripreso ancora nel *"Libro bianco sul dialogo interculturale – Vivere insieme in pari dignità"*^[4] del 2008, dove si argomenta che il futuro comune dipende dalla capacità di difendere e sviluppare i diritti umani e promuovere la comprensione reciproca: l'approccio interculturale è quello che offre il modello più lungimirante per gestire la diversità culturale.

Nello stesso anno le *Linee guida per l'educazione interculturale*^[5] pubblicate dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa esplicitano i principi già enunciati nel 2002 dalla Dichiarazione di Maastricht che definisce l'Educazione Globale come un concetto "ombrello" che include varie forme di educazione, tra cui quella interculturale: *"apre gli occhi agli individui, mostrando loro le realtà del mondo e li spinge a operare, per ottenere una maggiore giustizia, una maggiore equità e un maggior rispetto dei diritti umani, per tutti e ovunque nel mondo"*^[6]. Questo concetto non si limita alla mera convivenza, ma ingloba diverse dimensioni:

- *educazione allo sviluppo*. Comprendere le cause della povertà e delle disuguaglianze;
- *educazione ai diritti umani*. Promuovere il rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali;
- *educazione alla sostenibilità*. Affrontare le sfide ambientali e sociali;
- *educazione interculturale*. Apprezzare la diversità e contrastare pregiudizi e stereotipi;
- *educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti*. Lavorare per la risoluzione non violenta delle tensioni.

I successivi documenti, come la Dichiarazione di Dublino (2022)^[7], hanno rafforzato questi principi, collegando l'*educazione globale* al concetto di *cittadinanza globale* promosso anche dall'UNESCO, con l'obiettivo di formare cittadini attivi e responsabili su scala planetaria.

Continuità o discontinuità con le Nuove Indicazioni 2025?

L'orientamento italiano più recente lo deduciamo nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del luglio 2025^[8] in cui si legge: *"La scuola italiana adotta misure sistemiche e prassi specifiche per l'accoglienza e l'integrazione di studenti provenienti da contesti migratori (...) La promozione dell'educazione interculturale, volta a valorizzare e potenziare le competenze linguistiche culturali e civiche di ogni studente è assicurata"*.

E più oltre, *"L'internazionalizzazione rappresenta una dimensione trasversale e fondativa del curricolo, anche nel primo ciclo di istruzione. In una realtà segnata da connessioni sempre più ampie tra contesti e culture, essa promuove l'esperienza incommensurabile dell'incontro con l'altro da sé, inteso nei termini di saperi, relazioni, luoghi, identità diverse. E tale incontro è generativo di crescita personale, consapevolezza e arricchimento formativo"*.

Questo approccio risulta parzialmente in linea con i documenti e le indicazioni europee citati perché sembrano limitarsi solo ad alcuni aspetti dell'istruzione, infatti il documento prosegue: *"L'insegnamento delle lingue straniere – a partire dalla scuola primaria – si configura come strumento pedagogico privilegiato per favorire il confronto con l'alterità"*.

L'impianto generale delle Nuove Indicazioni 2025 mostra un allineamento parziale e, per certi aspetti, debole con il concetto di educazione globale e interculturale promosso dalle dichiarazioni europee, in particolare dalla Dichiarazione di Maastricht del 2002. Mentre i documenti europei hanno progressivamente ampliato la visione dell'educazione per includere la giustizia sociale, i diritti umani e la sostenibilità, le Nuove Indicazioni 2025 tendono a mantenere un *approccio eurocentrico* e una visione dell'educazione interculturale che, pur riconoscendo il multilinguismo e l'importanza del dialogo, non sembra ancora pienamente abbracciare la complessità e la globalità dei problemi contemporanei. Alcuni temi cruciali come le disuguaglianze e la giustizia sociale non appaiono affrontati in modo esplicito e sistematico. L'integrazione di questi argomenti è spesso lasciata all'iniziativa delle singole discipline, senza un quadro unitario che valorizzi la loro interconnessione. Nonostante alcuni riferimenti ai temi dell'Agenda 2030, le Indicazioni non ne esplicitano pienamente il legame con gli obiettivi di sviluppo sostenibile, limitando la possibilità di un'educazione che prepari gli studenti a un impegno concreto e trasformativo

Compiti della scuola

È compito delle singole istituzioni scolastiche nella loro autonomia, in collaborazione con le risorse del proprio territorio, avere lo sguardo attento ai cambiamenti socio-culturali e progettare curricoli che tengano conto di queste sollecitazioni.

Quello che occorre oggi è sviluppare un sincero atteggiamento mentale interculturale, integrando tale prospettiva in tutte le discipline e le attività didattiche, che consenta ai giovani di interpretare la realtà e viverla in maniera attiva e consapevole. Le competenze interculturali autentiche necessarie nel mondo globalizzato di oggi sono la capacità di conoscere e rispettare le differenze culturali, sviluppare principi e regole condivise, essere aperti e capaci di dialogare e interagire tra persone con background diversi. L'educazione interculturale si propone dunque di educare i cittadini in materia di giustizia sociale e di sviluppo sostenibile con l'obiettivo di favorire il cambiamento e la comprensione reciproca.

[1] Ministero della Pubblica Istruzione-Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007.

[2] Faure E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 1974.

[3] Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris, 1999.

[4] Consiglio d'Europa, [Libro bianco sul dialogo interculturale](#) «Vivere insieme in pari dignità», 2008.

[5] [Linee guida per l'educazione interculturale](#) – *Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale*, elaborate dalla Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa. Lisbona, 2008.

[6] *Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale*, 15-17 novembre 2002.

[7] La Dichiarazione di Dublino del 2022 (o Dichiarazione europea sull'educazione globale) è un documento che definisce l'educazione globale come un approccio che promuove la comprensione di un mondo interconnesso e la partecipazione attiva alla sua trasformazione verso giustizia, equità, sostenibilità e solidarietà. Non si tratta di un singolo documento, ma di un processo di aggiornamento della definizione di educazione globale per affrontare le sfide contemporanee.

[8] Ministero dell'Istruzione e del Merito, [Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione](#), 7 luglio 2025.

08 settembre 2025

Orientarsi al futuro: i documenti che servono

1. Linee guida IA 1.0 – 2025. Quadro di riferimento per l'uso dell'intelligenza artificiale a scuola



Gabriele BENASSI

06/09/2025

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha pubblicato il 29 agosto 2025 le prime "Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle istituzioni scolastiche"[\[1\]](#) (DM n. 166 del 9 agosto 2025), segnando l'avvio della transizione digitale della scuola italiana. Questa versione 1.0, pur rappresentando un primo passo, parziale e talvolta generico, riveste grande significato strategico.

In linea con la Raccomandazione Unesco

Rivolto principalmente a dirigenti e docenti, il documento non fornisce ancora prescrizioni operative dettagliate, ma delinea i confini di un campo d'azione: uno spazio regolato che rimane aperto alla sperimentazione e alla condivisione di buone pratiche. È particolarmente significativo che queste linee siano tra le prime al mondo elaborate dal sistema scolastico per il sistema stesso, recependo pienamente la Raccomandazione UNESCO che invita ogni Stato a promuovere programmi educativi sull'etica dell'IA a tutti i livelli di istruzione. Il documento d'altronde si inserisce pienamente nel contesto normativo internazionale, in rapida evoluzione. Recepisce l'AI Act europeo[\[2\]](#), che classifica come "alto rischio" i sistemi di intelligenza artificiale impattanti sull'accesso ai percorsi formativi, sulla valutazione degli studenti o sulla sorveglianza durante gli esami, imponendo obblighi di trasparenza e supervisione umana. Fa, quindi, riferimento alla Raccomandazione UNESCO del 2021[\[3\]](#), che stabilisce principi etici condivisi per uno sviluppo dell'IA al servizio dell'umanità, e alla Convenzione del Consiglio d'Europa del 2024[\[4\]](#), primo trattato internazionale vincolante che introduce un approccio basato sul rischio e sulla trasparenza lungo tutta la "filiera".

Principi cardine: la centralità dell'uomo

Le Linee guida si fondano su quattro assi centrali, in coerenza con i framework Unesco[\[5\]](#). Già nelle prime pagine del documento si afferma che l'IA deve essere adottata con un approccio antropocentrico, ponendo la persona al centro delle innovazioni tecnologiche. In ambito educativo ciò significa che il pieno sviluppo di ogni studente e il benessere di tutti gli attori (studenti, docenti, personale) costituiscono il criterio guida nelle scelte di implementazione dell'IA. Le Linee guida sottolineano il ruolo centrale e insostituibile dell'uomo nel governo dei sistemi di IA, soprattutto quando le decisioni automatizzate possono incidere su opportunità formative o risultati educativi degli studenti. Questa impostazione si traduce in due esigenze: da un lato, mantenere sempre un controllo umano sui processi decisionali dell'IA in contesto scolastico; dall'altro, assicurare che l'IA sia strumentale al potenziamento dell'esperienza formativa individuale, senza mai sostituire la relazione educativa e l'autonomia di studenti e insegnanti.

In tal senso, ad esempio, le Linee guida affermano che l'IA deve supportare la crescita personale e l'acquisizione di competenze autentiche, promuovendo il pensiero critico e creativo senza

sostituirsi all'impegno e alla riflessione individuale. La centralità della persona si collega dunque strettamente al principio di intervento e sorveglianza umana: il dirigente scolastico e i docenti devono vigilare sull'uso dell'IA, identificando tempestivamente eventuali errori o effetti indesiderati e intervenendo per tutelare gli studenti. Questo garantisce che la tecnologia resti un mezzo, e non il fine, dell'azione educativa.

Tutela dei dati personali e della privacy

Un secondo caposaldo delle Linee guida è la tutela dei dati personali e, più in generale, dei diritti fondamentali alla privacy e alla non discriminazione. Nel documento si ribadisce con forza che l'introduzione dell'IA a scuola deve garantire il pieno rispetto della normativa su protezione dei dati personali, in primis il Regolamento UE 2016/679 (GDPR) e il Codice Privacy italiano. Viene richiamato espressamente il principio secondo cui il diritto alla protezione dei dati deve essere garantito durante l'intero ciclo di vita del sistema di IA, in linea con i principi di *privacy by design* e *privacy by default*. Ciò implica che sin dalla progettazione gli strumenti di IA destinati alle scuole debbano adottare impostazioni che minimizzino la raccolta di dati personali (solo quelli necessari per finalità didattiche esplicite e legittime) e che prevedano configurazioni predefinite orientate alla massima tutela della privacy. Le Linee guida insistono, inoltre, su misure tecniche quali l'anonimizzazione dei dati, l'uso di identificatori aggregati e la limitazione dei dati identificativi, per ridurre al minimo i rischi di violazione della riservatezza. Un aspetto innovativo è l'enfasi sul diritto di non partecipazione degli studenti: le scuole devono garantire che ciascuno studente (e le famiglie) possano scegliere di non contribuire con i propri dati all'addestramento di sistemi di IA, senza che ciò comporti discriminazioni o limitazioni nel percorso formativo. Questo elemento, inedito ma cruciale, tutela la libertà individuale nell'ecosistema digitale scolastico. Complessivamente, la protezione dei dati viene trattata non solo come un obbligo legale, ma come un principio etico fondamentale: il documento la annovera infatti tra le libertà fondamentali da salvaguardare.

Equità e inclusione

Un terzo fondamento è il richiamo costante all'equità. Le Linee guida affermano che l'IA, specialmente nei contesti educativi, deve promuovere l'equità, garantendo che tutti abbiano pari accesso alle opportunità e ai benefici derivanti dalla tecnologia. Questo principio implica diverse azioni: innanzitutto progettare e utilizzare sistemi di IA imparziali e inclusivi, evitando che barriere tecnologiche possano escludere alcuni studenti (ad esempio, studenti con disabilità o provenienti da contesti socio-economici svantaggiati). Inoltre, significa monitorare durante l'intero ciclo di vita dei sistemi l'eventuale insorgere di pregiudizi o distorsioni (bias) nei dati o negli algoritmi, così da correggerli e prevenire trattamenti ingiusti o discriminatori. Il documento richiama esplicitamente gli Orientamenti etici europei per un'IA affidabile e altre fonti comunitarie, consolidando l'idea che nessuno deve essere lasciato indietro nell'innovazione digitale. L'equità viene anche intesa come parità di accesso agli strumenti: ogni utente (studente o docente) deve poter fruire degli strumenti di IA in modo paritario e senza ostacoli. Ciò richiede ad esempio attenzione all'accessibilità delle piattaforme (interfacce utilizzabili da chi ha disabilità sensoriali o cognitive) e azioni per colmare il *digital divide* (formazione per chi ha meno competenze digitali). *Solo con un uso equo e responsabile dell'IA – si legge nel testo – è possibile creare un ambiente educativo in cui ciascun individuo possa esprimere il proprio potenziale indipendentemente dalle caratteristiche personali o dal contesto di provenienza.*

Innovazione etica e responsabile

Il documento del MIM sposa appieno il concetto di innovazione responsabile, delineando una visione in cui l'adozione dell'IA avviene entro confini etici ben definiti. Viene esplicitato che l'IA deve promuovere un'innovazione etica e responsabile, utilizzata in modo trasparente e consapevole, e conforme ai valori educativi della scuola. In pratica, ciò si traduce in diverse

indicazioni operative: la trasparenza implica che le decisioni algoritmiche siano spiegabili e comprensibili per utenti e responsabili (ad esempio, se una piattaforma di tutoraggio adatta gli esercizi allo studente, i criteri di adattamento devono essere noti al docente). La consapevolezza richiama la necessità di formazione e informazione: docenti e studenti vanno educati a capire limiti e potenzialità dell'IA, inclusi fenomeni come le allucinazioni^[6] dei modelli generativi, per evitarne un uso acritico. Inoltre, le Linee guida affermano che l'IA deve essere introdotta senza sostituire le pratiche educative fondamentali e i valori pedagogici consolidati. Ad esempio, strumenti di automazione non devono indurre docenti e studenti a ridurre l'impegno o la creatività; al contrario, dovrebbero liberare tempo da compiti ripetitivi per dedicarlo ad attività a più alto valore aggiunto formativo. Viene anche affrontato il tema della sostenibilità (anch'essa citata come principio di riferimento): l'innovazione deve garantire un equilibrio tra dimensione sociale, economica e ambientale. Ciò significa preferire tecnologie a basso impatto ecologico e soluzioni economicamente sostenibili per le scuole, oltre che socialmente accettabili. In sostanza, l'innovazione responsabile nelle Linee guida è un'innovazione governata dalla riflessione etica: il Ministero invita le scuole a innovare, ma *con la giusta consapevolezza*, assicurando sempre la finalità educativa e il rispetto dei valori costituzionali. Questo equilibrio tra slancio innovativo e prudenza etica costituisce uno dei maggiori punti di forza del documento, che appare pienamente allineato sia alle Raccomandazioni europee sia al richiamo internazionale verso uno sviluppo dell'IA centrato sull'uomo e i suoi diritti.

