

Temi commentati da Scuola 7

NOVEMBRE 2025

03 novembre 2025

Una scuola a prova di scarti

1. *Nuove indicazioni e sistema integrato 0-6. Se la riforma fosse una ballata popolare (Loretta LEGA)*
2. *Educazione alla cittadinanza democratica. L'Europa definisce i suoi principi fondanti (Pinella GIUFFRIDA)*
3. *Dagli stranieri alla nuova italianità. Una identità in costruzione (Angela GADDUCCI)*
4. *Formazione Scuola-Lavoro e disabilità. Piano "Emergo": un'esperienza ponte di Milano (Gianluca BOCCHINFUSO)*

10 novembre 2025

Più pace, più scienza, più diritti per la scuola

1. *Giubileo del mondo educativo. Educazione, nuovo nome della pace (Angela GADDUCCI)*
2. *Verso un nuovo welfare familiare. Dalla legge 104/1992 alla legge 106/2025 (Luciano RONDANINI)*
3. *Neurodidattica e didattica evidence-based. Strategie cognitive per un insegnamento efficace (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
4. *Contratto scuola: la scelta giusta al momento giusto. Tra realismo e urgenza (Ivana BARBACCI)*

17 novembre 2025

La scuola tra utopie e realtà

1. *Contratto scuola: le questioni di fondo. Riscoprire il valore della riflessione congiunta (Mario RICCIARDI)*
2. *Educazione sessuo-affettiva: cento anni di stallo. Tra resistenze culturali, ideologiche e politiche (Angela GADDUCCI)*
3. *Imprenditorialità: non è solo impresa. Orientare alla progettazione e alle scelte del proprio futuro (Chiara SARTORI)*
4. *Professione docente e scuola della complessità. Esiti di una recente ricerca del CIDI (Maria Rosa TURRISI)*

1. Nuove indicazioni e sistema integrato 0-6. Se la riforma fosse una ballata popolare



Loretta LEGA

31/10/2025

Giancarlo Cerini, nel suo ultimo libro, uscito postumo^[1], ricorda che il Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione produsse nel 2018 il documento dal titolo "Indicazioni nazionali e nuovi scenari" per una rilettura delle Indicazioni 2012 alla luce delle competenze di cittadinanza.

Contemporaneamente il Consiglio europeo con la propria raccomandazione del 22 maggio 2018 revisionava il testo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente prodotto nel 2006. Il dibattito sulle competenze, osservava Cerini, viene spesso affrontato in termini di contrapposizione con le conoscenze: *"Non è un caso che un certo mondo accademico e tanti insegnanti guardino con sospetto alla didattica per competenze, preoccupati che la "novità" e che ciò vada a scapito dell'acquisizione delle strumentalità e delle conoscenze fondamentali. Il documento sui nuovi scenari ha già contribuito a chiarire questi aspetti, individuando nelle competenze chiave di cittadinanza lo sfondo integratore della scuola di base per i prossimi anni"*^[2].

Il valore aggiunto delle competenze

Le competenze di cittadinanza, dunque, non sono una nuova materia, ma un modo intelligente per dare un senso unitario ai saperi di base. Le competenze chiave per l'apprendimento sono il valore aggiunto che ogni disciplina di studio porta alla formazione dei ragazzi e delle ragazze. Hanno a che fare con la cittadinanza attiva, cioè il mettere in pratica nella vita delle classi comportamenti responsabili. Ogni disciplina arricchisce e fortifica la cittadinanza perché fornisce gli strumenti culturali (gli alfabeti, i linguaggi, le conoscenze...) che aiutano a vivere la vita da protagonisti.

Pensiamo alla lingua come strumento di cittadinanza consapevole: saper esprimersi, saper comunicare, saper comprendere testi sono elementi concreti se vogliamo parlare di libertà di parola. L'articolo 21 della Costituzione non a caso sancisce il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero mediante la parola, la scrittura e ogni altro mezzo di comunicazione.

E il lavoro quotidiano in classe?

Ma, quanto hanno inciso in passato e anche oggi le Indicazioni nazionali sul fare scuola quotidiano, sul lavoro concreto in classe? C'è chi sostiene che le Indicazioni vigenti non sono conosciute a fondo, che nelle scuole prevalgono le routine, che poco è cambiato. In generale nelle scuole c'è sempre uno scarto tra teoria e pratica, tra proposte didattiche innovative e fare quotidiano perché spesso sono i libri di testo a fare il curriculum e le nostre classi non sempre si sono trasformate in ambienti di apprendimento.

Certamente non basta fare un elenco di temi affinché la scuola li prenda in considerazione: ci sono tanti documenti, linee guida, dichiarazioni di intenti, anche ottime, che non hanno lasciato traccia.

Un documento vale se fa intravedere una prospettiva culturale significativa, se è in grado di suggerire pratiche didattiche efficaci, se consente di ripensare la propria professionalità senza aggiungere ulteriori materie o attività (o educazioni).

La scuola ricomincia dai maestri?

La Prof.ssa Loredana Perla, coordinatrice della commissione incaricata di elaborare le nuove indicazioni curriculari per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, scrive sul giornale La Stampa del 31 luglio 2025 un articolo dal titolo "La scuola ricomincia dai maestri. Il modello progressista va archiviato".

Ma, di quale modello pedagogico si sta parlando? In realtà i dati Invalsi ci dicono che i livelli di apprendimento dipendono in buona parte da fattori strutturali:

- disuguaglianze territoriali e socioeconomiche
- frammentazione degli investimenti formativi
- assenza di continuità didattica
- discrepanza tra scuola e contesto culturale contemporaneo

La pedagogia degli ultimi cinquanta anni non ha teorizzato l'abbandono del sapere. Semmai ha ampliato lo sguardo includendo il corpo e la emozione, la didattica laboratoriale, l'educazione come costruzione di senso, l'educazione linguistica democratica, le neuroscienze dell'apprendimento, le pratiche inclusive, le pratiche cooperative...

Cosa vuole significare l'espressione "Tornare ai maestri"?

Il maestro è un professionista che educa con rigore e cura, che costruisce ambienti di apprendimento significativi, che si relaziona coi colleghi e le famiglie, che cerca di accogliere la complessità del mondo contemporaneo, che è posto davanti a sfide del tutto nuove.

Visione, formazione, continuità, ricerca sono i pilastri che caratterizzano il mestiere di maestro. Cioè, di quel professionista dell'educazione che non lascia nessuno indietro, che non seleziona, che non solo aiuta a costruire saperi, ma che sa soprattutto ascoltare le voci degli studenti.

Il parere del CSPI

Molti si sono interrogati sulle ragioni che hanno portato il Ministro a non prendere ancora in considerazione alcune delle richieste formulate dal CSPI, un organo consultivo che rappresenta le diverse componenti del settore e che opera nell'interesse della scuola. Facciamo solo qualche esempio.

- Il CSPI chiedeva di sostituire la frase "la scuola è la sede principale per la trasmissione degli apprendimenti" con "la scuola è la sede principale per la co-costruzione degli apprendimenti".
- Il CSPI chiedeva di "rimodulare la figura del docente definito MAGIS", termine che fa pensare ad una scuola dell'insegnamento a scapito di una scuola dell'apprendimento.
- Il CSPI sosteneva che sarebbe stato opportuno dedicare un paragrafo al ruolo del ragazzo che costruisce l'apprendimento con la guida del docente che assume il ruolo di REGISTA, non MAGIS.

Noi pensiamo che la scuola debba formare ragazzi con la testa ben fatta, non con la testa piena e con nozioni frammentate. Vogliamo ragazzi con un'intelligenza capace di organizzare il sapere, esercitare un pensiero critico e complesso, e, soprattutto, sviluppare la competenza essenziale di sapersi confrontare, dialogare e co-creare soluzioni in modo costruttivo con gli altri, formando così cittadini riflessivi e responsabili in un mondo interconnesso.

Noi siamo rimasti lì con la scuola della Costituzione, quella che ci aiuta ad acquisire la libertà di parola che vorremmo poter continuare ad esprimere. E spero che con noi ci restino in tanti.

Sognando ancora una ballata popolare

Giancarlo Cerini non ha mai creduto alle imprese solitarie, né alle idee risolutive architettate da pochi pensatori o da commissioni di esperti, seppur geniali^[3].

Una idea può andare a buon fine solo se diventa patrimonio di tutti, o perlomeno di tanti. "Un'idea deve diventare narrazione a più mani. ove anche gli ascoltatori possono diventare narratori, ove i ruoli si intrecciano e si scambiano, in una impresa corale, che viene dunque sentita come propria"^[4].

Come si può dunque costruire un rapporto positivo con la scuola? Di certo occorre leggere i bisogni del paese, degli allievi, fare diagnosi convincenti, costruire una proposta avvincente, argomentata. Non basta il programma di governo. Occorre avere un progetto, fare chiarezza sulle risorse, sugli investimenti in formazione del personale. Ricostruire motivazioni, condizioni di benessere, di soddisfazione, di incentivi al miglioramento; coltivare alleanze con i genitori, le comunità, prestare attenzione ai luoghi non formali dell'apprendimento.

Sospensione del parere del Consiglio di Stato

C'è qualcun altro, oltre al Presidente Mattarella, che ancora vigila sul rispetto della Costituzione: il Consiglio di Stato (CdS), organo di controllo per garantire la legalità e la legittimità degli atti amministrativi, compreso il documento delle "Indicazioni 2025". Il Consiglio di Stato ha espresso

forti riserve sulla validità delle premesse e dell'analisi (la "diagnosi") su cui si basa questo documento. Di conseguenza, il timore è che, se l'analisi della situazione di partenza è errata o imprecisa, le soluzioni o le direttive proposte (la "terapia") risulteranno inefficaci se non addirittura dannose.

L'analisi di impatto della regolamentazione (AIR)[\[5\]](#) è stata ritenuta "inadeguata allo scopo" poiché priva di obiettivi chiari e di un confronto sistematico con le Indicazioni del 2012. Il CdS, ha inoltre, evidenziato l'assenza di una trattazione analitica delle ragioni di inadeguatezza delle Indicazioni vigenti, nonché la mancanza di un'argomentazione coerente a sostegno dei cosiddetti "cambiamenti epocali" menzionati nel testo.

Fa notare, per esempio, che a pag. 12 delle Indicazioni 2025, le locuzioni "... garantire a tutti i cittadini pari condizioni di accesso all'istruzione" e "... assicurare a tutti i cittadini l'istruzione obbligatoria di almeno otto anni" non sono conformi all'art. 34 comma 1 della Costituzione che afferma che "La scuola è aperta a tutti" e non ai soli cittadini (pensiamo all'esito del recente referendum sulla cittadinanza).

