

Temi commentati da Scuola 7

OTTOBRE 2025

06 OTTOBRE 2025

Nuova dirigenza, personalizzazione e IA per il futuro della scuola

1. *Dirigenza tecnica. Dalla prova preselettiva all'eredità dei grandi burocrati (Mariella SPINOSI)*
2. *Stato dell'arte del sistema integrato zerosei. Un'indagine dell'INDIRE sulle pratiche educative (Rosa SECCIA)*
3. *Dal caso META all'IA a scuola. Opportunità, rischi e regole in evoluzione (Chiara NARESSI)*
4. *Personalizzazione dei percorsi formativi. Dal precettore all'intelligenza artificiale (Angela GADDUCCI)*

13 OTTOBRE 2025

Digitale, Europa e nuovi orizzonti didattici

1. *Competenze digitali e Indicazioni nazionali 2025. Tra cautela normativa e innovazione didattica (Gabriele BENASSI)*
2. *ETwinning compie vent'anni. La più grande community europea (Immacolata STARACE)*
3. *Apprendere tra pari in una pluriclasse. Dai quaderni delle piccole scuole (INDIRE) (Chiara SARTORI)*
4. *ESPERO: fondo di previdenza complementare. Se, quando, come e perché aderire (Giulia CUZZI)*

20 OTTOBRE 2025

Dallo stato dell'Istruzione alle riforme in atto

1. *Rilancio in quota: Legge 131/2025. Il futuro dei territori e delle scuole di montagna (Luciano RONDANINI)*
2. *Maturità 2026: il cambiamento era nell'aria. Le nuove disposizioni del Decreto-legge 127/2025 (Agata GUELI)*
3. *Disegno di legge sulla plusdotazione. Inclusione scolastica per gli studenti APC (Chiara NARESSI)*
4. *Education at a Glance 2025. Un aggiornamento sullo stato dell'istruzione (Francesca FRATICELLI)*

27 OTTOBRE 2025

Nuovi orizzonti educativi

1. *Osservazione in classe. Uno strumento potente per la crescita professionale (Maria Chiara PETTENATI)*
2. *Ascolto attivo: una competenza silenziosa. La chiave del benessere sociale e della crescita personale (Rita Patrizia BRAMANTE)*
3. *Formazione per la salute e la sicurezza. Accordo-Stato Regioni del 17 aprile 2025 (Bruno SOZZI)*
4. *Summit internazionale Next Gen AI. Napoli al centro del futuro educativo (Ezio MONTEMURRO)*

06 OTTOBRE 2025

Nuova dirigenza, personalizzazione e IA per il futuro della scuola

1. Dirigenza tecnica. Dalla prova preselettiva all'eredità dei grandi burocrati



Mariella SPINOSI

04/10/2025

Il 3 ottobre 2025 alle ore 14,30 ha avuto luogo la prova preselettiva che ha dato avvio al nuovo percorso concorsuale per coloro che intendono diventare dirigenti tecnici.

Il dirigente tecnico è quella figura che un tempo veniva chiamata "ispettore scolastico". Oggi, sebbene tutte le funzioni siano definite dalla normativa vigente, il ruolo attuale, che bilancia la vigilanza con il supporto tecnico e l'innovazione, non è riconducibile ad una sintesi univoca. Non è così che accade quando ci riferiamo ad altre professioni, per esempio ad un avvocato, ad un medico, ad un ingegnere, ad un maestro, anche se, di fatto, non tutti coloro che esercitano la stessa professione fanno le stesse cose. Se andiamo ad analizzare le varie aree disciplinari, che attengono all'esercizio di un lavoro che assume lo stesso nome, ci accorgiamo della grande distanza che spesso separa le une dalle altre. Ma quello che rende riconoscibile una professione è il suo principio unificante, cioè un corpo unitario di conoscenze e di pratiche finalizzate ad un bene pubblico specifico. È il bene pubblico specifico che rende una professione riconoscibile da tutti. Nell'immaginario collettivo, l'avvocato è colui che tutela la giustizia e il diritto, il medico è quello che si occupa di salute e di benessere, l'ingegnere crea infrastrutture e soluzioni tecnologiche, il maestro si occupa di educazione e di istruzione degli studenti.

Ma cosa c'è nell'immaginario collettivo quando ci si riferisce al dirigente tecnico?

Dirigente tecnico con funzioni ispettive

Si legge nei documenti ufficiali che il dirigente tecnico con funzioni ispettive è "*espressione di alta professionalità in ambito educativo, pedagogico e didattico*", una risorsa fondamentale per sostenere e sviluppare una scuola attenta, inclusiva, al servizio della persona. Pur essendo l'erede storico dell'ispettore scolastico, il suo ruolo si è progressivamente allontanato dalla semplice funzione di vigilanza e controllo per abbracciare un ventaglio di compiti molto più ampio e complesso, centrato sul miglioramento continuo del sistema scolastico.

Uno dei più recenti documenti, il DM 41 del 21 febbraio 2022, stabilisce le modalità di esercizio della funzione tecnico-ispettiva nel sistema scolastico italiano in linea con i nuovi scenari pedagogici e didattici e con le nuove esigenze legislative. Al decreto è allegato un documento diviso in quattro parti. C'è una "*Premessa*" dove sono definiti identità, ruolo e importanza del corpo ispettivo. Segue una sezione dedicata alle "*Modalità di esercizio della funzione tecnico-ispettiva*" con un'ampia ricognizione delle diverse attività affidate ai dirigenti tecnici. La terza parte sottolinea quanto sia importante il costante aggiornamento delle competenze di questa figura professionale. L'ultima sezione, dedicata all'organizzazione della funzione, ribadisce la collocazione dei dirigenti tecnici a livello centrale e territoriale, i ruoli e i compiti del Coordinatore nazionale, dei Coordinamenti regionali e delle Segreterie tecniche.

Le aree di competenza del Dirigente tecnico delineate nel documento sono comunque cinque:

- sostegno alla progettazione e supporto ai processi formativi
- supporto ai processi valutazione e autovalutazione
- supporto tecnico-didattico pedagogico

- supporto tecnico-scientifico per le tematiche ed i processi definiti dall'Amministrazione
- accertamenti ispettivi.

La ragion d'essere della funzione

Sono, di fatto, le stesse aree che ritroviamo nell'articolo 7 del Regolamento (Decreto ministeriale 12 giugno 2024, n. 109), con leggerissime variazioni di posizionamento e con alcune integrazioni significative. Va evidenziato, infatti, che, anche nel Regolamento, gli accertamenti ispettivi, quelli che connotano maggiormente la professione, sono relegati al quinto posto, dimostrando in tal modo che non devono costituire una priorità assoluta (come purtroppo si è verificato negli ultimi anni), tutt'al più una necessità. Le competenze prioritarie di un dirigente tecnico sono quelle finalizzate al miglioramento della scuola. Il Regolamento sostanzia tale priorità facendo altre due scelte importanti: la prima, aggiungendo una sesta competenza in materia di "Relazioni", cioè *"gestire reti di relazioni complesse, comunicando efficacemente con i diversi interlocutori, anche al fine di valorizzare in maniera proattiva i processi di cambiamento"*; la seconda, specificando che un dirigente tecnico deve sapere padroneggiare competenze in ambito educativo, pedagogico e didattico. In modo particolare deve essere in grado di:

- attivare strategie di confronto e coordinamento con le istituzioni scolastiche ed educative e con soggetti pubblici e privati presenti sul territorio;
- prendere in carico le fragilità sia per realizzare una scuola inclusiva sia per ridurre i divari sociali, culturali ed economici;
- indicare strategie di intervento e attivare processi mirati di monitoraggio, innovazione, sperimentazione.

Una professione per i "migliori talenti"

Per esercitare tali funzioni, un dirigente di alta professionalità (come è stato definito a livello istituzionale) deve dimostrare di possedere un sapere dedicato, teorico e pratico, insieme alle conoscenze fondamentali finalizzate per l'esercizio del bene pubblico. Nel caso della dirigenza tecnica è il DM 41/2022 che specifica come il dirigente tecnico deve mirare ad agire per il bene pubblico.

"Concorre alla realizzazione dei compiti di istruzione e formazione delle istituzioni scolastiche; orienta le strategie di innovazione e di valutazione del sistema scolastico, anche nella prospettiva internazionale; realizza l'attività ispettiva di supporto dei processi formativi e di assistenza tecnico-didattica a favore delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado; svolge attività di studio, ricerca e consulenza tecnica".

Il ritratto che ne esce da questa descrizione istituzionale è quello di una figura, impegnata sì nella valutazione e nell'accertamento, ma sempre nell'ottica del miglioramento. È una professione, quindi, aperta ai "migliori talenti", capaci di sostenere l'innovazione e di affrontare le sfide del futuro.

Per migliori talenti non ci si riferisce, però, a coloro che sembrano avere un dono innato, ma a coloro che si impegnano ed acquisiscono quelle competenze che rendono ogni prestazione corretta, fondata e riproducibile. È l'impegno che trasforma la competenza in vera capacità professionale. Non si tratta solo di lavorare con tenacia, ma di lavorare in modo intelligente e focalizzato, cioè attraverso una pratica deliberata, con resilienza e perseveranza, dedicando tempo per raggiungere il traguardo.

Acquisire talento significa, in altre parole, essere in grado di eseguire compiti complessi con rapidità e accuratezza, essere costantemente in grado di fornire risultati di alta qualità anche in condizioni mutevoli e sotto pressione.

Il talento professionale acquisito è la sintesi di un'alta competenza tecnica e di un profondo impegno etico: competenza ed impegno producono una prestazione coerente e affidabile. Essere eccellenti, quindi, è una questione di allenamento strutturato, non certamente di predisposizione genetica.

I “migliori talenti” alla prova

Sono queste le indicazioni sulla funzione ispettiva che i 5.976 ammessi a sostenere la prova preselettiva conoscono molto bene. Ma questi stessi candidati si saranno posti di certo molte domande di fronte al programma di studi, riportato nell'allegato A del Regolamento, che hanno dovuto affrontare nel corso della preparazione. Si tratta di un programma enciclopedico seppure distribuito in aree che il futuro dirigente tecnico non può ignorare. I candidati si saranno sicuramente posti la domanda se tale programma permette di accertare il possesso delle competenze che servono alla professione. Per esempio, le quattro domande sul diritto costituzionale, amministrativo, civile e penale saranno sufficienti a far capire alla commissione esaminatrice non solo il tipo di conoscenza che il candidato possiede in merito, ma se tali conoscenze saranno usate nella maniera consona per esercitare la funzione?

La risposta è sicuramente negativa, ma ciò non toglie che le competenze giuridiche siano fondamentali. Non è quindi una questione di programma, più o meno enciclopedico, ma di tipologia di accertamento delle competenze.

E qui si ritorna all'annoso problema della prova preselettiva mediante test a risposta chiusa. Tralasciando le principali criticità che negli ultimi decenni sono state oggetto di ampio dibattito, quello che emerge in sostanza è che le prove a risposta chiusa tendono a privilegiare l'accertamento di conoscenze nozionistiche e abilità di base, rendendo più difficile la valutazione di livelli superiori di apprendimento e di capacità di giudizio. Malgrado ciò, sappiamo pure che l'alto numero di candidati preclude la possibilità di cambiare il sistema di accertamento, per via dei tempi e delle risorse che l'istituzione non può sostenere.

Ma c'è una buona notizia: questo concorso a dirigente tecnico garantirà l'accesso alle prove successive a un numero molto ampio di candidati, otto volte i posti disponibili. Questo approccio riduce notevolmente il peso della possibile casualità dei test preselettivi e fornisce maggiori garanzie per una valutazione complessiva più fondata.

Dirigenti tecnici come “burocrati”?

Non c'è comunque da meravigliarsi se i candidati, che si trovano ad affrontare per la prima volta un concorso di questo genere, possano sottovalutare l'ampiezza e l'elevato livello delle competenze assegnate dalla normativa alla dirigenza tecnica. Pur conoscendo bene il profilo dirigenziale, molti si possono convincere erroneamente di dover studiare per andare poi ad esercitare un ruolo puramente formale, incentrato sulla rigida applicazione di norme e scollegato dalla realtà scolastica. In altre parole, sono molti ad immaginare il dirigente tecnico come il “burocrate” che tutti abbiamo incontrato, almeno una volta, nella vita: impersonale e inaccessibile, senza pena e senza colpa, ma anche maniacale e servile o sostituto del potere.

In realtà, nella pubblica amministrazione tutte le funzioni possono essere esercitate in maniera burocratica, secondo l'accezione nazionale popolare della burocrazia. Complici i tempi difficili, la pesantezza degli incarichi, la paura di sbagliare. Anche i dirigenti tecnici possono cadere in questo tranello, soprattutto in un contesto dove una funzione così ampia e articolata (descritta nel DM 41/2022) non è supportata da un numero sufficiente di risorse umane. La mancanza di un organico adeguato ha costretto, fino ad oggi, gli attuali dirigenti tecnici a dedicarsi prevalentemente alla funzione accertativa, ivi comprese le verifiche della permanenza dei requisiti delle scuole paritarie.

Il rischio che questa situazione permanga esiste, ma bisogna trovare le strategie giuste per uscire da queste trappole cercando di trasformare l'inevitabile necessità di gestire le procedure in un'opportunità per facilitare i processi e supportare la missione educativa.

Come uscire dalla trappola della “burocrazia”

Per affrontare questa sfida, con poche risorse e molti problemi, occorre un cambio di mentalità e l'adozione di strategie mirate. Per esempio, è utile focalizzare l'attenzione sul “perché” e sulla “persona”. Ogni azione, ogni progetto tecnico o amministrativo deve essere filtrato dalla

domanda: "migliora l'apprendimento degli studenti, migliora l'ambiente scolastico, migliora la qualità della scuola?" Se la procedura non supporta direttamente o indirettamente l'obiettivo educativo, va semplificata o messa in discussione (sempre nei limiti di legge). L'attenzione al processo è molto importante, ma non va avviato senza una analisi preventiva che aiuti a identificare i nodi critici e ad eliminare i passaggi non essenziali.

Oggi possiamo contare sulla digitalizzazione e sull'intelligenza artificiale, ma questi strumenti devono fungere da motori di snellimento non di trasformazione della burocrazia cartacea in burocrazia digitale. Dobbiamo impiegare l'automazione (software gestionali, piattaforme collaborative) per delegare le incombenze ripetitive (raccolta e trasmissione dati) e dedicarci prioritariamente a ciò che solo l'essere umano può fare: dare consulenza, risolvere problemi, interagire.

Bisogna curare la cultura della "soluzione" non dell'applicazione pedissequa della "regola", o meglio, bilanciare la regola con l'impatto che ha sul contesto. Se l'applicazione automatica di una norma crea un danno all'attività didattica o al benessere di una persona, bisogna cercare altre soluzioni, sempre nella piena legalità, ma più adeguate alla situazione, documentando naturalmente la scelta. Il dirigente tecnico-burocrate (in senso negativo) di fronte ad un problema direbbe: *"Non si può fare perché c'è la regola che lo vieta"*. Il dirigente tecnico che si pone al servizio delle scuole dice invece: *"La regola esiste, vediamo come possiamo raggiungere il risultato desiderato rispettando lo spirito della legge"*.

In sintesi, la trappola si evita trasformando la propria funzione da controllore delle procedure a facilitatore dei risultati educativi, usando la normativa come una guida e una risorsa, non come un ostacolo insormontabile.

Ma c'è burocrate e burocrate

Il burocrate viene generalmente immaginato come una figura schiava del regolamento, colui che antepone ciecamente l'applicazione rigida della norma anche a scapito del risultato o del buon senso. L'obiettivo primario è la conformità alla procedura.

Ma c'è anche il burocrate che conosce bene le regole, che sa applicarle in modo efficiente, riducendo gli ostacoli e aiutando le scuole a raggiungere i loro obiettivi nel rispetto della legge, che non perde mai di vista il focus, cioè l'efficacia del servizio. È il burocrate che sa andare oltre, cercando anche di migliorare le norme o di proporre soluzioni più adeguate per snellire i processi. Sa che il motore del cambiamento è la competenza e la dedizione.

Al di là delle tante visioni di scuola, è la professionalità del singolo funzionario che conta: una persona ben preparata e motivata può trasformare un'esperienza amministrativa complessa in un servizio rapido, trasparente ed innovativo. Ci sono molti servitori pubblici (civil servant) che lavorano con grande professionalità e con l'obiettivo di rendere la macchina amministrativa più funzionale. È un ruolo che richiede grande equilibrio tra il rispetto della legge (necessario per l'equità) e la capacità di *problem-solving* (indispensabile per affrontare la realtà).

Burocrati riformatori

Dobbiamo in merito ricordare che i grandi cambiamenti in uno Stato non sono quasi mai solo opera dei politici, ma anche dei funzionari di alto livello, dei prefetti e dei tecnici che hanno saputo applicare le riforme con intelligenza e visione. In Italia, soprattutto nei momenti di maggiore crisi o di fondazione dello Stato, la figura del "burocrate riformatore" è stata fondamentale.

Pensiamo, per esempio, all'epoca risorgimentale quando era necessario unificare leggi e procedure in una nazione appena nata e ricca per diversità. È il caso di ricordare la figura dei prefetti inviati in periferia, specialmente nel Sud, non solo per mantenere l'ordine, ma anche come veri e propri *agenti di modernizzazione*. Erano spesso loro a spingere per l'avvio di opere pubbliche, l'organizzazione dei servizi e l'applicazione delle nuove leggi, agendo come motori dello sviluppo locale in contesti arretrati.

Spesso si cita a ragione il burocrate-politico-statista Camillo Benso di Cavour. Sotto la sua egida furono emanati i primi regolamenti analitici e dettagliati per il funzionamento della pubblica amministrazione, introducendo criteri di merito e disciplina.

In epoca giolittiana l'obiettivo dello Stato era passato dall'unificazione alla qualificazione del personale. Possiamo ricordare Vittorio Emanuele Orlando che nel 1908 rese obbligatorio il requisito della laurea per l'accesso a molti concorsi pubblici. Una riforma importantissima per la professionalizzazione della burocrazia italiana, garantendo che i funzionari di livello più alto avessero una formazione universitaria uniforme e solida.

Carlo Giannini, funzionario nel Ministero delle Poste, fu un esempio di burocrate "innovatore" che tentò (non sempre ascoltato) di introdurre in Italia, già agli inizi del '900, i metodi di organizzazione scientifica del lavoro (Taylorismo).

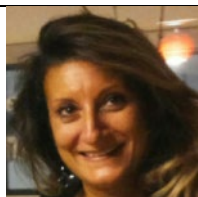
Dopo la Seconda Guerra Mondiale, l'Italia aveva bisogno di funzionari con competenze economiche e tecniche per ricostruire il Paese e i conti dello Stato. Il ruolo di Luigi Einaudi, in qualità di Ministro del Bilancio (1947), fu quello di un *super-burocrate* tecnico, sebbene fosse un economista. Guidò l'operazione di risanamento dell'economia e del bilancio italiano attraverso misure rigorose e necessarie, che erano più amministrative e tecniche che puramente politiche, ponendo le basi per il "Miracolo Economico".

In sintesi

I "grandi burocrati" sono stati quelli che, agendo all'interno della macchina statale, hanno saputo bilanciare l'aderenza alla legge con la visione di un'Italia più moderna, unita ed efficiente. Anche oggi abbiamo bisogno di figure che sappiano coniugare visione strategica, agilità operativa e intelligenza emotiva.

Il dirigente tecnico con funzioni ispettive potrebbe incarnare anche il ruolo del "burocrate riformatore" che usa la sua profonda conoscenza della normativa e della didattica per guidare il cambiamento e la crescita del sistema scolastico.

2. Stato dell'arte del sistema integrato zerosei. Un'indagine dell'INDIRE sulle pratiche educative



Rosa SECCIA

04/10/2025

Il gruppo di ricerca INDIRE impegnato nello studio del sistema integrato zerosei, afferente alla struttura 1 "Didattica, didattiche e competenze", ha elaborato un questionario e promosso un'indagine per focalizzare l'attenzione sulle pratiche organizzative e educative in atto nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia del nostro Paese[1].

Finalità dell'indagine e prospettive di riflessione

L'intento prioritario è condurre un'indagine finalizzata ad una ricognizione sistematica che miri a fare emergere e valorizzare la ricchezza di esperienze e di approcci presenti nel panorama educativo zerosei diffusi in tutto il territorio italiano, anche con lo scopo di *"identificare modelli di eccellenza e orientamenti per lo sviluppo futuro del sistema"*[2].

È un'occasione straordinaria, per rilanciare un'attenzione specifica sul sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, così come declinato dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 e come sostenuto dalla cornice culturale, pedagogica e istituzionale rappresentata dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*[3].

Obiettivi della ricerca

Gli obiettivi dell'indagine sono, di fatto, ambiziosi e 'preziosi'. Il primo concerne la possibilità di *"contribuire alla ricerca nazionale sulla pratiche educative 0-6"*: è un'opportunità per delineare un quadro complessivo, non esaustivo ma sicuramente significativo, su un panorama zerosei molto complesso e variegato, oltre che, purtroppo, diversamente diffuso nei territori, visto il divario persistente, specie per la scarsa presenza dei servizi educativi nel Sud del Paese.

Ciò non toglie che vi siano prassi educative da conoscere e valorizzare laddove il sistema abbia avuto un adeguato impulso, grazie sia ad una efficace governance locale, sia all'impegno di chi quotidianamente, tra educatori, docenti e coordinatori pedagogici, ha contribuito concretamente all'implementazione del sistema stesso.

Mettere in luce la valenza e la molteplicità di pratiche educative zerosei in atto, in lungo e in largo per il nostro Paese, favorisce senza alcun dubbio un livello di ricerca di respiro nazionale, ma che affonda le sue radici prioritariamente nell'operato di educatori e docenti. Non a caso, il secondo obiettivo dell'indagine promossa da INDIRE riguarda l'opportunità di *"partecipare alla costruzione di conoscenza sui modelli educativi efficaci"*, proprio perché il coinvolgimento di tutte le figure professionali del sistema zerosei è cruciale per alimentare, con le loro esperienze educative di qualità, un patrimonio collettivo. D'altra parte, lo studio si prefigge anche di *"condividere la propria esperienza professionale con la comunità scientifica"* e di *"supportare lo sviluppo di visioni educative evidence-based"*[4].

È una prospettiva particolarmente interessante, poiché consente a chi opera ogni giorno nel sistema zerosei di 'uscire allo scoperto', di mettere a fuoco la propria professionalità, di guardare in controluce il proprio agire educativo, misurandone efficacia ed efficienza in una dimensione che travalica la peculiarità dei contesti e contribuisce alla definizione di un sistema integrato zerosei di elevata qualità e credibilità a livello nazionale (ed internazionale). Invero, il fine ultimo dell'iniziativa di ricerca è pervenire alla definizione di *"linee di indirizzo per il miglioramento*

qualitativo" del sistema zerosei e, al contempo, favorire la "diffusione delle buone pratiche a livello nazionale"[\[5\]](#).

Il questionario "Pratiche educative 0-6": alcune istruzioni per l'uso

L'invito a partecipare all'indagine è rivolto a tutti coloro che, a vario titolo e all'interno di differenti strutture, lavorano nel sistema zerosei. Certamente, ad essere chiamati in causa sono prima di tutto educatori e docenti, ma è previsto che possano contribuire alla ricerca anche altre figure professionali operanti nello zerosei.

Il questionario è da compilare interamente online e le domande sono formulate a risposta multipla, con l'impiego di un tempo sostanzialmente breve, che va dai 20 ai 30 minuti per la compilazione completa.

Lo strumento consente di mantenere l'anonimato, ma anche la possibilità di lasciare il proprio nominativo e contatti, poiché è stato pensato anche in vista di ulteriori approfondimenti di particolari aspetti, attraverso apposite interviste. Questo è un aspetto che qualifica l'iniziativa, poiché rappresenta il primo tassello di un processo più ampio di monitoraggio. L'intento, difatti, è di avviare una ricerca ad ampio spettro e che possa nel tempo evolvere anche sulla base delle informazioni raccolte in questa prima fase.

È, pertanto, importante che chi opera nello zerosei partecipi all'indagine: il questionario può essere già compilato e resterà attivo fino al prossimo 30 novembre[\[6\]](#).

Quali informazioni restituirà il questionario INDIRE?

Lo strumento elaborato da INDIRE è stato articolato intorno a quattro *aree tematiche* principali:

- le strutture architettoniche e l'organizzazione degli spazi dei servizi zerosei;
- le proposte educative e metodologie peculiari dei singoli servizi;
- le pratiche di continuità educativa zerosei;
- le attività a sostegno della creatività nella fascia zerosei.

Gli ambiti tematici da esplorare riguardano, in effetti, gli elementi sostanziali del *curricolo zerosei*, ovvero la "*trama visibile del curricolo di ogni istituzione educativa*", come definita nelle Linee pedagogiche[\[7\]](#). È, in effetti, il *curricolo del quotidiano* la cartina di tornasole della qualità dell'offerta educativa proposta nei contesti zerosei. L'organizzazione di spazi, tempi e gruppi di apprendimento, la progettualità intenzionale basata su precise scelte metodologiche, le pratiche concrete di continuità verticale e orizzontale progettate ed organizzate sono aspetti imprescindibili che connotano in maniera peculiare il sistema integrato da zero a sei anni.

Sarà, pertanto, interessante rilevare ed esaminare le informazioni riguardanti ciascuna delle aree tematiche individuate. In particolare, per quanto concerne le "architetture", sarà finalmente possibile avere un dato a livello nazionale fino ad oggi non noto relativamente alla costituzione di Poli per l'infanzia. Anche con tutti i distinguo del caso, perché poche sono le Regioni che hanno definito, di concerto con gli Uffici Scolastici Regionali e su proposta dell'ANCI locale, linee guida per la realizzazione 'formalizzata' di Poli dell'infanzia. Molti cosiddetti 'Poli zerosei', in diversi territori, sono stati costituiti senza un formale riconoscimento a livello istituzionale, magari anche con una configurazione che si discosta dall'idea di 'Polo per l'infanzia', che troviamo descritta nel D.lgs. n. 65/2017 e, più nel dettaglio, nelle Linee pedagogiche zerosei[\[8\]](#).