Ruoli e responsabilità del dirigente

Il dirigente scolastico viene indicato dalle Linee guida come la figura-chiave per guidare la scuola nel percorso di transizione digitale centrato sull'IA. In primo luogo, al dirigente spetta una funzione di leadership strategica: egli deve favorire l'innescio di processi innovativi, orientando la comunità scolastica verso l'uso consapevole dell'IA e adattando l'istituzione alle sfide della società digitale. Le Linee guida sottolineano che il dirigente può avvalersi dell'IA per rafforzare la propria leadership organizzativa, ad esempio ottimizzando i processi routinari e ottenendo analisi più efficaci a supporto delle decisioni. Ma, soprattutto, il dirigente scolastico viene investito di una responsabilità cruciale di governance e sorveglianza: è lui il garante ultimo che l'adozione dell'IA avvenga nel rispetto delle norme e dei principi etici. In pratica, dunque, il dirigente deve assicurare che siano effettuate le dovute valutazioni d'impatto privacy, che i fornitori di soluzioni IA scelti dalla scuola rispettino i requisiti di sicurezza e conformità, che i docenti vengano formati e seguano le linee di condotta, e che vi sia un controllo umano sulle decisioni automatizzate importanti.

Compiti e responsabilità dei Docenti

Le Linee guida ribadiscono che gli insegnanti rivestono un ruolo centrale nel guidare e garantire l'adozione di pratiche sicure ed etiche in ambienti di apprendimento arricchiti dall'IA. Questo si traduce in una duplice responsabilità: da un lato, i docenti devono utilizzare essi stessi gli strumenti di IA in maniera ponderata e conforme alle linee guida; dall'altro, fungono da guide educative per gli studenti, insegnando loro come interagire con l'IA in modo critico e produttivo. Spetta al docente *la progettazione didattica integrata con l'IA*: valutare se e quali strumenti di IA adottare nella propria disciplina per migliorare l'apprendimento. Ad esempio, potrebbe decidere di usare una piattaforma di esercizi adattivi in matematica, oppure un generatore di quiz automatici, o ancora un sistema di tutor virtuale per le lingue. In tal caso, il docente deve selezionare lo strumento in base alla qualità e affidabilità e integrarlo nella progettazione annuale, tenendo conto degli obiettivi formativi e delle esigenze della classe. L'IA offre supporto mirato alla didattica e permette percorsi personalizzati, ma sono sempre i docenti a garantire che questi percorsi siano coerenti con il curriculum e i bisogni educativi.

Docente garante dell'uso etico dell'IA e mediatore

L'insegnante deve vigilare affinché gli studenti usino gli strumenti di IA in modo corretto. Ad esempio, se si introduce un assistente di scrittura basato su IA per migliorare le abilità di composizione in italiano, il docente dovrà spiegare agli studenti i limiti dello strumento (possibili errori o bias) e impedire che lo utilizzino in modo passivo o per plagiare contenuti. La "sorveglianza umana" in ambito didattico significa che il docente monitora costantemente gli output forniti dall'IA agli studenti, ne verifica l'accuratezza e interviene per correggere eventuali informazioni scorrette o interpretazioni fuorvianti. Inoltre, il docente deve garantire equità nell'uso dell'IA: assicurarsi che tutti gli studenti abbiano l'accesso necessario e che nessuno sfrutti impropriamente le tecnologie per avvantaggiarsi. Paradossalmente, più l'IA diventa presente come tutor o assistente, più è fondamentale il ruolo di mentore del docente. Non a caso i docenti sono chiamati ad essere i mediatori pedagogici dell'IA.

Anche se l'IA può semplificare e potenziare la preparazione delle lezioni (si pensi alla generazione di materiali didattici diversificati, citata come opportunità dal documento), resta sempre al docente il compito di validare i contenuti, adattarli al contesto della propria classe e soprattutto mantenere viva la relazione educativa e la motivazione degli studenti. Le tecnologie cambiano gli strumenti, ma non sostituiscono la necessità di didattica attiva, creativa e inclusiva guidata dall'insegnante. Le Linee guida riconoscono ciò quando affermano che i docenti hanno il ruolo di garantire che l'IA arricchisca il processo educativo senza snaturarlo.

Ruolo degli studenti

Anche gli studenti sono parte attiva nell'ecosistema IA a scuola. In primo luogo, viene più volte richiamata la necessità di rendere gli studenti consapevoli e responsabili nell'utilizzo dell'IA: l'educazione all'IA è parte integrante del loro percorso formativo. Devono essere messi in grado di fruire in modo responsabile delle tecnologie emergenti, sfruttandone le opportunità ma conoscendone anche i rischi. La cultura del limite nell'uso dell'IA è un obiettivo fondamentale che va perseguito con grande sistematicità in modo che gli studenti possano acquisire tutti la piena consapevolezza e assumerlo come responsabilità personale.

Mentre ai docenti spetta guidare, agli studenti spetta impegnarsi attivamente nell'apprendimento con l'IA, mantenendo un approccio critico, rispettando le regole d'uso stabilite e sviluppando quel bagaglio di competenze digitali e civiche che li renderà cittadini capaci di navigare nel mondo dell'intelligenza artificiale in maniera etica e informata.

L'IA a scuola, una sfida per il futuro

Le aree di utilizzo indicate spaziano, dunque, dalla gestione amministrativa, attraverso algoritmi per ottimizzare orari e dati scolastici, fino alla didattica personalizzata con piattaforme adattive e tutor virtuali. Il documento menziona strumenti per la valutazione automatizzata e il feedback immediato, oltre a tecnologie inclusive come sintesi vocale, comunicazione aumentativa o riconoscimento precoce dei disturbi di apprendimento.

L'IA viene presentata come potenziale alleato per una scuola più inclusiva, efficiente e attenta ai bisogni individuali. Tuttavia, non vengono ancora forniti modelli, esempi o buone pratiche concrete. Per questo sarà necessario attendere la documentazione delle esperienze già in corso in diverse regioni italiane, particolarmente nella scuola secondaria di secondo grado. Ciò permetterà di integrare le Linee guida con guide e buone pratiche condivise. Il Ministero, a questo proposito, ha già annunciato l'implementazione della piattaforma digitale "Unica" con materiali e modelli di supporto.

In mancanza di questi requisiti, il documento si pone in termini generici, ma non per questo meno importanti: costruire una scuola capace di integrare l'IA nei curricoli, nell'offerta didattica, nei processi di apprendimento, nelle dimensioni organizzative, progettuali e amministrative, è ciò che costituisce la vera sfida per il futuro. Oggi, il valore principale delle Linee guida consiste nell'aver stabilito un quadro etico e normativo chiaro, che dovrà tradursi in formazione continua,

strumenti concreti e collaborazione tra dirigenti, docenti e studenti. La vera sfida è fare dell'intelligenza artificiale non un fine, ma un mezzo per rafforzare la dimensione umana dell'educazione, dove competenze digitali e relazionali costituiscono il prerequisito di ogni innovazione di successo.

La versione 1.0 delle Linee guida non rappresenta quindi un traguardo, ma l'inizio di un percorso che assume grande rilevanza a livello europeo, segnando l'avvio di un lavoro della scuola per la scuola, in continuità con le indicazioni UNESCO e nella prospettiva di una piena cittadinanza digitale.

[1] [Linee guida](#) per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche Versione 1.0 – Anno 2025.

[2] [Commissione europea](#): "Entra in vigore il regolamento sull'IA".

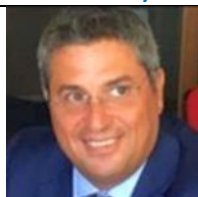
[3] [Raccomandazione Unesco](#) sull'etica dell'IA: Modellare il futuro delle nostre società.

[4] Il Consiglio d'Europa adotta il [primo trattato internazionale](#) sull'intelligenza artificiale.

[5] UNESCO: Quadri di competenza in materia di IA, in [Scuola7-398](#), 16 settembre 2024.

[6] Un'allucinazione si manifesta quando un modello genera contenuti che non trovano riscontro nei dati su cui è stato addestrato o che non sono logicamente coerenti con la query dell'utente.

2. Robot, coding e pensiero computazionale. Verso una pedagogia aumentata



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

06/09/2025

Ci sono parole che sembrano fili di luce nel buio del futuro: automazione, robotica, coding, programmazione, algoritmi. Sono parole che scorrono come sequenze di codice in un sistema più grande, invisibile, eppure capace di trasformare ciò che siamo. Parole che non si limitano a descrivere, ma che agiscono. Aprono porte, ridefiniscono contorni, riscrivono la narrazione della nostra vita quotidiana. Parole che, a ben guardarle, ci parlano anche di emozioni, di possibilità, di libertà.

Nelle aule scolastiche di oggi, tra banchi ancora intrisi di carta e schermi che si accendono come finestre sul mondo, queste parole prendono forma. In alcune realtà sono già competenze vive, radicate; in altre stanno sbocciando ora, grazie a investimenti che non sono solo economici, ma culturali e visionari. È la scuola che cambia volto, che muta pelle, che si rialza e guarda avanti, per generare nuove intelligenze capaci di abitare un tempo nuovo.

Verso una pedagogia nuova

Viviamo in un'epoca febbrile, in cui tutto si muove velocemente: la conoscenza si globalizza, la comunicazione si trasforma, l'apprendimento si fa esperienza immersiva. E allora la scuola non può più limitarsi a trasmettere nozioni, deve diventare laboratorio di senso, officina di futuro, deve ridisegnare i suoi paradigmi, con coraggio e delicatezza, integrando le tecnologie digitali non come strumenti da maneggiare, ma come ambienti mentali in cui crescere, esplorare, sbagliare e ricominciare.

Coding, robotica, pensiero computazionale non sono solo "discipline", sono alfabeti nuovi per leggere la complessità, per interpretare la realtà, per costruire soluzioni con testa, cuore e mani. Offrono ai ragazzi la possibilità di sviluppare un'intelligenza operativa e creativa, fatta di logica e immaginazione, di rigore e sogno. Un'intelligenza sistemica, capace di muoversi tra i problemi del presente con sguardo aperto e spirito collaborativo.

Non si tratta di rincorrere l'innovazione per moda, né di piegarsi passivamente al mito del progresso. Si tratta di educare con consapevolezza, cucendo insieme il sapere umanistico e quello tecnologico, in un tessuto pedagogico che dia valore all'agire, al progettare, al cooperare. Il pensiero computazionale non serve solo a programmare macchine, ma a costruire umanità. Insegna a sbagliare senza temere l'errore, a cercare soluzioni con pazienza, a vedere negli ostacoli occasioni di crescita.

Così nasce una nuova forma di scuola, una pedagogia aumentata. Non per sostituire il libro con il tablet, ma per ampliare le possibilità del pensiero. Accanto alla parola scritta e parlata, entrano in gioco i linguaggi della simulazione, della costruzione, della programmazione condivisa. Una scuola che non chiede solo di comprendere il mondo, ma di trasformarlo con responsabilità, restituendo dignità alla persona e valore al sapere. Perché il futuro non si aspetta, ma si costruisce, riga dopo riga, sogno dopo sogno.

L'intelligenza che si costruisce facendo

Nel cuore dell'educazione contemporanea si sta affermando una nuova visione, che considera l'atto del costruire come atto conoscitivo e trasformativo. Questa prospettiva si fonda sull'idea che il sapere non si trasmetta semplicemente, ma si generi nel momento in cui l'alunno interagisce con materiali, strumenti, problemi reali. Il coding, la robotica educativa e il pensiero

computazionale non sono più soltanto strumenti integrativi, ma veri e propri linguaggi epistemologici attraverso cui i discenti esplorano, modellano e interpretano la complessità del mondo contemporaneo.

Programmare un robot, ad esempio, equivale a progettare un'azione, verificarne l'efficacia, ripensare il percorso alla luce dell'errore. È un esercizio mentale che sollecita non solo il pensiero logico, ma anche la creatività divergente, la perseveranza e l'autoregolazione. L'errore, da elemento penalizzante, si trasforma in opportunità cognitiva, mentre ogni progetto diventa una forma di narrazione del pensiero, una storia costruita passo dopo passo, *debug* dopo *debug*[\[1\]](#). L'aula si riconfigura così in uno spazio laboratoriale e dialogico, dove la mente si intreccia con la materia, dove il fare non è solo agire, ma anche riflettere e condividere. Questo fare, inteso come costruzione attiva e cooperativa di significato, rompe le rigide separazioni disciplinari e promuove un apprendimento autentico e profondo, radicato nell'esperienza e aperto alla contaminazione dei saperi. È in questo contesto che nasce una nuova ecologia dell'apprendimento, capace di valorizzare ogni intelligenza e ogni talento in una visione realmente inclusiva.

Scuola dell'infanzia e tecnologie ludiche

Anche nella scuola dell'infanzia si possono porre le basi per un pensiero logico, creativo e orientato alla risoluzione dei problemi. In questa fascia d'età, l'apprendimento passa inevitabilmente dal corpo, dal gioco simbolico e dalla dimensione relazionale. La tecnologia, lungi dal sostituirsi a queste modalità spontanee, si integra armoniosamente nel tessuto educativo come stimolo alla scoperta e all'esplorazione. Strumenti come i robot educativi a risposta immediata, tra cui il famoso robot "Bee-Bot", permettono di rendere visibili processi astratti come la sequenza, l'orientamento e la relazione causa-effetto, attraverso un'interazione fisica e narrativa che coinvolge il bambino in prima persona.

Questi strumenti non richiedono competenze tecniche, ma attivano il pensiero attraverso l'azione, la cooperazione tra pari e il confronto con il mondo fisico. Le attività *unplugged*, ovvero senza l'uso diretto di dispositivi digitali, completano il quadro con giochi di ruolo, percorsi logici e sfide collaborative che stimolano il ragionamento, la motricità e l'intelligenza emotiva. Tutto è mediato dal corpo, dall'affettività, dalla ritualità del gioco e dalla narrazione condivisa. Il coding alla scuola dell'infanzia non è finalizzato alla programmazione in senso stretto, ma all'educazione al pensiero, alla pazienza, alla capacità di immaginare percorsi e di anticipare azioni. In questo contesto, il bambino, guidato dal docente, diventa protagonista di un apprendimento che intreccia emozione, costruzione e immaginazione, in un ambiente sereno e stimolante, in cui la curiosità è accolta e trasformata in conoscenza attiva e gioiosa.

Scuola primaria e primi linguaggi di programmazione

Nella scuola primaria il pensiero computazionale si struttura in modo graduale, attraverso un percorso che privilegia la scoperta, la manipolazione e l'apprendimento per progetti. In questo ordine di scuola si introducono ambienti di programmazione visuale come "Scratch", "Code.org" e "Tynker", progettati specificamente per i bambini, in cui la scrittura del codice avviene tramite l'assemblaggio di blocchi colorati e intuitivi. Questi strumenti permettono di creare storie animate, giochi interattivi, quiz personalizzati, trasformando l'alunno in autore di contenuti digitali e stimolando le sue capacità narrative, logiche ed estetiche.

Accanto al coding, la robotica educativa occupa un ruolo centrale con dispositivi come "mBot", "Lego WeDo" e "Ozobot". Questi strumenti combinano la costruzione fisica con la programmazione, permettendo ai bambini di progettare e realizzare robot capaci di muoversi, rispondere a stimoli, superare ostacoli. Tali esperienze favoriscono l'apprendimento interdisciplinare, coinvolgendo competenze matematiche, scientifiche, linguistiche e artistiche in un'unica attività laboratoriale. Il *problem solving* viene affrontato in modo ludico e collaborativo, alimentando la motivazione e la consapevolezza metacognitiva.