Un nuovo scenario: il sistema integrato 0-6

Il Consiglio di Stato osserva anche che nel testo delle Indicazioni 2025 si citano atti dell'Unione Europea ai quali la commissione presieduta dalla professoressa Perla ha ricondotto l'esigenza di sostituire le Indicazioni vigenti. Tra questi atti si ricorda, ad esempio, la Raccomandazione del Consiglio dell'UE 22 maggio 2018 sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, la Raccomandazione del 22 maggio 2019 sui Sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, le Raccomandazioni sull'insegnamento delle Lingue, sul miglioramento dell'offerta di abilità e competenze digitali. Tuttavia, pur richiamando tali atti europei, il documento non mostra un effettivo allineamento né una coerenza interna con il quadro strategico europeo che essi delineano, risultando così disomogeneo sul piano degli orientamenti e delle finalità.

In tanti si sono chiesti se fosse così urgente e necessaria una rivisitazione delle Indicazioni del 2012, già integrate dal documento sui nuovi scenari del 2018 e dalle linee guida sulla educazione civica. Di certo sarebbe stato urgente completare il quadro dei nuovi scenari con l'introduzione di un preciso capitolo per il sistema integrato 0-6.

Negli ultimi dieci anni le politiche europee sui servizi per l'infanzia hanno conosciuto una svolta significativa: dall'obiettivo di ampliare principalmente l'offerta si è passati al riconoscimento del loro elevato valore educativo, soprattutto nella fascia 0-6 anni.

La Commissione e il Consiglio Europeo considerano questa fascia di età il periodo più importante e decisivo di tutta la vita di ogni persona[\[6\]](#). Numerose ricerche nazionali e internazionali attestano che la frequenza del nido e della scuola dell'infanzia può contribuire a favorire il pieno sviluppo delle potenzialità infantili sul piano cognitivo, relazionale e sociale, contrastando gli effetti di condizioni disuguali di partenza e di povertà educativa.

Lo 0-6 italiano

Il nostro Paese con le "Linee pedagogiche per sistema integrato zero-sei" (DM 22 novembre 2021, n. 334) e con gli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" (DM 24 febbraio 2022, n. 43) si conferma, almeno dal punto di vista del pensiero pedagogico, all'avanguardia nella educazione all'infanzia.

Altra cosa è il piano italiano di sviluppo dei nidi d'infanzia rispetto al quale si segnala un abbassamento della percentuale di posti nido da attivare sul territorio sulla base dei finanziamenti messi a disposizione (33% entro il 2027) rispetto all'obiettivo europeo del 45% entro il 2030.

Il Nido d'infanzia, dunque, deve entrare a far parte del sistema di istruzione a tutti gli effetti. Ciò rende necessario ridefinire un percorso curricolare che si estenda sin dai tre mesi di vita del bambino, garantendo servizi educativi di qualità. Purtroppo, nelle *Indicazioni 2025*, al di là del riferimento alla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2019, non vi è alcun richiamo ai documenti relativi alle *Linee pedagogiche* e agli *Orientamenti dei nidi d'infanzia*. Un'occasione mancata: avremmo potuto affermare un vero primato europeo nella cura e nell'educazione della prima infanzia.

Le suggestioni di una ballata popolare

I mali della scuola vengono da molto lontano: "dalla difficoltà del nostro paese a mettere al centro delle sue scelte *strategiche* la cultura, la ricerca, la formazione, in un'ottica di cittadinanza

diffusa e costituzionale; da una particolare sottovalutazione dei saperi scientifici e tecnologici, considerati quasi un corpus *minore* della conoscenza; da un'idea di scuola rigida, impermeabile all'apprendimento dei ragazzi, in difficoltà di fronte alla *liquidità* dei saperi"[\[7\]](#).

"Indicazioni, programmi didattici, linee guida non valgono in sé, ma solo se sono in grado di smuovere processi culturali, formazione in servizio, atteggiamento sperimentale, curiosità per ricercare e rinnovare metodi didattici, contenuti, ambienti di apprendimento. Diventano decisivi i processi di formazione in servizio...La formazione in servizio non è tutto, ma se ben fatta, può diventare un'occasione di crescita per tutta la scuola"[\[8\]](#).

Per realizzare traguardi ambiziosi sono diversi i soggetti che si devono impegnare e gli obiettivi che andrebbero messi al centro:

- l'autonomia di ricerca mai messa a fuoco e sostenuta sotto il profilo finanziario;
- la professionalità degli operatori (docenti e dirigenti) riconoscendo impegni e meriti, ricostruendo motivazioni, condizioni di benessere, di soddisfazione;
- il miglioramento degli ambienti scolastici, facendoli diventare luoghi dove sia piacevole vivere e apprendere;
- il coinvolgimento degli operatori della scuola ogni qualvolta si intenda introdurre innovazioni importanti nel sistema scolastico. La scuola è in grado di mandare segnali importanti che vanno raccolti se si vuole elevare la qualità dell'istruzione.

Noi continueremo a dare il nostro contributo nella direzione di questi traguardi ambiziosi perché crediamo fermamente nella scuola fondata sui principi fondamentali della nostra Costituzione.

[\[1\]](#) G. Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, 2021, scheda 4: "Ripensare i saperi e i curricoli".

[\[2\]](#) Op. cit. p. 83.

[\[3\]](#) G. Cerini, *Se la riforma fosse una ballata popolare. Strategie e tattiche per l'innovazione nella scuola*, Homeless Book, Faenza, 2006.

[\[4\]](#) Sono parole di G. Cerini espresse il 31 marzo 2021 in occasione della [presentazione](#) delle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6.

[\[5\]](#) AIR è uno strumento tecnico e procedurale obbligatorio, utilizzato dal Governo o dal Legislatore, prima di approvare una nuova legge o un regolamento significativo.

[\[6\]](#) Raccomandazione del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia ECEC – Early Childhood Education and Care.

[\[7\]](#) G. Cerini, *Se la riforma fosse una ballata popolare*, op. cit. pag. 18.

[\[8\]](#) G. Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, 2021, scheda 4: "Ripensare i saperi e i curricoli".

2. Educazione alla cittadinanza democratica. L'Europa definisce i suoi principi fondanti



Pinella GIUFFRIDA

31/10/2025

In un contesto europeo attraversato da fragilità democratiche e nuove sfide educative, il Consiglio d'Europa promuove la costruzione dello Spazio Europeo per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica, un'iniziativa che mira a definire principi comuni e pratiche condivise per formare cittadini consapevoli e partecipi. Il percorso, avviato con la conferenza di Bečići (Budva, Montenegro, ottobre 2025), parte dai dieci principi guida dell'educazione democratica elaborati dal Consiglio d'Europa, offrendo spunti operativi per la loro traduzione nei contesti scolastici dei diversi Paesi europei.

Un progetto forte contro le derive democratiche

In una fase in cui cresce la distanza dei giovani dalla sfera pubblica, la scuola è chiamata a rilanciare un ruolo centrale: non più solo "trasmettitore" di sapere, ma laboratorio vivo di cittadinanza. In questo quadro nasce il progetto dello Spazio Europeo per l'Educazione alla Cittadinanza, promosso dal Consiglio d'Europa e sostenuto dai ministri dell'Istruzione dei 46 Paesi membri, con l'obiettivo di costruire entro il 2027 un quadro comune condiviso per l'educazione civica in Europa.

L'iniziativa del Consiglio d'Europa va in risposta a una crisi che si fa ogni giorno più acuta: il disincanto politico, la sfiducia nelle istituzioni e la distanza degli studenti dai meccanismi della partecipazione. Lo Spazio Europeo punta a trasformare questi dati in una risposta educativa: pensiero critico, empatia, partecipazione attiva e responsabilità collettiva diventano il cuore della proposta formativa.

Il progetto si fonda su un metodo partecipato: non un semplice protocollo da applicare, ma un processo di co-creazione. Ministeri, accademici, docenti, studenti, genitori e attori della società civile lavorano insieme per definire principi condivisi, modelli operativi e modalità di valutazione, nella consapevolezza che la cittadinanza democratica non è un'astrazione, ma si costruisce passo dopo passo, nelle scuole e fuori.

Uno snodo importante: la conferenza di Budva

Un momento cruciale di questo percorso è stata la conferenza "*Towards a European Space for Citizenship Education*", che si è tenuta il 13-14 ottobre 2025 a Bečići (Montenegro). All'incontro hanno preso parte 46 delegazioni europee, insieme a esperti e a rappresentanti del mondo scolastico.

Per l'Italia ha partecipato – in veste di esperta – Pinella Giuffrida, dirigente dell'Istituto "Elio Vittorini" di Siracusa. Il suo contributo ha testimoniato quanto le esperienze locali possano dialogare con le istanze europee: portare il punto di vista della scuola italiana insieme a quello di una scuola siciliana all'avanguardia in un contesto paneuropeo ha significato valorizzare pratiche e saperi concreti.

Temi centrali dibattuti sono stati:

- la codificazione dei principi fondamentali dell'educazione alla cittadinanza;
- la garanzia di qualità e cooperazione tra Paesi;
- la sperimentazione in contesti reali, con docenti e studenti, di modelli inclusivi ed efficaci.

Una tavola rotonda tra docenti e studenti ha restituito una fotografia appassionata – e anche problematica – delle scuole europee: desiderio di protagonismo e richieste concrete dal basso, ma anche ostacoli organizzativi, risorse scarse e disallineamenti tra le dimensioni nazionale ed europea dell'educazione civica.

Dieci principi per un'educazione alla democrazia

A Budva sono stati analizzati e discussi dagli esperti i "10 Principles for Education for Democratic Citizenship", documento che rappresenta il cuore concettuale dello Spazio Europeo. Propongono un quadro coerente e operativo per tradurre i valori democratici in pratiche educative concrete.