Tra tutte le informazioni che si andranno a raccogliere, sicuramente una valenza rilevante avranno quelle che consentiranno di comprendere le modalità operative per garantire a bambine/i da zero a sei anni lo sviluppo del 'pensiero divergente'. Come ci dicono soprattutto gli studi delle neuroscienze, la 'creatività' è connaturata alla 'bambinità' se adeguatamente sollecitata e non lasciata, invece, ad uno stato latente o, ancora peggio, inaridire nelle sue potenzialità, mediante proposte educative troppo strutturate dall'adulto, meramente 'esecutive' (come possono esserlo schede operative preconfezionate!) che, a dire il vero, seguono prevalentemente la prospettiva di sviluppo di 'prerequisiti' per affrontare apprendimenti successivi e, quindi, di 'preparazione' alla scuola primaria.

Un'opportunità per il protagonismo di educatori e docenti

Le tante significative esperienze di zerosei possono, di certo, emergere grazie a questa occasione che viene offerta dall'INDIRE e che permette di prendere in considerazione i tanti *punti luce dello zerosei* (a dirla con le note parole di Giancarlo Cerini) già esistenti.

Tra l'altro, in questo periodo l'iniziativa sembra incrociarsi con il processo avviato dal MIM e dall'INVALSI per la redazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) da parte delle scuole, in prospettiva della nuova triennalità 2025-2028. In particolare, è da pochi giorni terminata la possibilità da parte anche dei docenti di scuola dell'infanzia di offrire il proprio punto di vista su esiti e processi didattici, organizzativi e gestionali mediante uno specifico questionario a loro dedicato e strutturato da INVALSI, con lo scopo di raccogliere dati utili ad elaborare i descrittori del nuovo RAV. Per la prima volta, i docenti della scuola dell'infanzia sono attivi protagonisti di questo strategico processo che vedrà l'elaborazione di un RAV dedicato a questo grado di scuola sia in forma integrata con il primo ciclo, sia in forma specifica per le scuole mono ordinamentali[9]. Sarebbe interessante una lettura comparata degli esiti dei due differenti tipi di questionario, differenti negli intenti, ma che hanno dei *fil rouge* nelle tipologie di informazioni che vengono raccolte.

In questa prospettiva, dunque, è davvero auspicabile un'ampia partecipazione all'indagine promossa da INDIRE da parte di tutti coloro che operano nel sistema zerosei. A partire dagli educatori e dai docenti, poiché è importante che la loro 'voce' arrivi attraverso queste occasioni che li investono in prima persona. Con la responsabilità di promuovere dal basso una mobilitazione che possa non solo offrire spunti di riflessione concreti per il miglioramento continuo, ma anche essere di pungolo per proseguire sulla strada tracciata dal D.lgs. n. 65/2017. Anzi, gli esiti di questa ricerca potrebbero essere utili anche alla Commissione nazionale zerosei, ricostituita al mese di luglio scorso[10], per proseguire nel suo lavoro propulsivo nell'ambito del processo di realizzazione del sistema integrato.

Un'opportunità per tenere desta l'attenzione sullo zerosei

Si tratta, dunque, di un'ulteriore opportunità che rafforza l'esistenza del sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni e dà impulso ai processi di *investimento sull'infanzia*, che coinvolgono non solo il personale educativo e docente, non solo le famiglie quali dirette interessate, ma anche – e in special modo – i decisori politici e gli amministratori, ovvero la società nel suo insieme[11].

D'altra parte, è necessario non abbassare l'attenzione sulle difficoltà ancora persistenti per una concreta e piena attuazione del sistema integrato zerosei. Molto è stato realizzato dal 2017 ad oggi, ma ancora tanto bisogna fare, soprattutto in termini di investimenti. Si pensi al "Piano di azione pluriennale 2021-2025", ormai in fase di scadenza e che ha messo a disposizione risorse finanziarie, come già con i Piani precedenti, per tutte le azioni necessarie all'implementazione dello zerosei (sul piano strutturale, per le spese di gestione, per interventi di formazione continua in servizio del personale educativo e docente e promozione dei coordinamenti pedagogici territoriali). Ad oggi, non vi sono notizie di procedure avviate per la definizione di un nuovo Piano di azione pluriennale.

La qualità del sistema zerosei è assicurata anche con la disponibilità di risorse economiche certe, che possano supportare concretamente l'operato di chi quotidianamente, con professionalità e senso di responsabilità contribuisce a garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini da zero a sei anni *"pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato, superando disuguaglianze e barriere fisiche, territoriali, economiche, sociali e culturali"*[12].

- [1] Cfr. [A. Rosa, Al via l'Indagine INDIRE sulle pratiche educative nel sistema integrato 0-6 – Indire](#)
- [2] Ibidem.
- [3] D.M. 22 novembre 2021, n. 334, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei"* di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.
- [4] A. Rosa, op. cit.
- [5] Ibidem.
- [6] [Questionario "Pratiche educative 0-6"](#)
- [7] *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Parte IV – Curricolo e progettualità: le scelte organizzative, pp. 24 e sg.
- [8] Cfr. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Parte VI – Le garanzie della governance, paragrafo 5.
- [9] Cfr. R. Seccia, *La specificità del RAV infanzia per la qualità educativa*, in *"L'autovalutazione per progettare il triennio 2025-2028"*, Notizie della scuola n. 1/2 del 1/30 settembre 2025, Tecnodid, pp. 63-78.
- [10] Con D.M. 1° luglio 2025, n. 125.
- [11] Cfr. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Premessa.
- [12] Cfr. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Parte I.

3. Dal caso META all'IA a scuola. Opportunità, rischi e regole in evoluzione



Chiara NARESSI

04/10/2025

L'intelligenza artificiale (IA) sta rivoluzionando il mondo dell'istruzione, offrendo strumenti innovativi per la didattica, la valutazione e la gestione scolastica. Tuttavia, questa trasformazione solleva forti interrogativi in merito alla privacy, all'etica, alla trasparenza e alla concorrenza. L'avvio di un'istruttoria da parte dell'Antitrust italiano nei confronti di Meta per l'integrazione automatica di Meta AI su WhatsApp^[1] ha riaperto il dibattito sull'uso responsabile dell'IA, soprattutto in ambito educativo.

Caso Meta: un precedente significativo

Nell'adunanza del 22 luglio 2025, l'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (AGCM), agendo in stretta cooperazione con i competenti uffici della Commissione Europea, ha deliberato l'avvio di un procedimento istruttorio (in data 30 luglio) nei confronti di Meta per presunto abuso di posizione dominante, in violazione dell'articolo 102 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea.

L'avvio dell'istruttoria nasce dalla contestazione che la funzione "Meta AI" è stata preinstallata in una posizione prominente (come la barra di ricerca) e resa immediatamente accessibile agli utenti di WhatsApp, dove Meta detiene una posizione dominante nel mercato dei servizi di messaggistica. Secondo l'Antitrust:

- gli utenti non possono rimuovere o nascondere Meta AI;
- l'integrazione potrebbe generare dipendenza funzionale dagli algoritmi;
- Meta sfrutterebbe la propria posizione dominante per entrare nel mercato dei chatbot, penalizzando i concorrenti.

Questa vicenda solleva interrogativi anche per il mondo scolastico, dove WhatsApp è spesso utilizzato come strumento di comunicazione tra docenti, studenti e famiglie. L'introduzione automatica di un assistente IA in un'app così diffusa potrebbe influenzare indirettamente le dinamiche educative, senza che le istituzioni scolastiche abbiano voce in capitolo.

Le potenzialità dell'IA nella didattica

È indubbio che l'applicazione dell'Intelligenza artificiale nella didattica può risolvere molti problemi, accelerare l'apprendimento, migliorare l'efficacia dell'insegnamento.

Pensiamo, per esempio, ai *sistemi di tutoraggio personalizzato* (ITS): rappresentano una delle applicazioni più promettenti nella didattica, trasformando l'apprendimento generalizzato in un'esperienza su misura per ogni studente. Questi sistemi non sono semplici chatbot, ma piattaforme sofisticate che integrano diverse tecniche di IA per analizzare, adattare e supportare in modo continuo il percorso formativo individuale.

L'IA permette sicuramente di poter arrivare molto facilmente ad una *analisi predittiva del rendimento scolastico*. Utilizzando algoritmi di *Machine Learning* (apprendimento automatico) per analizzare grandi quantità di dati relativi agli studenti, l'IA è in grado di prevedere i risultati futuri, come il rischio di insuccesso o di dispersione scolastica, consentendo interventi tempestivi e mirati.

Un'area di sviluppo con l'IA particolarmente utile è *l'automazione della correzione dei compiti*. Non si tratta semplicemente di assegnare un voto, ma di trasformare l'intero processo di valutazione per renderlo più efficiente, coerente e, soprattutto, formativo.

Il potere dell'IA nel *supporto alla didattica inclusiva* risiede nella capacità di personalizzare l'esperienza di apprendimento, superando le barriere che possono limitare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o altre difficoltà. Attraverso l'IA è più facile rimuovere le barriere e garantire pari opportunità a tutti gli allievi, potenziando l'autonomia nello studio e nella comprensione dei contenuti.

I rischi dell'IA nella didattica

Tuttavia, sappiamo bene che accanto ai vantaggi vanno presi in considerazione anche i tanti rischi per i processi di insegnamento apprendimento che l'IA può accentuare in maniera significativa.

Bias algoritmici e discriminazione – È il rischio etico più significativo. Gli strumenti di IA, soprattutto quelli addestrati su grandi quantità di dati, riflettono inevitabilmente i pregiudizi presenti in quei dati (culturali, sociali, di genere o razziali). Un sistema di IA utilizzato per la valutazione o per la personalizzazione dei percorsi potrebbe inavvertitamente perpetuare stereotipi se i dati di addestramento non sono rappresentativi, equi e bilanciati.

Dipendenza tecnologica – L'eccessiva fiducia nell'automazione e la delega all'IA possono ridurre il ruolo critico dell'insegnante e trasformarlo in semplice gestore di piattaforma mettendo così in crisi anche lo sviluppo di competenze umane fondamentali.

Privacy degli studenti – L'IA per la didattica si basa sull'analisi dei dati di apprendimento (*learning analytics*), che sono informazioni sensibili sugli studenti, sui loro progressi e sulle loro difficoltà. Le piattaforme, se non sono regolamentate, mettono gli studenti a rischio di potenziale furto o abuso di dati sensibili. La conformità al GDPR (Regolamento generale sulla protezione dei dati) è un dato ineludibile, però non risulta sempre di facile attuazione.

Trasparenza e accountability – La natura complessa di alcuni algoritmi (*black box*) rende difficile comprendere come vengono prese le decisioni. Per i non esperti costituiscono processi molto opachi.

Quadro normativo europeo

Il quadro normativo europeo, composto principalmente dal Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR) e dall'AI Act, unito alle Linee guida nazionali (come quelle del MIM), può costituire sicuramente una base solida e necessaria per mitigare i rischi dell'IA nella scuola, ma potrebbe essere non ancora sufficiente. L'efficacia nel mitigare *totalmente* i rischi non dipende solo dall'esistenza delle norme, ma anche e soprattutto dalla loro concreta e responsabile applicazione nelle singole istituzioni scolastiche.

Secondo l'AI Act (Regolamento UE 1689/2024), le scuole, in qualità di utilizzatori (*deployer*) di sistemi di Intelligenza Artificiale (IA) a supporto della didattica, della gestione amministrativa e dei processi valutativi, devono adempiere a una serie di obblighi, in particolare quando utilizzano sistemi classificati come ad alto rischio. Devono innanzitutto:

- classificare i sistemi IA in base al livello di rischio (minimo, limitato, alto, inaccettabile);
- verificare la conformità dei fornitori di IA;
- aggiornare la documentazione sulla privacy (DPIA, Registro dei trattamenti, Informativa IA);
- attivare codici etici e percorsi di formazione per il personale.

In particolare, i sistemi di IA utilizzati per la valutazione degli studenti, l'orientamento scolastico o la gestione disciplinare rientrano nella categoria ad alto rischio, e sono soggetti a obblighi stringenti.

Implicazioni per le scuole

Il caso Meta evidenzia ancora di più la necessità di affrontare con urgenza e consapevolezza le implicazioni etiche e di privacy, ma anche le implicazioni pedagogiche dell'integrazione delle tecnologie di intelligenza artificiale e digitali nella didattica generale. In modo particolare le scuole sono chiamate a:

- controllare l'integrazione di IA nei software scolastici. Devono verificare che gli strumenti digitali utilizzati non includano funzionalità IA non richieste;
- rafforzare la formazione del personale. I dirigenti e i docenti devono essere in grado di riconoscere e valutare i rischi legati all'uso dell'IA;
- coinvolgere le famiglie e gli studenti. È fondamentale garantire trasparenza e consenso informato nell'uso di tecnologie IA;
- collaborare con le autorità. Le istituzioni scolastiche devono dialogare con il Garante Privacy e l'AGCM per segnalare eventuali criticità.

L'uso dell'intelligenza artificiale a scuola non può prescindere da una visione etica e sostenibile. È necessario, quindi:

- selezionare e utilizzare strumenti trasparenti e spiegabili;
- garantire inclusività e non discriminazione;
- proteggere i diritti digitali degli studenti;
- favorire una didattica aumentata, ma non sostituiva.

In sostanza, l'introduzione dell'IA richiede un approccio proattivo, trasparente e normativamente attento alla tutela della comunità scolastica.

Strumenti digitali e competenze per cittadini digitali

Nel contesto del framework europeo DigComp 2.2, l'intelligenza artificiale assume un ruolo centrale nella formazione di una cittadinanza digitale consapevole. Le competenze digitali non si limitano all'uso degli strumenti, ma includono la capacità di comprendere, valutare e interagire criticamente con le tecnologie emergenti.

Le nuove Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica riconoscono l'IA come tema trasversale, da affrontare attraverso approcci interdisciplinari e metodologie attive, affinché gli studenti sviluppino un pensiero critico e una partecipazione democratica informata.

In questo scenario, l'utilizzo pratico degli strumenti di IA in ambiente scolastico offre la palestra ideale per sviluppare una vera e propria cittadinanza digitale consapevole. Non è quindi solo oggetto di studio, ma uno strumento didattico privilegiato, da maneggiare con delicatezza per farne un uso etico e trasparente.

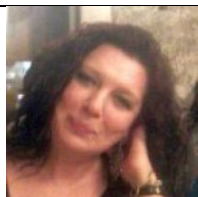
Pensiamo ai chatbot che, nell'ambito scolastico, sta trasformando il modo in cui studenti e insegnanti interagiscono con la conoscenza. Questi assistenti virtuali offrono un supporto personalizzato 24 ore su 24, rispondendo a domande, spiegando concetti e suggerendo risorse didattiche in tempo reale. La loro capacità di adattarsi al livello di comprensione di ciascun alunno li rende strumenti preziosi per favorire l'inclusione e il recupero. Inoltre, alleggeriscono il carico degli insegnanti, gestendo richieste ripetitive e facilitando l'organizzazione delle attività. Se utilizzati con consapevolezza, i chatbot non sostituiscono l'interazione umana, ma la amplificano, rendendo l'apprendimento più interattivo, stimolante e accessibile.

In sintesi

L'intelligenza artificiale rappresenta una straordinaria opportunità per innovare la scuola, ma richiede regole chiare, consapevolezza diffusa e vigilanza costante. Il caso Meta è un campanello d'allarme che invita le istituzioni educative a interrogarsi sul ruolo dell'IA nella didattica e a costruire un futuro in cui tecnologia e diritti camminino insieme.

[1] Provvedimento dell'Autorità garante della concorrenza e del mercato nell'[adunanza](#) del 22 luglio 2025.

4. Personalizzazione dei percorsi formativi. Dal precettore all'intelligenza artificiale



Angela GADDUCCI

04/10/2025

Un sistema scolastico che funziona è quello che non lascia nessuno indietro ed è capace di valorizzare il potenziale di ogni singolo studente. Eppure, per troppo tempo, l'istruzione in Italia ha faticato a tenere il passo con le esigenze di una società in continua evoluzione, generando il fenomeno della dispersione scolastica. Da più anni, tuttavia, grazie a nuovi interventi normativi e agli investimenti del PNRR, il problema degli abbandoni è stato riportato al centro del dibattito. Si è oramai concordi sull'idea che il modo migliore per contrastare la dispersione scolastica sia la personalizzazione dei percorsi formativi. È questa la vera grande sfida della scuola. Si tratta di ripensare alla persona umana cui s'ispira la nostra Carta costituzionale, per costruire nella comunità educante il senso di appartenenza. È sicuramente un modo per ridurre il rischio di abbandono. Anche l'attuale Ministro affronta il problema puntando sulla personalizzazione della didattica che pone lo studente/persona al centro dell'agire educativo. È il concetto di persona, cioè quell'insieme di qualità che distingue ogni essere vivente e lo rende soggetto unico e autonomo, ad essere il fondamento strategico che deve guidare ogni processo di personalizzazione, rendendolo mirato ed efficace.

Personalizzazione: non privilegio, ma necessità pedagogica

Il concetto di personalizzazione didattica non va confuso con la semplice individualizzazione^[1], la quale, pur riconoscendo le differenze, si focalizza spesso sul dare contenuti adattati ai tempi e alle modalità di ogni studente per raggiungere obiettivi comuni. Questo approccio, sebbene utile, non è sufficiente per aiutare gli alunni più fragili e demotivati. La personalizzazione rappresenta un passo che va oltre l'adattamento. Si tratta di un processo dinamico e profondo che non si limita a modificare il "come" si apprende, ma agisce anche sul "cosa" e sul "perché". Non si limita ai ritmi evolutivi e ai requisiti cognitivi, ma guarda le attitudini, le motivazioni e le competenze relazionali di ciascun allievo. L'obiettivo è costruire un percorso di apprendimento in sintonia con l'identità dello studente. La personalizzazione comporta una didattica modellata, per così dire, sulle peculiarità e sulle esigenze di ciascuno, e progettata sulla base dei loro interessi, desideri, bisogni, stili d'apprendimento, ma anche sulle esperienze pregresse. Se le intelligenze sono diverse, altrettanto variegate devono essere gli approcci educativi.

La personalizzazione non è un privilegio, ma una necessità pedagogica per garantire le condizioni e gli strumenti più idonei a tutti gli studenti e aiutarli a "riconoscersi" come portatori di talenti: nell'ottica di una pedagogia personalizzata è lo studente che, confidando in sé stesso, dirige e regola autonomamente il proprio apprendimento assumendosi la responsabilità dei propri progressi. La personalizzazione promuove un apprendimento che prepara non solo a superare gli esami, ma ad affrontare le sfide della vita.

Evoluzione del concetto di personalizzazione

Il concetto di personalizzazione nell'educazione non è un'invenzione recente, ma affonda le sue radici in un passato lontano. Non c'è una precisa data di nascita, poiché l'idea si è evoluta attraverso diverse fasi storiche e con il contributo di vari pensatori. La convinzione di dover adattare il processo di insegnamento/apprendimento al singolo studente era già presente in epoche remote quando, in particolare nelle classi sociali più agiate, il precettore si dedicava ad

un unico allievo. In ambito scolastico i primi tentativi di introdurre tale metodo possono ricondursi a figure e movimenti del tardo '800 e inizio '900.

Il metodo di Maria Montessori, per esempio, si può definire personalizzato perché si basa su un rispetto profondo per la persona, ponendo il bambino al centro del proprio processo di crescita e apprendimento. Tale approccio si manifesta attraverso alcuni concetti chiave:

- *l'ambiente preparato* (spazio appositamente progettato e organizzato con materiali didattici specifici che permettono al bambino di esplorare e apprendere in autonomia);
- *l'autocorrezione* (i materiali montessoriani sono studiati per essere autocorrettivi. Il bambino può capire da solo se ha commesso un errore, senza l'intervento diretto dell'adulto);
- *il ruolo dell'Insegnante che osserva e guida* (presenta i materiali, monitora i progressi e interviene solo quando è strettamente necessario);
- *il rispetto dei ritmi evolutivi* (ogni bambino ha i suoi ritmi di sviluppo).

Il metodo personalizzato di John Dewey non si basava su una rigida struttura individuale, ma sulla centralità dell'alunno e sull'apprendimento esperienziale in un contesto sociale. La sua pedagogia, nota come attivismo pedagogico o "learning by doing", poneva l'accento sul fatto che l'apprendimento più efficace avviene attraverso la partecipazione attiva e la risoluzione di problemi pratici.

Successivamente alla nascita delle scuole di massa, a partire dalla metà del secolo scorso, il concetto di personalizzazione dell'apprendimento ha avuto un'evoluzione significativa grazie alle teorie pedagogiche e psicologiche di Bruner, Claparède, Dottrens, Gardner, García Hoz.

Nel 21° secolo il concetto di personalizzazione si consolida anche sul piano normativo: per esempio, la Legge 53/2003 aveva previsto, all'art. 2, comma 1, lett. l, l'istituzione di "Piani di studi personalizzati".

La personalizzazione come motore di crescita

La personalizzazione educativa utilizza, quindi, strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni persona che apprende una propria forma di eccellenza cognitiva, orientando lo sviluppo secondo le proprie capacità. Ma al di là del profilo strategico, in ragione della crescente eterogeneità dei soggetti in apprendimento, la personalizzazione rappresenta uno strumento fondamentale per favorire le pari opportunità e l'inclusione scolastica.

La Legge 104/1992 e la Legge 170/2010, per esempio, hanno avuto un impatto epocale sulla società e sul sistema scolastico italiano, trasformando radicalmente l'approccio alla disabilità e ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Queste normative, insieme ad altre disposizioni collaterali, hanno spostato il focus da un modello di tipo "medico-assistenziale" a uno "socio-educativo", promuovendo l'inclusione e la personalizzazione didattica.

Ogni persona, unica e irripetibile, apprende in maniera differente, ma ognuna è uguale all'altra nel momento cui le viene riconosciuto il diritto alla diversità. Si tratta, quindi, di abbandonare i vecchi paradigmi educativi deponendo il criterio dell'uniformità delle prestazioni educative progettate a-priori, di favorire un apprendimento pratico e situato, dove le conoscenze, le abilità, le competenze, oltre a definire i risultati di apprendimento, diventano anche in mezzi più idonei per conferire senso e significato all'esperienza umana in tutti i suoi aspetti.

Il diritto allo studio deve essere garantito a tutti, e ciò si traduce nel non lasciare indietro nessuno. Ciò vale anche per chi si trova in condizioni di fragilità o restrizione. Qui il riferimento va all'istruzione in ambito penitenziario, finalizzata al reinserimento sociale dei giovani in vinculis, e a quella domiciliare e ospedaliera, fondamentale per quei ragazzi che affrontano gravi malattie o lunghe degenze ospedaliere.

Su questo versante, si continua a predisporre particolari stanziamenti proprio per sostenere le persone in condizioni di fragilità, con particolare attenzione alla disabilità, alla non autosufficienza e alle nuove forme di povertà. Questi interventi si inseriscono nel quadro di una riforma più ampia che mira a rafforzare il sistema di welfare e a promuovere l'inclusione sociale.

La personalizzazione nell'era digitale

Oggi il processo di personalizzazione è strettamente legato alla tecnologia digitale. Le piattaforme e-learning, i software adattivi e le risorse digitali permettono di tracciare i progressi degli studenti e di offrire contenuti e attività su misura.

Attraverso l'analisi di una vasta gamma di dati sulle prestazioni, le interazioni e le preferenze di ciascuno, l'intelligenza artificiale permette di realizzare un'esperienza di apprendimento su misura e su larga scala. L'IA ha trasformato il concetto di personalizzazione da ideale pedagogico, qual era un tempo, in una realtà tecnologicamente realizzabile per tutti, agendo su vari aspetti del processo formativo.

- *Apprendimento adattivo.* Sono sistemi che modificano in tempo reale la difficoltà e il tipo di contenuto in base ai progressi dello studente. Se un alunno ha difficoltà con un argomento, il sistema può suggerire esercizi aggiuntivi o spiegazioni semplificate. Se un altro studente dimostra di aver compreso, il sistema propone contenuti più avanzati. Questo previene la frustrazione o la noia, mantenendo gli studenti motivati.
- *Tutoraggio intelligente.* L'IA può agire come un tutor virtuale, sempre disponibile, per rispondere a domande, fornire feedback immediato e guidare lo studente attraverso i concetti. Questi sistemi analizzano il linguaggio scritto o parlato dello studente per identificare le lacune e offrire spiegazioni aggiuntive o suggerimenti mirati, proprio come un insegnante farebbe in una sessione individuale.
- *Analisi predittiva.* Sfruttando l'analisi dei dati, l'IA può prevedere dove uno studente potrebbe incontrare difficoltà prima che il problema si manifesti. Questo permette ai docenti di intervenire in modo proattivo, offrendo supporto mirato e prevenendo il rischio di insuccesso o abbandono scolastico.
- *Creazione di contenuti su misura:* L'IA generativa (GenAI) permette di creare materiali didattici personalizzati in pochi istanti. Un docente può inserire un testo e chiedere all'IA di riscriverlo in modo semplificato per uno studente con DSA, di generare una mappa concettuale visiva o di creare un quiz interattivo, riducendo drasticamente il carico di lavoro amministrativo.