Il docente, in questo contesto, assume il ruolo di facilitatore e regista dell'apprendimento, proponendo sfide calibrate, osservando i processi e promuovendo la riflessione condivisa. Le tecnologie diventano strumenti cognitivi e sociali per imparare ad imparare, stimolando l'autonomia, il pensiero critico e la responsabilità. Si affermano così ambienti di apprendimento attivi e partecipativi, in cui l'errore è accolto come risorsa e l'intelligenza si esercita attraverso il fare, il progettare e il riflettere insieme.

Scuola secondaria di primo grado e problem solving

Con l'ingresso nella scuola secondaria di primo grado, l'approccio alla tecnologia e al pensiero computazionale si fa più strutturato, articolato e vicino alla realtà. Gli alunni iniziano a confrontarsi con linguaggi di programmazione più sofisticati, come "Python" o "JavaScript", attraverso ambienti di apprendimento guidati e intuitivi. A questa fase corrisponde anche l'introduzione di robot educativi più complessi, come "Lego Mindstorms", "Arduino" e "Micro:bit", strumenti che permettono di progettare dispositivi interattivi e risolvere compiti realistici. Le attività assumono un taglio progettuale e si avvicinano al mondo del *problem solving* autentico, con la costruzione di prototipi, la simulazione di situazioni quotidiane, l'elaborazione di soluzioni creative a bisogni concreti.

Il pensiero computazionale diventa un filo conduttore che attraversa più discipline: si integra alla matematica nella formalizzazione dei dati, alla scienza nella modellizzazione dei fenomeni, alla tecnologia nella progettazione, ma anche alle discipline umanistiche attraverso narrazioni interattive, storytelling digitale e simulazioni storiche. Nascono così progetti interdisciplinari in cui il coding diventa non solo competenza tecnica, ma linguaggio espressivo e ponte culturale tra mondi diversi.

In questo contesto, gli studenti sviluppano una crescente autonomia nella gestione del lavoro. Imparano a pianificare, a cooperare in gruppo, a documentare il processo e a comunicare i risultati, anche attraverso presentazioni multimediali, blog o portfolio digitale. L'approccio laboratoriale stimola, inoltre, la riflessione metacognitiva, rendendo visibili le strategie adottate e valorizzando il percorso tanto quanto il prodotto. In un mondo sempre più orientato alla risoluzione di problemi complessi e multidisciplinari, queste competenze trasversali risultano fondamentali per la formazione di cittadini attivi, consapevoli e preparati.

Scuola secondaria di secondo grado e progettualità avanzata

Nella scuola secondaria di secondo grado, le tecnologie digitali non solo arricchiscono la didattica ma la ridefiniscono in chiave laboratoriale, progettuale e orientata all'innovazione. Gli studenti si confrontano con linguaggi testuali di programmazione come "Python", "C++", "HTML" e "CSS", utilizzati in ambienti di sviluppo autentici che simulano i contesti professionali. Le attività didattiche prevedono la creazione di applicazioni, giochi, siti web, modelli di intelligenza artificiale e automazioni mediante piattaforme di machine learning accessibili come *Teachable Machine* o *App Inventor*, che avvicinano gli alunni anche ai principi dell'IA e della *data science*. A queste competenze digitali si affiancano esperienze concrete di *physical computing*, attraverso l'uso di "Arduino", "Raspberry Pi", sensori e attuatori, in progetti che uniscono tecnologia, design, elettronica e sostenibilità ambientale. La stampa 3D, la modellazione CAD – CAM e la realtà aumentata si inseriscono in percorsi STEAM, che valorizzano la dimensione creativa accanto a quella tecnico-scientifica.

Il pensiero computazionale, in questa fase, assume un ruolo trasversale e metacognitivo, diventando metodo per affrontare la complessità, progettare soluzioni a problemi reali, lavorare in modo iterativo e riflessivo. Le scuole più dinamiche attivano indirizzi o moduli dedicati a e-mobility, cybersecurity, robotica industriale, modellazione 3D, favorendo un apprendimento autentico e professionalizzante. Gli studenti partecipano a hackathon, contest, progetti PCTO e gare internazionali come le Olimpiadi di Robotica e il concorso europeo MakeX, sviluppando al

contempo hard skills e soft skills: pensiero critico, lavoro in team, gestione del tempo, leadership, capacità di comunicare idee complesse.

La scuola si configura così come un incubatore di talenti, un laboratorio di cittadinanza digitale, un luogo dove la cultura tecnica e quella umanistica si incontrano per formare menti flessibili, etiche, progettuali, pronte a incidere nella società con consapevolezza e responsabilità.

Dal coding al pensiero computazionale

Il coding non è solo programmazione, ma educazione al pensiero strutturato, creativo e flessibile. Insegnare a codificare un'azione significa allenare la mente a formulare previsioni, a scomporre un problema complesso in sotto-problemi gestibili, a seguire e costruire sequenze coerenti e significative. Ogni codice scritto è una traduzione del pensiero in azione, una rappresentazione concreta di come l'alunno analizza, prevede, verifica, corregge. Il coding si fa così grammatica del pensiero, capace di rendere visibili i processi mentali, trasformandoli in strumenti cognitivi accessibili e condivisibili.

Il pensiero computazionale, in questa prospettiva, non si limita a un'abilità tecnica, ma diventa un vero e proprio metodo per affrontare l'incertezza, per gestire l'errore, per cercare soluzioni divergenti e innovative. Allenarsi al pensiero computazionale significa sviluppare la capacità di pensare in modo ordinato ma non rigido, creativo ma non caotico, aperto ma non dispersivo. È una forma mentis che si applica ben oltre la tecnologia e trova applicazione nello scrivere un tema, nell'organizzare un discorso, nel risolvere un conflitto o nel prendere decisioni nella vita quotidiana.

È per questo che la sua introduzione nella scuola rappresenta una scelta educativa profonda e lungimirante. Nella sua essenza, pensare in modo computazionale equivale a imparare a pensare meglio, con lucidità e flessibilità, affrontando la complessità del mondo contemporaneo con strumenti nuovi, dinamici e inclusivi, che aiutano ogni studente a diventare costruttore attivo della propria conoscenza.

Robotica educativa e apprendimento incarnato

Quando il sapere si fa corpo e movimento, l'apprendimento si radica in modo più profondo e duraturo. La robotica educativa, in questo senso, rappresenta un'evoluzione della didattica attiva: porta il coding nello spazio fisico, trasformando sequenze logiche in azioni tangibili e verificabili. Il robot si muove solo se il pensiero che lo guida è corretto, traducendo così l'astrazione in corporeità. Ogni errore si manifesta immediatamente, diventando un prezioso alleato per stimolare la riflessione, l'autocorrezione e la capacità di resilienza cognitiva.

La didattica si fa incarnata, multimodale, e accessibile a diversi stili di apprendimento, favorendo un approccio inclusivo e personalizzato. Bambini e ragazzi imparano a collaborare, a confrontarsi con punti di vista differenti, a negoziare soluzioni e a costruire strategie comuni, sviluppando nel contempo competenze comunicative, sociali ed emotive. La robotica educativa, dunque, non allena solo il ragionamento logico, ma anche l'empatia, l'ascolto, la fiducia nel gruppo.

La scuola si trasforma in un'officina del pensiero e dell'azione, dove teoria e pratica si fondono armoniosamente per costruire significati condivisi. Ogni attività robotica diventa pretesto per l'interdisciplinarietà, collegando la matematica alla narrazione, la fisica all'etica, l'ingegneria alla cittadinanza attiva. Questa corporeità del pensiero stimola un coinvolgimento autentico, attiva la motivazione intrinseca e rafforza la capacità di perseverare anche di fronte all'errore. L'apprendimento non è più mera acquisizione, ma esperienza viva, vissuta e trasformativa.

La pedagogia aumentata

Parlare di pedagogia aumentata significa superare definitivamente il dualismo tra umano e tecnologico, per progettare un'educazione capace di integrare in modo armonico la dimensione digitale con quella relazionale, affettiva, corporea e simbolica. La pedagogia aumentata non propone una sostituzione dei metodi tradizionali, ma ne valorizza i punti di forza e li potenzia

attraverso nuovi linguaggi, strumenti e ambienti di apprendimento. L'uso delle tecnologie diventa funzionale a risvegliare la curiosità, a stimolare l'intelligenza in tutte le sue forme, a promuovere la partecipazione attiva e il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento.

La scuola, in questo scenario, smette di essere un luogo di trasmissione unidirezionale e si trasforma in un ecosistema dinamico, dove studenti e docenti co-costruiscono il sapere, si interrogano, sperimentano, apprendono insieme. Ogni ambiente di apprendimento, fisico o digitale, diventa spazio per il pensiero, la creazione, il dialogo.

La pedagogia aumentata è, dunque, un progetto culturale e sociale che richiede visione sistemica, formazione continua, apertura al cambiamento e investimento educativo su larga scala. È un progetto che ha bisogno di una profonda fiducia nel potenziale di ogni studente, nella sua capacità di essere protagonista del proprio percorso di crescita. Affinché ciò accada, è necessario offrire strumenti adeguati, contesti stimolanti, accompagnamento umano e professionale. Una scuola aumentata è una scuola che non rinuncia all'umano, ma lo amplifica, riconoscendo nella tecnologia un alleato per costruire senso, libertà e futuro.

In sintesi

Robot, coding e pensiero computazionale rappresentano molto più di una novità didattica: sono il segnale di un cambiamento culturale che tocca le fondamenta del processo educativo. Servono per leggere il mondo, per trasformarlo con creatività, senso critico e responsabilità. La loro introduzione nelle aule scolastiche non è un'aggiunta accessoria, ma una riscrittura dei linguaggi dell'apprendimento, in cui logica, azione, collaborazione e progettazione diventano strumenti quotidiani per formare menti autonome e riflessive.

La scuola che accoglie queste pratiche si rinnova dall'interno, si interroga sul proprio ruolo e riscopre la propria missione umanistica in una chiave contemporanea. La pedagogia aumentata diventa allora un'educazione che guarda avanti, che ascolta il presente per anticipare i bisogni futuri, che prepara i giovani non solo a inserirsi nel mondo, ma a plasmarlo con etica, immaginazione e spirito critico.

In questo orizzonte, la tecnologia non allontana dall'umano, ma ne svela nuove possibilità, rafforza le connessioni, amplifica le potenzialità, favorisce l'equità se integrata con consapevolezza. Non si tratta di formare tecnici o programmatori in senso stretto, ma cittadini del mondo, capaci di pensare con profondità, agire con responsabilità e vivere con intelligenza e cuore in un mondo in continua evoluzione.

[\[1\]](#) La modalità debug (o depurazione) è uno stato attivo di un sistema o un software in cui si usano strumenti specifici per individuare e correggere errori (bug) nel codice. Serve a capire cosa non funziona correttamente analizzando il flusso del programma, il comportamento delle variabili e gli eventi imprevisti durante l'esecuzione. È un processo fondamentale per gli sviluppatori per migliorare la stabilità, la sicurezza e l'efficienza dei programmi.

3. Investire nell'istruzione 2025. Nuova relazione della Commissione europea



Domenico CICCONE

06/09/2025

L'istruzione, lungi dall'essere un mero costo per le finanze pubbliche, si configura come uno degli investimenti più strategici e fruttuosi per la competitività e la resilienza economica e sociale di un paese. Questo principio fondamentale è ribadito con forza nel rapporto "Investire nell'istruzione 2025" della Commissione Europea, Direzione generale per l'istruzione, la gioventù, lo sport e la cultura^[1].

Questa breve riflessione si propone di sottolineare la situazione degli investimenti in politiche educative nell'Unione Europea, evidenziando le ripercussioni negative di una spesa insufficiente e i molteplici vantaggi derivanti da un investimento mirato, con un focus particolare sull'Italia e sui Paesi affini che condividono sfide simili.

Primi segnali di ripresa e sfide persistenti

Nel 2023, gli Stati membri dell'UE hanno destinato in media il 4,7% del loro PIL (equivalente a 806 miliardi di euro) e il 9,6% della spesa pubblica totale all'istruzione. Questi dati, seppur rappresentando i primi segnali di ripresa, dopo l'interruzione causata dalla pandemia di Covid-19, indicano che gli investimenti sono ancora al di sotto dei livelli pre-pandemia.

Questa flessione è attribuibile principalmente a una maggiore concorrenza per i finanziamenti pubblici, con altre funzioni di spesa (come gli "Affari economici" e, transitoriamente, la "Salute") che hanno assorbito quote maggiori, soprattutto in risposta a crisi economiche ed energetiche e al sostegno all'Ucraina.

Le disparità tra gli Stati membri sono significative. La spesa per l'istruzione in percentuale del PIL varia notevolmente, dal 7,2% in Svezia al 2,8% in Irlanda. Quest'ultimo dato, tuttavia, è influenzato dalla peculiare struttura economica irlandese. L'Italia, ad esempio, si posiziona significativamente al di sotto della media UE, avendo destinato nel 2023 il 7,3% della spesa pubblica totale (contro il 9,6% della media UE) e il 3,1% del PIL all'istruzione (al di sotto della media UE del 4,7%). Questi dati evidenziano una sotto-allocazione di risorse rispetto alla media europea, suggerendo che l'Italia è tra i paesi che maggiormente potrebbero beneficiare di un incremento degli investimenti.

La maggior parte della spesa pubblica per l'istruzione nell'UE, oltre il 70%, è destinata alle scuole, ripartita quasi equamente tra i livelli prescolastico/primario (35%) e secondario (37%), mentre l'istruzione terziaria rappresenta il 16%. Per quanto riguarda le categorie di spesa, quasi due terzi (62%) sono assorbiti dalla retribuzione dei dipendenti, il 14% dai consumi intermedi e solo l'8% dagli investimenti lordi, come l'acquisizione di beni fissi e durevoli (es. computer ed edifici). Questa distribuzione, seppur stabile tra il 2019 e il 2023, solleva interrogativi sull'adeguatezza degli investimenti in infrastrutture e tecnologie, cruciali per la modernizzazione dei sistemi educativi.

Ruolo complementare dei finanziamenti dell'UE

Sebbene la responsabilità primaria del finanziamento dell'istruzione ricada sui governi nazionali, i finanziamenti dell'UE giocano un ruolo cruciale nel migliorare la qualità e l'efficacia degli investimenti. Per il periodo 2021-2027, sono stati stanziati circa 148 miliardi di euro per l'istruzione e le competenze attraverso diversi strumenti comunitari. Tra questi, spiccano il Fondo Sociale Europeo+ (42 miliardi di euro), il Dispositivo per la ripresa e la resilienza (75 miliardi di euro per il periodo 2021-2026 dedicati a investimenti in capitale umano e infrastrutture), Erasmus+ (26,1 miliardi di euro), il Fondo europeo di sviluppo regionale, il Fondo per una transizione giusta e InvestEU.

Questi fondi sono fondamentali per sostenere riforme importanti, quali il miglioramento delle infrastrutture educative, l'adattamento dei sistemi educativi alla transizione digitale e il

potenziamento della mobilità per l'apprendimento. Essi rappresentano un complemento vitale ai bilanci nazionali, stimolando investimenti in settori strategici che altrimenti potrebbero non ricevere adeguata attenzione.