- Il *primo principio* ribadisce che democrazia, diritti umani e stato di diritto sono valori irrinunciabili e devono orientare ogni esperienza educativa.
- Il *secondo* afferma il diritto universale e permanente all'educazione alla cittadinanza, indipendentemente da età, status giuridico o provenienza.
- Il *terzo e il quarto* richiamano l'importanza di un'attenzione costante ai contesti e alle differenze, sottolineando che la cittadinanza si costruisce riconoscendo le pluralità culturali, sociali e di genere. L'educazione democratica deve dunque essere sensibile alla diversità e promuovere equità e inclusione.
- Il *quinto principio* chiarisce le finalità dell'educazione civica: accrescere la consapevolezza dei diritti e dei doveri, sviluppare capacità critiche e favorire la partecipazione attiva alla vita collettiva.
- Il *sesto* riguarda il curriculum, che deve integrare conoscenze, competenze e valori, unendo la dimensione teorica alla pratica quotidiana della democrazia.
- Particolarmente innovativo è il *settimo principio*, dedicato alla coerenza: le istituzioni educative devono incarnare i valori che insegnano, offrendo agli studenti esperienze autentiche di partecipazione, trasparenza e responsabilità condivisa.
- Il *ottavo e il nono principio* riguardano la pluralità dei contesti e la disponibilità di risorse. L'educazione alla cittadinanza deve estendersi oltre la scuola, coinvolgendo università, enti locali, organizzazioni civiche, associazioni giovanili e piattaforme digitali, con adeguato sostegno formativo e professionale per educatori e dirigenti.
- Infine, il *decimo principio* pone l'accento sulla cooperazione e la partecipazione democratica di tutti gli attori: istituzioni, docenti, famiglie, studenti, organizzazioni sociali e imprese. Solo un approccio condiviso e trasparente può dare solidità a una cultura democratica capace di rinnovarsi.

Questi principi non costituiscono un decalogo normativo, ma un orizzonte di senso per le politiche educative di ciascun Paese europeo e per la vita scolastica quotidiana. Essi invitano le scuole a farsi "comunità democratiche di apprendimento", dove la partecipazione è esercizio quotidiano e non slogan.

Verso la "scuola della cittadinanza"

Lo Spazio Europeo non è pensato come un documento da "appendere al muro": vuole diventare un ambito vivo di dialogo e sperimentazione, un ecosistema condiviso dove la cittadinanza democratica si pratica in tutte le dimensioni dell'agire educativo — formale, non formale e informale.

Il modello auspicato è una rete europea di scuole che assumano non solo il sapere civico come disciplina, ma la democrazia come esperienza quotidiana. In altre parole: non studiare la cittadinanza, ma viverla.

La conferenza di Budva si è chiusa simbolicamente con una visita al centro storico di Cattaro (Kotor), ricordando un concetto semplice e potente: l'Europa è fatta di storia, di memoria condivisa, di spazi culturali. E la scuola ha il compito — e la possibilità — di essere anche ponte, non solo sacrestia di saperi.

In tempi in cui le sfide globali (guerre, disuguaglianze, tensioni sociali) mettono a dura prova le democrazie, promuovere l'educazione civica non è un ornamento: è un'azione politica. Per questo è indispensabile che le scuole italiane, e in particolare quelle con pratiche innovative, si facciano parte attiva in questo percorso.

Il contributo dell'Italia

Nel corso dei diversi workshop, la dirigente Pinella Giuffrida ha richiamato l'attenzione sul ruolo strategico delle scuole italiane, che da tempo sperimentano modelli di educazione civica integrata, come previsto dalle Linee guida nazionali del 2020. L'esperienza italiana, ha sottolineato, "dimostra che l'educazione alla cittadinanza non è solo un compito didattico, ma un modo di essere comunità educante, fondata sulla partecipazione e sulla responsabilità collettiva". Il documento elaborato in Montenegro sarà oggetto di una consultazione pubblica fino a marzo 2026, per poi essere presentato al Consiglio d'Europa nella sua versione definitiva entro la fine

dell'anno. Si tratta di un passaggio decisivo verso la creazione di uno Spazio Europeo condiviso per l'educazione civica, in cui le scuole, i docenti e gli studenti potranno riconoscersi come cittadini europei attivi, consapevoli e solidali.

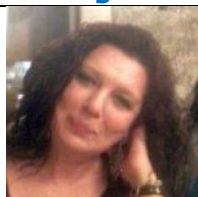
Linee di azione

Nel corso dei lavori sono stati anche offerti suggerimenti operativi dagli esperti per adattare il progetto europeo al contesto nazionale o locale. Queste sono alcune linee d'azione suggerite:

- laboratori democratici interni – commissioni di studenti, forum di confronto, co-progettazione di regole collegiali;
- percorsi interdisciplinari – educazione civica integrata con storia, scienze, lingue e arte, per promuovere "connessioni civiche";
- progetti europei reali – gemellaggi, piattaforme digitali di cittadinanza condivisa, attività con partner civici (associazioni, ONG, enti locali);
- formazione docente permanente – comunità di pratica che condividano esperienze e criticità;
- valutazione partecipata – non solo verifiche individuali, ma autovalutazioni collettive e restituzioni pubbliche alla comunità scolastica.

Lo Spazio Europeo per l'Educazione alla Cittadinanza rappresenta così una sfida e un'opportunità: riconoscere la scuola come presidio di democrazia, luogo in cui il futuro dell'Europa prende forma ogni giorno.

3. Dagli stranieri alla nuova italianità. Una identità in costruzione



Angela GADDUCCI

31/10/2025

Nell'Italia del terzo millennio, scenario sempre più multietnico e crocevia di culture e storie, il concetto di italianità si trova al centro di una profonda e necessaria revisione. La domanda da porsi non è più "chi è italiano?", ma "che cosa rende italiano un cittadino che oggi vive nel nostro Paese?". La risposta, cruciale in un'epoca di profonde trasformazioni sociali, non può più risiedere unicamente in elementi statici come l'origine geografica, il cognome o il colore della pelle, ma in un progetto in costante evoluzione, dinamico e plurale, da costruire tutti insieme giorno dopo giorno.

In cosa consiste l'italianità

Oggi l'italianità va oltre la biologia o la tradizione per abbracciare la cultura, la lingua, i valori condivisi e il senso di appartenenza. Essere italiani nel 2025 significa parlare l'italiano, amare il cibo, la musica e l'arte del nostro Paese, conoscere la nostra storia e sentirsi parte di una comunità nazionale anche se le proprie origini familiari affondano le loro radici in Africa, in Asia o in Sud America. Perché l'italianità autentica, quella che guarda al futuro, si costruisce aderendo ai valori democratici della nostra Carta costituzionale, partecipando attivamente alla vita della società in cui si vive e contribuendo alla sua crescita. Questo non vuol dire rinnegare le proprie radici; al contrario, la nuova italianità può e deve essere un ponte tra culture, un'identità arricchita dalla diversità.

L'italianità si impara a scuola

Questa ridefinizione, culturale prima ancora che politica, trova il suo campo di applicazione più fertile e significativo nella scuola italiana. Per gli alunni stranieri – spesso ragazzi di seconda generazione, nati e cresciuti in Italia ma bloccati in un limbo identitario dalle attuali leggi sullo *ius sanguinis* – il primo e più potente laboratorio di vera italianità è proprio la scuola, dove non solo imparano la lingua e la storia, ma assorbono i ritmi culturali e i codici sociali del nostro Paese. Tutto questo si traduce in una didattica interculturale che non si limita a 'tollerare' le differenze, ma le acquisisce come risorsa educativa, come arricchimento del tessuto socio-culturale. Perché le storie, le lingue e le culture di origine degli alunni, diventando moltiplicatori di conoscenza, rappresentano un'opportunità per arricchire i programmi di studio. Ed è solo abbandonando una visione etnicamente omogenea e abbracciando la diversità come un valore aggiunto che l'Italia potrà configurarsi come un Paese democratico, giusto e inclusivo, all'altezza sia della sua storia millenaria fatta di contaminazioni, sia del suo futuro inevitabilmente plurale.

Bambini e ragazzi con background migratorio rappresentano, dunque, nelle aule italiane il futuro multiculturale della nazione. E la loro presenza tra i banchi di scuola è la prova concreta che l'italianità si apprende e si vive quotidianamente; non si misura con l'albero genealogico o con rigidi criteri anagrafici ma, come una casa comune, se ne costruisce la solidità fondandosi su valori condivisi.

Diritto di appartenenza e riconoscimento

Questa trasformazione identitaria, quasi un passaggio epocale, richiede di superare la paura atavica dell'alterità e di imparare a riconoscersi nei volti dei nuovi cittadini. La sfida per la scuola italiana, che è il contesto in cui questo processo è più evidente e vitale, si misura su due fronti: da un lato, garantire la piena inclusione e il successo formativo di questi studenti fornendo loro gli strumenti linguistici e culturali necessari; dall'altro, valorizzare il loro capitale culturale d'origine (lingue madri, tradizioni, prospettive globali) come risorsa per l'intera comunità scolastica. Da qui, la necessità, da parte del corpo docente, di validare innanzitutto il loro diritto

di appartenenza, ovvero riconoscere che, sebbene arricchita da una duplice origine culturale, l'identità dei ragazzi di origine straniera è già pienamente italiana.

Inoltre, si tratta di insegnare loro che l'italianità si manifesta con la scelta quotidiana di esserci e di contribuire al bene della comunità mediante la partecipazione attiva: il partecipare e l'aderire ai valori costituzionali, che trascendono qualsiasi confine etnico, diventano il vero criterio di cittadinanza del millennio in corso. Non conta la purezza del sangue né da dove si proviene, ma come si sceglie ogni giorno di essere parte della collettività che ci accoglie.

Una definizione di italianità poco inclusiva

Esempio emblematico, la legge sulla cittadinanza: in Italia, un bambino nato da genitori stranieri, anche se cresciuto sul nostro suolo, non è automaticamente cittadino italiano; deve attendere il compimento dei 18 anni per farne richiesta, a patto di aver risieduto legalmente e ininterrottamente nel Paese.

Questo significa che, per tutta l'infanzia e l'adolescenza, questi ragazzi vivono da 'stranieri' in quella che percepiscono come la loro unica casa: una contraddizione profonda che mostra quanto la definizione di italianità tardi ad essere inclusiva.

La senatrice a vita Liliana Segre ha spesso sottolineato, nel contesto del dibattito parlamentare sullo *ius soli*, l'importanza di concedere la cittadinanza a chi è nato e cresciuto in Italia. Ha motivato questa posizione richiamando la sua esperienza personale di bambina ebrea esclusa dalla società dalle leggi razziali, evidenziando il valore fondamentale dell'inclusione. Il concetto di appartenenza nazionale deve fondarsi su partecipazione e condivisione: l'impegno costante e produttivo, l'interesse e l'adesione ai progetti scolastici, il riguardo alla rappresentanza studentesca, il rispetto delle regole e la promozione dell'uguaglianza sono l'atto pratico che trasforma il senso di appartenenza in cittadinanza effettiva.