Nuove sfide e opportunità

L'integrazione dell'IA nella didattica solleva anche questioni etiche e pedagogiche. È fondamentale che la tecnologia non sostituisca il ruolo del docente, ma lo potenzi. La personalizzazione guidata dall'IA deve rimanere uno strumento relazionale, basato sulla diagnosi accurata dei bisogni dello studente e sulla visione pedagogica del docente, che rimane l'architetto del percorso formativo. L'obiettivo non è standardizzare l'individuo con algoritmi, ma utilizzare l'IA per liberare il tempo del docente, permettendogli di dedicarsi a ciò che la macchina non può fare: costruire relazioni significative, coltivare l'empatia e stimolare la creatività e il pensiero critico.

[\[1\]](#) Nel dibattito pedagogico contemporaneo l'individualizzazione si riferisce agli interventi formativi e alle strategie didattiche messe a punto dagli insegnanti in modo da armonizzare la qualità dell'istruzione alle caratteristiche e ai bisogni di ciascun soggetto che apprende; la personalizzazione si concentra, invece, sul potenziamento delle abilità e dei talenti unici di ogni alunno favorendo in ciascuno un processo di autoapprendimento. Il docente che sa tenere alto il livello di individualizzazione del proprio insegnamento può permettere al soggetto che apprende di ottimizzare la sua capacità di personalizzare il proprio percorso formativo.

13 OTTOBRE 2025

Digitale, Europa e nuovi orizzonti didattici

1. Competenze digitali e Indicazioni nazionali 2025. Tra cautela normativa e innovazione didattica



Gabriele BENASSI

11/10/2025

Le Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione introducono formalmente l'informatica nel curriculum della scuola primaria e recepiscono le Raccomandazioni europee sulle competenze digitali[1]. Tuttavia, un'analisi approfondita del quadro normativo complessivo rivela una tensione irrisolta tra l'esigenza di modernizzazione curricolare e un approccio prevalentemente difensivo rispetto alle tecnologie digitali, che rischia di limitare il potenziale trasformativo dell'innovazione didattica.

Evoluzione del curriculum digitale: dal 2012 al 2025

Per comprendere appieno la portata delle nuove Indicazioni è necessario ripercorrere brevemente l'evoluzione delle politiche scolastiche italiane in materia digitale. Le Indicazioni Nazionali del 2012 consideravano la competenza digitale principalmente come strumento trasversale, inserito tra le otto competenze chiave europee ma senza un'enfasi programmatica specifica sull'informatica o sulle metodologie attive.

Il periodo successivo al 2015, caratterizzato dal Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e culminato nei "Nuovi Scenari" del 2018, ha rappresentato una fase di forte impulso innovativo. L'attenzione si è spostata dalla semplice alfabetizzazione digitale alla trasformazione degli ambienti di apprendimento, con particolare enfasi sul BYOD (Bring Your Own Device) e sull'uso della tecnologia per il *problem solving* e la didattica laboratoriale. Questo approccio promuoveva il dispositivo personale come leva per l'apprendimento attivo e la costruzione autonoma della conoscenza.

Il PNRR con scuola 4.0 e gli enormi investimenti su dispositivi, ambienti e formazione ha accelerato ulteriormente i processi di innovazione.

Indicazioni 2025

Le Indicazioni Nazionali 2025 segnano un punto di flesso significativo, segnano una svolta e un cambio di direzione su questo settore. Dal punto di vista formale, introducono importanti elementi di innovazione: l'informatica viene distinta dal generico "digitale" e viene articolata in due dimensioni complementari. La prima riguarda l'aspetto matematico e comprende coding, algoritmi e programmazione elementare (con istruzioni di selezione e ripetizione, equivalenti a Scratch). La seconda, più tecnologica, include l'architettura hardware/software, l'uso sicuro di Internet e la protezione dei dati.

Il pensiero computazionale trova spazio attraverso obiettivi come il riconoscimento di regolarità e pattern, in conformità alla legge n. 233 del 29 dicembre 2021 articolo 24bis[2].

Parallelamente, gli obiettivi di Cittadinanza digitale, definiti anche attraverso le Linee guida 2024 per l'Educazione Civica[3], pongono forte accento sulla dimensione etica e di sicurezza: ricerca in ambienti protetti, comunicazione consapevole, riconoscimento delle fake news, gestione dell'identità digitale per il benessere psico-fisico.

Il divieto di smartphone: paradigma della cautela

L'elemento che più chiaramente esemplifica l'orientamento cautelativo delle nuove disposizioni è il divieto di utilizzo degli smartphone. L'interdizione, estesa a entrambi i cicli di istruzione e in alcuni casi applicata anche a docenti e personale ATA, prevede sanzioni disciplinari per i trasgressori. L'unica deroga ammessa riguarda le finalità didattiche inclusive, condizionate però all'indicazione esplicita del docente e alla definizione di un regolamento interno da parte del Collegio Docenti.

Questa disposizione ha generato un acceso dibattito tra educatori e dirigenti scolastici. Le critiche principali evidenziano come il divieto assoluto sia pedagogicamente controproducente, impedendo lo sviluppo di un uso consapevole dello smartphone in contesto controllato e ignorando i vantaggi didattici documentati: accesso immediato a risorse digitali, realizzazione di sondaggi in tempo reale, utilizzo della realtà aumentata, facilitazione del lavoro collaborativo.

L'interdizione trasforma il dispositivo personale da potenziale strumento di creazione e competenza a oggetto di rischio da confinare disciplinarmente. Questa impostazione contrasta con l'obiettivo fondamentale dell'educazione digitale, che dovrebbe insegnare agli studenti a navigare e costruire all'interno della complessità, non a evitarla.

Si configura inoltre una precisa delega di responsabilità: mentre il Ministero gestisce il rischio attraverso un divieto uniforme imposto centralmente, l'onere di creare opportunità didattiche costruttiviste viene scaricato sui singoli Collegi Docenti. Questo meccanismo non garantisce uniformità formativa, ma solo uniformità disciplinare, rischiando di esacerbare il digital divide metodologico tra istituti dotati di risorse e leadership pedagogica adeguate e quelli che si limiteranno all'interdizione passiva.

Sbilanciamento rischi-opportunità e sfida della vita onlife

Il nucleo della questione critica risiede nello sbilanciamento del linguaggio normativo: il tono prevalente è quello della sicurezza e della protezione, a scapito dell'enfasi sulla creazione e la trasformazione didattica.

Certamente le preoccupazioni per l'impatto del digitale sono legittime e supportate da evidenze, non tutte però riconducibili ad un rapporto diretto di causa ed effetto. L'enfasi sulla protezione dei dati personali è in linea con il GDPR^[4]: le preoccupazioni per le dipendenze digitali e i recenti studi che collegano l'accesso precoce a smartphone e social media a potenziali disuguaglianze educative rafforzano la necessità di regolamentazione. Tuttavia, quando un approccio difensivo non è bilanciato da un approccio creativo e costruttivo, rischia di ridurre la competenza digitale alla sola mera capacità di evitare pericoli.

La questione si complica ulteriormente se consideriamo la natura stessa della contemporaneità digitale. La vita quotidiana dei nostri studenti si configura come esistenza "onlife", secondo la fortunata definizione di Luciano Floridi: una condizione iperconnessa in cui i confini tra dimensione online e offline si dissolvono progressivamente. Questa trasformazione antropologica comporta conseguenze cognitive e comportamentali significative che la scuola non può ignorare. L'immersione costante negli ambienti digitali produce infatti un indebolimento documentato di alcune abilità fondamentali:

- la capacità mnemonica, compromessa dall'esternalizzazione della memoria sui dispositivi;
- la lettura profonda e sostituita dallo skimming superficiale;
- la concentrazione prolungata, erosa dal multitasking e dalle continue notifiche;
- l'attività fisica, ludica e all'aperto, progressivamente soppiantata dall'intrattenimento schermico.

Si tratta di dimensioni che costituiscono il sostrato stesso dello sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale delle giovani generazioni.

Il rischio della prudenza eccessiva

Le Indicazioni Nazionali 2025 sono state criticate, però, per la mancanza di una riflessione articolata sull'IA, limitandosi a raccomandazioni generiche di prudenza.

Il documento, secondo i critici, da un lato cita l'IA come simbolo di modernità, dall'altro ne limita l'integrazione didattica. Le Indicazioni invitano, per esempio, a rielaborare i testi generati automaticamente, ma per sottolineare il rischio di plagio. Questo è visto come un approccio difensivo e reattivo, che teme l'IA come fonte di scorciatoie o frodi, anziché accoglierla come risorsa formativa. Ignora, in altre parole, il potenziale pedagogico dell'IA per la personalizzazione dell'apprendimento, l'educazione critica sui media e la comprensione dei meccanismi algoritmici. Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione aveva già richiesto (30 giugno 2025) che l'IA fosse considerata come vera opportunità per la trasformazione didattica, non come semplice strumento da temere, come per altro previsto nelle recenti linee del Ministero sull'introduzione dell'IA nella scuola.

La conseguenza di questa cautela eccessiva è paradossale: se la scuola si limita a raccomandare prudenza senza insegnare attivamente a decodificare e comprendere i meccanismi algoritmici, gli studenti impareranno a usare la tecnologia come "scatola nera" da cui guardarsi, non come sistema da interrogare, smontare e progettare. Questo porta a una minore vera consapevolezza digitale, in contraddizione con l'obiettivo dichiarato di formare cittadini capaci di navigare la complessità contemporanea.

Contrapposizione tra processi naturali e processi digitali

Nonostante l'informatica sia stata formalmente introdotta, distinguendola dal generico "digitale", l'approccio descritto presenta il rischio di "riduzionismo tecnicista". L'assenza di un chiaro mandato metodologico costruttivista in un contesto normativo orientato alla trasmissione verticale del sapere può ridurre il *coding* a mero esercizio di sintassi o logica binaria, svuotandolo del potenziale creativo.

Nelle sezioni dedicate a Tecnologia o Arte/Immagine mancano, per esempio, obiettivi operativi specifici che promuovano l'uso sperimentale e costruttivista delle tecnologie. L'unica apertura significativa riguarda l'incoraggiamento all'apprendimento ibrido, che integra attività pratiche, simulazioni virtuali e strumenti digitali per il *problem solving*. Tuttavia, senza indicazioni esplicite su come i dispositivi personali debbano essere integrati nella didattica creativa, questa apertura rischia di rimanere teorica.

Il contrappunto pedagogico emerge dalla specifica valorizzazione di elementi che possiamo definire "tradizionali". Per esempio, il ritorno del corsivo, la cura della calligrafia, l'educazione musicale e il disegno vengono esaltati per il loro "valore cognitivo, relazionale, affettivo". Questi elementi, pur legittimi e pedagogicamente rilevanti, creano però un confronto implicito. Se si attribuisce profondità cognitiva ai processi manuali e si enfatizzano i rischi dell'interazione digitale proibendo l'uso dei dispositivi, si costruisce un modello educativo in cui il digitale sembrerebbe non generare processi cognitivi di alcun genere.

Necessità di un equilibrio pedagogico

Proprio qui, però, si apre uno spazio interpretativo importante che le Indicazioni 2025 non esplicitano adeguatamente. La valorizzazione di pratiche tradizionali non dovrebbe configurarsi come semplice nostalgia pedagogica o rifiuto del digitale, ma come risposta necessaria agli effetti della vita onlife. La scuola contemporanea si trova infatti a dover affrontare una doppia sfida apparentemente contraddittoria ma in realtà complementare: da un lato potenziare l'educazione digitale critica e costruttivista, fornendo gli strumenti essenziali per vivere consapevolmente nella società contemporanea; dall'altro introdurre e moltiplicare attività ed esperienze che stimolino e allenino proprio quelle abilità indebolite dall'iperconnessione.

Questa prospettiva trasforma radicalmente il significato pedagogico di attività come la calligrafia, il disegno manuale, la lettura prolungata su carta, il gioco motorio all'aperto, le attività

laboratoriali concrete, l'educazione musicale pratica. Non si tratta di resistenze passatiste, ma di presidi cognitivi intenzionali: esercizi sistematici di memoria, pratiche di concentrazione sostenuta, esperienze di corporeità autentica, momenti di disconnessione produttiva che consentono al cervello di consolidare apprendimenti profondi. La scrittura corsiva, ad esempio, non è solo tradizione estetica ma allenamento di coordinazione oculo-manuale e sequenzialità; la lettura integrale di testi complessi non è anacronismo letterario ma palestra di attenzione sostenuta; l'attività fisica strutturata non è semplice ricreazione ma fondamento neurobiologico dell'apprendimento.

Il curriculum contemporaneo dovrebbe quindi configurarsi come equilibrio dinamico: educazione digitale critica e costruttivista per abitare consapevolmente la complessità tecnologica, ed educazione analogica intenzionale per preservare e potenziare capacità cognitive che il digitale tende a erodere. Questa visione richiede che docenti e dirigenti superino tanto il tecn-entusiasmo acritico quanto il rifiuto nostalgico, costruendo percorsi didattici che integrino creativamente le due dimensioni. La scuola deve formare giovani capaci di programmare algoritmi e leggere profondamente Dante, di analizzare criticamente i social media e coltivare la memoria, di utilizzare l'intelligenza artificiale e giocare liberamente all'aperto.

Verso un BYOD costruttivista ed etico

Per gli operatori scolastici la sfida cruciale consiste nel trasformare la cornice normativa delle Indicazioni Nazionali 2025 in una base per l'innovazione didattica, recuperando i principi del costruttivismo pedagogico.

Il Collegio dei Docenti deve utilizzare il proprio mandato per elaborare regolamenti BYOD che non si limitino a stabilire sanzioni, ma definiscano attivamente orizzonti metodologici. Questo significa trasformare l'eccezione didattica prevista dalle circolari (l'uso dei dispositivi a fini didattici) nella norma operativa per lo sviluppo delle competenze digitali. Alcune strategie concrete possono orientare questo percorso.

- Innanzitutto, occorre promuovere il passaggio dal consumo alla creazione: attività che richiedano agli studenti di usare i dispositivi per la produzione (editing video/podcast, creazione di prototipi digitali, design thinking, comunicazione in lingua straniera) piuttosto che per la mera fruizione di contenuti.
- In secondo luogo, va incoraggiata l'integrazione ibrida e multimediale, mescolando attività pratiche con simulazioni virtuali e utilizzo di strumenti digitali per la progettazione collaborativa. L'integrazione tra tecnologia, scienze umane e arte deve diventare un obiettivo esplicito.
- Fondamentale è inoltre sviluppare un'educazione all'algoritmo e all'etica in chiave costruttivista. Per rispondere alla generica prudenza ministeriale sull'IA, i docenti dovrebbero utilizzare approcci che consentano di esplorare come la tecnologia modella percezione e identità.
- Insegnare a comprendere i confini tra etica e controllo nella relazione mediata dalla tecnologia, utilizzando l'IA come oggetto di studio critico, è essenziale per formare cittadini consapevoli. L'applicazione del pensiero computazionale deve orientarsi a risolvere problemi reali, non solo tecnici.

Parallelamente a questo potenziamento delle competenze digitali, occorre strutturare intenzionalmente esperienze che controbilancino gli effetti dell'iperconnessione.

Educazione integrale per la vita onlife

Questo significa progettare sistematicamente momenti di lettura profonda e prolungata, attività che richiedano memorizzazione attiva, esercizi di concentrazione sostenuta, laboratori manuali e artistici, attività motorie all'aperto, esperienze ludiche autentiche non mediate da schermi.

Significa costruire curricula che valorizzino consapevolmente le attività pratiche come presidi cognitivi essenziali: la calligrafia, il disegno e la manualità fina (anche attività con ago, filo,

uncinetto e ferri) come allenamento di coordinazione e sequenzialità, la lettura prolungata come palestra di attenzione e contatto con sé stessi, l'attività fisica come fondamento neurobiologico dell'apprendimento e di relazione, il gioco libero come spazio di creatività autentica.

Tali attività non devono configurarsi come "pause" dal curriculum principale, ma come componenti essenziali e paritarie di un'educazione integrale che prepara studenti capaci di abitare pienamente tanto la dimensione digitale quanto quella analogica, tanto la velocità del processamento algoritmico quanto la lentezza della riflessione profonda.

Ma tali attività non sono alternative al digitale, ma sue necessarie integrazioni in un'educazione che miri alla formazione integrale della persona.

Quindi, se si interpretano le Indicazioni 2025 tenendo presente questi presupposti di base, anche questo documento istituzionale può diventare una opportunità per ripensare l'educazione in modo integrale, rispondendo alla doppia esigenza della contemporaneità onlife.

Solo attraverso questo equilibrio dinamico la scuola potrà garantire il diritto all'apprendimento, ma non mediante una imposizione disciplinare che ha le sue radici sia nella nostalgia per il passato sia nella paura del futuro digitale. La competenza digitale critica e creativa non può essere relegata ai margini del curriculum, ma deve coesistere armonicamente con la cura delle facoltà cognitive profonde. La sfida educativa contemporanea consiste nel formare giovani pienamente capaci di abitare la complessità onlife: programmatori che sappiano leggere in profondità, analisti di dati che coltivino la memoria, nativi digitali che conoscano anche il piacere della disconnessione creativa e del movimento fisico. Solo questa visione integrale può preparare cittadini autenticamente liberi e consapevoli nella società iperconnessa.

[1] [Raccomandazione](#) del Consiglio sui fattori abilitanti fondamentali per il successo dell'istruzione e della formazione digitali, 23 novembre 2023.

[2] G. Benassi, *Coding e didattica con il digitale*, [Scuola 7 n. 266/2022](#).

[3] [Nuove linee di Educazione civica](#), DM n. 183 del 7 settembre 2024.

[4] General Data Protection Regulation (Regolamento UE 2016/679). È la normativa europea che stabilisce le regole per il trattamento dei dati personali da parte di aziende, organizzazioni e enti pubblici, al fine di proteggere i diritti e le libertà fondamentali delle persone fisiche, in particolare il diritto alla protezione dei dati personali.

2. ETwinning compie vent'anni. La più grande community europea



Immacolata STARACE

11/10/2025

Il mese di ottobre 2025 rappresenta un momento strategico per il rilancio della dimensione europea dell'educazione, grazie alla convergenza di due eventi chiave: gli Erasmus Days 2025 (13-18 ottobre) e la Fiera Didacta Trento (22-24 ottobre).

Il tema degli Erasmus Days di quest'anno, "Live our values, inspire our future"^[1], invita scuole, enti e comunità educative a raccontare come l'esperienza europea contribuisca a formare cittadini consapevoli, partecipi e aperti al mondo. In questo contesto, la piattaforma eTwinning si conferma strumento privilegiato per promuovere non solo la cooperazione tra scuole europee, ma anche l'innovazione didattica quotidiana.

ETwinning, didattica, internazionalizzazione

Proprio di questo si discuterà nel seminario "eTwinning per l'innovazione didattica e l'internazionalizzazione della scuola", in programma a Trento il 23 ottobre, all'interno di Didacta Trento 2025. ETwinning è un percorso ventennale di cooperazione europea, innovazione metodologica e sviluppo professionale.

L'incontro, promosso nell'ambito del Piano regionale Erasmus+/eTwinning coordinato da PAT e PAB, vedrà protagoniste le sette scuole trentine riconosciute come scuole eTwinning negli ultimi due anni.

Attraverso una panel discussion moderata da Alberto Muzzo (PAB), con la partecipazione di Sara Pagliai (coordinatrice nazionale Erasmus+ INDIRE), il seminario offrirà una panoramica concreta sull'impatto che i progetti europei hanno sulla trasformazione degli ambienti di apprendimento: più inclusivi, digitali, collaborativi e aperti all'intercultura.

La coincidenza tra Erasmus Days e Didacta Trento 2025 rappresenta un'opportunità unica per consolidare il ruolo della scuola come protagonista della cittadinanza europea e del cambiamento educativo. Dalle attività locali agli scambi internazionali, il viaggio europeo della scuola si costruisce ogni giorno, dentro e fuori l'aula.

Cos'è eTwinning e come funziona

Ma cos'è *eTwinning*? Come funziona questa grande community europea di insegnanti e quali opportunità può offrire oggi, concretamente, alle scuole italiane in termini di innovazione metodologica, apertura culturale e sviluppo professionale?

Proviamo a scoprirlo insieme.

ETwinning è un'iniziativa della Commissione Europea nata nel 2005, che fa parte del programma Erasmus+. Si rivolge a docenti, dirigenti scolastici e personale scolastico di scuole e istituti di tutta Europa (e di alcuni paesi partner). Mette a loro disposizione una piattaforma digitale sicura e gratuita per avviare progetti di collaborazione a distanza, per scambiare buone pratiche e per partecipare a percorsi di formazione professionale.

L'idea alla base è semplice ma potente: creare una community europea di scuole che collaborano utilizzando le tecnologie digitali promuovendo una didattica attiva, inclusiva e interculturale.

Attraverso la piattaforma ESEP^[2], i docenti possono:

- incontrare partner di progetto di altri Paesi;
- ideare e realizzare progetti con le loro classi;
- partecipare a gruppi tematici e a seminari online;

- accedere a risorse educative e corsi di formazione riconosciuti;
- ottenere riconoscimenti a livello nazionale ed europeo.

Ogni progetto eTwinning si sviluppa in un ambiente digitale chiamato TwinSpace, uno spazio virtuale protetto, dove studenti e insegnanti possono collaborare in tempo reale, condividere materiali, riflettere sul proprio apprendimento e interagire con coetanei di altre culture e lingue, nel rispetto della privacy e della sicurezza online per tutti.

A rendere eTwinning uno strumento particolarmente efficace è la sua flessibilità: i progetti possono coinvolgere una o più discipline, durare poche settimane o interi anni scolastici, essere rivolti a qualsiasi ordine e grado di scuola, dalla primaria alla scuola secondaria superiore.

Oggi eTwinning rappresenta un'azione concreta per rendere l'internazionalizzazione una componente strutturale dell'offerta formativa, anche in assenza di mobilità fisica. Un ponte digitale che permette di aprire le classi al mondo, senza uscire dall'aula.

Perché eTwinning è uno strumento di innovazione

In un tempo in cui la scuola è chiamata ad affrontare sfide complesse, dalla transizione digitale alla promozione delle competenze trasversali, dall'inclusione alla cittadinanza globale, eTwinning si configura come uno strumento chiave per l'innovazione didattica. Non si tratta solo di una piattaforma digitale o di un insieme di progetti europei: eTwinning propone un nuovo approccio culturale all'insegnamento e all'apprendimento, centrato sulla collaborazione, sull'apertura e sulla riflessione continua.

Uno degli aspetti più innovativi di eTwinning è il suo potenziale trasformativo della didattica quotidiana. I progetti sviluppati all'interno della piattaforma promuovono metodologie attive, in cui gli alunni si trovano coinvolti nella realizzazione di prodotti comuni, attraverso compiti incrociati e interdipendenti tra loro. In questo modo la collaborazione tra studenti e l'interdisciplinarietà vengono realizzati al massimo per il raggiungimento di "competenze per la vita". Gli studenti non sono semplici fruitori di contenuti, ma protagonisti del processo di apprendimento, chiamati a risolvere problemi, costruire conoscenza in gruppo, utilizzare strumenti digitali e comunicare in lingua straniera.

Dal punto di vista dei docenti, eTwinning stimola una crescita professionale costante, favorendo lo scambio di pratiche e il confronto tra colleghi di contesti diversi, anche molto distanti tra loro. L'ambiente di lavoro condiviso diventa un laboratorio pedagogico in cui sperimentare, adattare, migliorare strategie didattiche, con un impatto diretto sul miglioramento della qualità dell'insegnamento.

Innovazione, in eTwinning, significa anche inclusività. I progetti possono essere facilmente adattati alle esigenze di gruppi classe eterogenei, offrendo a tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali o con minori opportunità, la possibilità di partecipare in modo attivo, sviluppare competenze trasversali e sentirsi parte di una comunità più ampia.

In sintesi, eTwinning è innovazione perché:

- promuove una didattica attiva e centrata sullo studente;
- sostiene la collaborazione tra pari e il lavoro interdisciplinare;
- valorizza le tecnologie digitali in funzione educativa;
- crea una comunità professionale dinamica e transnazionale;
- rende concreta l'internazionalizzazione, anche nella scuola di prossimità.

eTwinning, Erasmus+ e politiche europee per l'istruzione

L'esperienza eTwinning non si esaurisce all'interno della piattaforma: rappresenta uno dei pilastri della strategia europea per la modernizzazione dell'istruzione scolastica e si integra pienamente nel più ampio quadro del programma Erasmus+, di cui è parte integrante.

L'obiettivo delle istituzioni europee, espresso con chiarezza nei documenti strategici come il Quadro per lo Spazio europeo dell'istruzione 2025, è quello di promuovere una scuola inclusiva, digitale, aperta alla cooperazione transnazionale e capace di formare cittadini consapevoli, critici

e pronti ad affrontare le sfide globali. In questo scenario, eTwinning agisce come strumento operativo e accessibile per concretizzare questi obiettivi, a partire dalle singole classi.

Grazie alla sua flessibilità, eTwinning permette alle scuole di ogni ordine e grado di iniziare percorsi di internazionalizzazione, anche senza il vincolo della mobilità fisica, creando le basi per sviluppare in futuro progetti Erasmus+ più strutturati, come partenariati di cooperazione (KA2) o mobilità di studenti e staff (KA1). In molti casi, infatti, l'esperienza maturata in eTwinning ha rappresentato il primo passo verso una più ampia partecipazione al programma Erasmus+.

Nel contesto italiano, eTwinning è promosso da INDIRE, Agenzia nazionale Erasmus+ per il settore scuola, e coordinato a livello territoriale da reti regionali che favoriscono il dialogo tra scuole, istituzioni e attori locali.

Infine, è importante ricordare che la partecipazione a eTwinning e ad Erasmus+ risponde anche a obiettivi strategici nazionali, come quelli delineati nel Piano Nazionale Scuola Digitale e nel PNRR Istruzione, che pongono al centro l'innovazione metodologica, la formazione continua dei docenti e la costruzione di ambienti di apprendimento equi e di qualità.