Vantaggi inequivocabili degli investimenti nell'istruzione

L'istruzione è un investimento che produce molteplici benefici economici e sociali nel tempo. Il rapporto della Commissione Europea evidenzia come sia un fattore chiave per la competitività e la resilienza economica, migliorando l'equità e la preparazione intergenerazionale. A livello macroeconomico, l'istruzione aumenta la produttività del lavoro, sostiene il ritmo dell'innovazione in un'economia basata sulla conoscenza e migliora la qualità del capitale umano. I benefici sono anche tangibili per gli individui: un solo anno di istruzione in più può aumentare il reddito di una persona di circa il 7% in Europa. Inoltre, la ricerca dimostra che i paesi con una popolazione più qualificata si riprendono più rapidamente dagli shock economici e dimostrano una maggiore resilienza. Livelli più elevati di competenze di base sono direttamente collegati a una maggiore crescita economica a lungo termine. Stime recenti indicano che entro il 2030 il PIL dei paesi europei potrebbe aumentare tra l'8% e il 10% rispetto alle proiezioni attuali se più persone fossero dotate di un livello sufficiente di competenze di base. Simulazioni più ambiziose suggeriscono addirittura un aumento del PIL dell'UE fino al 30% entro il 2100 se si migliorassero significativamente le competenze di base dei giovani.

Un'istruzione di qualità è anche la risposta efficace alle sfide demografiche e alla carenza di competenze. Dotando gli individui delle competenze necessarie in un mercato del lavoro in rapida evoluzione, soprattutto nelle discipline STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica), si riducono le future carenze di personale e si sostiene la produttività. I tassi di occupazione ne sono una chiara dimostrazione: nel 2024, tra i 25 e i 34 anni, i tassi di occupazione delle persone con un livello di istruzione elevato e medio erano rispettivamente dell'86% e dell'80%, rispetto a solo il 59% delle persone con un livello di istruzione basso. L'istruzione migliora la resilienza dei lavoratori anche durante le crisi del mercato del lavoro.

Ripercussioni negative della mancata spesa e le sfide demografiche

La mancata o insufficiente spesa in istruzione comporta gravi ripercussioni. In primo luogo, la disuguaglianza educativa rappresenta un ostacolo critico, rafforzando i cicli di povertà e limitando le opportunità per chi proviene da contesti svantaggiati. Questo fenomeno è illustrato dalla "Curva del Grande Gatsby dell'istruzione"[\[2\]](#), che mostra come i paesi con una maggiore disuguaglianza di reddito tendano ad avere una minore mobilità educativa intergenerazionale. In altre parole, le disparità economiche si traducono in disuguaglianze nell'accesso a un'istruzione di qualità: bambini provenienti da famiglie abbienti frequentano scuole meglio finanziate e beneficiano di maggiori risorse, mentre studenti provenienti da contesti a basso reddito affrontano scuole sotto-finanziate e maggiori ostacoli. I risultati del Programma OCSE per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) 2022 confermano queste ampie disuguaglianze educative in Europa, dove il background socioeconomico è un forte predittore dei risultati di apprendimento, con il 48% degli studenti provenienti dal livello socioeconomico più basso che ha risultati insufficienti in matematica, contro l'11% del livello più alto.

Il costo dell'inattività dello Stato è notevole. Le perdite di apprendimento legate alla pandemia probabilmente persisteranno nel medio-lungo termine senza politiche correttive efficaci. A livello globale, si stima che entro il 2030 i Governi potrebbero perdere circa 1,1 trilioni di dollari all'anno in mancate entrate a causa dell'abbandono scolastico precoce e 3,3 trilioni di dollari all'anno per i bambini privi di competenze di base. Inoltre, il calo dei livelli di competenze di base tra i giovani potrebbe ridurre la crescita della produttività multifattoriale a lungo termine di circa il 3% nei paesi OCSE, se non si interviene con politiche efficaci.

Sfida dalle tendenze demografiche avverse

L'invecchiamento della popolazione e il calo della popolazione in età scolare esercitano una pressione crescente sui bilanci pubblici (ad esempio, per pensioni e assistenza sanitaria), con il rischio che i finanziamenti all'istruzione possano essere privati della necessaria priorità. Si prevede una diminuzione del 3,5% della popolazione UE-27 di età compresa tra 3 e 18 anni entro il 2030 rispetto al 2022, pari a circa 2,5 milioni di persone in meno. Questo declino demografico, se non gestito strategicamente, potrebbe minacciare le prospettive economiche, portando a una forza lavoro in contrazione e a un rallentamento della crescita.

Tuttavia, queste tendenze offrono anche delle opportunità di innovazione. Un minor numero di studenti potrebbe consentire un aumento della spesa pubblica per studente (con un incremento medio del 19% in tutta l'Unione nello scenario "costante reale" entro il 2030). Ciò potrebbe tradursi in classi più piccole, esperienze di apprendimento più personalizzate e risorse liberate da investire in miglioramenti della qualità, programmi di studio modernizzati, una migliore formazione degli insegnanti, condizioni di lavoro più favorevoli e un'integrazione più efficace delle tecnologie avanzate nelle aule.

Caso dell'Italia e dei paesi affini

Per l'Italia e i paesi con profili di investimento simili, le sfide e le opportunità discusse assumono una rilevanza ancora maggiore. Come accennato, l'Italia nel 2023 ha speso il 7,3% della spesa pubblica totale e il 3,1% del PIL per l'istruzione, valori nettamente inferiori alla media europea del 9,6% e 4,7% rispettivamente. Questa sotto-spesa cronica espone il nostro Paese, come abbiamo visto, ad un alto rischio di ripercussioni negative.

In un contesto di forte concorrenza per i finanziamenti pubblici, la bassa priorità data all'istruzione può essere esacerbata da altre esigenze di bilancio. Questo indica una lotta per le risorse che, se non bilanciata con un'adeguata valutazione del ritorno sull'investimento nell'istruzione, può compromettere il futuro capitale umano.

Le tendenze demografiche avverse colpiscono l'Italia con particolare intensità. Le proiezioni indicano una diminuzione del 13% della popolazione di età compresa tra 3 e 18 anni entro il 2030, rendendo l'Italia uno dei paesi più gravemente colpiti in Europa. Questa contrazione demografica, unita a investimenti insufficienti, potrebbe amplificare le disuguaglianze educative, ostacolare la mobilità sociale e rendere più difficile per il Paese affrontare le future carenze di competenze, specialmente in settori strategici come le discipline STEM.

Per l'Italia, l'applicazione della "Curva del Grande Gatsby" suggerisce che la persistenza della disuguaglianza di reddito potrebbe tradursi in una minore mobilità educativa intergenerazionale, limitando il potenziale di sviluppo del capitale umano tra gli individui provenienti da contesti svantaggiati. La mancata spesa non solo priva i giovani di opportunità individuali, ma compromette anche la capacità complessiva del Paese di adattarsi e prosperare in un'economia globale in rapida evoluzione.

Come abbiamo già detto riferendoci all'Europa, anche per l'Italia il calo demografico può essere visto come un'opportunità. A fronte di una diminuzione degli studenti, si può mantenere invariata (o anche aumentare) la spesa totale per l'istruzione in termini reali. Ciò potrebbe consentire investimenti mirati nella qualità, nella formazione degli insegnanti, nella modernizzazione dei programmi di studio e nell'introduzione di tecnologie avanzate, trasformando la sfida demografica in una leva per un sistema educativo più efficace ed equo.

Prospettive future e strategie per un investimento efficace ed equo

Guardando al futuro, il nuovo quadro di governance economica dell'UE e l'Unione delle competenze offrono opportunità concrete per maggiori investimenti strategici nell'istruzione. Le nuove norme prevedono una maggiore flessibilità per quei paesi che si impegnano in riforme e investimenti che favoriscono la crescita, inclusa l'istruzione. La Commissione Europea incoraggia attivamente gli Stati membri a utilizzare questa opzione di aggiustamento esteso per includere riforme e investimenti nell'istruzione che aumentino la produttività e la partecipazione al mercato del lavoro.

La Commissione europea, infatti, si impegna a sostenere gli Stati membri nelle riforme e negli investimenti intelligenti nell'istruzione e nelle competenze, come delineato nell'Unione delle competenze del 5 marzo 2025. Il *Learning Lab* sugli investimenti nell'istruzione e nella formazione di qualità^[3], lanciato nel novembre 2022, è un'iniziativa chiave in tal senso. Ha l'obiettivo di promuovere una cultura della valutazione nelle politiche educative, sviluppare capacità sulle metodologie di valutazione tra i decisori politici e facilitare la collaborazione e la condivisione delle migliori pratiche tra gli Stati membri per garantire che gli investimenti siano efficaci, efficienti ed equi. Questo è fondamentale per assicurare che ogni euro speso produca il massimo impatto.

Il "Pacchetto di Primavera"

Il Pacchetto di Primavera 2025 del Semestre Europeo^[4] sottolinea l'importanza del capitale umano per migliorare la produttività e la crescita, con raccomandazioni che insistono sulla

necessità di potenziare le competenze di base, migliorare la qualità e la pertinenza dei sistemi di istruzione e formazione per il mercato del lavoro (in particolare nelle discipline STEM) e rafforzare la professione di insegnante. Il Piano d'azione sulle competenze di base, presentato il 5 marzo 2025, mira a ridurre la quota di insufficienti risultati nelle competenze di base al di sotto del 15% entro il 2030.

Infine, la proposta per il prossimo Quadro Finanziario Pluriennale dell'UE per il periodo 2028-2034^[5] prevede un aumento dei finanziamenti per l'istruzione e le competenze attraverso Piani di Partenariato Nazionali e Regionali, un nuovo Fondo Europeo per la Competitività e un programma Erasmus+ rafforzato. Questi strumenti saranno cruciali per sostenere l'agenda di investimenti e riforme.

Urgenza di agire per l'Italia e l'Europa

L'analisi degli investimenti in politiche educative nell'UE e in particolare in Italia sottolinea un messaggio inequivocabile: l'istruzione è un investimento vitale, non un costo, che determina il futuro economico e sociale. I vantaggi di una spesa adeguata sono molteplici e quantificabili, dalla crescita del PIL all'aumento dei redditi individuali, dalla resilienza economica alla riduzione delle carenze di competenze. Al contrario, la sotto-spesa si traduce in gravi ripercussioni, come l'accentuazione delle disuguaglianze educative, una minore mobilità sociale intergenerazionale e una ridotta capacità di affrontare le sfide demografiche e i cambiamenti del mercato del lavoro. Per l'Italia, con la sua spesa per l'istruzione significativamente inferiore alla media europea e l'urgente sfida del calo demografico, l'imperativo di agire è ancora più forte. È fondamentale che il Paese non solo aumenti il volume dei suoi investimenti nell'istruzione, ma che li renda anche più efficaci, efficienti ed equi, capitalizzando sulle opportunità offerte dai fondi e dai quadri di governance dell'UE. L'adozione di un approccio basato sull'evidenza, promosso da iniziative come il *Learning Lab*, è essenziale per garantire che le risorse siano allocate in modo ottimale per massimizzare i benefici.

In un'Europa che punta alla competitività e alla coesione economica, sociale e territoriale, l'istruzione rimane il perno di ogni strategia di successo. Per l'Italia e per i paesi affini investire strategicamente nell'istruzione significa investire nel proprio futuro, costruendo una società più qualificata, equa e resiliente per tutte le generazioni.

[1] Nuova relazione della Commissione europea "[Investire nell'istruzione 2025](#)".

[2] La Curva del Grande Gatsby è un indicatore economico che mostra una correlazione tra la disuguaglianza di reddito e la mobilità sociale intergenerazionale, vedi anche, di [G. Alfani](#), *Educazione, disuguaglianza e mobilità sociale*.

[3] Un "Learning Lab" sugli investimenti nell'istruzione e nella formazione di qualità" è un ambiente di apprendimento flessibile, spesso ospitato in scuole e università, dove esperti e stakeholder si confrontano e collaborano per elaborare strategie efficaci su come allocare al meglio le risorse pubbliche nell'istruzione e nella formazione. L'obiettivo è promuovere un apprendimento innovativo e integrato con le nuove pedagogie e tecnologie, collegando diverse istituzioni e realtà per definire pratiche che migliorino l'efficienza degli investimenti e la qualità della formazione. Vedi: [Migliorare equità e qualità – iniziative](#). Come prevede il pilastro europeo dei diritti sociali, tutti i cittadini dell'Unione europea hanno diritto a un'istruzione, una formazione e un apprendimento permanente inclusivi e di alta qualità.

[4] [Pacchetto di primavera del semestre europeo](#). Col pacchetto, che viene presentato intorno al mese di maggio, la Commissione rivolge agli Stati membri dell'UE raccomandazioni ad hoc per far fronte alle sfide socioeconomiche e agli squilibri macroeconomici individuati.

[5] La Commissione europea ha presentato una proposta per il Quadro Finanziario Pluriennale (QFP) per il periodo 2028-2034 di circa 2.000 miliardi di euro, pari all'1,26% del reddito nazionale lordo dell'UE. Questo nuovo bilancio mira a rafforzare la sovranità, la competitività e la resilienza dell'Europa, rendendo il budget più snello, flessibile ed efficace per affrontare sfide attuali ed emergenti.

Le priorità includono la competitività, la transizione verde, la sicurezza, e il sostegno a imprese e cittadini, con un processo di approvazione che coinvolgerà il Parlamento e il Consiglio europei.



Chiara SARTORI

06/09/2025

Sull'apprendimento permanente e l'orientamento nella società complessa, possiamo trarre degli spunti interessanti dalla lettura dell'*Epale Journal*, una rivista che si occupa di istruzione e formazione degli adulti ed è curata dall'INDIRE e dalla RUIAP (Rete universitaria italiana per l'apprendimento permanente). È particolarmente interessante il numero 17, giugno 2025: "I futuri dell'istruzione degli adulti". Si tratta di un numero dedicato ad analizzare le sfide e le opportunità dell'educazione e dell'istruzione degli adulti nel contesto attuale e futuro. Gli articoli e i contributi esplorano teorie, ricerche, metodi e strumenti per lo sviluppo dell'educazione degli adulti in una prospettiva di apprendimento permanente e di inclusione formativa.

Un'educazione che orienta nella complessità

Viviamo in una società che cambia rapidamente, in cui anche l'adulto è chiamato a imparare, ripensarsi, riprogettarsi. Le disuguaglianze educative, il divario digitale, la precarietà lavorativa, le sfide migratorie impongono oggi una riflessione sul significato di "orientare" lungo tutto l'arco della vita. Questo contributo, riprendendo le suggestioni e le informazioni della rivista dell'INDIRE, vuole mettere in luce il valore strategico dell'educazione degli adulti come dispositivo di orientamento permanente, intrecciando cornici pedagogiche e pratiche trasformative. In particolare, si riflette sul ruolo dei CPIA a dieci anni dalla riforma, sull'urgenza di una visione pedagogica integrata e sul senso profondo dell'orientare come processo educativo. Nel contesto odierno, non è più possibile pensare alla conoscenza come ad un pacchetto di saperi acquisiti e statici. Il soggetto adulto si trova spesso a dover rimettere in discussione scelte passate, riadattarsi a nuovi contesti, apprendere in condizioni non lineari. Questo rende necessario un ripensamento del rapporto tra soggetto e conoscenza, in cui l'educazione permanente diventa lo spazio privilegiato di ri-orientamento continuo.