Sono proprio questi alunni che contribuiscono a trasformare il volto dell'Italia rendendolo più plurale e globale. Essi non solo si integrano, ma innovano l'identità nazionale dimostrando che l'italianità del futuro non comporterà una rinuncia, bensì una sintesi dinamica e inclusiva di mondi diversi sotto i valori della nostra democrazia. Italianità, quindi, non come un'eredità da custodire gelosamente, ma come concetto aperto, vivo, plurale, in grado di accogliere chi sceglie ogni giorno di essere parte di questa nazione, sempre più interconnessa, e di indicare un'appartenenza che si costruisce con la partecipazione, il rispetto e la condivisione. Sotto questo rispetto la scuola non è soltanto il luogo dove si acquisiscono competenze, ma il primo e più potente laboratorio di cittadinanza attiva e di italianità destinato ad elevarsi a pilastro fondamentale dell'educazione civica e dell'inclusione.

Il muro invisibile del nazionalismo culturale

Avere l'opportunità di riscoprire l'italianità attraverso gli occhi di chi, da altri mondi, ha scelto di chiamarla casa è determinante per la nostra nazione; ciononostante, la percezione di cosa significhi davvero essere italiani non è cambiata con la stessa rapidità con cui è progredito il contesto sociale. Perché l'idea di italianità, spesso ostaggio di un nazionalismo culturale nutrito di stereotipi che alimentano la paura per il diverso, non si è ancora adeguata ai tempi. Oggi in Italia, culla del multiculturalismo, si parla di inclusione e convivenza, di integrazione e accoglienza, ma nella realtà l'idea di italianità resta spesso legata ad una visione rigida, ad un'immagine tradizionale, 'bianca' e cattolica, che esclude chi non corrisponda a determinati standard culturali o anagrafici. E finché l'identità nazionale continuerà ad essere usata come strumento di esclusione anziché di unione, sarà difficile parlare davvero di progresso.

Milioni di persone che vivono in Italia, parlano italiano, lavorano, studiano e pagano le tasse, ma non vengono ancora considerate pienamente italiane. Bambini nati e cresciuti sul nostro suolo da genitori stranieri devono spesso giustificare la loro presenza, spiegare il loro diritto di sentirsi parte di questo Paese. Nelle scuole italiane, ad esempio, ci sono alunni con genitori provenienti da Marocco, Albania, Cina, Senegal, India, che si sentono italiani anche se la legge non li riconosce come tali. E mentre lo Stato esita, questi giovani contribuiscono a costruire una nuova idea di italianità, fondata non sull'origine ma su una cultura condivisa. La musica ne è una prova evidente. Artisti come Ghali, Elodie o Mahmood, nei testi delle loro canzoni, richiamano la loro identità mista: esibiscono sul palco identità ibride, che mescolano radici africane, arabe, europee, eppure sono tra le voci più ascoltate del panorama italiano. Anche il mondo dello sport riflette questa trasformazione: basti pensare a Matteo Berrettini, Marcell Jacobs o Paola Egonu. Ognuno con storie familiari diverse ma uniti da un senso di appartenenza molto forte, italiano,

nonostante i continui dubbi e i sospetti sollevati da una certa stampa o da parte dell'opinione pubblica.

Anche le istituzioni faticano a tenere il passo con i tempi, negli ultimi anni, numerosi casi hanno fatto discutere: ragazze e ragazzi perfettamente integrati si sono visti precludere l'assegnazione di borse di studio o la partecipazione a concorsi pubblici perché i bandi, come requisito base, contemplavano il possesso della cittadinanza italiana. Alcuni sono stati esclusi persino da gite scolastiche all'estero a causa della difficoltà burocratica di ottenere i documenti di viaggio necessari per via della loro 'mancata' cittadinanza. Episodi come questi, spesso riportati dai media e denunciati da associazioni e avvocati, oltre ad evidenziare le lacune della legislazione italiana, mostrano come l'italianità sia ancora considerata un beneficio da concedere, non un'identità da riconoscere.

L'Italia meticcia: una tradizione viva

Eppure, non si tratta di un concetto nuovo. Già in epoca romana veniva (erroneamente) attribuita a Cicerone la massima: "*Patria est ubicumque est bene*" (La patria è ovunque si stia bene) indicando un'idea di cittadinanza legata più al senso di appartenenza e al benessere che alla nascita o al sangue. E secoli dopo, nel 1968, in un articolo Pier Paolo Pasolini scriveva che "*la vera tradizione è una cosa viva: è la continua evoluzione della coscienza nazionale*". Tradizione, quindi, non come cristallizzazione del passato, ma come movimento, fusione, cambiamento. Sono queste le parole che dovrebbero guidare l'Italia di oggi, anche se la politica italiana continua spesso a strumentalizzare il tema dell'identità nazionale. Alcuni partiti, ignorando che la cultura italiana è il risultato di secoli di contaminazioni (dai Greci ai Normanni, dagli Arabi agli Spagnoli, fino all'influenza americana nel secondo dopoguerra), descrivono l'immigrazione come una minaccia alla nostra cultura per quanto l'Italia non sia mai stata una nazione culturalmente 'pura': per la sua posizione centrale nel Mediterraneo è stata storicamente ibridata dall'intreccio con popoli e culture diverse. Ed è proprio questo continuo e fecondo incrocio culturale che l'ha resa così ricca e dinamica. Nutrita da storie di incontri, scambi e contaminazioni, l'Italia si è unita dinamicamente a culture che hanno contribuito a rinnovare il tessuto sociale, artistico e gastronomico del Paese, e ne costituiscono la forza proiettata nel futuro.

4. Formazione Scuola-Lavoro e disabilità. Piano" Emergo": un'esperienza ponte di Milano



Gianluca BOCCHINFUSO

31/10/2025

La transizione scuola-lavoro non è una semplice fase del percorso di vita e rappresenta, di fatto, il primo, vero banco di prova dell'efficacia di un sistema educativo e della sua capacità di garantire equità e inclusione. Per gli studenti e le studentesse con disabilità, questo momento è un bivio decisivo tra un futuro di cittadinanza e un percorso ad ostacoli che può tendere, in alcuni casi, anche verso l'esclusione sociale. È proprio in questo snodo delicato che si inserisce l'iniziativa della Città metropolitana di Milano e dell'Ufficio scolastico territoriale: un modello innovativo, sviluppato all'interno del *Piano Emergo*, che trasforma i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO ora Formazione Scuola-Lavoro) da obbligo normativo a strumento di crescita. Questa riflessione esplora l'architettura, i risultati e le prospettive di un approccio che sta costruendo futuri concreti, dimostrando come un intervento pubblico mirato possa generare valore per il singolo e l'intera comunità^[1].

Contesto: oltre l'obbligo scolastico e diritto-dovere all'apprendimento

I percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento sono uno strumento normativo strategico, pensato per avvicinare tutti gli studenti al mondo professionale sperimentando metodologie attive funzionali al profilo e ai contesti interni (scuola) ed esterni (ente/azienda ospitante). Per gli studenti con disabilità, questi percorsi assumono un valore aggiunto: non sono solo un'esperienza formativa, ma un ponte essenziale verso l'autonomia, l'identità adulta e l'inclusione sociale. Questo ponte, però, è spesso denso di ostacoli specifici che rischiano di comprometterne l'efficacia.

La fase di sperimentazione iniziale del modello ha fatto emergere con chiarezza queste criticità sistemiche, offrendo una diagnosi precisa delle sfide da affrontare:

- *riluttanza diffusa*. Una forte cautela ha caratterizzato inizialmente l'atteggiamento di scuole, famiglie e imprese. Le famiglie esprimevano preoccupazione per esperienze potenzialmente negative, mentre le aziende mostravano resistenze, spesso dovute a mancanza di risorse e competenze per garantire un accompagnamento personalizzato;
- *debolezza delle reti territoriali*. Le scuole hanno faticato a creare connessioni solide e stabili con il tessuto produttivo locale, limitando di fatto il numero e la qualità delle opportunità di stage disponibili;
- *assenza di una riflessione strutturata*. Mancava una fase di restituzione e riflessione post-percorso, un momento fondamentale per aiutare i giovani a elaborare l'esperienza vissuta e a orientarsi consapevolmente verso il proprio futuro professionale.

Queste non erano semplici difficoltà operative, ma sintomi di una frammentazione sistemica che la Città metropolitana ha deciso di affrontare non con un intervento tampone, ma con una riprogettazione strutturale del servizio. Attraverso il *Piano Emergo* si è scelto di intervenire attivamente per trasformare un obbligo scolastico in un'opportunità di crescita autentica. Questa scelta ha dato vita ad una soluzione specifica e innovativa che si regge su una modellizzazione replicabile ed esportabile.

Modellizzazione: un "approccio sartoriale" basato sulla dote

La modellizzazione progettata per i PCTO non è un semplice servizio di collocamento per stage, ma un'architettura complessa e innovativa che costruisce un vero e proprio ecosistema di supporto attorno allo studente. Il suo valore risiede nella capacità di personalizzare il percorso, attivando una rete di attori che collaborano per un obiettivo comune. Il pilastro di questo approccio è il sistema *dotale*, un meccanismo che ridefinisce il concetto di finanziamento: la "dote" non è un assegno, ma l'attivazione di un gruppo di specialisti e un budget di servizi su

misura, garantendo che ogni euro sia speso per costruire un percorso personalizzato e non per alimentare la burocrazia.

La dote si configura come un pacchetto integrato di servizi mirati a garantire il successo del percorso, dalla preparazione all'accompagnamento post-esperienza:

- accoglienza e progettazione con colloqui specialistici per definire il percorso in stretta collaborazione con lo studente, la famiglia e i servizi territoriali;
- orientamento e bilancio delle competenze all'interno di attività per definire un progetto personalizzato che valorizzi le attitudini, le aspirazioni e il potenziale del giovane;
- supporto pratico e messa in rete che dallo scouting dell'azienda ideale passa al tutoraggio costante durante lo stage, includendo l'affiancamento nel tragitto casa-lavoro per promuovere l'autonomia;
- attestazione delle competenze acquisite (caratteristica qualificante del modello) con valutazione finale delle capacità relazionali, cognitive e professionali maturate, formalizzando i progressi compiuti;
- costruzione di una rete di sostegno post-scolastica mirata allo sviluppo di una rete di supporto che possa accompagnare il giovane anche dopo la conclusione del percorso scolastico, assicurando continuità al progetto di vita.