In questa prospettiva, eTwinning non è uno strumento per "fare progetti europei" ma un modo innovativo di sviluppare il curriculum scolastico, uno strumento chiave per attuare, nella pratica quotidiana, le grandi direttrici di cambiamento che l'Europa e l'Italia stanno disegnando per la scuola del futuro.

Formazione docenti come chiave di sviluppo

Un sistema scolastico europeo necessita di insegnanti formati e supportati per affrontare le sfide dell'internazionalizzazione. I percorsi formativi eTwinning aiutano a sviluppare competenze digitali, collaborative, linguistiche, metodologiche e valutative; infatti, la piattaforma offre una vasta offerta formativa gratuita: learning events, webinar, MOOC, gruppi tematici e seminari.

Tra le evoluzioni più significative dell'ultimo decennio, un ruolo sempre più centrale è stato assunto dalla formazione dei futuri insegnanti: eTwinning ha saputo intercettare questa esigenza strategica, rafforzando il proprio impatto sin dalle prime fasi del percorso professionale dei docenti. L'obiettivo è chiaro: preparare insegnanti competenti, innovativi e pronti a educare in un contesto sempre più europeo e interconnesso.

In particolare, numerose università italiane, soprattutto nei corsi di Scienze della Formazione Primaria e nei percorsi di tirocinio per la scuola secondaria, stanno integrando eTwinning come strumento didattico e formativo all'interno dei programmi universitari. Questa scelta risponde alla necessità di formare docenti capaci di progettare attività didattiche collaborative, di utilizzare in modo critico e consapevole il digitale e di aprirsi alle reti internazionali.

I futuri insegnanti non solo apprendono nuove metodologie, ma sperimentano in prima persona cosa significa educare alla cittadinanza europea, alla sostenibilità e all'inclusione.

Il programma eTwinning for Future Teachers, lanciato a livello europeo e promosso in Italia da Indire, rappresenta il riferimento principale per questa integrazione. Il suo successo è reso possibile grazie a una rete nazionale di Ambasciatori eTwinning, che affiancano i formatori universitari offrendo supporto, buone pratiche e percorsi laboratoriali.

Funzione di Scaffold e ponte verso le "Skills for Life"

Nell'ambito della formazione continua dei docenti e della progettazione didattica, eTwinning ha messo a disposizione uno strumento prezioso: Scaffold. Lanciato per aiutare gli insegnanti a progettare attività didattiche eTwinning in modo consapevole e allineato ai temi annuali, Scaffold permette di creare unità di apprendimento orientate alle competenze chiave, selezionando obiettivi, metodologie e strumenti digitali in modo guidato.

Questo strumento assume una rinnovata centralità in vista della Conferenza Annuale eTwinning 2025[3], intitolata "Celebrating what unites us", si svolgerà online dal 23 al 25 ottobre, con una partecipazione in presenza a Bruxelles riservata ai vincitori dei Premi europei eTwinning. Il programma propone keynote internazionali, workshop tematici, spazi di networking e il lancio

del nuovo tema annuale 2025-2026 "Skills for Life", in linea con le priorità educative europee. Come dichiarato nella comunicazione ufficiale di eTwinning, «*Skills for Life mira a sostenere lo sviluppo di competenze essenziali, come alfabetizzazione, matematica, scienze, cittadinanza e digitalizzazione, per la vita personale e professionale degli studenti*».

Scaffold permette di integrare nei progetti eTwinning i riferimenti ai tre principali framework europei:

- DigCompEdu (competenze digitali),
- LifeComp (competenze personali, sociali e di apprendimento),
- GreenComp (competenze per la sostenibilità).

In sintesi: eTwinning come leva per il futuro della scuola

Nel 2025, *eTwinning* compie vent'anni: due decenni di progetti, connessioni, esperienze condivise tra scuole europee. Un traguardo importante, che non celebra solo la durata dell'iniziativa, ma ne conferma la vitalità, la capacità di evolvere e di rispondere alle esigenze della scuola contemporanea.

In un mondo che cambia rapidamente, dove le competenze richieste ai cittadini del domani sono sempre più complesse e interconnesse, la scuola non può restare immobile. Deve rinnovarsi, aprirsi, dialogare con realtà diverse, sperimentare nuove metodologie e costruire relazioni educative che superino i confini geografici e culturali.

In questo scenario, *eTwinning* rappresenta un investimento solido nel presente per costruire, attraverso l'educazione, la scuola europea di domani.

[1] <https://etwinning.indire.it/news/tornano-gli-erasmusdays-vivi-i-nostri-valori-ispira-il-nostro-futuro/>

[2] European School Education Platform; <https://school-education.ec.europa.eu/en>

[3] eTwinning Annual Conference 2025 "Celebrating what unites us", plenarie [in diretta streaming](#).

3. Apprendere tra pari in una pluriclasse. Dai quaderni delle piccole scuole (INDIRE)



Chiara SARTORI

11/10/2025

La potenza della pluriclasse si condensa in una scena. Un bambino di otto anni, quasi un piccolo mentore, guida una compagna più piccola attraverso il “bruco dei numeri”. Muove le tessere colorate con sicurezza, svela il meccanismo dello spostamento delle cifre e inventa un linguaggio fatto di gesti, parole e sorrisi. Intorno, gli altri alunni sono immersi nell’osservazione, sperimentano a loro volta, commentano. L’insegnante non interrompe, ma ascolta, rilancia, annota. È in questo intreccio di voci e di sguardi che la matematica diventa una storia condivisa. Nel *Quaderno n. 7 – Studi 2025*^[1] della collana *I Quaderni delle Piccole Scuole* di INDIRE, Laura Parigi e Sara Campana raccontano un’esperienza che si colloca pienamente dentro questa visione: la pluriclasse come laboratorio vivo di cooperazione, un ambiente in cui la complessità si trasforma in risorsa e la matematica diventa linguaggio di crescita condivisa, capace di intrecciare pensiero, relazione e identità.

Una comunità che apprende

Nelle pluriclassi, dove convivono bambini di età diverse, la scuola non può essere scandita da un ritmo uniforme. Ogni giornata è un equilibrio dinamico tra bisogni, tempi e obiettivi differenti. È un ambiente che, a prima vista, può sembrare difficile da gestire, ma che, se osservato con uno sguardo attento, rivela una straordinaria ricchezza di interazioni.

Come sottolinea Laura Parigi, la ricerca internazionale mostra che i risultati di apprendimento nelle pluriclassi non sono inferiori a quelli delle classi monogrado. Al contrario, in molti casi gli esiti cognitivi e relazionali risultano migliori, a patto che il docente scelga strategie basate sulla cooperazione e sull’apprendimento tra pari. Non si tratta, dunque, di “sopravvivere” alla complessità, ma di abitare la differenza come spazio naturale dell’apprendere.

In questo contesto, il ruolo dell’insegnante cambia profondamente: non è più il centro della trasmissione del sapere, ma diventa facilitatore e regista di relazioni cognitive. È colui o colei che sa orchestrare tempi, voci e strumenti, trasformando la diversità dei livelli in occasione di incontro.

L’apprendimento tra pari: una palestra di equità

Al centro del volume di Parigi e Campana c’è una convinzione profonda: gli alunni possono apprendere l’uno dall’altro. Il sapere non è un bene da ricevere, ma un processo da costruire insieme. I riferimenti teorici sono quelli di Vygotskij e Bandura^[2], per i quali lo sviluppo cognitivo nasce nella relazione e si alimenta nell’imitazione, nell’interazione, nella condivisione di strategie e linguaggi.

Quando un bambino spiega un concetto a un compagno, esercita la propria zona di sviluppo prossimale: si muove un passo oltre ciò che sa, e, nel farlo, guida anche l’altro in quello stesso cammino. È un apprendimento che non separa chi insegna da chi impara, ma li intreccia in un reciproco movimento di crescita.

Il *peer tutoring cross-age* – in cui gli alunni più grandi assumono il ruolo di tutor per i più piccoli – diventa così una pratica educativa di straordinario valore. I tutor consolidano il loro sapere, imparano a spiegare, a scegliere le parole giuste; i tutees, dal canto loro, trovano sostegno, fiducia, modelli di riferimento. Si crea un circolo virtuoso che, come mostra Hattie^[3], amplifica la motivazione e la comprensione profonda dei concetti.

La matematica come linguaggio condiviso

La matematica, spesso percepita come disciplina astratta e individuale, in questa prospettiva si rivela uno spazio di comunicazione e di costruzione condivisa di senso. Fare matematica insieme significa ragionare a voce alta, confrontare strategie, esplicitare passaggi logici, discutere sugli errori.

Nel contributo di Sara Campana emerge la dimensione più operativa di questa visione. L'insegnante utilizza la mediazione semiotica come chiave di accesso al pensiero matematico: gli artefatti, i segni, le parole diventano ponti tra l'esperienza concreta e la rappresentazione astratta.

Il percorso si articola in tappe: prima si esplora un materiale, poi si produce una rappresentazione personale – un disegno, una frase, un gesto – quindi si discute collettivamente, e infine si rielabora la scoperta. È un ciclo che accompagna gli alunni dal fare al pensare, dalla manipolazione all'argomentazione. In questo processo, l'insegnante non spiega, ma orchestra: osserva, guida, rilancia, sostiene la conversazione matematica.

Come scrive Campana, "fare matematica insieme significa costruire la propria identità di apprendenti, nel dialogo continuo tra il sapere e il saper essere".

Il bruco dei numeri: un'esperienza di crescita reciproca

Tra le esperienze raccontate nel Quaderno, quella del bruco dei numeri, tratta dal progetto "PerContare", è diventata emblematica. In una pluriclasse seconda-terza, i bambini manipolano un bruco costruito con cerchi colorati che rappresentano le cifre: muovendoli e scambiandoli, scoprono il valore posizionale.

I più grandi guidano i piccoli nella scoperta delle regole, ma, nel farlo, si accorgono di dover riorganizzare le proprie conoscenze. Le parole, i gesti, i disegni diventano strumenti per pensare insieme. Durante la discussione, le idee si moltiplicano: qualcuno spiega che "se il tre si sposta, cambia il numero", un altro ribatte che "dipende dove va", e l'insegnante accoglie, rilancia, chiede di mostrare.

È in questa coraltà che si manifesta il valore del lavoro cooperativo: la matematica nasce dal dialogo. Gli errori non sono fallimenti, ma momenti di consapevolezza; le intuizioni personali diventano patrimonio del gruppo. Alla fine, ogni bambino ha imparato qualcosa di nuovo — non solo sui numeri, ma su di sé e sul modo in cui apprende.

Documentare per dare forma al pensiero

Un aspetto trasversale dell'esperienza è la documentazione didattica, che Parigi e Campana considerano parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento. Annotare le conversazioni, raccogliere disegni, fotografie e riflessioni non serve solo a conservare una traccia, ma diventa uno strumento di pensiero.

Per l'insegnante, documentare significa poter osservare a posteriori il percorso compiuto, riconoscere progressi e difficoltà, riprogettare con maggiore consapevolezza. È ciò che Wiggins e McTighe^[4] definiscono "progettazione a ritroso": partire dagli obiettivi formativi, osservare il processo e ripensare la pratica.

Per i bambini, invece, rivedere la documentazione è un modo per dare un'identità agli apprendenti. Guardare ciò che si è fatto, rileggere le proprie parole, rivedere un disegno o una foto di gruppo significa scoprire che il sapere non è qualcosa che arriva dall'alto, ma che si costruisce nel tempo, passo dopo passo, con gli altri.

Una prospettiva orientativa sull'apprendimento

Sebbene nel testo di Parigi e Campana non compaia mai in modo esplicito la parola *orientamento*, l'intera prospettiva che vi si delinea è fortemente orientativa nel senso più autentico del termine. Ogni attività cooperativa, ogni momento di riflessione condivisa, ogni discussione sugli errori diventa occasione per sviluppare consapevolezza di sé come soggetto

che apprende. È in questi momenti che i bambini imparano non solo contenuti matematici, ma apprendono come apprendono, esercitando quella metacognizione che rappresenta il cuore dell'orientamento permanente.

Quando un bambino spiega un concetto a un compagno, non compie soltanto un gesto di aiuto: sta costruendo una rappresentazione di sé come persona competente, capace di comunicare, di farsi comprendere, di sostenere il pensiero altrui. Allo stesso tempo, chi ascolta e pone domande esercita l'attenzione, la curiosità e la fiducia nel proprio diritto di comprendere. In questa reciprocità si genera una forma di orientamento reciproco, dove ciascuno si riconosce come parte di una comunità di apprendimento e come soggetto in cammino.

Il lavoro cooperativo e la riflessione condivisa, infatti, aiutano a trasformare la conoscenza in esperienza personale. L'alunno non si limita a riprodurre procedure, ma inizia a leggere il proprio modo di ragionare, a riconoscere le strategie che gli risultano più efficaci, a capire dove e come può migliorare. È questo movimento riflessivo che, come sottolineano le ricerche sull'orientamento formativo, favorisce l'emergere di competenze trasversali quali autoefficacia, autonomia e responsabilità.

In una pluriclasse, questa dimensione è ancora più evidente: i ruoli cambiano continuamente — chi spiega oggi, domani ascolta; chi chiede ora, tra poco risponde. Questo alternarsi di posizioni consente a ciascun bambino di sperimentare sé stesso in modi diversi e di costruire un'immagine di sé come soggetto capace di apprendere e di contribuire. È un processo di orientamento precoce e naturale, che nasce dal vivere la scuola come luogo di relazione e non di mera prestazione.

In questo senso, la matematica diventa un laboratorio di identità cognitiva e relazionale. Il problema matematico non è solo una sfida logica, ma un terreno su cui si esercitano capacità di pensiero, perseveranza, argomentazione, ascolto e collaborazione. Fare matematica insieme significa imparare a orientarsi non solo tra numeri e simboli, ma nel pensiero, nel linguaggio e nelle relazioni.

Ogni discussione, ogni errore accolto e reinterpretato, ogni intuizione condivisa aiuta i bambini a capire qualcosa di più non solo sul mondo, ma su sé stessi: su come ragionano, su cosa li motiva, su cosa li mette in difficoltà e su come possono affrontarlo. La matematica, così, perde il volto rigido del "giusto o sbagliato" e diventa un campo di esplorazione dell'identità cognitiva, dove il pensare insieme diventa anche un modo per conoscersi, riconoscere l'altro e costruire la propria direzione di crescita.

Abitare la complessità

L'esperienza di Campana e Parigi ci invita a guardare la pluriclasse con occhi nuovi. Non come un contesto "di emergenza", ma come un laboratorio privilegiato di innovazione pedagogica, dove la complessità si trasforma in risorsa.

Attraverso la cooperazione tra pari, la mediazione semiotica e la documentazione riflessiva, la matematica diventa un linguaggio per costruire ponti tra esperienze, per scoprire il piacere di pensare insieme, per trasformare la differenza in valore.

In questo senso, la pluriclasse è anche un laboratorio di orientamento precoce e naturale, dove si impara a imparare e si cresce nel rapporto con il sapere e con gli altri. Come scrive Parigi, "la complessità della pluriclasse non va semplificata, ma abitata: è lì che si imparano le competenze più durature, quelle che riguardano il modo di stare nel mondo".

[1] L. Campana S. Parigi L. (2025), *Insegnare e apprendere la matematica in pluriclasse. L'apprendimento tra pari come risorsa per una didattica nelle classi eterogenee*. I Quaderni delle Piccole Scuole, INDIRE.

[2] Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson.

[3] Hattie J. (2012), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Parigi.

[4] Vygotskij L. S, (1934/1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza.

4. ESPERO: fondo di previdenza complementare. Se, quando, come e perché aderire



Giulia CUZZI

11/10/2025

La ripresa delle attività didattiche e amministrative è regolarmente scandita dalla ricomparsa di problematiche strutturali. Il personale scolastico, docente e non docente, le rimette al centro del dibattito con rinnovata attenzione, pur mantenendo la consapevolezza delle persistenti criticità che ne hanno impedito finora la risoluzione. Nel caso del fondo di previdenza "Espero", ci si concentra sul dilemma "aderire o non aderire", soprattutto a seguito dell'introduzione del meccanismo del "silenzio-assenso" (o adesione tacita).

Per avere un quadro chiaro in cui compiere una scelta consapevole e rispondente alle proprie necessità è importante andare ad approfondire l'argomento, partendo con ordine.

Che cos'è Espero?

È il fondo di previdenza complementare dedicato al personale della scuola. Istituito nel 2003 e diventato operativo nel 2004, nasce da un accordo tra le parti sociali, dunque ARAN e le organizzazioni sindacali del comparto istruzione. È un fondo pensione negoziale, cioè senza scopo di lucro, che si pone l'obiettivo di integrare la futura pensione pubblica dei lavoratori del settore. È vigilato dalla COVIP (Commissione di Vigilanza sui fondi pensione) ed è regolato dal decreto legislativo 5 dicembre 2005, n. 252.

L'esigenza di andare ad implementare quanto maturato a seguito di una vita lavorativa poggia le basi su due aspetti strettamente connessi tra di loro: l'aumento della durata della vita, che apre le porte ad un periodo di permanenza più ampio nella cosiddetta fase di senilità, la crescente natalità che non riesce a fare da contraltare. Premunirsi di una pensione complementare consente quindi di ammortizzare l'inevitabile *gap* tra l'ultimo stipendio percepito e la prima rata pensionistica erogata, dal momento che, stando alle stime della Ragioneria Generale dello Stato, nei prossimi 10 anni la pensione di base corrisponderà a circa il 55% dell'ultimo stipendio. Attraverso l'adesione al Fondo, gli iscritti possono costruire un "tesoretto" previdenziale cucito su misura in base alle proprie necessità e al proprio stile con cui poi poter affrontare in maniera più serena le tappe della vita al momento dell'uscita dal circuito lavorativo.

Chi può aderire

Aderire ad un fondo pensione, dunque, consiste nell'accantonare una parte dei propri risparmi per accumulare un *montante*, cioè una somma finale che sarà costituita dal capitale e dagli interessi generati da questo, utile ad integrare la pensione che verrà erogata dal sistema pubblico.

Coloro che possono scegliere di aderire al Fondo Espero sono tutti i lavoratori del comparto scuola: docenti, assistenti amministrativi e tecnici, collaboratori scolastici, direttori amministrativi e dirigenti scolastici. L'adesione è aperta sia ai lavoratori a tempo indeterminato che ai lavoratori a tempo determinato che abbiano un contratto di almeno tre mesi. Possono iscriversi anche i dipendenti del comparto AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale). Si stima che ad oggi siano circa 100.000 i lavoratori dell'universo scuola che hanno scelto Fondo Espero rendendolo uno dei fondi pensione negoziali con più lavoratori iscritti d'Italia.

Ma come può un fondo rispecchiare le esigenze di lavoratori così eterogenei? Come accennato in precedenza, il fondo prevede possibilità personalizzate adeguate alle esigenze di ciascuno. Una volta maturata la decisione di costruire la propria previdenza complementare, sarà

necessario ragionare su alcuni aspetti che andranno poi ad influenzare la tipologia di investimento da scegliere tra le possibilità che il Fondo mette a disposizione: caratteristiche personali, che si valutano tenendo conto del proprio reddito e della capacità di risparmio; orizzonte temporale, ovvero quanto tempo manca al pensionamento; propensione al rischio. Quest'ultima variabile non è la meno importante dal momento che riguarda quanta aspettativa si ha rispetto al rendimento. Compiuta questa riflessione onesta con sé stessi, si può procedere con l'adesione e la scelta tra i quattro tipi di investimento che il Fondo mette a disposizione: Garanzia, Crescita, Dinamico, Life cycle.

Modalità di adesione

Le modalità di adesione sono sostanzialmente di due tipi, volontaria o attraverso il silenzio-assenso.

Adesione volontaria

Avviene tramite NOIPA a cui i lavoratori accedono con SPID o CIE. Una volta entrati nella propria area riservata, si seleziona la voce *Gestione previdenziale* e si seguono le istruzioni.

Si tratta, come accennato, di un fondo a capitalizzazione individuale: ogni iscritto ha un proprio conto in cui confluiscono i contributi volontari, il contributo versato dallo Stato pari all'1% dello stipendio, il TFR dal momento dell'adesione e i rendimenti derivanti dalla gestione finanziaria del fondo. Sempre attraverso il portale NOIPAsi effettua la scelta relativa a quanto versare come contributo volontario, tenendo conto che il contributo minimo equivale all'1% del proprio stipendio lordo e che la cifra stabilita nel corso degli anni potrà essere modificata, ad esempio a seguito di uno scatto stipendiale o di cambiamenti della propria situazione personale.

Adesione silenzio assenso

Per quanto riguarda invece l'adesione tramite il *silenzio-assenso*, è doveroso effettuare alcune specifiche, dal momento che si rivolge ad una platea circoscritta di lavoratori e segue un iter strutturato. Essa riguarda infatti soltanto i lavoratori immessi in ruolo dopo il 1° gennaio 2019. Il dirigente scolastico è tenuto ad inviare un'informativa al personale interessato e da quel momento i lavoratori hanno nove mesi di tempo per dichiarare la propria volontà di non aderire al fondo. Tale dichiarazione può essere effettuata tramite la funzione dedicata nel portale POLIS. Qualora i lavoratori non effettuassero alcuna comunicazione entro i nove mesi, verranno automaticamente iscritti al fondo con un contributo volontario pari all'1% dello stipendio, dunque il versamento minimo, unitamente all'1% a carico dello Stato e al TFR. Dopo l'iscrizione automatica, è previsto un ulteriore periodo di 30 giorni per esercitare il diritto di recesso, da effettuare tramite l'area personale del Fondo Espero con accesso SPID e invio della documentazione di revoca. Al di là delle opinioni personali, di certo alla modalità di adesione tramite silenzio-assenso va riconosciuta la capacità di aver acceso un riflettore sull'argomento previdenziale in duplice senso: da un lato sensibilizzando l'opinione pubblica rispetto ad una tematica importante come questa e dall'altro facilitando tutti coloro che, per i più svariati motivi, procrastinano o addirittura evitano di pensare al momento di uscita dal circuito lavorativo.

Diversi lavoratori, diversi tipi di investimento

Il Fondo Espero è in grado di intercettare le diverse tipologie di lavoratori attraverso differenti possibilità di investimento adatti alle caratteristiche in cui ognuno si riconosce di capacità di risparmio personale, orizzonte temporale e di propensione al rischio. Effettuata questa analisi personale che avviene in via preliminare attraverso un questionario di individuazione del profilo del nuovo aderente, si sceglie ciò che si preferisce tra i quattro investimenti proposti:

- *Garanzia*: rischio basso, garantisce il capitale versato ma produce rendimenti bassi. Adeguato a chi è alla soglia della pensione.

- *Crescita*: medio rischio, investe in azioni e obbligazioni, adatto a chi ha ancora diversi anni di lavoro prima della pensione.
- *Dinamico*: alto rischio, investe principalmente in azioni ed è pensato per chi ha molti anni prima della pensione.
- *Lifecycle*: modulazione automatica in base all'età e alla distanza dalla pensione. Ti accompagna nel corso dell'adesione adeguando automaticamente il comparto in base agli anni che mancano al pensionamento. I contributi vengono investiti in modo differenziato tra TFR e versamenti volontari, cambiando comparto nel tempo.

Nell'arco della propria vita lavorativa è possibile cambiare tipologia di investimento, proprio per far sì che questo sia aderente alle diverse fasi di vita. A sintesi di questo excursus preme sottolineare che la scelta che più di tutte va privilegiata è sempre quella della consapevolezza, in modo da poter intraprendere piste che rispecchino la personalità di ciascun lavoratore.

Oltre la previdenza complementare

A questo punto appare chiaro quale importanza rivesta la previdenza complementare e perché. Ma esistono altri vantaggi legati all'adesione al Fondo Espero? Effettivamente sì, di cui usufruire anche nel corso della vita lavorativa. Infatti, dopo 8 anni di versamenti, il lavoratore iscritto al fondo può chiedere un'anticipazione delle somme versate per comprovate motivazioni, tra cui: acquisto o ristrutturazione prima casa per sé o per i figli, spese sostenute durante la fruizione dei congedi per la formazione continua, spese sanitarie per cure o terapie specifiche. Il Fondo offre anche vantaggi fiscali: in primo luogo, è possibile effettuare dei versamenti volontari fino a 5.164,57 che abbassano il reddito imponibile; in secondo luogo, le prestazioni prima e dopo il pensionamento beneficiano della tassazione agevolata. E poi c'è anche il contributo dell'1 % da parte dello Stato, cioè di un versamento a cui si ha diritto solo con l'iscrizione al Fondo. Senza contare poi la possibilità di poter gestire le pratiche grazie ad un click e senza bisogno di intermediari, nonché i costi estremamente contenuti rispetto ad altri prodotti finanziari, dal momento che stiamo parlando di un fondo negoziale, dunque senza scopo di lucro.

Appuntamento elettorale per gli iscritti al Fondo

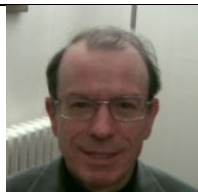
Aderire ad Espero significa diventare socio e partecipare alla vita del Fondo, il quale è amministrato e controllato dai rappresentanti eletti dagli associati e dai componenti designati con Decreto della Presidenza del Consiglio. Tutti gli organi del Fondo sono a composizione paritetica e i componenti restano in carica tre anni e possono essere eletti per non più di tre mandati consecutivi. Il 27, 28 e 29 ottobre prossimo si terranno le votazioni per rinnovare l'Assemblea dei delegati, l'organo di rappresentanza elettiva degli aderenti al fondo composta per metà dai membri eletti dai lavoratori associati e per metà da membri designati dall'amministrazione. Tra i compiti dell'Assemblea dei delegati ci sono l'elezione dei componenti del Consiglio di amministrazione e del collegio dei sindaci, l'approvazione del bilancio del Fondo, la modifica dello statuto su proposta del Consiglio di Amministrazione.