Tre forme di apprendimento permanente

La pedagogia contemporanea propone di leggere questo processo nelle sue tre dimensioni fondamentali:

- **Lifelong:** apprendere lungo tutto l'arco della vita. L'apprendimento non ha più una "stagione" chiusa, ma si estende in ogni fase, richiedendo dispositivi educativi flessibili, accessibili, riattivabili.
- **Lifewide:** apprendere in tutti gli spazi della vita. Non solo scuola o formazione formale, ma anche lavoro, famiglia, relazioni, cittadinanza, volontariato: ogni contesto diventa potenzialmente educativo e orientativo.
- **Lifedeeep:** apprendere in profondità, dando senso e coerenza alla propria esperienza. Non basta acquisire abilità. Occorre integrare conoscenze, emozioni, valori, identità, in un processo di crescita personale.

In questa prospettiva, ogni esperienza formativa in età adulta non è mai neutra o puramente strumentale, ma diventa un'occasione orientativa, in cui il soggetto è chiamato a rileggere il proprio passato, interrogarsi sul presente, immaginare il futuro. L'orientamento, quindi, non si limita a supportare la scelta, ma educa a scegliere, sostenendo la persona nel ricostruire la propria narrazione, riconoscere le proprie risorse e ritrovare direzione nei momenti di transizione.

È in questo spazio di profondità e pluralità che l'educazione degli adulti si fa cura della soggettività, accompagnamento generativo, dispositivo politico e pedagogico insieme.

I CPIA come luoghi di orientamento integrale

La riforma del 2015 ha trasformato i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) in una rete nazionale strutturata, capace di offrire percorsi modulari e personalizzati. Ma, come si può leggere nell'*Epale Journal* (n. 17/ giugno 2025), i CPIA non sono semplici erogatori di corsi: sono luoghi educativi dove si intrecciano accoglienza, orientamento, costruzione identitaria e inclusione sociale.

In un mondo in cui le biografie adulte sono sempre più frammentate, i CPIA si pongono come spazi di riconoscimento e ripartenza, in cui ogni persona può rielaborare il proprio percorso e tornare a sentirsi parte attiva della comunità. La costruzione del patto formativo individuale non è solo uno strumento tecnico, ma un atto simbolico: riconosce il soggetto come titolare di una storia, di bisogni specifici e di potenzialità da sviluppare.

- L'approccio modulare consente flessibilità e rispetto dei tempi individuali;
- l'orientamento iniziale e in itinere diventa un elemento costitutivo del processo educativo;
- la didattica per competenze si apre al riconoscimento delle esperienze pregresse, anche informali o non certificate.

In tutto questo, emerge con forza la dimensione relazionale ed etica dell'orientamento, che non si limita a "indirizzare", ma sostiene la persona nel dare forma e valore al proprio progetto di vita.

L'orientamento come diritto e come processo

Particolarmente significativo è il lavoro dei CPIA con adulti in condizione di vulnerabilità o discontinuità formativa: migranti, ex detenuti, disoccupati di lunga durata, persone senza titolo di studio. In questi casi, l'educazione agisce anche come pratica di emancipazione e restituzione di agency. Ritrovare il senso di poter imparare, scegliere, partecipare significa riappropriarsi di un'identità attiva, spezzando circoli di esclusione. Così intesi, i CPIA non sono soltanto luoghi di istruzione, ma laboratori di orientamento alla cittadinanza, in cui la cultura dell'apprendimento permanente si traduce in azione educativa concreta, pubblica e inclusiva.

In tal senso, l'orientamento non può essere concepito come un servizio accessorio da attivare "su richiesta" o in momenti di crisi. L'orientamento troppo spesso è stato relegato a un servizio di supporto o a una misura emergenziale nei momenti di crisi (scelte scolastiche, reinserimento lavorativo, transizioni obbligate); ora deve essere ripensato radicalmente come un processo continuo, strutturale, educativo, da garantire a tutte le persone in tutte le fasi della vita.

Per queste ragioni non si può ridurre solo all'erogazione di strumenti, informazioni o test attitudinali. L'orientamento è un'azione pedagogica profonda che mira ad accompagnare ogni soggetto nel proprio "divenire", nella costruzione di significato, nella capacità di scegliere in modo consapevole e responsabile. Significa aiutare le persone a porsi domande, a dare senso alle esperienze, a riconoscere le proprie risorse e i propri limiti, ad abitare le incertezze con consapevolezza.

Orientare non è intervenire: è educare alla libertà

Questa prospettiva richiama il concetto di cura educativa: orientare significa prendersi cura della persona nella sua interezza, non solo rispetto ai suoi obiettivi professionali, ma rispetto al suo progetto di vita. In questo senso, l'orientamento è un diritto educativo e sociale: non un lusso per chi può permetterselo, ma una condizione di giustizia e di libertà di scelta.

Affinché l'orientamento possa avere questa funzione trasformativa, sono necessari sicuramente: tempo, ascolto, continuità, e soprattutto competenza pedagogica. Ma non bastano. Occorre sostenere il soggetto nel processo di autocomprensione e autodeterminazione. È in questa

visione che l'orientamento cessa di essere un "servizio" per diventare una funzione educativa essenziale, cuore pulsante di ogni progetto formativo realmente inclusivo e generativo. L'educazione degli adulti rischia oggi, come sottolinea Gabriella Aleandri nel suo contributo^[1], di essere schiacciata su logiche funzionalistiche e prestazionali: corsi finalizzati all'occupabilità immediata, alla riqualificazione tecnica, all'adeguamento alle richieste del mercato. Sebbene queste dimensioni siano importanti, non possono esaurire il senso dell'educazione. Quando l'intervento formativo si riduce a "trasferimento di competenze utili", perde la sua capacità trasformativa e smette di rispondere ai reali bisogni delle persone.

Il ruolo della pedagogia

Per questo è urgente un rinnovato investimento nella dimensione pedagogica dell'educazione in età adulta. Serve una pedagogia che riconosca la complessità del soggetto, la ricchezza delle sue esperienze, la profondità delle sue transizioni. Una pedagogia che non cerchi solo di "collocare" la persona, ma che la accompagni a costruire il proprio progetto di vita, a riappropriarsi della propria voce, a immaginarsi nel futuro.

In questa prospettiva, l'orientamento non è un servizio accessorio, ma un dispositivo formativo in sé: attiva competenze di autonomia, riflessività, narrazione, decisione. Favorisce la consapevolezza delle proprie risorse, delle proprie aspirazioni, dei propri limiti. È capace di generare cambiamenti non solo individuali, ma anche collettivi: una persona che si orienta è una persona che partecipa, che contribuisce alla propria comunità, che prende posizione nel mondo. Una formazione autenticamente pedagogica è quella che si fonda sull'ascolto, sul riconoscimento, sulla fiducia nel potenziale trasformativo dell'altro. Non si limita a dare strumenti, ma coltiva orizzonti. In tal senso, investire nella pedagogia non è un lusso teorico: è una condizione necessaria per rendere l'educazione degli adulti uno spazio di libertà, di riscatto e di futuro condiviso.

Orientamento come bene comune

L'orientamento permanente non può più essere considerato una funzione settoriale, delegata solo ai CPIA, alle scuole o alle agenzie per il lavoro. Serve oggi una governance multilivello e interistituzionale, capace di coinvolgere una pluralità di attori e di costruire un sistema coeso, integrato e accessibile. L'orientamento deve diventare un bene comune educativo, sostenuto da una rete stabile tra scuola, lavoro, servizi sociali e sanitari, università, terzo settore, enti locali e soggetti della cittadinanza attiva.

Questo significa superare l'approccio frammentato e episodico, ancora troppo diffuso, e promuovere azioni coordinate che rispondano ai bisogni educativi, formativi, occupazionali e relazionali delle persone in ogni fase della vita. La costruzione di reti educative territoriali non è solo un'opzione organizzativa, ma un presupposto per rendere l'orientamento una pratica ordinaria di cittadinanza e non una misura straordinaria per chi "è rimasto indietro".

A ciò si aggiunge la necessità di formare figure professionali capaci di esercitare funzioni orientative con competenza pedagogica, culturale e relazionale. Non bastano operatori tecnici o informatori: occorrono educatori dell'orientamento, in grado di accompagnare le persone nei processi di autocomprensione e riprogettazione.

Infine, promuovere una cultura diffusa dell'apprendimento permanente significa anche investire nella comunicazione pubblica, nella consapevolezza collettiva, nella valorizzazione di buone pratiche. Solo così l'orientamento può diventare diritto effettivo e accessibile, riconosciuto e garantito a tutte e tutti, non come riparazione di un deficit, ma come condizione di cittadinanza attiva e dignitosa in una società che cambia.

In sintesi: educare a scegliere, orientare a vivere

I contributi di diversi studiosi nel n. 17 dell'*Epale Journal* ci restituiscono un'immagine chiara e profonda dell'orientamento come pratica educativa fondamentale.

In un mondo instabile e diseguale, orientarsi non significa solo trovare un lavoro o un corso, ma dare senso al proprio percorso di vita. L'educazione degli adulti, se accompagnata da una visione pedagogica forte e da politiche inclusive, può diventare il luogo in cui si impara a scegliere, a cambiare, a ricominciare.

È questo l'orizzonte dell'orientamento permanente: non una funzione strumentale, ma un processo di emancipazione.

[1] G. Aleandri, *L'educazione degli adulti nel paradigma dell'educazione permanente dieci anni dopo l'avvio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)*, in [Epale Journal](#) n. 17, giugno 2025.

15 settembre 2025

Rinnovare la scuola: dalla didattica ai concorsi

1. Ripensare il curriculum della scuola secondaria. Verso un modello integrato per le nuove generazioni



Carlo MARIANI

13/09/2025

La costruzione del curriculum d'istituto è certamente una delle attività più delicate e importanti nella vita della scuola. Lo è ancora di più in un sistema d'istruzione che – nei vari ordini e gradi scolastici – ha accolto negli ultimi anni una serie di trasformazioni (ITS Academy; orientamento formativo; educazione civica; linee guida STEM; Indicazioni Nazionali per il primo ciclo) e sperimentazioni (indirizzi quadriennali; filiera tecnologico-professionale; campus) fortemente collegate al quadro normativo del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

All'interno di questo contesto il curriculum ha assunto una posizione predominante e privilegiata rispetto a metodologie e tecnologie perché – a differenza di queste – il congegno pedagogico curricolare è la vera architettura regolativa del processo formativo: strumento che pianifica e organizza l'azione della scuola e, al tempo stesso, indicatore per misurarne e valutarne i risultati. Lo stesso Sistema Nazionale di Valutazione dei risultati dei Dirigenti Scolastici ha esplicitato – attraverso il Decreto Interdipartimentale n. 2276 del 6 agosto 2025 – obiettivi, indicatori e target che richiedono, tra gli altri, specifici interventi di natura curricolare.

Il curriculum è alla base dell'innovazione

Partiamo da un caso emblematico. Il recente avvio della filiera formativa tecnologico-professionale (Legge n. 121 dell'8 agosto 2024) implica un ripensamento non soltanto dell'organico, dei tempi e della composizione delle classi, ma sollecita soprattutto la configurazione del curriculum secondo un "assetto variabile" che adatti il percorso del "4+2" ai vincoli di un quadriennale comunque finalizzato all'esame di Stato.

In che modo le scuole possono mettere a terra un'occasione di questo genere? Come si concretizzano il sistema della filiera e il rilancio dell'istruzione tecnica se non dentro un modello curricolare che acceleri l'innovazione organizzativa e didattica? Questa modalità di lavoro sulla struttura del curriculum si può estendere, trasferire e replicare a tutti gli indirizzi, anche quinquennali, della secondaria di secondo grado?

Uno dei decreti attuativi che disciplina l'attivazione dei percorsi della filiera formativa tecnologico-professionale (Decreto attuativo n. 256 del 16.12.2024) – prevede proprio di definire il *modello curricolare* "potenziando le competenze di base, linguistiche, storiche, matematiche e scientifiche, giuridiche ed economiche, nonché le competenze tecnico-professionali riguardanti i profili in uscita", facendo riferimento (art. 3) "al contesto dell'innovazione digitale e allo studio dei prodotti e dei servizi connessi al made in Italy", alla "progettazione dei singoli percorsi di istruzione e formazione, in particolare per quanto riguarda la riorganizzazione del curriculum secondo il modello sperimentale quadriennale" facendo ricorso "alla flessibilità didattica e organizzativa, alla didattica laboratoriale, all'adozione di metodologie innovative, al potenziamento delle discipline STEM, alla didattica digitale, ai processi di orientamento e all'utilizzo di tutte le risorse disponibili".

Il curriculum integrato come sfida educativa

Negli ultimi anni una vasta e specifica letteratura pedagogica ha affinato e arricchito il costrutto del curriculum con analisi e sviluppi in numerose direzioni che consentono aperture multidisciplinari, intersezioni con l'orientamento, l'educazione civica, l'alternanza formativa, le sperimentazioni quadriennali, le STEM. In ogni caso, l'esigenza di progettare il curriculum si è inevitabilmente spostata dalla programmazione didattica a livello di classe ad un lavoro più organico e sistemico che comprende tutti i livelli dell'istituzione scolastica, inglobando aspetti educativi, formativi, organizzativi, metodologici e didattici in un'unica soluzione, ed è in questo contesto che prende forma l'idea del *curriculum integrato*.

Gli scenari di fronte ai quali si trova oggi la scuola secondaria riguardano in primo luogo la sfida educativa attorno a saperi e tecnologie che sono in costante evoluzione. Questi scenari coinvolgono l'articolazione delle discipline di studio, l'assetto e la trasformazione delle competenze, la capacità di agire nel mondo contemporaneo e di incidere sul futuro dei giovani, sui loro processi decisionali.

Accanto agli scenari ci sono i contesti di riferimento – ordinamentali e organizzativi – che rappresentano anche le variabili e i vincoli a cui il processo formativo è chiamato a guardare in modo nuovo e dinamico con un atteggiamento di apertura alla sfida della complessità e attraverso la costruzione di un orizzonte di senso che promuova e orienti lo sviluppo integrale della persona.

Un sistema a rete

Il curriculum integrato è un *sistema a rete* di processi organizzativi, di ambienti di apprendimento, di relazioni interpersonali, e non soltanto un insieme di saperi da insegnare, sperimentare, apprendere, valutare.

Il focus sui contenuti è soprattutto il punto di vista del docente di scuola secondaria, ma questo è soltanto una parte della programmazione integrata, ed è condizionato dal fatto che i professori insegnano la propria materia. Un curriculum integrato d'istituto è qualcosa di più, è un organismo:

- *aperto e flessibile* che assume forma variabile e complessa in cui si aggiungono cose, se ne tolgono altre, se ne modificano altre ancora;
- *interconnesso* rispetto alle aree di cui si compone, perché consapevole delle scelte che la scuola assume e negozia al proprio interno e nei confronti dei soggetti esterni (alunni, genitori, territorio, imprese, enti, università, ITS Academy);
- *coerente e convergente* verso obiettivi molto più definiti e aggiornati rispetto alle competenze del profilo educativo, culturale e professionale dello studente, alle competenze di filiera, ai crediti capitalizzabili;
- *permeabile* rispetto al rapporto tra scuola e vita individuale;
- *orientativo* rispetto agli orizzonti di senso che si costruiscono attraverso le conoscenze e l'agire competente.