All'interno di questo sistema, sono state definite due tipologie principali di dote, pensate per coprire l'intero arco della transizione:

- dote PCTO, finalizzata a realizzare l'esperienza di stage vera e propria e tutte le azioni propedeutiche necessarie, come l'orientamento e la ricerca dell'azienda ospitante;
- dote accompagnamento al lavoro, rivolta specificamente agli studenti dell'ultimo anno per agevolare il passaggio verso i servizi per il lavoro. Include azioni concrete come il supporto all'iscrizione al collocamento mirato (previsto dalla Legge n. 68 del 1999) e alla ricerca attiva di un impiego.

A conferire stabilità e solidità all'intero impianto è il *Protocollo d'intesa* siglato tra la Città metropolitana di Milano e l'Ufficio Scolastico territoriale rinnovato la scorsa primavera (2025). Questo accordo istituzionale è la cornice che garantisce una collaborazione strutturata e continuativa, creando un "circuito virtuoso" tra scuole, enti, imprese e famiglie. Ma come viene vissuto questo modello da chi lo anima ogni giorno sul campo?

Voci dal campo: formazione Scuola-Lavoro vista da scuole ed enti attuatori

Per comprendere a fondo l'efficacia del modello, è fondamentale ascoltare le voci di chi lo vive e lo ha vissuto quotidianamente. Un'indagine approfondita – curata da Città metropolitana che ha coinvolto il personale docente attraverso una *survey* e gli enti attuatori tramite un *World Café* – presentata a maggio 2025, offre una visione completa del progetto agito, rivelando percezioni, dinamiche e criticità operative.

È significativo notare come il primo successo del modello sia di natura culturale: scuole ed enti convergono nel non considerare i percorsi un mero adempimento burocratico. Solo il 14% dei docenti li percepisce come un "obbligo scolastico". La stragrande maggioranza, invece, li identifica come un'opportunità di crescita fondamentale per gli studenti con disabilità, in particolare per: riflettere sul proprio progetto di vita (88%); acquisire autonomia personale (71%); conoscere da vicino il mondo del lavoro (64%).

Dalla norma alla strategia

Questa visione condivisa è il primo indicatore del successo del modello: trasformare un requisito normativo in uno strumento percepito come utile e strategico. La collaborazione tra scuole ed enti attuatori si basa principalmente sulla fiducia. Il 68% delle scuole sceglie i propri partner sulla base di collaborazioni pregresse, seguite dalla coerenza dei percorsi proposti con le esigenze degli studenti (65%). Tuttavia, proprio su questo punto emerge una criticità sollevata dagli enti: i tempi spesso ristretti degli avvisi pubblici rendono difficile avviare una vera co-progettazione che coinvolga fin dall'inizio tutti gli attori chiave (scuola, famiglia, studente). Questa dinamica rivela una tensione critica: la collaborazione si fonda sulla fiducia pregressa, ma le tempistiche amministrative ne minano la qualità, rischiando di trasformare un'alleanza strategica in un rapporto puramente esecutivo.

Normalizzazione dell'esperienza

Un dato estremamente positivo riguarda le modalità di svolgimento: nell'80,5% dei casi, il percorso di PCTO per lo studente con disabilità si svolge in concomitanza con quello del resto della classe. Questo non è un dettaglio logistico, ma un elemento di forte valore inclusivo. Gli enti attuatori, infatti, sottolineano come questa simultaneità sia un fattore da incentivare, poiché rafforza il senso di appartenenza e normalizza l'esperienza, integrando pienamente lo studente nel percorso del gruppo-classe.

Risultati concreti

Al di là delle dinamiche operative, il vero valore di un progetto si misura dai suoi risultati concreti. L'impatto di questo modello sulla vita degli studenti e sul sistema che li circonda è la prova più tangibile della sua efficacia. Il successo è misurabile attraverso l'evidenza di un triplice ritorno sull'investimento: per l'individuo, per il sistema scolastico e per l'intera comunità. L'impatto va oltre i numeri, trasformando le traiettorie di vita e rafforzando la capacità del territorio di includere e valorizzare ogni talento.

I giovani sono i primi destinatari e i principali beneficiari. Le evidenze raccolte mostrano un miglioramento significativo su più fronti:

- *rafforzamento delle competenze trasversali*. L'87,5% dei docenti conferma che i PCTO hanno contribuito in modo sostanziale allo sviluppo di capacità cruciali come l'autonomia, l'autostima, il senso di responsabilità e la gestione delle relazioni, fondamento per una vita adulta indipendente;
- *miglioramento delle competenze curriculari*. Il 73% dei docenti ritiene che i percorsi abbiano avuto un impatto positivo anche sulle competenze legate al percorso di studio. L'esperienza pratica riattiva la motivazione e permette di applicare le conoscenze teoriche, con effetti positivi sul rendimento scolastico;
- *costruzione del progetto di vita*. Per il 71% dei docenti, i PCTO sono stati uno strumento utile per la costruzione o la revisione del progetto di vita post-scolastico, sebbene questo dato, a fronte di un'aspettativa iniziale dell'88%, indichi margini di miglioramento per rendere l'esperienza ancora più trasformativa;
- *connessione con il mondo del lavoro*. Uno dei contributi più rilevanti è stato l'avvicinamento al Collocamento mirato e alla Legge n. 68 del 12 maggio 1999. Questo strumento, spesso sconosciuto, è diventato accessibile, creando un ponte concreto verso l'inserimento lavorativo.

Effetto positivo a cascata

I benefici si estendono ben oltre i singoli studenti, generando un effetto positivo a cascata. Il 68,3% dei docenti ha riscontrato ulteriori vantaggi per l'intero ecosistema: per le famiglie, il modello offre un supporto concreto nella costruzione del futuro dei figli, riducendo quel senso di solitudine che spesso accompagna il percorso post-scolastico e trasformando la reticenza iniziale in partecipazione attiva; per le scuole, il sistema permette di offrire percorsi personalizzati al di fuori del contesto scolastico, arricchendo l'offerta formativa, fornendo un'importante occasione di formazione per i docenti e rafforzando le reti territoriali.

Il successo del modello è confermato anche dalla sua crescita costante nel tempo. I dati aggregati del periodo 2017-2023 testimoniano un investimento crescente e un coinvolgimento sempre più ampio.

Crescita del modello: periodo 2017-2023

Indicatore	Dati
Finanziamenti Totali	Stanzianti complessivamente 3.601.380,34 euro.
Progetti Finanziati	Passati da 3 nella prima edizione a 10 nelle ultime.
Scuole Coinvolte	Un totale di 79 istituti nel periodo di riferimento.
Studenti Coinvolti	Attivate 518 doti PCTO (oltre ai 60 della prima sperimentazione).
Enti Ospitanti	Coinvolti 240 enti (aziende, cooperative, etc.).

Sfide che permangono

Questi risultati straordinari, tuttavia, non nascondono le sfide che ancora persistono. Un'analisi onesta degli ostacoli è il presupposto indispensabile per un miglioramento continuo.

Per rendere questo modello sempre più efficace e replicabile, è importante analizzare le barriere che ancora ne limitano il potenziale. L'indagine ha messo in luce non solo le difficoltà oggettive, ma anche come queste vengano percepite in modo diverso dai principali attori, rivelando un intreccio di problemi sistemici e relazionali. Le difficoltà percepite evidenziano una divergenza di prospettive che è essa stessa un'area su cui lavorare.

Dal punto di vista delle scuole, i docenti tendono ad attribuire le principali difficoltà a fattori esterni. Le criticità più sentite riguardano gli enti attuatori (mancanza di percorsi per tutte le tipologie di disabilità, 35%; risposte lente, 30%) e il sistema più ampio (carico di lavoro eccessivo, 22,5%; scarso interesse delle aziende, 22,5%).

Gli enti attuatori, al contrario, individuano le criticità maggiori all'interno delle scuole. Segnalano un generale senso di "affaticamento" che porta ad una delega del percorso, difficoltà di coordinamento interno e una tendenza a percepire gli enti come meri "esecutori".

Questa divergenza di prospettive non indica una semplice ricerca di colpevoli, ma una frammentazione sistemica. Scuole ed enti operano in "silos" culturali e operativi, una condizione che solo una regia pubblica forte, come evidenziato nel modello, può superare.

Al di là delle diverse attribuzioni di responsabilità, emergono con forza alcune barriere su cui entrambi i gruppi concordano, a dimostrazione del fatto che si tratta di problemi di sistema che richiedono soluzioni integrate: la cautela delle famiglie indicata dal 30% delle scuole come uno dei principali ostacoli alla partecipazione da affrontare con un lavoro sinergico; il limitato interesse delle aziende, punto dolente riconosciuto da entrambe le parti, che frena la sostenibilità e la scalabilità del modello; il nodo risorse, riconducibile al poco tempo a disposizione delle scuole per la co-progettazione e l'assenza di un riconoscimento formale per il lavoro svolto dai docenti sono criticità condivise che impattano sulla qualità dei percorsi.

La piena consapevolezza di queste sfide è il primo, fondamentale passo per delineare le strategie di miglioramento e tracciare le direzioni future del progetto.

Lezioni apprese

L'esperienza della Città metropolitana di Milano e dell'Ufficio scolastico non rappresenta un punto di arrivo, ma un laboratorio in continua evoluzione. Le lezioni apprese offrono una guida preziosa non solo per migliorare il modello esistente, ma anche per ispirare pratiche simili in altri contesti. Guardare al futuro significa distillare i fattori di successo e tracciare le traiettorie per rendere questo approccio ancora più solido e diffuso.

Dalle riflessioni emerge che la riuscita e la replicabilità del modello si fondano su tre pilastri interconnessi:

- la co-progettazione e l'alleanza perché il successo non dipende da un singolo attore, ma dalla capacità di costruire una solida relazione di fiducia e collaborazione tra scuola, ente attuatore, famiglia e azienda fin dalle primissime fasi;
- la personalizzazione reale in quanto l'efficacia del percorso risiede nella sua capacità di essere "cucito" sui desideri e le potenzialità del singolo con elementi di flessibilità, di tutela del benessere dello studente, di inclusione e di individualizzazione;
- una regia pubblica forte, sintesi di un coordinamento strategico, come quello esercitato dalla Città metropolitana, cruciale per unire tutti gli attori, facilitare il dialogo, monitorare i risultati e integrare nel sistema anche i servizi sanitari e le associazioni di categoria.

Orizzonti futuri

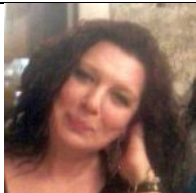
I prossimi passi sono fondamentali anche per estendere il modello ad altre realtà, passando da più livelli e piani. Bisogna promuovere incentivi e percorsi di formazione strutturati per i docenti, riconoscendone il ruolo chiave; è necessario creare tavoli di lavoro stabili tra scuole, enti, aziende e servizi, per passare da una logica di progetto a una logica di sistema; è fondamentale valorizzare la Formazione scuola-lavoro all'interno del sistema della Legge n. 68 del 12 marzo 1999, ad esempio riconoscendola come credito formativo nel "collocamento mirato".