Appare evidente, quindi, che una volta scelto di aderire al Fondo, questo riguardi direttamente i lavoratori del comparto scuola e il loro futuro. Appare opportuno ricordare che l'appuntamento elettorale, come ogni momento di partecipazione attiva, sia molto importante perché attraverso l'Assemblea dei delegati che gli iscritti eleggeranno con il proprio voto dipenderanno gli indirizzi gestionali ed organizzativi del Fondo stesso. Sono chiamati a votare tutti coloro iscritti nel libro dei soci del Fondo alla data del 27 settembre 2025 e si potrà votare attraverso l'area riservata del sito del fondo, seguendo le istruzioni.

20 OTTOBRE 2025

Dallo stato dell'Istruzione alle riforme in atto

1. Rilancio in quota: Legge 131/2025. Il futuro dei territori e delle scuole di montagna



Luciano RONDANINI

18/10/2025

La legge 12 settembre 2025, n. 131 (*Disposizioni per il riconoscimento e la promozione delle zone montane*) è una nuova normativa che introduce incentivi specifici per lo sviluppo e il ripopolamento delle zone montane italiane. Prevede, tra le varie misure finalizzate allo scopo, agevolazioni, risorse e interventi anche nell'ambito delle istituzioni scolastiche ubicate in questi territori.

Previo Intesa in sede di Conferenza unificata Stato-Regioni, i criteri di classificazione dei comuni montani saranno ridefiniti con un DPCM, entro 90 giorni dall'entrata in vigore della legge (1° ottobre 2025), in base a parametri che, probabilmente, si discosteranno da quelli impiegati fino ad ora.

Ricordiamo, per inciso, che l'ultima legge organica sulla montagna risale al 31 gennaio 1994, n. 97, che avviò la nascita degli istituti comprensivi nei piccoli comuni delle zone di montagna, estesi, negli anni successivi, all'intero territorio nazionale.

Le aree interne

I comuni montani rientrano nelle zone definite "Aree Interne", che rappresentano circa la metà delle piccole comunità e quasi il 60% della superficie nazionale. In questi territori risiede oltre il 22% della popolazione, più di 13 milioni di persone (Istat 2023).

Ci sono poi le "terre alte" che si estendono su oltre il 50% del suolo nazionale; esse comprendono i comuni *periferici* e *ultraperiferici* che "sono il 24% del totale, ma dove risiedono poco più di cinque milioni di abitanti" (Ferrari M.A., 2025^[1]).

Sono realtà poco raccontate che, invece, la legge 131/2025 pone al centro delle scelte del governo e delle politiche regionali. È in gioco, infatti, non solo la tenuta demografica di aree che continuano a perdere abitanti, ma la solidità di territori che costituiscono la struttura portante dell'ambiente e del paesaggio italiano.

Sono realtà sicuramente fragili, ma tutt'altro che povere: rappresentano, infatti, una parte rilevante del patrimonio culturale, forestale, paesaggistico, agricolo, artigianale, che sono il fiore all'occhiello del *made in Italy* a livello europeo e mondiale.

I giovani, innanzi tutto

I livelli di intervento per valorizzare i territori montani sono essenzialmente due:

- il mantenimento dei servizi essenziali e possibilmente il loro incremento;
- gli investimenti nei settori produttivi.

Trattenere i giovani in montagna e possibilmente farne arrivare altri significa sviluppare sia le strutture socioeconomiche, sia quelle culturali e formative. In particolare, nelle zone alpine e appenniniche occorre mantenere i servizi e le scuole per la fascia di popolazione da 0 a 19 anni, ma soprattutto investire nella formazione terziaria: Università, ITS *Academy*, corsi post-diploma, scuole innovative...

Un esempio di eccellenza in questa direzione è l'Università della montagna (Unimont), polo della Statale di Milano, specializzata nella promozione dello sviluppo dei territori montani, con sede ad Edolo (Brescia), un paese di 5000 abitanti in Val Camonica, nel cuore delle Alpi Centrali. In

questo Ateneo è possibile conseguire la laurea triennale, magistrale e frequentare un Master di primo livello.

È del tutto evidente che, per avviare dei processi finalizzati a rilanciare lo sviluppo di questi territori, non possono essere applicati parametri meramente contabili.

I servizi (ma anche le strutture produttive), infatti, nelle aree periferiche costano di più rispetto alle realtà urbane. Si tratta però solo di apparenti diseconomie. Il guadagno, a lungo termine, è decisamente superiore alle maggiori risorse investite.

Il decremento demografico e lo spopolamento non devono essere vissuti come un processo irreversibile, ma una sfida politica e culturale da affrontare con adeguati e solidi investimenti.

Le agevolazioni per il personale scolastico

L'articolo 7, comma 1, della legge 131/2025 introduce la definizione di "scuole di montagna" che, dall'infanzia all'istruzione superiore, sono quelle con "*almeno un plesso*" situato in tali aree. Il comma 2 dispone l'applicazione della disciplina introdotta dalla legge di bilancio 2023 (29 dicembre 2022, n. 197) in attuazione della Riforma 1.3 della M4C1 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), concernente il dimensionamento della rete scolastica, la normativa di settore sul numero di alunni per classe, i servizi nella fascia d'età 0-3 anni ed altro. L'obiettivo è quello di assicurare, nei limiti dell'organico dell'autonomia del personale docente e amministrativo, un'offerta formativa adeguata nelle scuole di montagna. Ed è in questa direzione che la legge 131/2025 introduce alcune interessanti misure.

Una delle novità più significative riguarda gli incentivi al personale che opera nelle scuole ubicate nei comuni montani. La 131/2025, infatti, prevede un *punteggio aggiuntivo* nelle graduatorie provinciali di supplenza a favore del personale scolastico con rapporto di lavoro a tempo indeterminato e determinato, che abbia effettivamente prestato servizio, per almeno 180 giorni (di cui almeno 120 per attività didattiche), nelle scuole di ogni ordine e grado di montagna, nel corso dell'anno scolastico. È previsto inoltre un ulteriore punteggio per chi abbia prestato servizio nelle pluriclassi delle scuole primarie.

Per venire incontro poi alle maggiori spese legate al trasferimento in questi comuni, la legge ha previsto un contributo sotto forma di *credito d'imposta* per chi prenda in affitto un immobile ad uso abitativo. Tale contributo è pari al 60% del canone annuo di locazione (fino a 2.500 euro), con un incremento al 75%, fino a 3.500 euro, per i comuni che non superano i 5.000 abitanti dove sia presente una minoranza linguistica.

Inoltre, per sostenere la stabilità del personale scolastico, che nelle aree montane risulta spesso molto volatile, il medesimo credito viene esteso all'acquisto di un'abitazione con finanziamento ipotecario. Il beneficio è riconosciuto nel limite complessivo di 20 milioni di euro annui, a decorrere dal 2025.

L'organizzazione della rete scolastica

Il mantenimento nei comuni montani di piccoli plessi rappresenta una forma di presidio che assicura la presenza di cellule vitali per l'esistenza stessa della comunità. La scuola, infatti, è l'anima di queste aree, difese con i denti dalle popolazioni locali.

Relativamente alla formazione delle sezioni e delle classi, la legge 131/2025 prevede la necessità di finanziare ulteriori deroghe rispetto ai parametri attuali. Secondo la normativa vigente (DPR 81/2009), con riferimento anche agli obiettivi della Missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (legge di bilancio 197/2022), le classi della scuola primaria possono essere costituite con un numero minimo di 10 alunni, rispetto ai 15 degli altri comuni.

Nella scuola secondaria di primo grado è prevista l'istituzione di classi anche con alunni iscritti ad anni di corsi diversi, qualora il numero degli allievi non consenta la formazione di classi distinte. Con ogni probabilità il decreto attuativo della legge 131/2025, che il MIM dovrà adottare, introdurrà indicatori più flessibili e non meramente quantitativi.

Va anche ricordato, in merito alla formazione delle istituzioni scolastiche, che la legge di bilancio n. 197/2022, al comma 557 prevede, nell'ambito della riorganizzazione del sistema scolastico, la necessità di *"salvaguardare le specificità delle istituzioni scolastiche situate nei Comuni montani e nelle piccole isole"*.

Servizi educativi 0-6 anni

La legge 131/2025 interviene inoltre nel sostegno ai servizi educativi per la prima infanzia, favorendo nei comuni montani lo sviluppo del sistema integrato per i bambini nella fascia 0-6 anni di età. Si prevede che una quota fino al 20% delle risorse del *Fondo per lo sviluppo delle aree montane* possa essere destinata a progetti innovativi finalizzati a sviluppare servizi flessibili e diversificati, quali micro-nidi, servizi domiciliari, centri gioco e nidi familiari. In Germania, ma anche in altri paesi, funzionano le cosiddette "mamme di giorno" (*Tagesmutter*) che sono, di fatto, dei nidi-famiglia tenuti da madri con una spiccata propensione per la cura dei bambini, unitamente a competenze educative.

Per invertire il fenomeno della denatalità, nell'organizzare i servizi educativi nella fascia d'età 0-6 anni, occorre nelle aree interne, nelle realtà montane, ma anche nelle piccole isole, dare vita ad interventi flessibili in un'ottica di personalizzazione e incoraggiare la costituzione di *patti educativi di comunità*.

Si tratta di esperienze che in certe regioni esistono già. È necessario trasformarle in buone prassi in modo che possano essere adottate, con gli opportuni aggiustamenti, anche a livello nazionale.

Conclusioni

I territori di queste realtà sono stati in passato caratterizzati da un'economia di sussistenza che, nel corso del Novecento, ha portato masse di giovani ad emigrare in molti paesi europei e del continente americano.

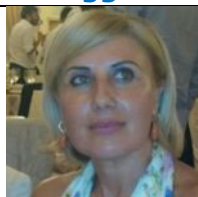
Nel secondo Dopoguerra poi abbiamo assistito ad un vero e proprio esodo che ha desertificato in termini demografici intere zone.

Invertire la tendenza all'abbandono è difficile, ma possibile. In particolare, per quanto concerne i giovani, bisogna creare le condizioni atte ad affermare non solo il "diritto di restare", ma anche quello di arrivare. Occorre investire in tutta la filiera educativa, in particolare nella formazione terziaria e nei corsi post diploma. Questa prospettiva consentirà di formare persone capaci di immaginare e realizzare soluzioni innovative e ipotizzare in loco progetti di vita in grado di arrestare il fenomeno della denatalità.

Occorrono, da parte di tutti, coraggio, determinazione e, soprattutto, lungimiranza e visione politica. L'auspicio è che la legge 131/2025 possa rappresentare un deciso momento di svolta.

[1] Ferrari M.A. (2025), *La montagna che vogliamo. Un manifesto*, Einaudi, Torino.

2. Maturità 2026: il cambiamento era nell'aria. Le nuove disposizione del Decreto-legge 127/2025



Agata GUELI

18/10/2025

Nell'estate appena trascorsa, due studenti veneti hanno fatto parlare di sé per un gesto tanto semplice quanto dirompente: si sono rifiutati di sostenere l'orale dell'Esame di Stato. Gianmaria Favaretto, liceale di Padova, ha scelto il silenzio come forma di protesta contro *"un sistema che valuta più la performance che la persona"*. Maddalena Bianchi, da Belluno, ha invece letto una dichiarazione scritta, denunciando *"l'assenza di empatia e ascolto da parte della scuola"*.

Il loro gesto non è rimasto isolato. In diverse scuole italiane, altri studenti hanno seguito l'esempio, dando vita a una protesta silenziosa ma eloquente^[1]. Il Ministero ha reagito con fermezza, ma dietro le dichiarazioni ufficiali si è aperto un dibattito profondo: l'Esame di Maturità, così com'era, aveva ancora senso?

Una riforma attesa, non solo provocata

Le novità della Maturità 2026 con il Decreto-legge 9 settembre 2025 n. 127 (recante "Misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2025/2026") arrivano come risposta a questi eventi, ma sarebbe riduttivo pensare che tutto sia nato da una scintilla. In realtà, il terreno era già fertile per un cambiamento. Da anni, docenti e pedagogisti segnalavano l'inadeguatezza dell'orale, spesso vissuto come un'interrogazione disciplinare più che come un momento di sintesi e riflessione.

Le nuove generazioni, cresciute in un mondo iperconnesso e instabile, chiedono alla scuola non solo competenze, ma anche ascolto, flessibilità e autenticità. L'orale, così come era strutturato, molto spesso sembrava ignorare tutto questo. Questa riforma, in sintesi, punta a rendere l'Esame di Maturità più coerente con la realtà scolastica e personale degli studenti, premiando non solo le conoscenze, ma anche le competenze trasversali e il senso di responsabilità.

Cosa cambia nel 2026

La riforma introduce un colloquio più aperto e interdisciplinare, dove lo studente può partire da un tema a scelta — anche personale — per poi collegarlo alle materie studiate. Non domande ma un dialogo guidato. Inoltre, nella valutazione dell'orale viene valorizzato il percorso scolastico nel suo insieme, con più peso ai crediti e meno all'esame finale. I risultati delle prove INVALSI continuano a non incidere sul voto finale, ma sono inseriti nel curriculum dello studente, offrendo una fotografia più completa del percorso formativo.

Il Ministero parla di "una maturità più umana e formativa". Le scuole, intanto, si preparano a un cambiamento che non sarà solo di forma, ma di mentalità. Il nuovo esame rappresenta un cambio di paradigma significativo. Si ritorna al concetto di "maturità": Valditara vuole superare la freddezza del termine "esame di Stato" per valorizzare la crescita personale dello studente. L'esame non si limiterà alle competenze disciplinari, ma valuterà anche autonomia, responsabilità e maturazione personale e mirerà a sostenere scelte consapevoli per il futuro, sia accademico che professionale.

Colloquio orale obbligatorio su quattro materie

La vera rivoluzione riguarda il colloquio orale, che diventa obbligatorio e si concentra su quattro materie fondamentali, scelte annualmente dal Ministero in base all'indirizzo di studi. Non sarà

più ammessa la "scena muta": chi non partecipa o resta in silenzio senza giustificazioni sarà bocciato. Vediamo nel dettaglio le principali novità all'orale:

- l'Educazione civica e ambientale diventa parte integrante della prova;
- oltre alle conoscenze si considerano autonomia, responsabilità, esperienze extrascolastiche (sport, volontariato, arte);
- le commissioni d'esame saranno composte da cinque membri (due interni, due esterni e un presidente), invece dei sette attuali. I fondi risparmiati verranno destinati ad aumentare i compensi dei docenti coinvolti.

Luci ed ombre della riforma

Come abbiamo già sottolineato, l'esame non si limiterà più a valutare solo nozioni scolastiche, ma terrà conto di esperienze formative come volontariato, sport, arte e cittadinanza attiva e pertanto vi è una maggiore valorizzazione del percorso personale. L'inserimento di temi legati all'educazione civica ed ambientale ha l'obiettivo di promuovere una maggiore consapevolezza sociale e ambientale tra i giovani studenti. La riduzione del numero di commissari semplifica l'organizzazione e permette di investire meglio sui compensi dei docenti coinvolti, infine le quattro materie scelte per l'orale saranno quelle più rappresentative del percorso scolastico, evitando domande troppo generiche o fuori contesto.

Ma vi è anche il rovescio della medaglia: senza un documento guida, il colloquio potrebbe dipendere troppo dalla sensibilità della commissione, aumentando il rischio di disparità. L'obbligo di partecipazione attiva all'orale, con la possibilità di bocciatura in caso di "scena muta", può generare ansia, soprattutto nei più fragili. L'eliminazione del tema iniziale da organizzare in maniera interdisciplinare potrebbe ridurre le occasioni di collegare le materie tra loro, non valorizzando chi ha una visione trasversale del sapere. Infine, la valorizzazione delle esperienze personali rischia di favorire chi ha più opportunità extracurricolari, penalizzando studenti di contesti meno ricchi o comunque quelli che non hanno la possibilità di fruire di esperienze formative extracurricolari.

La riduzione del numero di discipline

Anche la riduzione a quattro discipline nel colloquio rischia di compromettere proprio ciò che la scuola dovrebbe promuovere: la *connessione tra i saperi*, i famosi *nodi concettuali* e l'*interdisciplinarietà*.

I nodi concettuali sono quei temi trasversali che attraversando più materie possono legare tra loro più discipline. Ad esempio, il concetto di "energia" potrebbe consentire collegamenti tra fisica, chimica, filosofia e persino storia; quello di "libertà" può essere esplorato in letteratura, diritto, arte e educazione civica.

Se si scelgono solo quattro discipline, il rischio è che:

- si perda la *visione d'insieme*;
- si trascurino *collegamenti preziosi* tra discipline;
- si limiti la possibilità dello studente di mostrare *pensiero critico e sistemico*.

Coerenza con il PECUP (Profilo Educativo, Culturale e Professionale)

La riforma dell'Esame di Maturità 2026 è in linea con i documenti vigenti nelle scuole, in particolare con il PECUP, che definisce gli obiettivi formativi del triennio finale della scuola secondaria di secondo grado, e il lavoro per dipartimenti, ma con alcune tensioni e criticità da monitorare.

La riforma 2026 si allinea al PECUP in diversi punti:

- *Centralità della persona*: il nuovo esame punta a valutare autonomia, responsabilità, consapevolezza, tutti elementi chiave del PECUP.

- *Valorizzazione del percorso formativo*: il colloquio orale include esperienze personali, educazione civica e formazione scuola-lavoro, coerenti con le competenze trasversali previste dal PECUP.
- *Curriculum dello studente*: resta allegato al diploma, continuando a offrire una visione organica del percorso, come richiesto dai documenti ministeriali.

Tuttavia, alcune criticità emergono. Se il lavoro didattico non è stato impostato in modo coerente con le nuove modalità, l'esame può risultare scollegato dal percorso svolto. L'assenza di un documento guida per l'orale può rendere difficile garantire una valutazione coerente con gli obiettivi del PECUP.

Nuova visione per i Dipartimenti disciplinari

I Dipartimenti disciplinari lavorano per individuare nodi concettuali, competenze chiave e strategie didattiche comuni. La riforma può rafforzare questo impegno. La focalizzazione su quattro materie obbliga i Dipartimenti a definire con chiarezza contenuti essenziali e competenze da certificare. I Dipartimenti devono, quindi, essere pronti a riorganizzare rapidamente la didattica; l'eliminazione del documento interdisciplinare può indebolire, però, il lavoro trasversale fino ad oggi richiesto per la realizzazione del documento.

La riforma, coerente con le finalità educative del PECUP, può comunque rafforzare il lavoro dei dipartimenti, ma solo se le scuole riescono a tradurre le nuove indicazioni in pratiche didattiche concrete. Serve formazione, coordinamento e una visione condivisa. Altrimenti, il rischio è che l'esame resti un corpo estraneo rispetto al percorso triennale.

Esame, Curriculum dello Studente e Portfolio formativo

C'è, senza dubbio, una connessione molto forte tra il Curriculum dello Studente, il Portfolio formativo e il nuovo Esame di Maturità 2026. Anzi, la riforma punta proprio a rendere questi strumenti *centrali* nella valutazione finale.

Il Curriculum dello Studente è un documento allegato al diploma, suddiviso in tre sezioni:

- Percorso scolastico (discipline, voti, competenze acquisite)
- Esperienze formative (PCTO – oggi Formazione scuola-lavoro – progetti, certificazioni, stage)
- Attività extrascolastiche (volontariato, sport, arte, impegno civico).

Il Portfolio è uno strumento interno alla scuola, spesso digitale, che raccoglie:

- Elaborati significativi
- Progetti interdisciplinari
- Riflessioni personali
- Feedback dei docenti
- Tracce di esperienze civiche e ambientali.

Come si collegano questi due importanti strumenti con l'Esame di Maturità? Il Curriculum dello Studente sarà *consultato* dalla Commissione per orientare il colloquio. Le esperienze riportate nel Curriculum potranno essere discusse e valorizzate durante l'orale. A sua volta Il Portfolio può diventare una *base di partenza* per il colloquio, soprattutto per riflettere su cittadinanza attiva, educazione ambientale e PCTO. In questa maniera, l'esame eviterà di essere solo "formale e contenutistico", ma potrà diventare anche *narrativo*: lo studente sarà messo nelle condizioni di raccontare il proprio percorso, parlare delle proprie scelte, mostrare le competenze maturate.

Cosa può fare la scuola?

Diventa necessario, quindi, che la scuola integri Portfolio e Curriculum nel PTOF come strumenti di valutazione formativa e guidi gli studenti nella compilazione consapevole del Curriculum. Inoltre, occorre usare il Portfolio come base per l'orientamento, l'autovalutazione e la preparazione all'orale.

Ad esempio, potrebbe essere utile una sezione da allegare al PTOF, dedicata al Curriculum dello Studente e al Portfolio formativo, in relazione alla riforma dell'Esame di Maturità 2026. Il testo riportato nella tabella che segue è pensato per essere inserito nella parte dedicata alla valutazione, all'orientamento e alla personalizzazione dei percorsi.

Un possibile Documento di Integrazione PTOF – Riforma Esame di Maturità 2026

Parti	Articolazione	Descrizione
Premessa		La riforma dell'Esame di Maturità 2026 rappresenta un cambiamento significativo nel modo in cui la scuola valuta il percorso formativo degli studenti. Essa introduce un impianto più centrato sulla persona, sulle competenze trasversali e sull'esperienza scolastica e civica, in coerenza con il Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente (PECUP). Il presente documento delinea le azioni che il nostro Istituto intende adottare per garantire coerenza tra la progettazione didattica triennale, il lavoro dei dipartimenti e le nuove modalità d'esame, nella consapevolezza che l'Esame di Maturità 2026 non è solo una prova finale, ma il riflesso di un percorso formativo che deve essere costruito con coerenza, responsabilità e visione. Il nostro Istituto si impegna a rendere questo passaggio un'occasione di crescita per studenti e docenti, nel rispetto dei principi educativi e culturali che ci guidano.
Obiettivi		- Integrare le novità dell'Esame di Maturità nel percorso formativo del triennio. - Rafforzare il raccordo tra didattica curricolare, esperienze extracurricolari e valutazione finale. - Promuovere una cultura della valutazione autentica, centrata su competenze, processi e consapevolezza civica.
Azioni Previste:1	<i>Revisione dei nodi concettuali disciplinari</i>	Ogni Dipartimento è chiamato a rivedere i nodi concettuali del triennio, selezionando quelli più significativi in vista del colloquio orale.
Azioni Previste:2	<i>Costruzione di rubriche valutative condivise</i>	Sono predisposte rubriche comuni per la valutazione del colloquio orale, con indicatori quali: - Padronanza dei contenuti - Capacità argomentativa - Collegamenti interdisciplinari - Riflessione personale - Consapevolezza civica e ambientale
Azioni Previste:3	<i>Potenziamento dell'educazione civica e ambientale</i>	Le attività di educazione civica saranno integrate nei percorsi disciplinari e trasversali, con particolare attenzione alla loro valorizzazione nel colloquio orale.
Azioni Previste:4	<i>Monitoraggio e valorizzazione delle esperienze PCTO</i>	Le esperienze di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento saranno documentate e integrate nel curriculum dello studente, in vista della discussione orale.
Azioni previste:5	<i>Formazione interna per i docenti</i>	Saranno attivati momenti di formazione e confronto tra docenti per approfondire le nuove modalità d'esame e garantire coerenza didattica e valutativa.

Si potrebbero altresì individuare ulteriori elementi per rafforzare questa nuova parte del PTOF, ad esempio si potrebbero prevedere momenti di ascolto attivo (questionari, assemblee, focus group) per raccogliere percezioni e aspettative sulla nuova maturità da parte dei giovani studenti. Inoltre, si potrebbero inserire strumenti per aiutare gli studenti a riflettere sul proprio percorso, in vista del colloquio orale e prevedere strategie per supportare studenti con BES o DSA. Fondamentale rimane la formazione mirata per i docenti, non solo sulle modalità d'esame, ma anche su valutazione autentica, colloqui motivazionali, gestione dell'ansia. Infine, sarebbe opportuno prevedere momenti informativi per spiegare la riforma e il ruolo del curriculum dello studente.

[1] Cfr. R. Fazio, *Esame di Stato 2025. Dalle proteste alle riflessioni per migliorarlo*, in [Scuola7-442](#), 11 agosto 2025.

3. Disegno di legge sulla plusdotazione. Inclusione scolastica per gli studenti APC



Chiara NARESSI

18/10/2025

Nel panorama educativo italiano, il 2025 segna un momento importante per gli studenti ad alto potenziale cognitivo (in sigla: APC). Il 7 ottobre scorso è stato approvato in Senato, in prima lettura, il disegno di legge n. 180 sulle *"Disposizioni in favore degli alunni e degli studenti ad alto potenziale cognitivo e delega al Governo per il riconoscimento dei medesimi"*. Un provvedimento atteso da anni, che mira a colmare un vuoto normativo e culturale nel riconoscimento e nella valorizzazione di questa tipologia di studenti. Il testo, ora all'esame della Camera dei Deputati, introduce alcune misure innovative, tra cui un piano triennale sperimentale di formazione per i docenti, destinato a rivoluzionare l'approccio pedagogico nelle scuole italiane.