La progettazione del curriculum integrato

Il curriculum integrato va ideato, progettato e realizzato evitando la riproduzione degli argomenti come semplice elenco di contenuti e di obiettivi predefiniti che tendono sostanzialmente a riproporre la logica di un piano di studi stabilito a livello centrale e convalidato dal libro di testo. È uno strumento che va pensato, ponendo l'accento sul "carattere problematico dei contenuti e delle situazioni di apprendimento" (Martini, Michelini: 2020, 115^[1]) a partire da percorsi disciplinari e multidisciplinari al cui interno si collochino le singole unità di contenuto come parti integranti di una visione d'insieme. Convergere, cioè, su "discipline-problema" (civiltà delle macchine; teoria del turismo; modelli matematici; letteratura industriale; antropocene, ecc.) caratterizzate da una strutturazione "a legami deboli" e adottare strategie personalizzate con una forte interazione insegnante-allievo (insegnamento tra pari, tutoring didattico, laboratori per gruppi di livello), infine dotarsi di un sistema di monitoraggio personalizzato dei livelli di

apprendimento (single point rubric). Esempio: affronto la struttura del testo regolativo utilizzando una direttiva comunitaria sul Green Deal, collegandovi i concetti scientifici relativi al risparmio energetico. O ancora: gli insegnanti di italiano e inglese predispongono un'esercitazione congiunta per realizzare le istruzioni per l'uso di un congegno realizzato con la stampa 3D con la supervisione del docente di meccanica.

Curricolo orientativo

Un curriculum integrato è sempre un *curricolo orientativo*, quindi strutturato su una didattica orientativa in cui gli obiettivi di apprendimento curricolare vanno di pari passo con gli obiettivi dell'orientamento formativo, cioè con le competenze orientative di base (metodo di studio) e con quelle specifiche.

Per rendere operativa e fattibile la costruzione di un curriculum integrato tra saperi, *educazioni* (esempio, Educazione civica), livelli organizzativi, metodologie didattiche e tecnologie digitali è importante considerare alcuni criteri-guida per garantirne l'intenzionalità e la consapevolezza: la rilevanza, la problematizzazione, le competenze, la storicizzazione, l'ibridazione, l'attualizzazione e la percorribilità dei saperi (Mariani: 2024[2]).

Gli aspetti costitutivi

Le strutture cognitive degli statuti disciplinari dovrebbero poi individuare

- gli *argomenti essenziali* (i contenuti imprescindibili);
- i *mediatori culturali* (la lezione frontale, la lezione dialogata, il libro di testo, gli approcci e i metodi didattici);
- la *logica ermeneutica* (il punto di vista interpretativo di una disciplina e il metodo per comprenderla ed esercitarla);
- il *paradigma indiziario* (le metodologie della ricerca di una determinata disciplina e l'esercizio della ricerca attraverso quella disciplina di studio);
- i *concetti fondanti* (le strutture metacognitive; le polarizzazioni tematiche; il linguaggio, la grammatica e la semantica di una disciplina di studio);
- le *connessioni* (le contaminazioni e le ibridazioni con altri campi del sapere);
- le *meccaniche dell'apprendimento* come dispositivi generativi per sviluppare nuove conoscenze, per alimentare l'orizzonte di senso dei saperi e per orientare e per utilizzare le discipline di studio come bussole direzionali del talento individuale (Mariani: 2023[3]).

[1] Martini, B., Michelini, M.C. (2020), *Il curriculum integrato*, Milano, FrancoAngeli.

[2] Mariani, C. (2024), *Didattica orientativa. Le idee, le forme, gli strumenti per orientare con i saperi della scuola secondaria*, Milano, Utet Università.

[3] Mariani, C. (2023), *Learning to Become. Un curriculum per innovare la scuola*, Milano, Utet Università.

2. DSA, il tempo e la cura. Approccio clinico vs cura educativa



Rita Patrizia BRAMANTE

13/09/2025

Più volte è stato affrontato il tema della crescente diffusione delle diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in Italia soprattutto nelle regioni del Nord^[1] e dell'aumento significativo di certificazioni negli ultimi anni. Questa tendenza ha sollevato preoccupazioni tra esperti come Daniele Novara, che vede un eccesso di diagnosi legato a interessi economici e al rischio di etichettare i bambini, limitando il loro sviluppo scolastico.

Il tempo e la cura

Alessandra Conditto, nel suo libro *"Il tempo e la cura"*^[2], critica il sistema scolastico per aver perso di vista l'importanza del tempo disteso in educazione, schiacciato dalla pressione di diagnosi e certificazioni. Invita a una riflessione più pedagogica, promuovendo un approccio più attento ai tempi di apprendimento e alla crescita individuale degli alunni, al fine di invertire una tendenza che danneggia la scuola.

Il libro è stato ripubblicato recentemente (giugno 2025) in una nuova edizione, arricchita da nuovi contributi:

- una prefazione e un saggio introduttivo in cui Daniele Novara sostiene la tesi che "scambiare l'im maturità infantile, che è fisiologica e imprescindibile, con un disturbo neuropsichiatrico è quanto meno un azzardo";
- una postfazione della scrivente;
- un nuovo capitolo autobiografico in cui Conditto racconta la cosiddetta "fissa della cultura", che ha caratterizzato i suoi genitori e la gran parte dei genitori degli anni Sessanta-Settanta, spesso privati del privilegio di studiare e animati dall'ambizione di offrire ad ogni costo questa opportunità ai propri figli.

Ondata di diagnosi senza precedenti

A partire dal 2010, grazie alla legge 170 dell'8 novembre 2010, la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia sono riconosciute come disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Il numero delle diagnosi degli studenti con DSA ha visto nel corso del tempo un costante e progressivo incremento, dal momento che proprio a seguito dell'emanazione della Legge 170/2010, è salita la consapevolezza riguardo a tale fenomeno: le certificazioni sono passate dallo 0,9% dell'anno scolastico 2010/2011 al 6% dell'anno scolastico 2022-2024, fino a toccare percentuali che si avvicinano al 7,0% nella scuola secondaria di secondo grado^[3].

Negli ultimi anni – come documenta l'ultimo Report sugli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento in Italia^[4] a cura del Ministero dell'Istruzione, aggiornato agli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023 – i dati confermano la dinamica di consistente crescita, già in atto da anni, del numero di alunni con disturbi di apprendimento frequentanti il nostro sistema di istruzione. Le certificazioni sono state rilasciate più frequentemente nelle regioni del Nord Ovest (7,9%), mentre permane un significativo divario di capacità diagnostica e di individuazione precoce, molto più bassa al Sud (2,8%).

In termini di composizione percentuale, i disturbi più diagnosticati sono quelli di dislessia, pari al 30,6% del totale, seguiti dai disturbi di disortografia con il 23,0% e dai disturbi di discalculia e di disgrafia, rispettivamente con il 21,5% e il 19,5% del totale.

Crescono sempre di più anche gli studenti universitari con dislessia e altri disturbi specifici di apprendimento, segno di un *trend* che non si arresta: nel 2022-2023 sono risultati quasi ventimila i casi, con un aumento del 22 per cento rispetto all'anno accademico precedente. *Il fenomeno riguarda con ogni evidenza l'intero ciclo di studi*

Alunni a rischio DSA

Per gli alunni frequentanti la scuola dell'infanzia e i primi due anni della scuola primaria, a seguito di test specifici effettuati presso strutture sanitarie, vengono individuati probabili disturbi di apprendimento che tuttavia non possono essere considerati ancora come diagnosi DSA. Nelle Rilevazioni (dati generali) le istituzioni scolastiche, oltre a trasmettere dati relativi ad alunni a cui è stato effettivamente diagnosticato un disturbo specifico dell'apprendimento, inviano informazioni riguardo a tali pre-diagnosi. Per l'a.s.2021/2022 si tratta complessivamente di 5.930 alunni, corrispondenti allo 0,26%, e per l'a.s. 2022/2023 di 6.468, pari allo 0,29%, del numero complessivo di alunni frequentanti la scuola dell'infanzia e i primi due anni di scuola primaria[5].

Rischiamo sempre di più di assistere a una proliferazione di segnalazioni ingiustificate e sproporzionate, che finirebbero per oscurare l'importanza della clinica e della diagnostica in ambito formativo?

Una stagione di eccesso di diagnostica

Di una stagione di eccesso di diagnostica neuropsichiatrica in Italia parla da tempo lo psicopedagogo Daniele Novara, secondo il quale stiamo bollando le nuove generazioni con mille sigle indicative di altrettanti malesseri neuropsichiatrici, che, nella maggior parte dei casi, di neuropsichiatrico hanno poco o nulla e si profila il pericolo di creare un danno nel percorso scolastico[6].

Un fenomeno tutto italiano, lamenta Novara, a fronte delle rilevazioni dell'*International Academy for Research in learning Disabilities*[7], secondo la quale solo il 2,5% della popolazione scolastica mondiale dovrebbe incontrare problemi nella cognizione numerica e solo lo 0,5% sarebbe soggetto a un disturbo dell'apprendimento geneticamente determinato. Percentuali che stridono con i dati sulle segnalazioni in Italia, che parlano di circa un 20-30% di bambini, più o meno cinque per classe.

Non usa mezzi termini Novara, che definisce il boom delle certificazioni un *business* spesso in capo a strutture private: *"esistono centri privati che sfornano certificazioni dopo tre incontri o addirittura uno solo"*.

Proprio a questo tema urgente e ingombrante, viste le dimensioni assunte dal duemila a oggi, si riferisce Alessandra Conditto – da sempre donna di scuola – nel libro citato *"Il tempo e la cura"*. La sua analisi si arricchisce anche del punto di vista di madre, che in prima persona ha accompagnato l'iter diagnostico di dislessia e discalculia della figlia.

L'Autrice non teme la reazione di ira degli addetti ai lavori, psicologi, neuropsichiatri, logopedisti, e delle associazioni di genitori e lancia un grido d'allarme accorato, ma vibrante, verso una scuola e, più in generale, una società, *che rischia di soffocare sotto un mare di diagnosi*.

L'allarme non è certo per quelle diagnosi connesse a problematiche evidenti, gravi e conclamate, che servono a *definire un disturbo del neurosviluppo*, ma per quelle che vanno a certificare disturbi più o meno lievi, sulla soglia, di confine. Il rischio è quello di ingabbiare e etichettare bambine e bambini, studentesse e studenti, dentro una definizione fissa della propria identità, di alunni con BES, guardati più per i loro bisogni, che per arrivare *in un tempo a largo respiro* a un comune traguardo di apprendimento.

Riconoscimento del diritto a sbagliare

"Disturbo" dagli anni Cinquanta agli anni Settanta era inteso in un'unica accezione: mancanza di rispetto per l'autorità dei professori e così nei decenni successivi. Lo spartiacque per il valore

semantico del termine nel contesto scolastico è il nuovo Millennio, quando ciò che a scuola disturba è la "lentezza", nella sua accezione di "svogliatezza" o addirittura di "stupidità". Come se all'interno di una "gara" con tempi stabiliti, un bambino o una bambina non riuscisse a tenere il passo, costringendo la maestra a rallentare.

Si comincia a parlare di dislessia, discalculia e disortografia e le famiglie si rivolgono ai servizi pubblici, che rilasciano le prime certificazioni a quei bambini che leggono a fatica e lottano quotidianamente con le tabelline e con l'acca. Un riconoscimento del diritto a sbagliare più di altri, a avere più tempo per raggiungere un obiettivo e soprattutto a non essere vittime di lamentele e mortificazioni a voce alta da parte delle maestre.

Questo riconoscimento almeno in una prima fase appare come una conquista e una tutela, perché attesta che un bambino o una bambina più fragile può incontrare ostacoli nel percorso di apprendimento – leggere, scrivere e far di conto – senza che ciò debba essere imputabile alla sua pigrizia.

Il tempo che abbiamo perso

Ma il cuore del problema per Condito è il tempo, un periodo di *tempo a più largo respiro*, di cui già i programmi didattici del 1955 parlavano, di un *insegnamento individualizzato in relazione alle capacità di ciascuno*, nel rispetto dei tempi per arrivare al comune traguardo.

L'Autrice si domanda se e quando a scuola si sia smarrito questo senso del tempo, in una rincorsa che accorcia il respiro e fa precipitare in una condizione di apnea.

I maestri a un certo punto sembrano essere entrati in sofferenza per mancanza di tempo, anche se proprio questa capacità di trovare tempo per tutti e per ciascuno è la qualità che definisce l'arte dei maestri. *Il tempo nella scuola lo abbiamo perso* e, forse senza la necessaria consapevolezza, siamo passati alla politica dello sconto: leggere meno degli altri, scrivere testi più brevi, magari in stampatello.

E il tempo lento, o più lento, che, quando necessario, porta con sé anche la gioia del risultato a fatica conquistato, sembra scomparso dalle aule di scuole, schiacciato dalla "tropheità".

La "tropheità" fa male alla scuola

La scuola non è un ipermercato: la prospettiva dell'Autonomia ha generato non pochi equivoci e ha messo in moto una *centrifuga*, abbagliata dalla possibilità di ampliare l'offerta formativa attraverso la logica additiva e consumistica dell'accumulo dei progetti, dei dispositivi e degli arredi, irretita dal *marketing* promozionale degli *open day*.

Tanto del tempo prezioso è stato risucchiato in operazioni di monitoraggio, rendicontazione e pubblicizzazione di progetti e sottratto al cuore della missione centrale della scuola: in altri termini la scuola centrifuga ha sottratto tempo alla cura educativa.

Condito va oltre, suggerisce una prospettiva pedagogica più attenta a tutelare tempi di ampio respiro, in cui sia possibile definire passo dopo passo le soglie di sviluppo di ogni alunno. E questa prospettiva pedagogica deve essere alleggerita il più possibile da *screening* e dalle gabbie di certificati e diagnosi.

Deve, inoltre, riprendere in mano con buon senso il tema della valutazione nel curriculum verticale e considerare l'errore, la difficoltà e i tempi di apprendimento più lunghi come aspetti normali di ogni percorso di apprendimento, nella logica di una valutazione evolutiva, attenta ai progressi più che agli errori.

Per invertire una tendenza che fa male alla scuola, bisogna avere il coraggio di mettere sul tavolo le questioni più critiche e urgenti e provare ad aprire e alimentare un dibattito costruttivo. Cosa che Alessandra Condito per amore della scuola nelle sue pagine ha provato a fare.

[1] Vedi R. Bramante, *La scuola schiacciata dal peso di un approccio clinico*, "Education 2.0" nel numero 120 dell'11 settembre 2024. L'articolo pubblicato per la prima volta sul magazine "Education 2.0" è stato concesso dall'autrice a postfazione della seconda edizione del volume di

A. Condito, *Il tempo e la cura. Per una scuola che si riappropri del tempo della cura educativa*, ilmiolibro, 2025.

[2] A. Candido, *Il tempo e la cura. Per una scuola che si riappropri del tempo della cura educativa contro la sopraffazione della clinica e dell'approccio*, Editore: ilmiolibro self publishing, 2025.

[3] L'aumento delle certificazioni non è stato uniforme in tutti i cicli di istruzione. Sebbene la crescita si sia registrata ovunque, le percentuali più elevate si trovano nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Scuola Primaria: la percentuale di alunni con DSA è cresciuta, ma rimane più contenuta rispetto ad altri gradi. Nell'anno scolastico 2010/2011 era circa lo 0,8%, mentre negli anni più recenti (ad esempio, 2022/2023) si attesta intorno al 3-4% negli ultimi anni di corso.