Il modello in atto nella realtà milanese non è una soluzione miracolosa, ma una metodologia rigorosa che dimostra come l'investimento pubblico, quando funge da regia intelligente e non da mero erogatore, possa attivare le energie del territorio. La lezione più importante è che l'inclusione non si delega, ma si co-progetta anche coerentemente con l'idea dei percorsi di

formazione scuola-lavoro che rappresentano metodologie curriculari progettate dal Consiglio di classe all'interno di un percorso articolato e vario. Replicare questo successo non significa copiare il modello, ma adottarne i principi fondanti: regia pubblica, personalizzazione agita, un'alleanza strategica tra tutti gli attori. Questa esperienza è la prova che investire sulla persona è l'unico modo per costruire pezzi di futuro in cui nessuno viene lasciato indietro.

[\[1\]](#) Vedi esiti dell'evento di presentazione della modellizzazione di questo processo avvenuto il 16 ottobre a Milano presso la sala del Consiglio di Palazzo Isimbardi, *Dalla sperimentazione alla replicabilità. Il modello inclusivo di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento della Città metropolitana di Milano*.

1. Giubileo del mondo educativo. Educazione, nuovo nome della pace



Angela GADDUCCI

07/11/2025

Il Giubileo del Mondo Educativo, il grande evento dell'Anno Santo dedicato a scuole e università di ogni continente, si è svolto a Roma dal 27 ottobre al 1° novembre 2025 in occasione dell'Anno Giubilare della Speranza. Non si è trattato di un semplice convegno, ma di un'esperienza corale che, sotto il motto "La scuola è vita", ha riunito docenti, operatori del mondo della scuola e circa settemila studenti provenienti da oltre trecento istituti dei cinque continenti. Riuniti presso l'Auditorium della Conciliazione, nel cuore di Roma, hanno partecipato a laboratori tematici, incontri e momenti di preghiera per ribadire che l'educazione è un atto di speranza. Momenti culminanti sono stati l'incontro con Papa Leone XIV che ha incoraggiato i giovani a "disegnare nuove mappe di speranza" (tema centrale della sua Lettera Apostolica) e il vertice con il Ministro Valditara che ha partecipato alla giornata conclusiva dell'iniziativa rinnovando l'invito a rilanciare gli impegni del Patto Globale sull'Educazione e la Cultura promosso da Papa Francesco nel 2019. L'evento ha avuto, infatti, come *focus* quello di accrescere l'attualità di quell'accordo, concepito come un appello universale a tutte le componenti della società – istituzioni, governi, religioni, famiglie, scuole e singole persone – per incrementare un'alleanza in grado di ricostruire l'educazione su basi più umane e solidali.

Gli impegni del Patto educativo globale

I sette impegni originali, che costituiscono il nucleo dell'eredità educativa della Chiesa, sono focalizzati sulla persona, in linea con il principio cardine della Costituzione italiana. Al centro di ogni processo educativo ci sono: l'*ascolto* della voce dei bambini e dei giovani, l'educazione all'*accoglienza* e all'*inclusione*, la valorizzazione della piena *partecipazione* delle donne, il riconoscimento della *famiglia* come primo luogo educativo, l'*innovazione* dell'economia e della politica al servizio della famiglia umana e, infine, la *custodia della casa comune*.

A questi sette capisaldi, che disegnano un orizzonte educativo basato sulla fratellanza universale e sulla cura della creazione, Papa Leone XIV ha aggiunto tre ulteriori sfide che ritiene importanti per l'educazione contemporanea e per il futuro.

- La prima è lo *sviluppo della vita interiore*, un invito a non fermarsi alla sola trasmissione di nozioni o competenze, ma a coltivare la dimensione spirituale, emotiva e riflessiva dell'individuo, in un mondo spesso frenetico e superficiale.
- La seconda sfida è l'*umanizzazione del digitale*, che sottolinea la necessità di utilizzare le tecnologie, l'Intelligenza Artificiale e gli ambienti virtuali non come fini a sé stessi o come sostituti della relazione umana, ma come strumenti al servizio della dignità della persona, educando a un uso sapiente che eviti la riduzione dell'individuo a un algoritmo o a un profilo di competenze.
- La terza e ultima promessa aggiunta è l'*educazione alla pace*, intesa in senso profondo come una pace "disarmata e disarmante", che insegni a deporre le armi non solo dei conflitti bellici, ma anche quelle della parola aggressiva e dello sguardo che giudica, promuovendo invece i linguaggi non violenti, la riconciliazione e la costruzione di ponti.

tra le persone e i popoli, rendendo le beatitudini degli "operatori di pace" metodo e contenuto dell'apprendere.

In un'epoca di frammentazione, precarietà e disorientamento come quella attuale, l'educazione deve intendersi come il "nuovo nome della pace", cioè una costruzione attiva, positiva e permanente che richiede un cambiamento interiore e sociale e che deve superare i limiti del mero tecnicismo per formare persone mature, capaci di costruire un'umanità più fraterna. Oggigiorno la pace non si ottiene con trattati militari, ma superando gli steccati e combattendo le radici culturali della violenza.

Il bambino come "agente di pace" è un'espressione attribuita a Maria Montessori. L'educazione alla pace non è una singola materia, ma un approccio che permea tutto il processo educativo, insegnando il rispetto reciproco, l'empatia, la collaborazione e l'ordine cosmico (il senso di interconnessione di tutte le cose). In contesti contemporanei, il concetto viene poi rilanciato dal Cardinale José Tolentino de Mendonça, Prefetto del Dicastero per la cultura e l'educazione, in relazione al Patto Educativo Globale promosso, come prima accennato, da Papa Francesco.

Famiglia e accoglienza

Investire sulla famiglia, rinnovando il patto educativo che lega scuole e famiglie nel percorso educativo dei figli, è stato uno dei punti chiave dell'intervento del Ministro.

Già nel 2007 era stato introdotto "il patto educativo di corresponsabilità" tra scuola e famiglia (DPR 235/2007) che aveva modificato lo Statuto degli studenti e delle studentesse. Sebbene ispirato da un ottimo principio, in realtà non ha prodotto i risultati sperati, non è stato, cioè, abbastanza incisivo per affrontare le sfide educative contemporanee. Ora il Patto Educativo Globale si delinea come un'iniziativa di più ampio respiro, un progetto ambizioso che richiede una conversione culturale e un'alleanza intergenerazionale per investire nell'unico motore di un futuro sostenibile, umano e inclusivo; l'educazione. Tornando alle parole di Papa Francesco per formare integralmente la persona tre sono i linguaggi essenziali: quello della testa, del cuore e delle mani. Non basta educare solo la testa, ma anche l'affettività e la pratica necessarie per riconoscere l'altro da sé, non come un estraneo o un nemico, ma come un fratello.

Altro tema fondante è l'educazione all'accoglienza: da un lato, un'azione mirata e strutturata per l'inclusione degli studenti stranieri, dall'altro, programmi di educazione civica ed emotivo-affettiva estesi all'intera popolazione studentesca per una convivenza fondata sul rispetto reciproco e l'empatia, sul contrasto della violenza e la parità di genere. Perché la pace – nel senso di decostruzione della violenza – non è imposta dall'esterno, ma generata dall'interno. Inizia nella mente, e l'educazione agisce come strumento per smantellare quei meccanismi che conducono all'odio e al conflitto. Come antidoto all'odio, l'educazione è anche la capacità di riconoscere l'umanità nell'altro, diverso da noi: la scuola si configura come il primo ambiente sociale strutturato, oltre la famiglia, in cui si apprendono le prime regole della convivenza civile, il valore della partecipazione e del dialogo costruttivo: l'educazione fornisce gli strumenti per affrontare i conflitti in modo non violento, trasformando i disaccordi in opportunità di crescita anziché in scontri distruttivi.

La pace non è solo assenza di guerra, ma la presenza attiva di condizioni sociali, culturali e relazionali che rendono la guerra e la violenza del tutto superflue. In questo senso, l'educazione è un agente di pace perché promuove la giustizia: fornendo a tutti, indipendentemente dall'origine sociale, gli strumenti per realizzarsi, si riducono le frustrazioni e le sacche di disperazione che spesso alimentano l'estremismo e la violenza. Da qui, la necessità di un'educazione al servizio della pace, che non prevede azioni isolate, ma che richiede una responsabilità collettiva: unire gli sforzi in un'unica alleanza educativa che superi i confini della famiglia, della scuola e della nazione è l'invito ad una pace globale.

Scuola come risorsa esistenziale

L'istituzione scolastica rappresenta una risorsa fondamentale a livello esistenziale e personale. Questo approccio, sottolineato nel suo intervento dal ministro Valditara, impone alla scuola un compito primario: valorizzare i talenti, accompagnare le persone verso la piena realizzazione di sé, capaci di pensiero critico e costruttivo. L'assunto centrale è che l'educazione non debba concentrarsi solo sull'intelletto o sulla trasmissione di contenuti ma debba abbracciare tutte le dimensioni della persona umana.

Sebbene Papa Francesco abbia reso popolare la formula "testa, cuore, mani" in epoca contemporanea, l'idea di un'educazione che bilanci mente, volontà e azione ha radici storiche profonde nella pedagogia. Pestalozzi, tra il diciottesimo e diciannovesimo secolo, parlava già di educazione basata su "testa, cuore e mano" come principi per formare persone complete in grado di vivere nella società. Più oltre, l'obiettivo di Don Bosco, per esempio, era quello di mirare a formare "onesti cittadini e buoni cristiani" attraverso ragione (testa), religione (cuore) e amorevolezza (mani/azione educativa).

Si potrebbe anche citare la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (H. Gardner, *Formae mentis*, 1983) che individua come obiettivo cardine della scuola quello di aiutare ogni studente a riconoscere ed esprimere le proprie potenzialità e le abilità naturali che lo rendono unico. Non essendo l'intelligenza un costrutto unitario, le prospettive educative non possono essere uniformi ma richiedono un approccio diversificato.

Da questi esempi deriva la necessità di personalizzare il processo di insegnamento-apprendimento per assicurare a tutti gli studenti gli strumenti idonei ad estrinsecare intenzionalmente le proprie capacità. Si tratta di una visione profondamente inclusiva che mira a rafforzare l'autostima. Per la creazione di un mondo migliore, è necessario, infatti, che ciascun giovane, confidando nelle proprie capacità, sappia riconoscere il proprio talento, sviluppare il proprio processo di autodeterminazione e trovare la personale ed appropriata collocazione nella società. È così che i giovani rappresentano il futuro del Paese.