Il lungo cammino della legge sulla plusdotazione

Per anni, la plusdotazione è rimasta ai margini del dibattito educativo italiano. Mentre si parlava di inclusione, di bisogni educativi speciali, di personalizzazione della didattica, gli studenti ad alto potenziale cognitivo – i cosiddetti plusdotati – continuavano a rimanere invisibili. Troppo brillanti per essere considerati "in difficoltà", troppo diversi per essere compresi davvero. La disamina è ripresa nel 2023, quando alcune forze parlamentari hanno raccolto le istanze di famiglie, associazioni e centri di ricerca che da anni chiedevano una normativa specifica, a cui si stava lavorando dal 2022. Dopo un lungo lavoro preparatorio, il disegno di legge è stato presentato al Senato nel febbraio 2024. Il testo è stato assegnato alla 7^a Commissione permanente (Istruzione pubblica e beni culturali), che ha avviato l'esame preliminare nella primavera del 2024. Tra marzo e maggio 2024, la Commissione ha organizzato una serie di audizioni con esperti del settore: psicologi, neuropsichiatri infantili, pedagogisti, insegnanti, dirigenti scolastici e rappresentanti delle famiglie. Le testimonianze hanno evidenziato l'urgenza di un intervento normativo e la necessità di un approccio integrato.

Nel corso dell'esame sono stati presentati 26 emendamenti, molti dei quali approvati. Le modifiche hanno rafforzato il testo, introducendo elementi fondamentali come:

- il piano triennale di formazione per i docenti;
- l'istituzione del referente APC in ogni scuola;
- l'integrazione della plusdotazione nei percorsi universitari di area educativa e psicologica.

Il testo è stato approvato in Commissione a fine maggio 2025 e ha ottenuto il via libera dell'Aula del Senato il 26 giugno 2025, con un ampio consenso trasversale. Un momento storico, che ha segnato il primo riconoscimento formale della plusdotazione nel nostro ordinamento scolastico. Dopo l'approvazione in testo unificato del Senato, il disegno di legge è stato trasmesso alla Camera dei Deputati. Si attende la calendarizzazione per la discussione in Aula, prevista per l'autunno 2025. Se la Camera approverà il testo senza modifiche, la legge sarà promulgata e pubblicata in Gazzetta Ufficiale. In caso contrario, il disegno di legge tornerà al Senato per l'approvazione definitiva.

Riconoscere il talento, costruire il futuro

Una volta approvata, la legge prevede una delega al Governo per l'adozione dei decreti legislativi attuativi entro dodici mesi dalla sua entrata in vigore. Questi decreti dovranno:

- definire le modalità di identificazione degli studenti plusdotati;
- stabilire i criteri per la formazione dei docenti;
- regolare il funzionamento del Comitato tecnico-scientifico;

- determinare le risorse economiche e le modalità di monitoraggio.

L'iter della legge sulla plusdotazione non è solo un percorso legislativo, è il segnale di un cambiamento culturale. Questa legge dice una cosa semplice ma di fondamentale importanza: anche i bambini plusdotati hanno diritto a essere riconosciuti, compresi e accompagnati.

La plusdotazione è considerata una condizione neurodivergente e le stime internazionali indicano che riguarda una percentuale della popolazione scolastica che è generalmente compresa tra il 2% e il 5%, a seconda dei criteri utilizzati per la definizione. Si manifesta con un quoziente intellettivo significativamente superiore alla media e coinvolge aspetti emotivi, relazionali, creativi e motivazionali. In Italia, la mancanza di una normativa specifica ha spesso relegato questi studenti ai margini del sistema, con conseguenze negative sul piano dell'apprendimento e del benessere psicologico.

Il disegno di legge n. 180 rappresenta il primo tentativo organico di riconoscere e tutelare questi studenti, allineandosi alle raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 1994 e alle buone pratiche già adottate in altri paesi.

Piano triennale di formazione: struttura e obiettivi

L'inclusione scolastica nel nostro paese ha fatto grandi passi avanti, ma con un tassello mancante, proprio quello degli studenti plusdotati: ragazzi e ragazze che apprendono in modo fulmineo, che pongono domande complesse, che si annoiano in contesti troppo rigidi e che, paradossalmente, rischiano di essere invisibili.

Chi lavora nella scuola sa che riconoscere un bambino plusdotato non è semplice. Non basta un test di intelligenza, né una pagella piena di dieci. Spesso questi studenti manifestano comportamenti inattesi: si distraggono, si isolano, si ribellano. Oppure si adattano, nascondendo le proprie capacità per non sentirsi "diversi". Senza una formazione adeguata, è facile che vengano scambiati per alunni problematici o anche di passare inosservati.

Uno degli elementi più innovativi del disegno di legge è il piano triennale sperimentale di formazione, rivolto a docenti e dirigenti scolastici. La formazione, articolata su tre anni, sarà volontaria per le scuole, ma obbligatoria per i referenti APC e per il personale coinvolto nei Piani Didattici Personalizzati (PDP).

Nel primo anno, il piano prevede una formazione teorica e pratica, con moduli dedicati all'identificazione degli studenti plusdotati, alla personalizzazione della didattica, alla gestione del disagio emotivo e relazionale e all'adozione di strategie di arricchimento e accelerazione. Si parlerà quindi di aspetti emotivi e relazionali, perché i bambini plusdotati sono spesso anche molto sensibili. I docenti saranno formati su come collaborare con le famiglie e con gli specialisti esterni, con gli psicologi e i neuropsichiatri.

Nel secondo e terzo anno, la formazione si concentrerà sull'applicazione in classe delle competenze acquisite, con attività di monitoraggio, tutoraggio e supervisione. Le scuole potranno attivare laboratori didattici, gruppi di studio tra pari, percorsi di mentoring e progetti di ricerca-azione.

Regia della formazione ed enti coinvolti

Il piano di formazione sarà coordinato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), in collaborazione con il Ministero della Salute. La regia sarà affidata a un Comitato tecnico-scientifico, composto da esperti in ambito educativo, psicologico e neuropsichiatrico di entrambi i ministeri, con il compito di definire i criteri, le modalità e i contenuti dei percorsi formativi.

Saranno coinvolti anche enti universitari e centri di ricerca, come il LabTalentò dell'Università di Pavia, che da anni si occupa di plusdotazione e ha già formato centinaia di insegnanti in tutta Italia. Le scuole polo per la formazione, già attive in molte regioni, potranno essere individuate come sedi per l'erogazione dei corsi e dei laboratori. Avranno un ruolo operativo: ospiteranno i corsi, coordineranno le attività, faciliteranno il dialogo tra docenti e formatori. Ogni istituto

scolastico potrà aderire volontariamente al piano, ma dovrà individuare un referente APC, che seguirà un percorso obbligatorio.

Gli USR saranno il ponte tra il livello nazionale e quello locale. Dovranno monitorare l'attuazione del piano, supportare le scuole, raccogliere dati e segnalazioni. Saranno chiamati a promuovere la partecipazione, a garantire l'equità territoriale, a valorizzare le esperienze virtuose.

I dirigenti tecnici vigileranno sulla qualità della formazione, verificando che le strategie didattiche siano applicate correttamente, e promuovendo il miglioramento continuo.

Il piano triennale di formazione vuole essere un'opportunità per ripensare la scuola, per renderla sempre più equa. Gli insegnanti saranno al centro di questo cambiamento: con la loro competenza, la loro sensibilità, la loro voglia di mettersi in gioco.

Alcune criticità

Il disegno di legge ha suscitato reazioni contrastanti nel mondo scolastico. Da un lato, molte associazioni di genitori e insegnanti hanno accolto con favore il riconoscimento ufficiale della plusdotazione, considerandolo un passo avanti verso una scuola più inclusiva e attenta alle diversità. Dall'altro, alcuni sindacati e dirigenti scolastici hanno espresso perplessità sulla fattibilità del piano di formazione, soprattutto in assenza di risorse e di una chiara strategia di implementazione.

Va rilevato che, nonostante l'impianto innovativo, il disegno di legge presenta, di fatto, alcune criticità. In primo luogo, non sono ancora state definite le risorse economiche necessarie per l'attuazione del piano di formazione. Senza un adeguato finanziamento, il rischio è che la formazione resti limitata a pochi corsi pilota, senza una reale diffusione su scala nazionale.

In secondo luogo, il testo non specifica le modalità operative per la selezione dei referenti APC, né i criteri per l'individuazione delle scuole polo. Anche il monitoraggio degli effetti della formazione è affidato genericamente al Comitato tecnico-scientifico, senza indicazioni precise su strumenti e tempi.

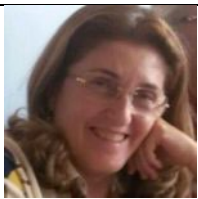
Infine, la delega al Governo per l'adozione dei decreti legislativi attuativi lascia aperti molti interrogativi sulla tempistica e sull'effettiva volontà politica di dare seguito al provvedimento.

Una sfida culturale prima che normativa

Il disegno di legge sulla plusdotazione rappresenta, comunque, una sfida culturale prima ancora che normativa. Riconoscere e valorizzare gli studenti ad alto potenziale significa ripensare l'intero impianto educativo, superando la logica dell'omologazione e promuovendo una didattica sempre più personalizzata, flessibile e inclusiva.

Il piano di formazione dei docenti è il cuore pulsante di questa trasformazione. Solo insegnanti consapevoli, preparati e motivati potranno cogliere le potenzialità degli studenti plusdotati e accompagnarli in un percorso di crescita armoniosa, sul piano cognitivo, emotivo e relazionale. Perché la scuola del futuro non sarà quella che insegna a tutti le stesse cose, ma quella che sa riconoscere e coltivare le unicità di ciascuno.

4. Education at a Glance 2025. Un aggiornamento sullo stato dell'istruzione



Francesca FRATICELLI

18/10/2025

L'OCSE, dopo aver analizzato i dati dei sistemi educativi dei 38 Paesi membri^[1] e di altre economie partner, procede annualmente alla pubblicazione del rapporto "Education at a Glance". Contribuiscono alla stesura del corposo report tutti i Paesi membri e partner tramite invio delle proprie informazioni relative alle classificazioni dei livelli di istruzione (ISCED), alle definizioni dei cicli scolastici, ai criteri per calcolare la spesa pubblica e privata e ai tassi di iscrizione e completamento. Tramite controlli incrociati, l'Ocse ne verifica la qualità e il rispetto rigoroso degli standard.

Presentazione del Report

La prima pubblicazione di "Education at a Glance" risale al 1992, settembre è solitamente il mese di restituzione. Gli eventi organizzati per la sua presentazione e lancio, a cui prendono parte i ministri dell'istruzione e i rappresentanti dell'OCSE, sono luoghi privilegiati per rendere pubblici i dati aggiornati su struttura, finanziamenti, accesso e performance dei sistemi educativi a livello globale. Ogni annualità ha un focus particolare, nel 2024 fu l'equità, quest'anno la focalizzazione è incentrata sull'istruzione terziaria e sulle competenze degli adulti.

"Education at a Glance 2025" ha anche un valore aggiunto: i ministeri dell'istruzione, le agenzie statistiche nazionali, gli esperti internazionali e i team OCSE hanno collaborato per uniformare metodologie e definizioni, affinché i dati divenissero veramente confrontabili.

Nel corrente anno, l'evento di lancio ufficiale ha avuto luogo, come abbiamo già detto, il 9 settembre con una presentazione virtuale durante la quale sono stati resi disponibili sia il rapporto completo sia l'analisi dei dati^[2]. In quella sede, l'aggiornata fotografia dell'istruzione mondiale è stata condivisa con governi, ricercatori, operatori del settore, giornalisti e cittadini al fine di generare riflessioni avanzate sull'istruzione e orientare le decisioni necessarie a promuovere un miglioramento nel prossimo futuro.

Articolazione del Report

L'indice del Report si articola nelle seguenti sezioni principali (Parti), ognuna suddivisa in capitoli (Indicatori). *PIAAC: Focus sulla competenza degli adulti (Literacy and Numeracy).*

- *Parte A: The output of educational institutions and the impact of learning* (Risultati delle istituzioni educative e impatto dell'apprendimento). *Esempio:* Livello di istruzione degli adulti, transizione scuola-lavoro, vantaggi retributivi.
- *Parte B: Access to education, participation and progression* (Accesso, partecipazione e progressione nell'istruzione) – Focus principale sull'istruzione terziaria in questa edizione. *Esempio:* Iscrizioni, partecipazione all'istruzione terziaria, tassi di completamento.
- *Parte C: Financial resources invested in education* (Risorse finanziarie investite nell'istruzione). *Esempio:* Spesa per studente, investimenti pubblici e privati.
- *Parte D: Teachers, the learning environment and the organisation of schools* (Insegnanti, ambiente di apprendimento e organizzazione scolastica). *Esempio:* Retribuzione degli insegnanti, orario di lezione, dimensione delle classi.

Investimenti italiani: Agenda Nord, Agenda Sud, Riforma 4+2

L'evento virtuale di lancio ha visto la partecipazione del Segretario generale dell'OCSE, Mathias Cormann, e del Ministro dell'Istruzione e del Merito italiano, Giuseppe Valditara.

Quest'ultimo ha illustrato come gli investimenti e le misure di Agenda Sud, rivolti a giovani a rischio di abbandono scolastico e a giovani che hanno già abbandonato la scuola, abbiano restituito positivi risultati con conseguente riduzione della percentuale degli ELET (Early Leavers from Education and Training).

Validi sono risultati anche gli interventi di Agenda Nord rivolti agli alunni di quelle scuole del I e del II ciclo che nelle prove Invalsi avevano evidenziato maggiore fragilità negli apprendimenti.

Il ministro ha proseguito il proprio intervento citando la riforma del percorso tecnico-professionale "4+2" che mira a collegare le scuole secondarie con gli ITS e il mondo produttivo ed ha concluso annunciando le prossime azioni: "campus innovativi", "docenti dal mondo delle imprese", "apprendistato di primo e terzo livello" e "implementazione dell'internazionalizzazione", sostenendo azioni di scambio fra scuole e relazioni fra aziende italiane e straniere.

Un alto livello di istruzione, ma...

Il Rapporto del 2025, oltre ad analizzare tutti i livelli di istruzione e a fornire dati sul conseguimento degli obiettivi, delle iscrizioni, degli aspetti finanziari e dell'organizzazione dei sistemi educativi, si concentra, in particolar modo, sull'istruzione terziaria.

Il livello di istruzione risulta abbastanza elevato, ma sono ancora presenti, nei Paesi dell'OCSE, disuguaglianze nelle opportunità:

- il 48% dei giovani adulti possiede un titolo di studio terziario; tuttavia, la crescita del conseguimento di istruzione terziaria ha subito un rallentamento dal 2021;
- nel periodo fra il 2000 e 2021, il tasso medio di istruzione terziaria è aumentata di circa un punto percentuale all'anno; dal 2021 invece il tasso è sceso allo 0,3 punti percentuali; per molti giovani, il contesto svantaggiato di provenienza limita ancora il raggiungimento del livello di istruzione terziaria;
- solo il 26% dei giovani adulti i cui due genitori non hanno completato il percorso di istruzione secondaria raggiungono un'istruzione terziaria; la percentuale arriva al 70% se i giovani adulti hanno almeno un genitore con istruzione terziaria.

Inoltre, nonostante l'aumento dei tassi di istruzione terziaria, le competenze alfabetiche e numeriche degli adulti nella maggior parte dei Paesi OCSE risultano, tra il 2012 e il 2023, stagnanti o in calo. Va rilevato comunque che alcune nazioni come Danimarca, Inghilterra e la Comunità fiamminga del Belgio hanno compiuto progressi notevoli migliorando i livelli.

Istruzione terziaria ed equità sociale

Il titolo di studio è un fattore ineludibile che influenza le opportunità lavorative e la mobilità sociale. Sebbene il possesso di un diploma di istruzione secondaria superiore possa offrire una solida protezione contro la disoccupazione e facilitare l'accesso a un impiego stabile, è un dato di fatto che per le professioni altamente qualificate e con le migliori retribuzioni è ormai essenziale un titolo di studio terziario (laurea o equivalenti).

In un contesto caratterizzato da una diffusa carenza di competenze in numerosi settori l'espansione dell'istruzione terziaria è fondamentale. Un aumento del numero di laureati e di diplomati di ITS Academy andrebbe a incrementare il bacino di lavoratori qualificati a disposizione, fornendo un impulso positivo alla competitività e alla produttività del mercato del lavoro. Vi è, comunque, come è stato accennato, un enorme divario tra il tasso di conseguimento della laurea tra i giovani adulti (25-34 anni) in base al livello di istruzione dei genitori: 70% contro il 26%. Nonostante, quindi, i progressi complessivi nell'innalzamento dei titoli di studio, la relazione tra origine sociale e successo formativo rimane fortissima in molti paesi, ostacolando l'equità di accesso e la mobilità sociale.

È fondamentale spezzare il legame tra il *background* socioeconomico familiare e i risultati scolastici (il cosiddetto "ascensore sociale bloccato"). Ciò richiede politiche che eliminino le barriere economiche e sociali all'istruzione superiore, garantendo che il successo accademico e l'accesso ai percorsi formativi più avanzati dipendano dal merito individuale e non dalla

condizione economica o sociale di partenza. Favorire l'equità nell'accesso all'istruzione terziaria è, pertanto, una strategia chiave per promuovere una società più giusta e con maggiori opportunità per tutti.

Migliorare i tassi di completamento dell'istruzione terziaria

L'accesso equo all'istruzione terziaria dovrebbe avere il suo naturale completamento nel conseguimento del titolo. Tuttavia, accade di frequente che chi accede al percorso di istruzione terziaria non lo concluda e fra coloro che giungono al conseguimento del titolo non tutti riescono a completare il percorso di studi entro la durata prevista dal programma; molti sono coloro che necessitano di anni aggiuntivi.

Le cause che determinano l'allungamento del periodo di studio o che ne provocano l'interruzione del percorso richiedono certamente attenzione ed analisi approfondite.

Non di meno le competenze comunque acquisite all'interno di un percorso di studi interrotto dovrebbero essere capitalizzate in ambito lavorativo e dovrebbero servire ai giovani per dimostrare le proprie capacità ai datori di lavoro.

Risorse finanziarie investite nell'istruzione

Una parte del Report si occupa della quantità e della ripartizione degli investimenti nei sistemi educativi. I governi dei Paesi OCSE spendono in media 15.022 dollari per ogni studente dalla scuola primaria al sistema terziario. Gli Stati Uniti si distinguono per il livello di investimento complessivo più elevato, con una spesa totale per studente pari a circa 20.387 dollari, significativamente superiore alla media OCSE.

Nei Paesi OCSE, la spesa totale per tutte le istituzioni educative (dalla primaria al sistema terziario) rappresenta in media il 4,7% del Prodotto Interno Lordo (PIL). L'investimento nell'istruzione terziaria costituisce una parte importante di questa percentuale.

La spesa per studente è influenzata dai livelli di reddito nazionale e dalle scelte governative. L'Italia è tra i paesi con l'investimento più basso nel settore terziario (solo l'1,4% del suo PIL). Questo la colloca penultima nella graduatoria (al pari con l'Ungheria e con il Messico che investe ancora meno), evidenziando un notevole gap di competitività rispetto alle altre principali economie europee (dove l'investimento è significativamente più alto).

L'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non terziaria è finanziata, in genere, dai governi, mentre a livello terziario anche da fonti private che svolgono un ruolo molto rilevante. A tutto il settore dell'istruzione, l'Italia destina una quota inferiore all'8% della spesa pubblica totale contro una media OCSE che si aggira intorno all'11%, confermando una tendenza di un sotto-investimento sistemico rispetto agli standard internazionali.

Oltre le credenziali formali: la sfida del divario di competenze

Fra il 2012 e il 2023 il livello di istruzione si è innalzato; tuttavia, esso non procede di pari passo con la padronanza delle competenze di alfabetizzazione e, più specificamente, di calcolo: nella maggior parte dei Paesi OCSE le competenze degli adulti risultano stagnanti e/o, nel tempo, risultano diminuite. Una parte significativa della popolazione adulta presenta livelli bassi: riesce a comprendere al massimo testi brevi su argomenti familiari (non supera il Livello 1).

Questa problematica è diffusa fra coloro che non hanno conseguito il diploma secondario superiore (61%), ma è presente, sebbene in percentuale inferiore (13%), anche fra coloro che hanno conseguito il titolo terziario.

Ciò pone in evidenza che ampliare le opportunità educative non è sufficiente. I sistemi educativi devono garantire che gli studenti sviluppino le competenze necessarie per crescere e migliorare. Soprattutto l'istruzione terziaria deve mantenere standard rigorosi senza rinunciare all'ampliamento dell'accesso: i sistemi di istruzione terziaria devono cercare di adattarsi sempre di più ad una platea diversificata di studenti, offrendo percorsi educativi anche in base ad aspettative professionali differenti. Ciò implica l'offerta di un'ampia gamma di opportunità,

comprese quelle a carattere pratico, ma che permettono di affrontare e risolvere problemi difficili.

La crisi dei docenti

La storica carenza dei docenti si manifesta non solo come una difficoltà reale a coprire tutte le cattedre, in parte attutita negli ultimi tempi, ma come una sfida a reclutare e trattenere in servizio il personale più qualificato.

Va rilevato, però, che, nei Paesi OCSE quasi il 7% degli insegnanti della scuola secondaria non possiede tutte le credenziali richieste. Il dato evidenzia il compromesso che i sistemi educativi sono costretti ad accettare per garantire la copertura del servizio, condizionando potenzialmente la qualità dell'istruzione offerta. L'impiego di personale non pienamente qualificato può portare a una diminuzione della qualità dell'insegnamento, soprattutto in materie specialistiche (es. STEM) o in scuole situate in contesti socioeconomici più svantaggiati: sono queste le prime a non riuscire a trattenere gli insegnanti più esperti e qualificati. Ciò esacerba le disuguaglianze educative.

Ma c'è anche la difficoltà del reclutamento che è influenzata da diversi fattori: forte turnover, abbandono della professione (anche per via delle condizioni di lavoro poco attrattive), stipendi inadeguati, uso prolungato di contratti a termine, mancanza di progressione di carriera.

Indagine PIAAC

Il rapporto comprende anche una sezione costruita su dati PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences*) che misura le competenze di persone adulte (16-65 anni) in *literacy*, *numeracy* e *problem solving* adattivo. Queste competenze sono essenziali per orientarsi nei contesti sociali, avere successo nel mercato del lavoro, impegnarsi nell'istruzione e nella formazione, per partecipare pienamente alla vita civile. L'indagine, condotta su campioni rappresentativi e tramite prove cognitive su tablet e questionari, fornisce dati utili per comprendere il divario di competenze e l'uso delle abilità nella società.

Mettendo a confronto i risultati dell'indagine sulle competenze degli adulti, raccolti nel 1° ciclo (2012-2015) e nel 2° ciclo (2023), si nota la permanenza o addirittura l'aumento, nei vari paesi, dei divari di competenza, in particolare a livello socioeconomico e generazionale.

È pur vero che alcuni paesi hanno compiuto progressi nel migliorare le prestazioni complessive o nel ridurre le disparità, ma è altrettanto vero che altri invece mostrano segni di ristagno o di crescente disuguaglianza. Ciò è influenzato dalla qualità dei sistemi di istruzione e formazione, dalle strutture del mercato del lavoro e dall'accesso all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Infine, viene sottolineata l'urgenza di garantire che tutti gli individui, indipendentemente da età, background o circostanze, abbiano l'opportunità di sviluppare e mantenere le competenze necessarie per adattarsi, partecipare e prosperare in un mondo in rapido cambiamento.

Ambiente di apprendimento e organizzazione delle scuole

In una parte del Report si fornisce una panoramica comparativa internazionale delle risorse umane e materiali delle scuole, con indicatori su orari, stipendi, dimensione delle classi e composizione del corpo docente.

Gli studenti nei Paesi Ocse ricevono in media 7.604 ore di istruzione obbligatoria durante il percorso primario e secondario inferiore. La media OCSE annuale per la scuola primaria è di 804 ore, per la scuola secondaria di primo grado è di 909 ore; il sistema italiano, invece, eroga annualmente alla scuola primaria 917 ore e alla secondaria di primo grado 990 ore. Anche se gli studenti italiani ricevono un numero di ore di istruzione obbligatoria superiore alla media OCSE, ciò non ha permesso finora di superare i problemi delle disuguaglianze e neanche dell'attrattività verso una professione che continua ad essere considerata come un "ripiego" anche per via delle basse retribuzioni.

La retribuzione, infatti, continua ad essere il principale fattore critico per l'attrattività e la permanenza: Tra il 2015 e il 2024, nella maggior parte dei Paesi OCSE, gli stipendi degli insegnanti sono aumentati, sia per i neoassunti sia per quelli con 15 anni di esperienza, ma solitamente a un ritmo diverso. Per esempio sono aumentati maggiormente per i docenti impegnati in livelli di istruzione superiore. In particolare, dal 2015 gli stipendi medi effettivi degli insegnanti della scuola primaria sono aumentati del 14,6% in media nei Paesi OCSE, l'Italia ha registrato invece una diminuzione del 4,4% nel 2024 (dati 2015-2024). Gli stipendi degli insegnanti in Italia sono tra i più bassi d'Europa e si posizionano notevolmente al di sotto della media OCSE.

In particolare, nei Paesi OCSE, gli stipendi degli insegnanti di scuola primaria e secondaria con 15 anni di esperienza, nel periodo 2015-2024, sono aumentati del 4-6%. Gli stipendi di ingresso, nello stesso periodo, sono aumentati del 14/17%.

Di solito, gli stipendi effettivi dei dirigenti scolastici sono più alti di quelli dei lavoratori con istruzione terziaria.

In sintesi

Durante l'evento virtuale di lancio del 9 settembre, il Segretario Generale dell'OCSE, Mathias Cormann, ha ricordato l'importanza dell'istruzione terziaria, essenziale per sviluppare competenze in settori come la sanità, l'ingegneria e l'intelligenza artificiale.

Ha messo in evidenza le criticità che ancora persistono e che devono essere attentamente monitorate ed analizzate:

- il background familiare continua ancora ad influenzare fortemente l'accesso all'istruzione terziaria;
- maggiori qualifiche non corrispondono necessariamente ad un più alto livello di competenze; c'è un disallineamento fra istruzione terziaria ed esigenze del mercato del lavoro.