Scuola Secondaria di I grado: ha visto un aumento significativo. Partendo dall'1,6% nel 2010/2011, ha raggiunto percentuali molto più alte, superando il 6% negli anni più recenti.

Scuola Secondaria di II grado: anche qui si è verificata una crescita notevole, dallo 0,6% nel 2010/2011 fino a toccare percentuali che si avvicinano al 7% nel 2022/2023.

[4] Cfr. [Ufficio di statistica](#), I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss. 2021/2022 – 2022/2023 settembre 2024.

[5] Ibidem.

[6] D. Novara, *Non è colpa dei bambini. Perché la scuola sta rinunciando a educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare. Subito*, Rizzoli, 2017; D. Novara, *DSA o iperattivi? Forse solo monelli: i bambini malati immaginari e la troppa diagnostica neuropsichiatrica*, in "Corriere della Sera", 21/10/2017; AA.VV., *Boom di alunni con DSA a scuola, Novara: c'è qualcosa che non va*, in Orizzonte Scuola, 10/09/2023; C. Dini, *Scuola e disturbi dell'apprendimento, il luminare: "È un vero business"*, in Corriere Romagna, 9/06/2023.

[7] L'Accademia Internazionale per la Ricerca sui Disturbi dell'Apprendimento ([IARLD](#)) è un'organizzazione professionale internazionale dedicata alla conduzione e alla condivisione di ricerche su individui con disturbi dell'apprendimento.

3. Middle-management nella scuola italiana: una sfida. Leadership leggera e cambiamento organizzativo



Ennio BILANCINI



Marco ORSI

13/09/2025

La scuola italiana si trova di fronte a una peculiare sfida organizzativa, che è stata definita nei termini di “piattezza organizzativa” (Orsi, 2024)[1]. A differenza di altri settori o livelli amministrativi, il sistema scolastico italiano manca di una vera e propria funzione di “*middle management*” di carriera. Questa assenza genera una notevole complessità, limitando l’efficacia del sistema e promuovendo, in alcuni casi, un’amministrazione difensiva piuttosto che un approccio orientato all’innovazione. Il problema si manifesta a più livelli.

Livello regionale

Non sono previsti ruoli veri di *middle management* tra il direttore regionale e i dirigenti scolastici. Si stima che ci saranno circa 7.024 dirigenti scolastici in servizio nell’anno 2025/2026, con una media nazionale di un direttore regionale ogni 351 dirigenti scolastici. Una certa funzione di *middle-management* potrebbe essere svolta, teoricamente, dai dirigenti tecnici con funzioni ispettive[2]. Tuttavia in Italia questa funzione è ricoperta da pochissimi soggetti. C’è un concorso in atto, bandito il 9 dicembre 2024, attraverso il quale sono stati messi a disposizione 145 posti: un numero comunque sempre troppo esiguo rispetto alle esigenze della scuola. Per comprendere l’ampiezza della lacuna italiana basta considerare che nel Regno Unito *L’Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills* (Ofsted) ha circa 1.800 dipendenti e si avvale di oltre 2.000 ispettori esterni (*Contract Inspectors*) per le ispezioni di scuole e altri servizi educativi. In Francia, pur essendoci un numero limitato di “Ispettori generali”, ci sono oltre 3.500 ispettori territoriali. Va, tra l’altro, considerato che la funzione ispettiva non è stata pensata come funzione manageriale intermedia, né è posta in una logica gerarchica rispetto alla dirigenza scolastica.

Livello distrettuale

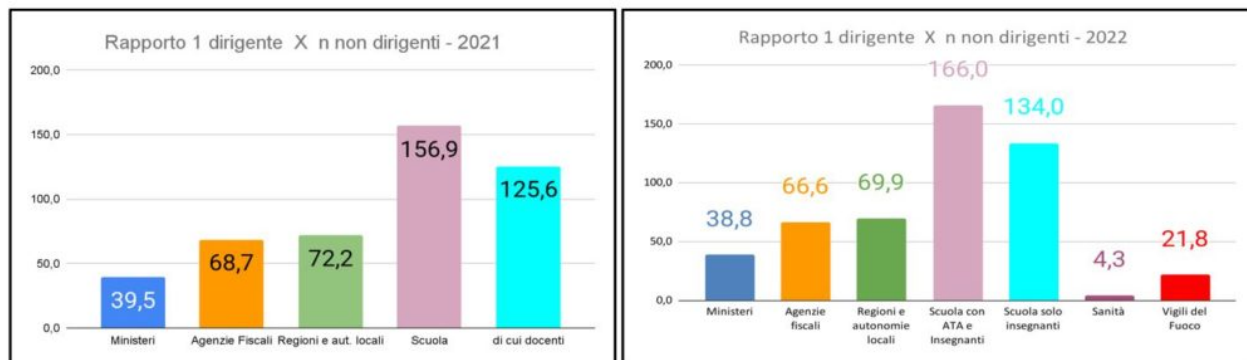
I distretti scolastici attualmente non esistono più, furono aboliti con D.lgs. 30 giugno 1999, n. 233, ma avevano una rappresentanza democratica aggregando uno o più comuni. Oggi esistono solo gli Uffici Scolastici Territoriali con funzioni prevalentemente amministrative guidati da un dirigente pari grado rispetto ai dirigenti scolastici.

Se pensiamo al passato ordinamento, a livello provinciale c’era un provveditore agli studi, figura sovraordinata rispetto ai dirigenti scolastici, che ricalcava per certi aspetti il *supervisor* attualmente presente negli Stati Uniti. Autorevoli esperti a livello internazionale ritengono i distretti fondamentali per una buona amministrazione. Andy Hargreaves, ad esempio, sostiene che: “*sminuire le autorità locali o i distretti scolastici locali non porta a guadagni comprovati in termini di risultati o equità complessiva. Contribuisce solo al deterioramento del sostegno locale, della qualità dei servizi e della responsabilità nei confronti della comunità*” (Hargreaves, 2024, p. 42)[3]. E dello stesso avviso è Michael Fullan (2015)[4] Professore

Emerito dell'Università di Toronto e co-responsabile dell'iniziativa globale "New Pedagogies for Deep Learning"[5].

Livello di istituto

Infine anche a livello di istituto manca un vero e proprio *middle-management*. I dati evidenziano un rapporto significativamente sbilanciato tra dirigenti e non dirigenti nella scuola rispetto ad altri settori della pubblica amministrazione. Nel 2021, come è già stato rilevato su questa rivista[6], il rapporto era di 1 dirigente ogni 156,9 unità di personale (o 125,6 se si considerano solo i docenti). Questo valore però è ulteriormente aumentato nel 2022[7], raggiungendo 1 dirigente ogni 166,0 unità (134,0 considerando solo gli insegnanti), mentre in altri settori (Ministeri, Agenzie Fiscali, Regioni e Autonomie Locali) il rapporto è diminuito.



La dimensione del gruppo di persone con cui il manager dovrebbe interagire non dovrebbe superare le 25 unità per garantire un rapporto fiduciario, informato ed empatico. Per numeri maggiori è inevitabile l'appiattimento sulla dimensione del comando impersonale basato sul controllo.

La "piattezza" organizzativa costringe di fatto il dirigente scolastico a essere un "uomo solo al comando", con il rischio di centralizzare eccessivamente decisioni e poteri rendendo la *"leadership pesante"* che si concentra su un'amministrazione difensiva piuttosto che orientata all'innovazione. Di converso, e paradossalmente, viene a crearsi un'eccessiva autonomia dei docenti, a scapito della comunità professionale e dello scambio di pratiche didattiche.

Nel sistema italiano, le figure intermedie esistenti (collaboratori del dirigente scolastico, responsabili di progetti, responsabili di plesso/sede/dipartimento) sono generalmente temporanee e spesso basate su criteri quantitativi (carico di lavoro aggiuntivo) piuttosto che qualitativi (competenze e responsabilità). Non sono figure di carriera come nei sistemi anglosassoni, dove esistono almeno due livelli di *middle management* di carriera.

Angelo Paletta ha individuato ben 33 diverse funzioni incaricate (Paletta, 2020)[8]. In un istituto comprensivo di medie dimensioni si può arrivare comunque a un totale approssimativo di 56-60 incarichi, il che contribuisce a generare una "plethora" di organigrammi complessi senza chiare gerarchie o semplificazioni (Orsi, 2021).

Leadership leggera: l'importanza del servizio

Per superare queste criticità presenti a tutti i livelli un approccio basato su una *leadership leggera*[9], che non mira all'abolizione delle gerarchie – principio strutturale delle organizzazioni nei fatti ineliminabile – ma al cambiamento della loro forma, passando da una "gerarchia di dominio" a una "gerarchia di servizio".

Robert K. Greenleaf è il pensatore che nel 1970 ha introdotto il concetto di *Servant Leadership* (*leadership di servizio*)[10], un approccio in cui il leader mette al primo posto il benessere e lo sviluppo del suo team; non vede il servizio come un mezzo per raggiungere una posizione di *leadership*, ma come il fine ultimo della *leadership* stessa. Il leader si impegna attivamente per creare un ambiente in cui ogni membro del team possa sentirsi valorizzato,

supportato e motivato a raggiungere il proprio pieno potenziale. La gerarchia di servizio non è una gerarchia tradizionale, ma un modello basato sull'altruismo e sul supporto, dove l'efficacia del leader si misura dalla sua capacità di migliorare il benessere e la crescita dei suoi collaboratori.

I dieci valori della "Servant leadership": meno avanguardia, più apripista

n.	Valore	Descrizione
1	Ascolto (Listening)	Il leader-servitore deve ascoltare attivamente e profondamente i membri del suo team per comprendere le loro esigenze, le loro aspirazioni e i loro problemi. Questo crea un ambiente di fiducia e rispetto.
2	Empatia (Empathy)	Deve essere capace di mettersi nei panni degli altri e di comprendere i loro sentimenti e prospettive. L'empatia permette di creare un legame autentico e di mostrare cura genuina.
3	Guarigione (Healing)	Deve essere in grado di aiutare i membri del team a superare le difficoltà personali e professionali. Il suo ruolo è quello di creare un ambiente sicuro in cui le persone possano "guarire" dalle ferite del passato.
4	Consapevolezza (Awareness)	Deve aiutare ad essere consapevoli di sé stessi e dell'ambiente circostante. La consapevolezza aiuta il leader a comprendere meglio le dinamiche del gruppo e a prendere decisioni etiche.
5	Persuasione (Persuasion)	Non usa l'autorità o la coercizione per ottenere il consenso. Piuttosto, usa la persuasione per convincere il team a lavorare verso un obiettivo comune.
5	Persuasione (Persuasion)	Non usa l'autorità o la coercizione per ottenere il consenso. Piuttosto, usa la persuasione per convincere il team a lavorare verso un obiettivo comune.
6	Concettualizzazione (Conceptualization)	Deve avere la capacità di pensare in modo astratto e di avere una visione a lungo termine. Il leader deve essere in grado di vedere il "quadro generale" e di pianificare strategicamente.
7	Previsione (Foresight)	Deve essere in grado di prevedere le conseguenze future delle decisioni attuali. La previsione si basa sulla comprensione del passato e del presente per anticipare il futuro.
8	Custodia (Stewardship)	Deve sentirsi custode e responsabile dell'organizzazione e delle persone che ne fanno parte. È un amministratore fiduciario che lavora per il bene comune e per la sostenibilità a lungo termine.
9	Impegno per la crescita delle persone (Commitment to the growth of people)	Si dedica attivamente allo sviluppo personale e professionale di ogni membro del team, fornendo opportunità di apprendimento, mentorship e feedback.
10	Costruzione della comunità (Building community)	Sa creare il senso di appartenenza e di comunità all'interno dell'organizzazione. Favorisce la collaborazione e i legami interpersonali, creando un ambiente in cui le persone si sentono supportate e valorizzate.

Leadership from the middle

La *leadership leggera* si connette all'approccio della *leadership from the middle*, proposto in particolare da Hargreaves e Fullan.

Per questi studiosi la figura del *middle manager* è proattiva ed in grado di:

- *implementare strategicamente il cambiamento*. Non si limita cioè a trasmettere le politiche, ma le adatta e le integra in modo coerente con le esigenze locali e le capacità del personale. Agisce come un filtro intelligente e un acceleratore;
- *costruire capacità interne*. Invece di dipendere unicamente dalle direttive centrali, il *middle management* sviluppa le competenze dei team, promuovendo la collaborazione e la condivisione di conoscenze;
- *fungere da ponte di conoscenza*. Questo ruolo agisce come un canale bidirezionale, comunicando i bisogni e le sfide del personale operativo ai vertici, e traducendo le visioni strategiche in azioni concrete e comprensibili per i team;

- *promuovere la coerenza*. Assicura cioè che le iniziative e gli obiettivi a livello locale siano allineati con la visione più ampia dell'organizzazione, creando un sistema coeso e orientato al successo.

Rete di scuole-comunità

Il sistema italiano non ha previsto fino ad oggi queste figure intermedie e questa forma particolare di *middle-management*, né a livello regionale né a livello di scuola, che, tra l'altro, sarebbe anche coerente con i principi di sussidiarietà sanciti dalla nostra Costituzione.

Per provare a cambiare rotta, pur rimanendo nell'ambito della normativa vigente, si potrebbe riconfigurare l'istituto scolastico come una *rete di scuole-comunità*.

In questa visione, la figura del coordinatore di plesso diventa coordinatore della scuola-comunità ed esercita funzioni di *middle management* secondo una visione di *leadership* leggera.

Anche se attualmente questa figura non esiste come carriera, può essere legittimata dal dirigente scolastico attraverso:

- una formazione specifica;
- un incarico formale con precise deleghe di responsabilità;
- un compenso congruo prelevato dal fondo di istituto;
- un riconoscimento pubblico anche da parte dei portatori di interesse, famiglie in primis.

Il coordinatore della scuola, agendo come *servant leader*, nello spazio *middle*, diventa colui che promuove la collaborazione tra i docenti, l'organizzazione della *tutorship* per i docenti novizi, la cura dei rapporti con i genitori. In questa prospettiva, tutti i coordinatori diventano anche staff che settimanalmente incontra il dirigente per il governo dell'istituto-rete.

Ci sono altre figure che da sempre operano nella scuola come quella del responsabile di classe o di coordinatore dei dipartimenti che possono diventare *middle management* nell'ottica di *servant leader*.

Per promuovere e sostenere le scuole-comunità, anche la *leadership* del dirigente scolastico deve essere leggera. Il dirigente scolastico deve saper delegare compiti e funzioni e responsabilizzare i collaboratori.

In sintesi

In sintesi per attuare questa nuova organizzazione si tratta di *disboscare la pletora di iniziative*: a livello di incarichi e di organigrammi, sfoltendo, aggregando e precisando funzioni e ruoli con attenzione al *middle management*; ma pure a livello di progetti e obiettivi dell'offerta formativa, spesso fuori controllo, essenzializzando e togliendo.

È necessario contestualmente *evitare la focalizzazione difensivistica*: a livello amministrativo accettando i rischi calcolati e lavorando per semplificare le procedure; a livello pedagogico e didattico uscendo dalla logica del voler accontentare tutti per non scontentare nessuno, accettando pertanto le conseguenze dei *pochi sì* e dei *molti no*.