La scuola è vita: tra etica, democrazia e PIL

"La scuola è vita", è l'espressione usata dal ministro Valditara al Giubileo del Mondo Educativo. È un concetto cardine di molti movimenti a partire, per esempio, dall'attivismo pedagogico di John Dewey, in particolare nelle sue opere *Scuola e Società* e *Democrazia e Educazione*, da pedagogisti come Maria Montessori (con la *Casa dei Bambini* e l'importanza assegnata all'ambiente e all'autonomia), da Ovide Decroly (con il centro di interesse) o da Figure come Celestin Freinet che ha enfatizzato la necessità di collegare strettamente la scuola al lavoro, alla cooperazione sociale e all'ambiente esterno, rendendo la classe un luogo di *vita e lavoro cooperativo*. Tutti hanno messo in pratica l'idea di una scuola aderente ai bisogni e al ritmo di vita del bambino.

Il Ministro ha riaffermato che *"La scuola è vita"* in quanto rappresenta l'ambiente privilegiato per apprendere il valore delle relazioni umane, dell'empatia e della fraternità, il contesto esclusivo in cui si coltiva il rispetto verso l'altro, l'insegnante, la donna, i beni pubblici. Non è solo una norma di buona condotta, ma la cifra essenziale di una società autenticamente democratica, una dimensione etico-sociale essenziale per la lotta all'odio e alla violenza.

Ma, *"La scuola è vita"* perché è soprattutto un laboratorio esistenziale in cui lo studente sperimenta, sbaglia e cresce come individuo inserito in una comunità. A scuola si insegna l'etica della responsabilità che, a partire da quella individuale fondamentale per l'autonomia della persona, ha un impatto sul benessere collettivo: la cura dello spazio comune, il rispetto delle regole e la partecipazione attiva formano il cittadino responsabile.

Bisogna guardare, inoltre, all'istituzione scolastica come ad un pilastro civico su cui si regge ogni possibilità di sviluppo sociale ma anche economico. Se il pilastro vacilla, le conseguenze non sono confinate solo all'ambito sociale, ma si riverberano con forza sull'intera economia. Un'istruzione non adeguata, infatti, è il catalizzatore della dispersione scolastica, il fenomeno per

cui i giovani abbandonano gli studi prematuramente o li completano senza aver acquisito le competenze necessarie.

Questi giovani, privati di una formazione completa che valorizzi i loro talenti, faticano ad entrare nel mondo del lavoro, restando esclusi o occupando posizioni a bassa produttività. L'effetto è diretto e drammatico: ogni persona che non realizza il proprio potenziale formativo si traduce in un mancato contributo al sistema produttivo. La somma di queste perdite, la mancata produttività, la necessità di assistenza sociale e la minore capacità di innovazione, produce un danno economico che, a livello nazionale, distrugge potenzialmente decine di miliardi di PIL ogni anno.

Infine, il concetto di "La Scuola è Vita" viene ricollegato direttamente alle riforme in corso, in particolare alla riorganizzazione della filiera tecnico-professionale con il potenziamento degli ITS Academy. L'obiettivo è assicurare che gli studenti scelgano il percorso più adatto ai loro talenti e facilitare l'incontro organico tra la domanda e l'offerta di lavoro. Creando profili formativi che rispondano esattamente alle esigenze del mercato, la scuola diventa un "ponte" che rende la transizione alla vita adulta degli studenti più fluida e direttamente funzionale allo sviluppo economico del Paese.

2. Verso un nuovo welfare familiare. Dalla legge 104/1992 alla legge 106/2025



Luciano RONDANINI

07/11/2025

Con la legge 18 luglio 2025, n. 106 (*Disposizioni concernenti la conservazione del posto di lavoro e i permessi retribuiti per esami e cure mediche in favore dei lavoratori affetti da malattie oncologiche, invalidanti e croniche*) cambia il sistema di tutela dei lavoratori affetti da patologie invalidanti.

La norma non sostituisce quanto previsto nell'articolo 33 della legge-quadro 104/1992, ma integra le agevolazioni in essa indicate per i dipendenti e per i genitori di minori con disabilità.

Lo spirito della riforma

Con la legge 106/2025, il legislatore ha inteso promuovere un modello di inclusione lavorativa, in linea con la Convenzione ONU (2006) sui diritti delle persone con disabilità.

Negli ultimi anni, la normativa in materia di invalidità civile e di tutela del lavoro ha conosciuto una significativa evoluzione. Con l'invecchiamento della popolazione e il conseguente aumento delle malattie croniche, un numero crescente di lavoratori, affetti da varie patologie, si trovano a dover scegliere tra salute e lavoro, con strumenti di tutela spesso frammentati o inadeguati. L'obiettivo della legge 106/2025 è quello, da un lato, di semplificare le procedure e, dall'altro, di riconoscere pienamente il valore sociale del lavoro, soprattutto nei momenti della vita in cui le persone versano in condizione di fragilità.

Destinatari

La Legge 106/2025 mira a colmare le lacune normative introducendo tutele specifiche per due categorie di lavoratori: i lavoratori fragili e i caregiver^[1].

- i lavoratori fragili beneficiari sono dipendenti, pubblici o privati, affetti da malattie oncologiche, croniche o invalidanti;
- i caregiver sono i lavoratori che assistono familiari (anche minorenni) con disabilità grave o patologie rare con grado di invalidità non inferiore al 74%.

Le nuove disposizioni si inseriscono in un contesto di welfare molto complesso, caratterizzato da una emergenza sociale non pienamente riconosciuta dallo Stato. Infatti, secondo i dati Istat in Italia ci sono oltre 7 milioni di *caregiver* familiari (dati ISTAT 2019). Si tratta di un'enorme fetta della popolazione che si assume gratuitamente l'onere dell'assistenza continuativa. L'assistenza ricade in modo sproporzionato sulle donne, che rappresentano circa il 74% dei caregiver. Questo fenomeno ha profonde implicazioni sociali, alimentando la disuguaglianza di genere e penalizzando la carriera professionale femminile.

Questo perché solo perché il 32,5% delle persone (dato ISTAT 2015) in condizione di fragilità (disabili o con patologie) risulta occupato. Il dato sottolinea una doppia difficoltà: la persona fragile non riesce a partecipare pienamente al mercato del lavoro e la sua assistenza ricade quasi interamente sulla famiglia. Il dato ISTAT è oggi ulteriormente aggravato sia per l'invecchiamento della popolazione sia per l'aumento delle malattie croniche, ciò rende la mole di lavoro e l'impatto economico sui caregiver ancora più insostenibile.

Il congedo fino a 24 mesi

Le novità della legge riguardano due forme di agevolazione: il congedo non retribuito e i permessi retribuiti aggiuntivi.

Per quanto riguarda la prima misura, nell'articolo 1 della legge si prevede che i lavoratori con un grado di invalidità pari o superiore al 74% *"possono richiedere un periodo di congedo, continuativo o frazionato, non superiore a ventiquattro mesi. Durante il periodo di congedo il dipendente conserva il posto di lavoro, non ha diritto alla retribuzione e non può svolgere alcun tipo di attività lavorativa"*.

La certificazione delle malattie indicate nell'articolo 1 della legge è rilasciata dal medico di medicina generale o dal medico specialista, operante in una struttura sanitaria pubblica o privata accreditata, che ha in cura il lavoratore. Il Congedo straordinario previsto dall'Articolo 1 (fino a 24 mesi) è, dunque, un congedo non retribuito. Questo significa che, pur conservando il posto di lavoro, il dipendente non riceve lo stipendio. È il punto più critico della misura e rappresenta il principale "costo" per il lavoratore, non vedendosi computato tale periodo né ai fini dell'anzianità di servizio e neanche a quelli previdenziali.

La legge conferma, comunque, un'importante tutela: la conservazione del posto di lavoro. Il principio, infatti, è già tutelato dall'articolo 2110 del codice civile. Si tratta del cosiddetto *"periodo di comporto"*, definito nelle modalità e nella sua durata nella contrattazione collettiva.

Una volta che il dipendente ha concluso l'assenza per congedo, il datore di lavoro può recedere dal contratto. La giurisprudenza più recente però tende a valorizzare il principio di non discriminazione e protezione del lavoratore fragile, anche dopo il termine dei 24 mesi.

I permessi retribuiti

Nell'articolo 2 della legge vengono riviste le disposizioni riguardanti i permessi di lavoro per visite, esami strumentali e cure mediche. I lavoratori che si trovano nelle condizioni indicate nell'art. 1, in aggiunta alle tutele oggi previste, hanno diritto di fruire *"di ulteriori dieci ore annue di permesso, con riconoscimento dell'indennità economica e della copertura figurativa, per i periodi utilizzati per visite, esami strumentali, analisi chimico-cliniche e microbiologiche e cure mediche frequenti"*.

Tale diritto è riconosciuto anche ai dipendenti di datori di lavoro pubblici o privati con figlio minorenne affetto da malattie oncologiche o da patologie invalidanti o croniche, anche rare, che comportino un grado di invalidità pari o superiore al 74 per cento. Per queste ore di permesso aggiuntive ai lavoratori compete un'indennità economica determinata nelle misure e secondo le regole previste dalla normativa vigente in materia di malattia.

La legge 106/2025 nel settore pubblico

Come nel settore privato, la legge 106/2025 introduce, anche nelle amministrazioni pubbliche sia il diritto al congedo che il diritto ai permessi che, come già sottolineato, si distinguono per durata, finalità e stipendio. I permessi sono assenze brevi e retribuite per visite ed esami, mentre il congedo è un'assenza prolungata e non retribuita, finalizzata alla conservazione del posto di lavoro.

La scuola, come il resto del comparto pubblico, è tenuta all'applicazione della legge 106/2025. Nello specifico, il dirigente scolastico, in qualità di datore di lavoro, deve provvedere alla sostituzione del personale docente, educativo, amministrativo, tecnico, ausiliario e del personale per il quale è prevista la sostituzione obbligatoria nel rispetto della contrattazione collettiva nazionale.

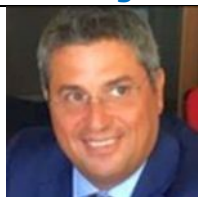
Luci e ombre

La legge 106/2025 rappresenta un significativo passo avanti verso una maggiore attenzione alla dignità dei lavoratori e delle famiglie che convivono con persone in condizione di fragilità.