Il Segretario Generale ha concluso con un richiamo alle politiche, ponendo l'accento sulla necessità di migliorare la qualità dei sistemi terziari, rafforzare l'orientamento, sviluppare percorsi alternativi e puntare su formazione continua e micro-qualifiche.

Tab. 1 – Stati membri. L'Italia fa parte dei 20 paesi fondatori iniziali

Attualmente l'OCSE conta 38 stati partecipanti: Austria, Australia, Belgio, Canada, Cile, Colombia, Corea, Costa Rica, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Stati Uniti d'America, Svezia, Svizzera, Turchia e Ungheria.

Al momento l'OCSE ha avviato i negoziati finalizzati all'adesione di 8 paesi candidati: Argentina, Brasile, Bulgaria, Croazia, Perù, Romania, Indonesia e Thailandia. Inoltre, a settembre 2022, il Consiglio OCSE ha riconosciuto lo status di "prospective member" all'Ucraina, dando avvio a un "initial accession dialogue" con il Paese.

Il processo di adesione è stato invece formalmente chiuso, a seguito dell'aggressione all'Ucraina, per la Federazione Russa, dopo l'avvio nel 2007 e la sospensione nel 2014.

Nella sua attività di proiezione esterna, mirata a favorire la convergenza delle politiche, la promozione di standard ed il consenso internazionale attorno alle migliori pratiche condivise dalla membership, l'Organizzazione parigina ha rafforzato le relazioni con alcuni paesi terzi (cosiddetti "key partner") quali Brasile e Indonesia (ora candidati all'adesione), Cina, India e Sud Africa. L'OCSE mantiene, inoltre, stretti contatti con numerosi paesi non membri, economie in via di sviluppo e in transizione, che possono partecipare a vario titolo ai lavori dei Comitati o a determinati programmi dell'Organizzazione istituiti a livello nazionale e regionale, nonché con altre Organizzazioni e consessi internazionali (tra cui G7, G20, APEC, ASEAN a cui l'OCSE fornisce

un fondamentale contributo di analisi, come è avvenuto in occasione della presidenza italiana 2021 del G20 e di quella 2024 del G7).

Tab. 2 – La struttura e gli obiettivi

La struttura

L'OCSE, che ha sede a Parigi, si avvale di un Segretariato che ne porta avanti l'attività ed è articolato in direzioni e divisioni che sostengono il lavoro di circa 300 Comitati, sotto-Comitati, Gruppi di lavoro e Gruppi di esperti, ai quali prendono parte i delegati delle amministrazioni e degli enti dei paesi membri.

Il Segretariato è guidato dal Segretario Generale, carica che dal 1° giugno 2021 è ricoperta dall'australiano Mathias Cormann, subentrato al messicano Angel Gurría – da quindici anni alla guida dell'Organizzazione.

Il Segretario Generale è coadiuvato dai vice Segretari Generali. L'italiana Prof. Fabrizia Lapecorella ha assunto l'incarico di vice Segretario Generale da aprile 2023.

Gli obiettivi

La missione dell'OCSE è la promozione, a livello globale, di politiche che migliorino il benessere economico e sociale dei cittadini[3].

[1] [Education at a Glance 2025](#), *OECD Indicators*. Vedi anche: tab 1 e Tab. 2.

[2] Lancio di *Education at a glance 2025*, 9 settembre 2025. [WEB TV dell'OCSE](#).

[3] Vedi [OCSE](#), Ministero degli affari esteri e cooperazione internazionale.

1. Osservazione in classe. Uno strumento potente per la crescita professionale



Maria Chiara PETTENATI

24/10/2025

L'osservazione in classe, formalizzata nell'Allegato A del DM 226/2022, è molto più di un adempimento burocratico: se ben utilizzata, può trasformarsi in un potente strumento di crescita professionale. Ma qual è l'impatto reale di questo strumento nel sistema scolastico italiano? Un'approfondita indagine nazionale, che ha coinvolto quasi 40.000 tutor, getta luce sull'uso che viene fatto dello strumento. I risultati offrono spunti concreti e preziosi per ottimizzare i percorsi di *mentoring* e l'intera formazione in servizio, puntando a fare dell'osservazione in classe il vero motore dello sviluppo per i docenti neoassunti e i loro tutor.

Perché l'osservazione conta

Osservare una lezione significa entrare nel vivo della relazione tra insegnamento e apprendimento. L'osservazione in classe permette di cogliere la complessità della pratica didattica, non solo per valutarla ma anche per migliorare la consapevolezza professionale di chi insegna. Nel percorso di formazione e prova dei docenti neoassunti, il DM 226/2022 ha introdotto un importante elemento di innovazione: l'Allegato A, una griglia standardizzata che i tutor utilizzano per osservare e documentare le pratiche dei nuovi insegnanti. Lo strumento nasce con un obiettivo preciso: garantire coerenza e uniformità nelle osservazioni, favorendo una base comune per il mentoring e per la valutazione finale.

In una recente ricerca nazionale che abbiamo condotto^[1] e che ha coinvolto quasi 40.000 docenti tutor, abbiamo analizzato come l'Allegato A viene percepito e utilizzato. I risultati restituiscono un quadro molto ricco, utile per comprendere non solo i punti di forza dello strumento, ma anche le sfide da affrontare per non viverlo come adempimento burocratico ma come reale leva di crescita professionale.

Le origini della ricerca

La letteratura internazionale riconosce l'osservazione tra pari (*peer observation*) come una delle pratiche più efficaci per sostenere la crescita professionale degli insegnanti, favorendo la riflessione e il confronto tra colleghi. Nelle politiche europee di formazione dei docenti, il mentoring è indicato come fattore chiave per l'inserimento nella professione e per lo sviluppo di competenze riflessive. Diversi studi sottolineano il valore di strumenti strutturati di osservazione (come ISTOF^[2] e QoT), che garantiscono coerenza e oggettività, ma anche la necessità di mantenerne la flessibilità per adattarli ai contesti e ai livelli scolastici. In Italia, ricerche recenti^[3] hanno mostrato come l'osservazione reciproca possa essere una leva per la crescita professionale, purché accompagnata da un feedback dialogico e da una formazione mirata dei tutor.

Nel complesso, le ricerche precedenti convergono su alcuni punti chiave:

- la valenza formativa dell'osservazione reciproca, che promuove riflessione e apprendimento tra pari;
- la necessità di strumenti strutturati per garantire equità e coerenza;

- l'importanza del feedback dialogico come componente centrale del mentoring;
- la sfida di bilanciare rigore metodologico e flessibilità contestuale.

È in questo quadro che si colloca il nostro studio, volto a indagare l'efficacia percepita dell'Allegato A del DM 226/2022 – il primo strumento standardizzato nazionale per l'osservazione reciproca nel peer-to-peer italiano – esplorando come i tutor ne valutano i punti di forza e le criticità nella pratica reale.

Alcuni risultati della nostra ricerca

Dall'indagine emerge che:

- l'Allegato A è oggi utilizzato dal 44% dei tutor durante le osservazioni peer-to-peer. La maggior parte lo considera chiaro, completo e facile da usare, capace di guidare l'osservazione e di rendere il processo più oggettivo;
- il 75% dei tutor ritiene che l'Allegato A aiuti a stimolare la riflessione personale sulla didattica; oltre la metà (55%) lo considera uno strumento utile per orientare l'osservazione e per garantire una maggiore coerenza nazionale; tuttavia, solo il 35% dei tutor ha ricevuto una formazione specifica per meglio svolgere questo ruolo, e molti segnalano la necessità di linee guida più chiare.

Tra i vantaggi principali si evidenziano la completezza e la sistematicità della griglia, la chiarezza dei descrittori e la possibilità di raccogliere elementi per basare il feedback su aspetti osservabili e condivisi. L'Allegato A favorisce inoltre una cultura dell'osservazione reciproca e offre una base comune per la valutazione, contribuendo alla trasparenza del processo.

Le criticità emerse riguardano invece la rigidità dello strumento e la sua limitata adattabilità a contesti diversi, ad esempio, nella scuola dell'infanzia, nel sostegno o nelle discipline laboratoriali. Alcuni tutor ritengono lo strumento eccessivamente lungo e segnalano qualche difficoltà di interpretare in modo univoco alcuni descrittori.

Infine, emerge una asimmetria di utilizzo che però può essere corretta dalla pratica: solo il tutor impiega l'Allegato A per osservare il docente neoassunto, mentre l'osservazione inversa – quella del neoassunto sul tutor – non è regolata a livello normativo da strumenti analoghi. Questo può ridurre la componente reale di "reciprocità" del peer-to-peer, rendendo il processo più sbilanciato verso la dimensione valutativa che quella formativa. Il tutor, infatti, utilizza la griglia non solo per accompagnare il docente neoassunto nel processo di riflessione e crescita professionale, ma anche per documentare gli esiti dell'osservazione ai fini dell'istruttoria che confluisce nella valutazione finale del Comitato. Questo duplice uso conferisce allo strumento una valenza ibrida – formativa e al tempo stesso certificativa – che merita di essere considerata nelle riflessioni sul suo impiego.

Alla luce dei risultati della ricerca, documentati in modo più estensivo nell'articolo originale^[4] proviamo a derivare indicazioni operative per i protagonisti dell'osservazione reciproca.

Per il docente neoassunto – Trasformare l'osservazione in un'opportunità

L'osservazione reciproca non è un esame, ma una palestra di consapevolezza professionale. Ti permette di vedere la tua pratica con uno sguardo esterno e di riflettere sulle scelte didattiche, relazionali e valutative che costruiscono ogni giorno la qualità dell'insegnamento.

1. Usa la griglia come bussola

Prima dell'osservazione, esplora con attenzione gli indicatori e descrittori dell'Allegato A. Ti aiuteranno a comprendere che cosa sarà osservato: la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi, la progettazione e realizzazione della lezione e i processi di valutazione. Se leggi la

griglia in anticipo ti permette di chiarire i tuoi obiettivi e di rendere più consapevole il dialogo con il tutor.

2. Rifletti e dai significato all'esperienza

Dopo il debriefing, annota ciò che hai appreso: *quali scelte hanno funzionato, quali potresti rivedere, cosa hai scoperto di nuovo sulla tua classe e su te stesso come insegnante*. La ricerca INDIRE mostra che la maggior parte dei tutor considera l'Allegato A uno stimolo alla riflessione professionale: sfruttalo anche tu come strumento di autoanalisi.

3. Contestualizza la tua lezione.

Se la tua attività ha caratteristiche specifiche – laboratorio, attività all'aperto, uso di tecnologie, progetti interdisciplinari – condividilo in fase di coprogettazione con il tutor. Le informazioni di contesto nella scheda servono proprio a rendere leggibile la complessità della tua pratica.

Per il docente tutor – Dalla compilazione alla guida riflessiva

Il tutor è al tempo stesso osservatore, mentore e facilitatore di apprendimento professionale. L'Allegato A è uno strumento di supporto, non un fine: serve a rendere l'osservazione più oggettiva, documentata e utile al dialogo.

1. Prepara e orienta l'osservazione

Concorda con il docente neoassunto i focus principali dell'osservazione, scegliendo insieme gli indicatori più rilevanti. In questo modo la griglia diventa una mappa condivisa e non una semplice checklist.

2. Descrivi, non giudicare

Durante la compilazione, limita i commenti valutativi e privilegia descrizioni di comportamenti osservabili: "L'insegnante incoraggia gli alunni con domande aperte" è più efficace di "La lezione è stata molto coinvolgente". Questo tipo di linguaggio favorisce un confronto basato sui dati e non sulle percezioni.

3. Personalizza e integra

Molti tutor segnalano l'importanza di adattare la griglia. Puoi integrare le osservazioni con note discorsive, esempi, appunti o con riferimenti a momenti di dialogo. In questo modo catturi anche gli aspetti relazionali e contestuali che la scheda, per la sua struttura, non sempre riesce a rappresentare.

4. Orienta il feedback verso la crescita

Nel debriefing, scegli pochi aspetti significativi su cui concentrare la riflessione, collegandoli agli indicatori dell'Allegato A. Le aree più frequentemente osservate dai tutor sono:

- il clima di classe e la gestione della relazione (73,7%),
- la gestione dei tempi e dell'attenzione (62%),
- la personalizzazione della didattica (53,9%).

Offri feedback descrittivi, domanda invece di prescrivere, e incoraggia l'autovalutazione.

Esempi di feedback nel mentoring dei docenti neoassunti[\[5\]](#)

La scheda propone tre situazioni osservate durante le lezioni e mostra come un feedback possa essere restituito in modo costruttivo, trasformando il confronto in un'occasione di crescita professionale. A sinistra gli esempi di feedback inefficaci (giudicanti, prescrittivi o chiusi); a destra, i corrispettivi efficaci (descrittivi, dialogici e orientati alla riflessione).

1. La classe è rumorosa, il docente si agita e alza la voce

Feedback inefficace	Feedback efficace
“Durante la tua lezione gli studenti erano molto disattenti. Forse non conosci bene la classe: dovresti stabilire subito delle regole e cambiare la tua organizzazione didattica. Agitarsi non serve”.	“Rivediamo insieme com'è andata. Come hai percepito quei minuti di confusione? Anch'io ho notato che la situazione è stata impegnativa, ma capita a tutti. Proviamo a ricostruire cosa l'ha generata e quali strategie potresti sperimentare per riprendere l'attenzione del gruppo”.
❌ Non funziona perché è giudicante e prescrittivo. Tocca aspetti personali e genera difensività.	✅ Funziona perché usa un linguaggio aperto e non giudicante, favorendo l'analisi condivisa e la ricerca di soluzioni.

2. Il docente spiega per 35 minuti consecutivi, la classe è distratta e stanca

Feedback inefficace	Feedback efficace
“Le lezioni lunghe sono noiose. Dovresti coinvolgere di più gli studenti e ridurre i tempi di spiegazione”.	“La tua spiegazione era chiara e si percepisce la tua passione per l'argomento. Secondo te, come potresti renderla più interattiva? Ho notato che dopo circa 25 minuti l'attenzione degli studenti è calata: magari un'attività breve di confronto o una domanda stimolo potrebbe aiutarli a restare coinvolti”.
❌ Non funziona perché esprime un giudizio generalizzante e propone regole, non riflessione.	✅ Funziona perché valorizza i punti di forza, apre alla riflessione e suggerisce strategie concrete.

3. Il docente restituisce le verifiche dicendo solo che “è andata male”

Feedback inefficace	Feedback efficace
“Non mi sembra una buona idea consegnare le verifiche senza commentarle. Così gli studenti si demotivano. Ti spiego come dovresti fare.”	“Ho notato che hai consegnato le verifiche comunicando solo che i risultati non erano buoni. Come ti sei sentito in quel momento? Cosa pensi che abbiano provato gli studenti? Quali strategie potresti usare per aiutarli a comprendere dove migliorare?”.
❌ Non funziona perché, pur partendo da un dato reale, esprime un giudizio implicito e mette il tutor in una posizione di superiorità.	✅ Funziona perché invita alla riflessione emotiva e professionale, stimola la ricerca autonoma di soluzioni e apre al dialogo autentico.

In sintesi

- Il feedback efficace descrive, non giudica.
- Si concentra sui comportamenti osservabili e non sulle intenzioni.
- Parte dai punti di forza e promuove l'autonomia riflessiva del docente.
- Trasforma l'osservazione in un momento di apprendimento reciproco.

Per il dirigente scolastico: costruire una cultura condivisa dell'osservazione

Il dirigente ha un ruolo decisivo nel valorizzare l'osservazione come strumento formativo e di sistema, non solo come adempimento burocratico.

1. Garantire coerenza e qualità

Promuovi una lettura condivisa dell'Allegato A tra i tutor, organizzando momenti di confronto interni o brevi formazioni operative. Solo se i criteri vengono interpretati in modo omogeneo lo strumento può sostenere una valutazione equa ed efficace.

2. Valorizzare la funzione formativa

Nella visita osservativa prevista dal DM 226/2022, utilizza anche tu la griglia dell'Allegato A come punto di riferimento.

3. Favorire il dialogo professionale

Crea spazi in cui i tutor possano condividere buone pratiche e casi di successo. L'Allegato A può diventare la base per una comunità riflessiva di docenti, capace di leggere i processi didattici in modo collegiale e di migliorare la qualità dell'insegnamento nella scuola.

Oltre la standardizzazione, verso la professionalità riflessiva

L'Allegato A è uno strumento valido, nato per uniformare e rendere più efficaci le osservazioni nel percorso di formazione e prova. Ma la sua vera forza emerge quando viene utilizzato e magari anche reinterpretato come leva per la riflessione e la collaborazione.

La recente indagine TALIS 2024 (OCSE, 2024), presentata a livello internazionale il 7 ottobre e in Italia il 15 ottobre 2025, ha offerto dati di grande interesse sul tema della collaborazione professionale tra insegnanti. Tra questi, emerge che la pratica dell'osservazione in classe accompagnata da feedback – una delle forme più significative di apprendimento tra pari – è ancora poco diffusa: solo il 9% dei docenti, una media tra i Paesi OCSE, la sperimenta regolarmente.

L'Italia, tuttavia, si colloca al di sopra della media internazionale, raggiungendo il 18%. È plausibile attribuire questo risultato al modello formativo previsto per l'anno di prova dei docenti neoassunti, che integra in modo sistematico l'osservazione reciproca e il feedback come strumenti chiave di sviluppo professionale. Questo dato conferma come il nostro sistema stia progressivamente consolidando una cultura della collaborazione riflessiva, in cui l'osservazione in classe non è solo un momento valutativo, ma una pratica formativa capace di rafforzare le competenze e la consapevolezza professionale dei docenti.

La ricerca che abbiamo condotto mostra che, se ben utilizzato, lo strumento può diventare un modello di riferimento anche per altri sistemi educativi europei: una pratica che coniuga valutazione e crescita, struttura e flessibilità, individualità e comunità professionale. In definitiva, l'Allegato A non è solo una griglia per l'osservazione: è un'occasione imperdibile per far crescere insieme docenti, tutor e dirigenti, trasformando l'osservazione in un linguaggio comune per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento.

Altri riferimenti, oltre a quelli riportati in nota

Risultati OCSE TALIS [OECD 2025](#). Lo stato dell'insegnamento e Risultati OCSE TALIS [2024](#).

Disposizioni concernenti il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educative ([DM 226/2022](#) e [Allegato A al DM 226/2022](#)).

Van de Grift, W. (2007). *Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument*. Educational Research, 49(2), 127–152.

[1] Pettenati M.C., Martinelli D., & Tancredi A. (2025). *Analisi delle percezioni dei docenti tutor sull'efficacia dello strumento standardizzato "Allegato A" per l'osservazione in classe nell'anno di prova in Italia*. QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies, 17(1), 1–22.

[2] Ingram J., Sammons P., & Lindorff A. (2018). *Observing Effective Mathematics Teaching: A Review of the Literature*. Education Development Trust. ISBN: 978-1-909437-97-5.

[3] Pettenati M.C., Tancredi A., & Martinelli S. (2022). *Il peer to peer: lo sviluppo professionale attraverso la relazione docente-tutor*. In M. C. Pettenati (Ed.), "L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi. Cronistoria di una ballata popolare" (pp. 197-214). Roma: Carocci. ISBN: 9788829018048.

Calvani A., Marzano A., & Miranda S. (2021). *Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?* [Formazione & insegnamento](#), 19(1 Tome II), 599–621.

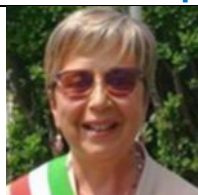
Fiorucci M. (Ed.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti* (Vol. 4). Roma TrE-Press.

Fiorucci M., & Moretti G. (Eds.). (2024). *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy. An ecosystemic perspective* (Vol. 12). Roma TrE-Press.

[4] Pettenati M.C., Martinelli D., & Tancredi A. (2025). Cit.

[5] Gli esempi di feedback inefficaci ed efficaci dopo l'osservazione in classe sono di Anna Tancredi.

2. Ascolto attivo: una competenza silenziosa. La chiave del benessere sociale e della crescita personale



Rita Patrizia BRAMANTE

24/10/2025

Era il 1995 quando Daniel Goleman, già insegnante di psicologia a Harvard e collaboratore scientifico del "New York Times", con il suo bestseller dal titolo "Intelligenza emotiva", la indicò come fattore cruciale per l'esistenza e spostò lo sguardo oltre il quoziente intellettivo e le competenze tecniche, verso le emozioni che orientano le scelte e le relazioni. Questo passaggio ha certamente rivoluzionato il modo in cui pensare all'intelligenza umana.

Cinque anni prima, nel 1990, gli studiosi Salovey e Mayer l'avevano definita come capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, utilizzandola per guidare pensiero ed azioni. Goleman riprese questo concetto, arricchendolo attraverso l'analisi di altre caratteristiche che nella vita possiamo apprendere, allenare, sviluppare e perfezionare, come:

- la capacità di autoconsapevolezza e padronanza;
- la capacità di riconoscere e gestire in modo strategico le proprie emozioni;
- la motivazione intrinseca, cioè, sapere di utilizzare le emozioni per motivarsi;
- l'empatia nel riconoscere le emozioni altrui;
- l'abilità nel gestire relazioni sociali in modo efficace.

Intelligenza emotiva

Il libro dello psicologo americano ha avuto, grazie alle sue capacità divulgative, un impatto notevole sul grande pubblico e ha stimolato anche nel mondo della formazione l'attenzione alla necessità di insegnare precocemente ai bambini quello che potremmo definire l'alfabeto emozionale, le capacità fondamentali del cuore.

Il tema è quanto mai attuale nel momento che stiamo vivendo, in cui i minori si stanno avviando all'età adulta con gravi carenze relative all'autocontrollo, alla capacità di gestire le proprie emozioni, di fronteggiare quelle negative, di esercitare capacità interpersonali essenziali.

Nei 30 anni che si sono susseguiti dopo la prima pubblicazione, sono stati pubblicati da Goleman, e tradotti in decine di lingue, molti saggi che hanno riproposto e sviluppato le tematiche nei primi volumi[1]. Nel saggio "Intelligenza sociale ed emotiva. Nell'educazione e nel lavoro"[2] Goleman dialoga con alcuni dei maggiori esperti nel campo della psicologia, dell'educazione e della scienza, allargando i confini del suo pensiero a diversi ambiti del sapere e fornendo al lettore interessanti spunti di riflessione.

Intelligenza sensibile

Carlo Rinaldi[3], in un recente saggio, introduce l'aggettivo "sensibile" per qualificare questa forma di intelligenza. Egli la vede come una evoluzione naturale dell'intuizione di Goleman, un passo che trascende l'empatia e raggiunge un livello più profondo di comprensione sensoriale. Detto in altri termini non si tratta soltanto di comprendere ciò che l'altro prova a livello emotivo, *ma di ascoltare anche i segnali più sottili e corporei: un movimento, un'espressione impercettibile, un tono di voce che tradisce qualcosa di non detto*. La curiosità – dalla radice latina che richiama il concetto di cura, cioè il desiderio di dedicare tempo e attenzione a chi ci sta intorno – alimenta la voglia di allargare lo sguardo e la cornice e, al contempo, il desiderio di stare ad ascoltare le persone.

Attraverso i dialoghi con uomini e donne del mondo della cultura e dell'imprenditoria, Rinaldi estrapola le idee portanti che lo portano a definire l'intelligenza "sensibile", focalizzandosi in

particolare sul concetto di *risonanza*, intesa come una *connessione emotiva e di senso* che si genera quando le persone si aprono all'altro, facendo "spazio" all'incontro e all'ascolto.

Le connessioni autentiche

Se sappiamo predisporci a un ascolto autentico, prendendoci il tempo necessario per comprendere l'altro, mettendoci impegno e dedizione, riusciamo a nutrire le nostre relazioni, a entrare in un circolo virtuoso in cui il dare e il ricevere si intrecciano.

Ubaldo Cortono, monaco camaldolese e professore di teologia, identifica nel contatto umano la forza motrice centrale della società e sostiene che creare *connessioni autentiche*, al di là delle etichette che si fondano sul pregiudizio, sia un *atto di generosità, un investimento di emozioni*.

L'ascolto è il senso che richiede maggiore fatica e energia – chiosa Alessandro Lucchini, linguista e ricercatore sulla comunicazione[4]. Per ascoltare bene è necessario avvicinarsi, *bisogna rischiare appunto di sentire un cattivo odore (...), bisogna cioè sporcarsi di umanità*. Essere capaci di entrare in relazione con l'altro – aggiunge Mariarosaria Taddeo, vicedirettrice del Digital Ethics Lab dell'Università di Oxford – permette anche di riconoscerci nell'altro e di avvertire nella fragilità altrui quella stessa che ci appartiene e che costituisce il legame che ci unisce agli altri[5].

La risonanza

Per Mario Calabresi, giornalista e scrittore, "risonanza" è *ascoltare*. *Se ascolti e hai pazienza vengono sempre fuori sorprese bellissime*. Nei suoi libri Franco Arminio[6] sostiene che nella nostra giornata e nella nostra vita, dobbiamo tenere una quota di non previsto e non organizzato. Una quota di apertura verso l'esterno e l'imprevedibile. Se con la logica si cerca di costruire sulla base di certezze, è la sensibilità che ci consente di accogliere il mistero e la bellezza, che arriva senza avvertimento. Bisogna entrare nella prospettiva di allenare la competenza a saper accogliere il caso, non calcolarlo per cercare di prevederlo, ma semplicemente accoglierlo.

Per Enrico Melozzi, violoncellista, la risonanza è fatta di *energia e frequenza di vibrazioni* che può farsi via via più larga, capace di cogliere anche i non detti di una comunicazione e di distinguere se un "sì" è sincero, oppure maschera semplicemente l'incapacità di dire "no".