Mai come oggi è necessario porre al centro del dibattito la questione del *middle-management* e l'adozione di un modello di *leadership leggera* che utilizzi quelle forme gentili e pazienti di cambiamento introdotte dagli approcci cosiddetti *nudge* come passi fondamentali per trasformare la scuola italiana, rendendola più efficace, innovativa e orientata alla costruzione di comunità professionali dinamiche e collaborative.

[1] Orsi M. (2024), *Leadership leggera con il Nudge*, Cagliari, Logos Mondì Interattivi.

[2] Per le funzioni di dirigente tecnico, si vedano gli articoli su Scuola7 di M. Spinosi: [20 novembre 2019](#); [24 settembre 2023](#); [28 agosto 2024](#); [15 dicembre 2024](#).

[3] Hargreaves A. (2024), *Leadership From the Middle: The Beating Heart of Educational Transformation*, New York, Routledge.

- [4] Fullan M. (2015), *Freedom to Change. Four Strategies to Put Your Inner Drive into Overdrive*, San Francisco CA, Jossey-Bass.
- [5] Il sito web www.deep-learning.global fa parte di New Pedagogies for Deep Learning (NPDL), un'organizzazione globale che collabora con scuole e sistemi educativi per trasformare l'apprendimento e l'insegnamento.
- [6] I dati del 2021 sono già stati presentati da Orsi il 06/04/2025 su [Scuola7- 425](#) con un articolo dal titolo Costruire comunità professionali.
- [7] Non abbiamo dati per i successivi anni.
- [8] Paletta A., a cura di (2020), *Dirigenza scolastica e middle-management*, Volume primo, Bologna, Bononia University Press.
- [9] La Scuola IMT Alti Studi Lucca e la Fondazione Senza Zaino sono tra i promotori di questo approccio con un master sulla *Leadership* Leggera per dirigenti scolastici e direttori di agenzie formative.
- [10] Greenleaf R.K., *The servant as leader*, Center for Applied Studies, 1970.

4. Concorso per il personale docente. Come innovare la macchina dei concorsi pubblici



Marco MACCIANTELLI

13/09/2025

Il bando per il prossimo concorso docente, conosciuto come Concorso-Scuola PNRR3, dovrebbe essere pubblicato entro fine dicembre 2025, le prove selettive dovrebbero svolgersi tra l'inizio e la primavera 2026. Il concorso, che rientra nel piano di reclutamento PNRR e porterà alla stabilizzazione di migliaia di docenti (forse ci saranno circa 20.000 posti disponibili) coinvolgerà le scuole secondarie di primo e secondo grado e la scuola dell'infanzia, per posti comuni e per posti di sostegno. La struttura sarà simile a quella dei precedenti concorsi con: una prova scritta computer-based; una prova orale con lezione simulata; la valutazione dei titoli. L'obiettivo è concludere le procedure in tempo utile per le assunzioni a settembre 2026.

In attesa di avere informazioni più puntuali, riteniamo utile fare una riflessione sulle procedure e sui problemi che attualmente l'amministrazione deve affrontare per portare a buon fine le usuali ma sempre più complesse operazioni.

La dialettica concorso/ricorso

Come la letteratura, così la pubblicistica è fatta di generi. Se dico "giallo", "rosa" o "noir" ci capiamo. Così pure nel giornalismo: c'è l'editoriale, il servizio, l'intervista. Sempre meno le inchieste. Un tempo esisteva l'elzeviro, esercizio di stile affidato a figure di particolare prestigio, con cattedra o senza cattedra. Un tempo c'era la recensione. C'è ancora, ma non più come un tempo.

Sui quotidiani, salvo meritevoli eccezioni, della scuola si parla per "raccontare di problemi". Assumono un carattere, a loro modo, di "genere" gli articoli sui concorsi. Non senza florilegio di *cahier de doléances* e *j'accuse*. Durante l'estate non è mancata una nutrita rassegna stampa specie sui concorsi collegati al PNRR.

Ora, comprensibilmente, non c'è concorso che, dialetticamente, non comporti, il proprio contrario, vale a dire un ricorso. Nessuno scandalo. È un fatto. Se mentalmente ripercorriamo i concorsi degli ultimi decenni, è difficile ricordarne uno esente da osservazioni, insinuazioni, o anche giustificati addebiti. Per questo (tutti dicono) un concorso deve essere istruito in modo così rigoroso da non temere alcun controllo di legalità. È come dire che: "la moglie di Cesare non deve solo essere onesta, ma anche sembrarlo".

D'altra parte l'art. 113 della Costituzione spiega: "Contro gli atti della pubblica amministrazione è sempre ammessa la tutela giurisdizionale dei diritti e degli interessi legittimi dinanzi agli organi di giurisdizione ordinaria o amministrativa".

Il quarto comma dell'art. 97 della Costituzione

Esistono azioni motivate o temerarie. Esistono adempimenti seguiti con scrupolo oppure svolti con negligenza o superficialità. La perfezione non è di questo mondo e possono esserci manchevolezze, non meno colpevoli, anche se agite in buona fede.

Il quarto comma dell'articolo 97 della Costituzione, tuttavia, fermo e chiaro, continua ribadire che: "Agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge". È un principio costituzionale, dunque, che risale al 1° gennaio 1948 e che non mostra i segni del tempo. È sempre nuovo, purché se ne asseconi il dettato.

Ma se svolgiamo il nastro degli ultimi 77 anni, dobbiamo riconoscere che non sempre il "decisore politico" lo ha applicato con metodo e con lui una porzione non piccola di "società civile".

Manca tra le discipline olimpiche, ma se vi fosse, l'Italia potrebbe avere ottime *chance* nel competere nella categoria del "salto del concorso". Quante deviazioni e tergiversazioni, quanti escamotage. Tempi indefiniti, decisioni dovute a circostanze estrinseche, o a una congerie di fattori non sempre corrispondenti ad una logica lineare e chiara.

Concorsi, sul serio

Quindi, anche nella scuola per prima cosa occorre far funzionare il dettato costituzionale che "Agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso". E renderlo concreto, programmando concorsi non un anno per l'altro, per coprire le carenze di personale del momento, ma un decennio per l'altro con una pianificazione a lungo termine. Una certa prestabilita periodicità dovrebbe assumere il carattere di un impegno permanente e strutturale, non privo di collaudati automatismi, indipendentemente da chi è al governo in quel momento. Un piano decennale permetterebbe di:

- anticipare le esigenze future. Si potrebbero prevedere i pensionamenti e le necessità di nuove competenze professionali in un arco di tempo più ampio. Bandendo i concorsi in anticipo, si eviterebbero le emergenze per la carenza di docenti;
- formare il personale in modo mirato. Avendo una visione chiara delle figure professionali necessarie, si potrebbero attivare percorsi di formazione specifici, preparandosi per tempo a colmare le lacune;
- garantire continuità e stabilità. Un'amministrazione che non è costantemente in emergenza per la carenza di personale può operare con maggiore efficacia e stabilità. I nuovi assunti avrebbero il tempo di integrarsi e di acquisire esperienza.

Bisogna che il sistema istituzionale agisca in modo da consolidare il convincimento che il concorso è la via maestra e rinforzare il concetto di equità e merito. Se i candidati acquisiranno maggiore fiducia sulla correttezza delle procedure, saranno meno propensi a fare ricorso in caso di esito negativo.

Il diritto alla difesa

Giocano a favore del ricorso tanti fattori. L'Italia è diventato uno dei paesi europei con la più alta concentrazione di studi legali, i quali esercitano una funzione essenziale nello Stato costituzionale di diritto, altrettanto riconosciuta dai primi due commi dell'art. 24 della Costituzione: "Tutti possono agire in giudizio per la tutela dei propri diritti e interessi legittimi. La difesa è diritto inviolabile in ogni stato e grado del procedimento".

Ma in questione è anche il rapporto, non proprio saldissimo, tra Stato e Paese, tra Paese legale e Paese reale. In questione è un'atavica diffidenza, non sempre ingiustificata, che ha prodotto un certo disincanto, che in taluni casi inclina verso la rassegnazione, in altri verso il contenzioso. Per non dire della tendenza a portare sul piano della giustizia amministrativa o ordinaria qualsiasi controversia tra cittadino e cittadino e tra cittadino e pubblica amministrazione.

Non evitiamo di rendere esplicita la domanda: siamo in presenza di una crisi dell'istituto concorsuale? Non diamo risposte affrettate. Pensiamoci bene. Sapendo che le crisi non devono avere il sopravvento, possono essere un motivo utile per dotarsi di un'attitudine gestionale più adeguata.

Il principio di legalità

Ciò precisato, il problema non sono i ricorsi esperiti o minacciati. Il problema è un'organizzazione dei concorsi che sia all'altezza nel garantire legalità nel senso dell'osservanza di ciò che il quadro normativo prevede. Legalità significa tener conto, al contempo, della trasparenza e della *privacy*, dell'equità verso tutti e della considerazione attenta delle prove di ciascuno.

I concorsi continuano ad essere lo strumento per saggiare attitudini, competenze e capacità professionali e per valutare e scegliere le persone giuste per il servizio pubblico; ma anche il

modo migliore per garantire che i dipendenti pubblici siano scelti in base al merito assicurando che l'accesso sia aperto a tutti, indipendentemente dalla provenienza sociale o dalle conoscenze personali.

Questo non significa che non si possa giovare anche di altre modalità, sempre ad evidenza pubblica come nella scuola succede per la scelta di alcune figure: dal DPO (Responsabile della protezione dei dati) all'RSPP (Responsabile del servizio di prevenzione e protezione), dal Medico competente allo Psicologo. Ma si tratta di nicchie relative al fatto che l'organico dell'autonomia risulta sprovvisto di quei profili che possono essere acquisiti, in particolare, attraverso la procedura indicata dal D.lgs. n. 165 del 30 marzo 2001, art. 7, comma 6.

Garantire la periodicità

I concorsi, in primo luogo, dovrebbero dotarsi di una periodicità garantita. Non si può più assistere ad un teatrino per cui si attende per mesi o anni la pubblicazione di un Regolamento quindi altri mesi per un decreto di indizione del concorso. Quindi altri mesi o anni per la prova preselettiva. E così via, per la prova scritta e per la prova orale. Questo stillicidio di attese e relative ansietà, unito alla dilatazione dei tempi, non fa bene alla credibilità dei concorsi. La periodicità garantita dei concorsi non è, dunque, un dettaglio secondario, ma un requisito cruciale per l'efficienza e l'equità del sistema. Una tempistica, stabilita con largo anticipo e rispettata, offre numerosi vantaggi per l'amministrazione e per i candidati, trasformando il processo da un evento spesso caotico a un meccanismo snello e affidabile.

Ci sono margini di miglioramento? Certo, ce ne sono sempre. Da dove cominciare? Senz'altro da un prerequisito che risiede nella piena coscienza della serietà che questo ambito della pubblica responsabilità deve convintamente assumere. Vi sono alcuni aspetti che meritano la formulazione di proposte, almeno per ciò che riguarda i concorsi per i docenti, che vengono qui formulate non senza una preventiva disillusione che possano avere un seguito tra cui: maggiori compensi per i commissari, forme di alleggerimento del lavoro, formazione di un Albo.

Compensi delle commissioni esaminatrici

Forse sarebbe il caso di rivisitare il DM n. 8 del 19 gennaio 2024 che stabilisce i compensi da riconoscere a presidenti, membri e segretari delle commissioni esaminatrici dei concorsi pubblici per l'assunzione di personale scolastico. Per la prova orale, per ciascun componente delle commissioni esaminatrici, oltre al compenso base (che può variare da 1.600 a 2.000 euro) sono previsti 0,80 euro per ogni elaborato o candidato esaminato nei concorsi relativamente ai profili di docente dell'infanzia, di scuola primaria e di personale ATA; 1,00 euro per ogni elaborato o candidato esaminato nei concorsi per docente laureato e dirigente scolastico.

Considerando la complessità e l'alto numero di candidati, tali compensi sono sproporzionati rispetto al carico di lavoro richiesto. L'impegno per la correzione degli elaborati e per gli esami orali richiede un onere gravoso da aggiungere al normale servizio. Questo può portare a un'esperienza percepita come demotivante, nonostante l'importanza cruciale che riveste la scelta del futuro personale scolastico.

Forme di esonero

Il fulcro del problema risiede nella mancanza di un sistema di incentivi che renda l'incarico di commissario d'esame appetibile. L'adesione a queste commissioni costituisce un onere aggiuntivo che si somma ai normali impegni lavorativi con conseguenze negative sulla qualità della vita professionale e personale. Questo fattore scoraggia fortemente i potenziali candidati a dare la propria disponibilità. Se vogliamo promuovere un sistema concorsuale funzionante, per i docenti e il personale amministrativo chiamati a far parte delle commissioni d'esame, occorre immaginare una qualche forma di esonero: un alleggerimento delle ore di lezione, un'esenzione da altre attività amministrative, o altre misure che riducano il carico di lavoro ordinario. Questo,

accanto al miglioramento del trattamento economico, permetterebbe ai membri di dedicarsi al nuovo compito con la dovuta attenzione e senza il peso del doppio carico lavorativo.

Un albo per i presidenti?

Attualmente, la selezione dei presidenti delle commissioni d'esame spesso si basa su criteri, che a volte non riescono a cogliere appieno le qualità individuali di coloro che si propongono. Questo può portare a nomine che non sempre rispecchiano le competenze ideali per il ruolo. Perché non prevedere un Albo regionale realizzato sulla base di comprovate competenze ed esperienze (curriculum vitae)?

Il sistema di selezione potrebbe funzionare basandosi sui alcuni passaggi:

- *autocandidatura*. Gli aspiranti presidenti dovrebbero presentare una domanda spontanea, corredata da una motivazione dettagliata;
- *valutazione dei CV*. Una commissione valuterà i curriculum vitae dei candidati, cercando di identificare le competenze e le esperienze più pertinenti. Questo processo andrebbe oltre la semplice anzianità di servizio, dando peso a specifici percorsi formativi, ruoli di coordinamento, e successi professionali;
- *inclusione nell'albo*. I candidati ritenuti idonei verrebbero inseriti in un elenco regionale. Da questo albo si attingerebbe poi per nominare i presidenti delle varie commissioni.

L'Albo garantirebbe sicuramente una maggiore trasparenza e competenze più mirate, ma anche la valorizzazione del merito.

In sintesi

Sono questi alcuni presupposti che possono aiutare a mettere in sicurezza una programmazione dei concorsi almeno per ciò che concerne l'ambito delle commissioni giudicatrici: un riconoscimento economico ragionevolmente più dignitoso; l'opportunità, per i commissari di ricorrere a forme di esonero, senza le quali la stessa speditezza dei concorsi non può essere garantita; un Albo regionale per i presidenti.

Queste condizioni dovrebbero essere definite a priori, per evitare di affrontare le procedure concorsuali avendo come unico strumento la *moral suasion* dei bravi dirigenti e funzionari degli uffici scolastici regionali e territoriali. Le esplorazioni defatiganti, con tante motivate e legittime rinunce prima di arrivare alla formazione delle Commissioni, comportano inevitabilmente ritardi sulle tempistiche e conseguenti problemi sulla funzionalità del sistema.