Carlo Rinaldi qualifica pertanto "l'intelligenza sensibile" come un percorso articolato in tre momenti: *frequenza, energia e connessioni*.

La comunicazione efficace non è fatta soltanto da un uso sapiente delle parole, ma anche – e soprattutto – dalla capacità di ascolto, che consente di accogliere l'altro, di creare un clima di fiducia reciproca, di mettersi in frequenza e di aprirsi all'energia generativa, cioè promuovere il passaggio dall'ego all'eco: *un movimento in cui il nostro sé smette di occupare tutto lo spazio, lasciando che l'energia dell'altro possa espandersi, risuonare, crescere*[7]. Questo processo richiede la capacità di lasciarsi mettere alla prova dagli imprevisti, di uscire dalla nostra zona di confort, di prenderci il rischio di passare attraverso momenti di disagio – perché le relazioni sono complicate – e di saper fare i conti anche con gli attriti e le collisioni inevitabili.

Imparare ad ascoltare

Anche l'ascolto si impara, è un'abilità che può essere coltivata, sviluppata e affinata con successivi apprendimenti esperienziali e facendo proprio un metodo[8].

Può essere definito un vero ascoltatore chi sceglie di porsi come soggetto attivo nell'ascolto, disposto ad un atteggiamento di accoglienza del proprio interlocutore e ad un lavoro mentale faticoso, di concentrazione, di attenzione e di competente osservazione: *"saper concentrare la nostra attenzione su come l'altro percepisce sé stesso in relazione al suo mondo saper restituire senso, contesto, intenzionalità, progettualità, memoria"*[9].

L'ascolto autentico e partecipato — inteso come un'attenzione reciproca non acriticamente collusiva (che non si limita ad assecondare o dare ragione) — è il presupposto fondamentale per avviare e sostenere qualsiasi relazione di aiuto, di incontro o contatto: *"la forma più potente di*

ascolto è naturalmente l'empatia, ossia la capacità di percepire davvero i sentimenti che si celano dietro alle parole"[10].

È una questione di impegno e fatica

Ascoltare è dunque una funzione complessa che richiede impegno, fatica, sforzo di decentrarsi da sé stessi per entrare nel mondo dell'interlocutore. Non è solo un semplice atto di ricezione, ma è anche una vera e propria scelta di interesse da parte dell'ascoltatore. Quando chi ascolta manifesta curiosità sincera e attenzione per l'interlocutore, innesca un meccanismo virtuoso che crea un ambiente comunicativo sereno, fiducioso e costruttivo. L'ascolto autentico valorizza l'interlocutore ed è quello che dà all'altro la certezza di essere riconosciuto, stimato e libero di esprimersi.

Ascoltare è anche fonte di *ben-essere* che si genera dall'impegno di favorire lo "star bene" di altre persone, che, per ragioni più diverse, si trovino in situazioni problematiche, di disagio o di conflitto, o che semplicemente ricerchino un interlocutore per un bisogno di relazione. Attraverso l'ascolto si crea *un'alleanza comunicativa, un accoppiamento comunicativo*[11].

Gli esperti di negoziazione parlano di "ascolto attivo", attribuendo al concetto, da un lato, il significato più ovvio, cioè quello di far percepire all'interlocutore che lo si sta ascoltando davvero, dall'altro, un'attitudine più profonda che comprende due funzioni diverse:

- far percepire il messaggio dell'altro in modo genuino e completo;
- garantire che l'elaborazione di quanto viene ascoltato sia libera da schemi prefabbricati, preconcetti, valutazioni e giudizi immediati.

Questa modalità di ascolto – che è una modalità sofisticata di interazione – ha a che fare con la capacità di mettere in silenzio l'ego, la sua invadenza, la sua rumorosità[12]. Lasciarsi dominare dall'ego nelle proprie transazioni interpretative concorre, infatti, a incrementare e inasprire i conflitti. Ma, alla verità e alle soluzioni migliori – e all'altro – ci si accosta per prove ed errori, con un *avvicinamento graduale*, imparando a riconoscere la validità anche dei punti di vista diversi dal nostro. Il *compromesso* è un concetto fondamentale della democrazia e, più in generale, della vita. Nel vocabolario di Amos Oz[13] il compromesso non è mancanza di integrità, di dirittura morale e di onestà, ma è sinonimo di vita, perché dove c'è vita, ci sono *compromessi ostensibili*, nutriti dalla convinzione che nelle opinioni di ogni avversario ci sia sempre qualcosa di giusto, da accettare e includere[14].

A prescindere dall'esito, l'ascolto mette nelle condizioni di accogliere, raccogliere, di mettersi in frequenza. Non è solo affare delle nostre orecchie... è anche lettura e comprensione. *"Sono fermamente convinto che si possa ascoltare un volto"*[15].

[1] Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996; *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1998.

[2] Goleman D., *Intelligenza sociale ed emotiva. Nell'educazione e nel lavoro*, Erickson, 2023. Raccoglie dialoghi e contributi non solo di Goleman ma di altri studiosi come Daniel J. Siegel, Richard Davidson, Howard Gardner e riflette su come l'intelligenza emotiva e sociale si possa applicare in diversi ambiti.

[3] Rinaldi C. (2024), *Intelligenza sensibile. Costruire relazioni per generare energia*, Egea. L'Autore è ingegnere informatico al Politecnico di Milano, diplomato in pianoforte, dirige un coro gospel e fa volontariato in Africa. Opera in realtà tecnologiche innovative in Italia e all'estero.

[4] Cfr. di Lucchini, A. e Carmassi, P. (2015), *Tecniche ed esercizi per ascoltare e per parlare in pubblico*, Centopagine -Palestra della scrittura.

[5] Cfr. su [YouTube](#): "Parlo con un'esperta di Etica dell'IA".

[6] Franco Mario Arminio è un poeta, scrittore e regista italiano, nato a Bisaccia, in Irpinia (provincia di Avellino) nel 1960, dove tuttora vive. È noto per essersi autodefinito "paesologo", una figura che lui stesso descrive come «una via di mezzo tra l'etnologia e la poesia», o «studioso di quei particolari organismi che sono i paesi».

- [7] Cfr. Rinaldi C., (2024), *Intelligenza sensibile: Il ruolo della sensitività nel guidare le nostre scelte*, Egea.
- [8] Novara D. (1997), *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Torino, Edizioni Gruppo Abele. Mucchielli R. (1988), *Apprendere il counseling. Manuale di autoformazione al colloquio di aiuto*, Trento, Erickson.
- [9] Pietropolli Charmet G., (1996) *Adolescente e psicologo*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- [10] Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- [11] Maggiolini A. (1997) *Counseling a scuola*, Milano, Franco Angeli, 1997 Demetrio D., Op. cit.
- [12] Carofiglio G. (2020), *Della gentilezza e del coraggio. Breviario di politica e altre cose*, Milano, Feltrinelli.
- [13] Oz Amos, (2004), *Contro il fanatismo*, Feltrinelli. Amos Oz (1939-2018) è stato un noto scrittore, saggista e giornalista israeliano, considerato una delle voci più importanti della letteratura mondiale e la "coscienza critica" di Israele, sostenitore della "soluzione dei due Stati" per il conflitto israelo-palestinese.
- [14] Carofiglio G. con Rosatelli J. (2018), *Con i piedi nel fango. Conversazioni su politica e verità*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- [15] Rinaldi C., Op. cit.

3. Formazione per la salute e la sicurezza. Accordo-Stato Regioni del 17 aprile 2025



Bruno SOZZI

24/10/2025

Annunciato e atteso da oltre due anni, il 17 aprile 2025 è stato siglato l'Accordo-Stato Regioni e Province autonome per la formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro. L'Accordo sostituisce i precedenti del 2011, 2012 e 2016, definisce i nuovi contenuti minimi e le modalità di erogazione della formazione obbligatoria. È in vigore dal 24 maggio 2025, data da cui decorre il periodo transitorio di **12 mesi** previsto per consentire l'adeguamento alle nuove disposizioni durante il quale è ancora possibile erogare i corsi secondo le regole dei precedenti Accordi. Cercheremo qui di mettere a fuoco alcune novità importanti anche per le scuole.

Formare e verificare

L'Accordo richiama più volte il principio che *«il contenuto della formazione deve essere coerente con i rischi specifici presenti nei luoghi di lavoro, come individuati nella Valutazione dei Rischi»* essendo la formazione la principale misura di effettiva gestione del rischio.

Evidenzia nel contempo il costante pericolo di un'applicazione formale o burocratica dell'adempimento introducendo un obbligo implicito a carico del datore di lavoro e dei preposti, chiamati tutti a verificare costantemente l'utilizzo concreto, da parte del lavoratore, delle nozioni, delle procedure e istruzioni ricevute e delle abilità apprese.

Da: *Accordo-Stato Regioni 2025, punto 7. Verifica dell'efficacia della formazione*

«Il datore di lavoro, oltre ad assicurare che ciascun lavoratore riceva una formazione sufficiente ed adeguata in merito ai rischi specifici, deve, pertanto, anche verificarne l'efficacia durante lo svolgimento della prestazione di lavoro. La valutazione dell'efficacia della formazione, parte integrante del processo formativo, ha lo scopo di verificare e misurare l'effettivo cambiamento che la formazione ha avuto sui partecipanti, attraverso l'interiorizzazione di concetti e l'acquisizione delle competenze necessarie, rispetto all'esercizio del proprio ruolo in azienda, con un effetto diretto sia sull'efficacia che sull'efficienza del funzionamento organizzativo del sistema prevenzionale. La valutazione dell'efficacia risulta necessaria per rilevare informazioni utili a supportare i processi decisionali aziendali e assume una funzione migliorativa, centrata sui processi e sui loro legami con i risultati. Tale valutazione dovrà essere svolta a posteriori, a una certa distanza di tempo dal termine del corso, durante lo svolgimento della prestazione lavorativa...».

E viene altresì sancito in modo esplicito, ai sensi dell'art. 37 comma 2 lettera b-bis del D.lgs. n. 81/2008, che gli Organi di vigilanza in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro debbano prevedere "nell'ambito della loro attività e delle proprie competenze, anche la pianificazione di controlli sulle attività formative e sul rispetto della normativa di riferimento, sia da parte dei soggetti che erogano la formazione, sia da parte dei soggetti destinatari della stessa".

Soggetti formatori e altre figure professionali

Non è una novità, di fatto, che l'Accordo disciplini i soggetti che si occupano di organizzare e gestire i percorsi formativi in ambito di sicurezza e aggiornamento, garantendo che la formazione venga erogata in modo conforme alle disposizioni normative vigenti. Tuttavia, con il nuovo Accordo sono state apportate alcune modifiche sia all'elenco, sia ai requisiti richiesti per poter svolgere tale ruolo. I soggetti formatori si dividono ora in:

- *soggetti istituzionali*, come enti pubblici, ministeri, università e ordini professionali. Si tratta di organismi di natura pubblica che, per il loro ruolo istituzionale e la funzione di interesse

generale che svolgono, sono considerati automaticamente qualificati a erogare formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro.

- *soggetti accreditati*, ovvero soggetti privati che intendono svolgere attività di formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro e che quindi devono essere in possesso dell'accreditamento rilasciato dalle autorità competenti, ovvero dalle Regioni o dalle Province Autonome.
- *altri soggetti*, tra cui rientrano gli organismi paritetici e le associazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori. Questi enti sono autorizzati a erogare formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro, ma operano all'interno di ambiti ben definiti o settori specifici di competenza, in linea con la loro natura e finalità istituzionali.

Formazione dei lavoratori

La struttura dei percorsi formativi rimane sostanzialmente invariata rispetto all'accordo del 2011. È sempre prevista una formazione generale di 4 ore, valida per tutti, e una formazione specifica la cui durata varia a seconda della categoria di rischio: 4 ore per rischio basso, 8 ore per rischio medio e 12 ore per rischio alto.

Anche l'aggiornamento quinquennale di almeno 6 ore resta obbligatorio. Ciò che cambia è l'introduzione di una verifica finale dell'apprendimento, resa obbligatoria sia per i corsi iniziali che per quelli di aggiornamento.

Per quanto riguarda le modalità di erogazione, è confermata la possibilità di svolgere la formazione generale, la parte specifica rischio basso e il corso di aggiornamento in modalità eLearning. La parte specifica rischio medio e alto può essere erogata in eLearning solo se previsto con atto regionale.

Formazione dei preposti

Per i preposti, l'Accordo 2025 introduce un rafforzamento del percorso formativo e del loro ruolo nel sistema di prevenzione aziendale. Il corso base passa da 8 a 12 ore e il corso di aggiornamento diventa biennale, con una durata minima di 6 ore. Entrambi i percorsi, base e aggiornamento, devono essere svolti in presenza o in videoconferenza, senza possibilità di ricorrere all'eLearning. Chi ha superato il biennio senza aggiornamento dovrà completarlo entro 12 mesi dall'entrata in vigore dell'Accordo.

Formazione dirigenti

L'accordo prevede, inoltre, che il Datore di lavoro, indipendentemente dal fatto che svolga o meno anche le funzioni di RSPP (Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione), debba frequentare un corso specifico, entro il 24 maggio 2026, di 16 ore, con verifica dell'apprendimento, su contenuti finalizzati a fornire le conoscenze necessarie per l'adempimento delle proprie funzioni ai sensi dell'art. 18, comma 1, e dell'art. 37 del D.lgs. 81/2008 (obblighi del datore di lavoro e del dirigente). Ma deve anche garantire un aggiornamento quinquennale di 6 ore, in relazione ai propri compiti in materia di salute e sicurezza. Tutti i corsi (sia per la formazione base sia per l'aggiornamento) possono essere svolti in eLearning.

Formazione RSPP e ASPP

Anche per i Responsabili e gli Addetti del Servizio di Prevenzione e Protezione l'accordo ha introdotto una serie di affinamenti e modifiche nell'ambito della formazione, pur mantenendo in larga parte la struttura portante già consolidata.

L'articolazione del percorso formativo in tre moduli resta il pilastro fondamentale. Il modulo A, introduttivo e comune, conserva la sua validità permanente, mentre i due moduli B e C, il primo a carattere tecnico-specialistico e differenziato per settori, il secondo, obbligatorio solo per chi assume il ruolo di RSPP, mantengono le loro rispettive durate.

Per quanto riguarda i corsi, il numero massimo di partecipanti in aula subisce una riduzione, passando da trentacinque a trenta discenti, un cambiamento volto a favorire una migliore interazione e un apprendimento più efficace. Nelle attività pratiche, il rapporto tra istruttore e allievi viene fissato in 1 a 6, migliorando così la sicurezza e l'efficacia della formazione.

Un altro punto importante è l'aggiornamento quinquennale. L'obbligo e la durata rimangono invariati (almeno 40 ore per l'RSPP e 20 ore per l'ASPP nell'arco del quinquennio), ma l'Accordo introduce una maggiore chiarezza sulle conseguenze del mancato aggiornamento: chi non ha ottemperato all'obbligo entro i cinque anni e non ha completato l'aggiornamento necessario non potrà esercitare la funzione di RSPP o ASPP fino al completamento delle ore mancanti.

Anche per queste figure sono state definite con maggiore precisione le modalità di verifica dell'apprendimento, che ora sono obbligatorie anche per i corsi di aggiornamento. Il superamento della verifica, che può avvenire tramite test o colloquio con un punteggio minimo del 70% di risposte corrette, è un requisito imprescindibile per l'ottenimento dell'attestato finale.

La scuola "luogo di lavoro"

La scuola è definita legalmente come un luogo di lavoro per tutto il personale (docenti, personale ATA, dirigenti) e per gli studenti, che sono equiparati ai lavoratori ai fini della sicurezza. Allo stesso tempo, essa rappresenta anche un contesto per sensibilizzare gli studenti sui temi della percezione del rischio e della tutela della salute e, in alcuni istituti, anche per sviluppare competenze professionalizzanti. Il D.lgs. 81/2008, all'articolo 3, comma 2, stabilisce che le disposizioni normative devono essere applicate nelle scuole tenendo conto delle specifiche "esigenze connesse al servizio espletato o alle peculiarità organizzative". Questa previsione, volta a bilanciare la normativa sulla sicurezza con la funzione educativa, era già presente nell'articolo 1 del precedente D.lgs. 626/1994. Nonostante l'evoluzione normativa, l'unico provvedimento specificamente dedicato alle scuole è tuttora il Decreto interministeriale DM 29 settembre 1998, n. 382, inviato con la C.M. 29 aprile 1999, n. 119. Tale decreto è inteso come "completamento della normativa di settore" e rende, a tutti gli effetti, obbligatorio per le scuole l'adeguamento alle relative prescrizioni europee in materia di sicurezza.

La sicurezza come opportunità culturale ed educativa

Le norme di sicurezza sul lavoro non sono solo un obbligo legale, ma rappresentano soprattutto un'opportunità per:

- promuovere una cultura della sicurezza all'interno delle istituzioni scolastiche;
- coinvolgere attivamente tutte le componenti scolastiche in un processo di crescita collettiva;
- garantire la sicurezza sostanziale della scuola;
- sensibilizzare le future generazioni su un problema sociale di fondamentale rilevanza.

In quest'ottica, vanno impostate l'informazione e la formazione rivolte sia ai lavoratori della scuola sia, dove richiesto, agli studenti. Al di là degli adempimenti normativi, è essenziale che sulle tematiche in fatto di sicurezza si raggiunga un generale coinvolgimento e una comune presa di coscienza della loro valenza educativa e dei comportamenti coerenti che ne derivano.

La scuola è da sempre il "terreno privilegiato di cultura" per ogni attività educativa e si presenta ai giovani come la prima fondamentale istituzione, dopo la famiglia, in cui si dialoga e ci si confronta. Leggiamo queste affermazioni nella circolare "*Educare alla legalità*" del 25 ottobre 1993, n. 302. È importante che la scuola offra, quindi, un'immagine coerente di luogo in cui i diritti e le libertà siano realizzati nel reciproco rispetto e dove le aspettative di sviluppo culturale e civile degli studenti non vengano frustrate. È significativo notare come la circolare sull'educazione alla legalità sia stata emanata in un periodo di emergenza educativa, un anno prima dell'emanazione del D.lgs. 626/1994. Successivamente, il ruolo della scuola come sede primaria, istituzionale e strategica per la formazione della cultura della prevenzione è stato riconfermato, quasi un decennio più tardi, dalla circolare "*La cultura della sicurezza*" del 19 aprile 2000, n. 122. Qui si sottolinea che la scuola è luogo in cui si trasmettono cultura, valori e idee

e si forma l'individuo che accederà al mondo del lavoro. Il Dirigente Scolastico è l'organizzatore dell'ambiente di apprendimento, mentre l'Ente Locale è responsabile della sicurezza strutturale e impiantistica e ne ha l'obbligo di manutenzione. Un elemento di significativa novità introdotto dal D.lgs. 81/2008 rispetto alla legislazione precedente è la necessità di considerare la sicurezza in un'ottica di sistema, superando la visione che la relegava a un semplice adempimento formale posto in capo al dirigente scolastico.

La sicurezza, quindi, deve diventare un fondamento etico e strutturale imprescindibile per la realizzazione piena del diritto all'istruzione e allo sviluppo della persona, un impegno collettivo e continuo che definisce la qualità stessa della nostra società.

4. Summit internazionale Next Gen AI. Napoli al centro del futuro educativo



Ezio MONTEMURRO

24/10/2025

Dal Teatro di Corte di Palazzo Reale a Piazza del Plebiscito, Napoli ha ospitato dall'8 al 13 ottobre 2025 "Next Gen AI", il primo summit internazionale dedicato all'intelligenza artificiale nella scuola. L'iniziativa, promossa dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nell'ambito del Campus itinerante "Scuola Futura", ha trasformato la città in un laboratorio internazionale sull'innovazione didattica, con oltre seimila partecipanti, delegazioni scolastiche provenienti da quaranta Paesi e più di cinquanta imprese e start-up impegnate nella sperimentazione educativa: un confronto globale tra istituzioni, ricerca e imprese sulle opportunità e le sfide dell'AI per l'educazione.

Un laboratorio internazionale sull'innovazione educativa

"Next Gen AI" si inserisce nel quadro delle azioni del PNRR Istruzione volte alla promozione delle discipline STEM e alla diffusione di metodologie didattiche innovative. L'incontro di Napoli ha rappresentato la naturale prosecuzione della prima edizione, tenutasi a Milano nel gennaio 2025, ampliandone la portata internazionale.

Per sei giorni, la città ha ospitato conferenze, installazioni e workshop dedicati ai quattro indirizzi tematici individuati come cardini del summit: persone, luoghi, tecnologie e metodologie. Attorno a questi assi si è articolato il confronto tra esperti, docenti, studenti e imprese sul ruolo dell'intelligenza artificiale nei processi formativi. L'obiettivo dichiarato è stato quello di promuovere un modello di scuola capace di integrare l'AI in modo consapevole, inclusivo e orientato allo sviluppo delle competenze.

L'inaugurazione istituzionale

La cerimonia inaugurale, svoltasi l'8 ottobre nel Teatro di Corte di Palazzo Reale, ha visto la partecipazione del Ministro Giuseppe Valditara, che ha delineato i principi ispiratori del summit. Il Ministro ha posto al centro la personalizzazione della didattica, intesa come strumento per valorizzare le potenzialità individuali degli studenti e migliorare la qualità dell'insegnamento. Ha illustrato i risultati delle prime sperimentazioni avviate in quindici scuole di quattro regioni, sottolineandone l'impatto positivo sull'efficacia didattica e sulla motivazione degli insegnanti.

Allo stesso tempo, ha richiamato la necessità di un uso equilibrato della tecnologia, riaffermando il valore degli strumenti tradizionali di apprendimento e la funzione insostituibile del docente nel percorso formativo. La scuola, ha sottolineato Valditara, deve rimanere una comunità educativa fondata sulle relazioni umane, capace di coniugare innovazione e dimensione affettiva.

Piazza del Plebiscito: l'intelligenza artificiale in mostra

Se Palazzo Reale è stato il cuore istituzionale, Piazza del Plebiscito ne è stata l'anima pulsante e sperimentale. Le installazioni, accomunate dal filo conduttore dell'Intelligenza Artificiale applicata ai diversi settori, hanno offerto un banco di prova pratico per studenti e docenti. In questo vero e proprio campus interattivo all'aperto, i partecipanti hanno avuto l'opportunità di scoprire prodotti e progetti pensati per avvicinare le persone all'IA in modo intuitivo e partecipativo. Sono stati presentati sistemi di simulazione sportiva, integrati con strumenti di analisi dati, applicati a discipline come ciclismo, nautica e tennis, dimostrando come l'intelligenza artificiale possa essere adattata a contesti specifici. Inoltre, stand interattivi hanno permesso ai

visitatori di sperimentare direttamente cosa significhi “dialogare” con un’IA, in un percorso guidato tra consapevolezza e scoperta.

L’atmosfera di curiosità e confronto ha reso evidente come la sperimentazione diretta rappresenti un efficace veicolo di alfabetizzazione tecnologica e di crescita culturale.

Formazione e ricerca nei workshop di Palazzo Reale

Parallelamente alle attività in piazza, i saloni di Palazzo Reale hanno ospitato un articolato programma di workshop e laboratori formativi. Dirigenti, docenti e formatori hanno approfondito le potenzialità dell’intelligenza artificiale come strumento di supporto alla didattica quotidiana. Si è parlato di come piattaforme creative possano diventare alleate preziose per risparmiare tempo nella pianificazione delle lezioni e coinvolgere gli studenti in processi di apprendimento innovativi. Sono state presentate soluzioni per la didattica inclusiva, con strumenti dedicati a studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA), e piattaforme di training cognitivo progettate per potenziare le capacità di apprendimento in modo personalizzato.

Il filo conduttore degli incontri è stato l’uso responsabile della tecnologia: non un fine in sé, ma un mezzo per potenziare la creatività didattica, liberare tempo per la relazione educativa e promuovere l’inclusione.

L’IA si conferma, in questa prospettiva, un alleato concreto per il docente, chiamato a gestire ambienti di apprendimento sempre più complessi e dinamici.

Una scuola che coniuga innovazione e umanità

La cerimonia di chiusura, tenutasi il 13 ottobre al teatro San Carlo, ha rappresentato il momento di sintesi del summit. Nel suo intervento, il Ministro Valditara ha ribadito tre assi strategici per la scuola del futuro: centralità della persona, formazione continua del personale e uso etico dell’intelligenza artificiale. Ha annunciato l’avvio di un piano di estensione della sperimentazione nel territorio campano, che coinvolgerà diecimila studenti di scuole situate in aree fragili, e l’istituzione di un fondo nazionale da 100 milioni di euro destinato alla formazione in tecnologie AI per docenti e studenti.

Il Ministro ha inoltre sottolineato come l’AI debba essere concepita come strumento di supporto e non come sostituzione dell’intelligenza umana: una tecnologia al servizio della crescita personale e del pensiero critico. Ha invitato a guardare al futuro con fiducia, immaginando una scuola capace di fondere innovazione e umanità, dove l’intelligenza artificiale diventi un motore di equità e di sviluppo delle competenze.

Un’eredità per la scuola del futuro

Il summit “Next Gen AI” lascia in eredità un patrimonio di idee, esperienze e relazioni internazionali che proseguiranno nel percorso di rinnovamento del sistema educativo. L’intelligenza artificiale emerge non come minaccia, ma come opportunità di crescita collettiva, a condizione che sia accompagnata da consapevolezza, formazione e visione.

La scuola del futuro delineata a Napoli è una scuola inclusiva, dialogica e tecnologicamente matura, dove la dimensione digitale si integra con quella umana. Un modello che vede nel docente il perno insostituibile del processo educativo e nella comunità scolastica il luogo privilegiato in cui l’innovazione diventa cultura.