Come ogni provvedimento legislativo, richiederà un periodo di assestamento. Sarà necessario capire, ad esempio, in quali tempi verranno aggiornati i sistemi informatici e le procedure dell'INPS. La reale efficacia applicativa delle norme sarà pienamente percepita solo se i nuovi sistemi saranno realmente accessibili.

La legge presenta anche evidenti criticità. Ad esempio, esistono condizioni invalidanti di poco inferiori al 74% che andrebbero riconosciute. Inoltre, il congedo fruibile fino a 24 mesi è privo di contributi figurativi. Il sistema, dunque, scarica il costo della cura sul lavoratore o sul dipendente ammalato o affetto da patologie invalidanti. Una persona che non è in grado di effettuare i contributi volontari si troverà a fare i conti con un assegno pensionistico più leggero. In ogni caso, la legge 106/2025 rappresenta un primo segnale di attenzione verso i dipendenti pubblici e privati che vivono in gravi condizioni di salute. Restano ancora spazi da colmare per arrivare ad una piena tutela. Ci sono, comunque, misure che potranno essere implementate anche attraverso l'azione contrattuale dei vari comparti, sia nel settore pubblico sia privato.

[\[1\]](#) Il *caregiver* è colei (colui) che si prende cura di un'altra persona, la quale non riesce da sola a far fronte alle esigenze della vita quotidiana, a causa di una malattia cronica, di una disabilità, di un disturbo mentale come la demenza o stati degenerativi, quali il morbo di Parkinson, di Alzheimer e altre patologie psichiatriche. Il caregiver familiare, dunque, è una figura fondamentale, soprattutto in una società come quella italiana che conosce un forte aumento della popolazione anziana.



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

07/11/2025

Mente, questa sconosciuta. Fin dai tempi più remoti, l'essere umano si è interrogato sul mistero della mente, sulle sue funzioni, sui suoi limiti e sulle sue potenzialità. Filosofi, teologi e scienziati si sono avvicendati nella riflessione: i primi ne hanno esplorato i significati più profondi, i secondi vi hanno intravisto il riflesso del divino, i terzi, grazie al progresso della tecnologia diagnostica, hanno iniziato a decifrarne i meccanismi concreti.

Anche la pedagogia, oggi, accoglie con crescente consapevolezza i contributi delle scienze cognitive e delle neuroscienze, nella prospettiva di una didattica realmente trasformativa. Tuttavia, nella realtà scolastica italiana, questa rivoluzione è ancora lenta e frammentaria. Fatta eccezione per alcuni docenti innovatori, la maggioranza continua ad aderire a un modello tradizionale, scandito da lezioni frontali, compiti per casa, interrogazioni e verifiche ripetute secondo uno schema immutabile. Come se secoli di riflessione sull'essere umano e sul suo pensiero non avessero alcuna incidenza sull'atto educativo.

Cosa significa insegnare

Ma insegnare è molto di più. Significa *trasformare le menti*, ed è possibile farlo solo conoscendone il funzionamento. Significa adottare un metodo che abbia basi scientifiche, ma anche uno sguardo etico e umano. Significa offrire agli studenti un'esperienza di crescita che lasci un segno nella loro vita e non si limiti a un passaggio scolastico.

Nell'epoca delle grandi trasformazioni cognitive, sociali e tecnologiche, non è più pensabile un insegnamento ridotto alla semplice trasmissione unidirezionale di nozioni. Il sapere non è un contenitore da riempire, ma un processo vivo che coinvolge mente, corpo ed emozioni in modo integrato. Educare davvero significa comprendere chi apprende, come funziona il cervello nell'attenzione, nella memoria, nella motivazione, nella costruzione del significato. Significa conoscere i percorsi più efficaci per promuovere uno sviluppo rispettoso dell'unicità di ogni studente. Oggi si parla di *didattica evidence-based*: un approccio educativo che si basa su dati scientifici e ricerche rigorose per prendere decisioni e definire pratiche didattiche, anziché affidarsi unicamente alla tradizione o al giudizio personale. Questo approccio mira a identificare e implementare metodi di insegnamento che, secondo i dati, producono i migliori risultati di apprendimento. È una prospettiva nata nel mondo anglosassone, con pionieri come John Hattie, che ha analizzato migliaia di studi sull'apprendimento.

La neurodidattica

È in questo contesto che si inserisce la neurodidattica, disciplina emergente che integra le scoperte delle neuroscienze con la pedagogia, la psicologia cognitiva e l'esperienza concreta in classe. Non offre ricette rigide né metodi infallibili, ma uno sguardo nuovo e profondo sull'apprendimento umano, inteso come fenomeno neurobiologico, cognitivo ed emotivo. Comprendere cosa accade nel cervello quando si impara, si ricorda, si sbaglia, si sogna o ci si emoziona significa ridefinire la scuola nel suo senso più autentico.

Il docente, in questa prospettiva, non può essere soltanto un trasmettitore di contenuti, ma un mediatore di esperienze trasformative, un regista della complessità, un promotore di benessere cognitivo e relazionale. Insegnare con la mente e per la mente diventa una rivoluzione silenziosa ma profondamente etica: una pedagogia della ricerca, dell'osservazione, dell'adattamento

continuo alle differenze individuali; una scuola che riconosce la mente nella sua plasticità, nella sua fragilità, nella sua meravigliosa unicità.

Il cervello che apprende: plasticità e connessioni

Uno dei pilastri fondamentali della neurodidattica è il concetto di plasticità cerebrale, ovvero la capacità del cervello di modificare la propria struttura e le proprie connessioni sinaptiche in risposta agli stimoli ambientali e all'esperienza. Il cervello umano non è una struttura rigida e predeterminata, ma un organo dinamico e plastico che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita, riorganizzandosi costantemente in base a ciò che vive, osserva, apprende.

Questa consapevolezza ha rovesciato radicalmente l'idea tradizionale secondo cui l'intelligenza sarebbe un tratto innato e immutabile. Oggi sappiamo che il potenziale cognitivo non è un destino, ma una costruzione.

I neuroni, attraverso sinapsi e circuiti, formano reti neurali che si rinforzano con l'esercizio intenzionale, si ristrutturano grazie al feedback e si indeboliscono se non vengono attivate. Ogni apprendimento, ogni intuizione, ogni riflessione lascia una traccia nel cervello, ne modifica la forma e la funzionalità. In questo senso, apprendere non significa solo acquisire informazioni, ma trasformare sé stessi, a partire dal proprio organo più misterioso e potente.

L'insegnante, allora, non può essere concepito come un semplice trasmettitore di nozioni, ma come un facilitatore di esperienze che promuovono la crescita cerebrale. È colui che costruisce contesti stimolanti, sfidanti e affettivamente sicuri, in cui l'apprendimento può manifestarsi ed espandersi. La plasticità cerebrale implica che tutti possano apprendere, ma non nello stesso modo né con gli stessi tempi. Questo rappresenta un richiamo forte alla personalizzazione dei percorsi educativi, alla valorizzazione delle differenze, alla progettazione di esperienze di apprendimento significative, che mettano in gioco la mente e il cuore di chi apprende. È la base scientifica di una pedagogia dell'inclusione, della fiducia e del potenziale trasformativo dell'educazione.

Attenzione ed emozione: l'energia invisibile dell'apprendere

Non si può apprendere senza attenzione, e non si può mantenere l'attenzione senza una componente emotiva. Il cervello, nella sua sofisticata economia cognitiva, seleziona ciò che ritiene rilevante, ciò che tocca corde affettive o che suscita sorpresa, meraviglia, timore o gioia. Stimoli neutri o percepiti come insignificanti vengono rapidamente esclusi dal processo di consolidamento mnemonico.

Le ricerche neurodidattiche hanno chiarito il ruolo centrale dell'amigdala, una struttura limbica che agisce da sentinella emotiva e filtro cognitivo, favorendo il passaggio delle informazioni ritenute significative verso le aree deputate alla memoria a lungo termine, come l'ippocampo. Un contenuto appreso in un contesto emotivamente neutro, per quanto ripetuto, difficilmente verrà fissato stabilmente. Viceversa, una lezione che suscita coinvolgimento affettivo, che crea connessioni personali o stimola l'immaginazione, ha una possibilità molto più alta di lasciare tracce durature nella mente.

Alla luce di queste evidenze, diventa urgente ripensare le modalità tradizionali dell'insegnamento, troppo spesso basate su esercizi meccanici, esposizioni astratte e pratiche valutative punitive. L'emozione non è un ostacolo all'apprendimento, ma il suo carburante più potente. La motivazione, l'interesse, il senso di appartenenza e la fiducia nell'insegnante costituiscono le vere leve del successo formativo.

Le lezioni che parlano alla vita reale degli studenti, che pongono domande autentiche, che integrano il gioco, l'arte, la narrazione o l'esperienza concreta, attivano molteplici aree cerebrali e favoriscono un apprendimento profondo, multisensoriale e trasformativo. La didattica, allora, non può che essere viva, dinamica, dialogica. Deve saper parlare al cuore per raggiungere davvero la mente. Solo così è possibile accendere la fiamma della curiosità e coltivare una memoria emotiva capace di orientare l'apprendere lungo tutto l'arco della vita.

Memoria e apprendimento: dal deposito al significato

Le neuroscienze hanno rivoluzionato anche il concetto di memoria, mostrando che essa non è un archivio statico di informazioni, ma un sistema attivo, dinamico e ricostruttivo. Il cervello non registra fatti come una macchina fotografica, ma li interpreta attraverso una rete complessa di significati, emozioni e associazioni. Ogni esperienza viene codificata, organizzata e archiviata in base al contesto in cui è vissuta, al valore affettivo attribuito, alla frequenza di esposizione e alla modalità con cui viene elaborata.

Apprendere, quindi, non significa semplicemente memorizzare un contenuto, ma integrarlo in una struttura di conoscenze pregresse, trasformarlo in sapere utile e flessibile, in grado di essere richiamato e applicato in situazioni nuove. È in quest'ottica che si comprendono l'efficacia delle strategie cognitive e metacognitive come le mappe concettuali, il riassunto attivo, la spiegazione ad alta voce, il confronto tra pari e la riflessione critica. Tali strumenti aiutano a gerarchizzare le informazioni, a creare connessioni significative e a rendere l'apprendimento più profondo e duraturo.

In questo scenario, l'insegnante non è un semplice dispensatore di dati, ma un architetto del significato, un facilitatore che guida gli studenti nella costruzione del proprio sapere. La memorizzazione efficace è quella radicata nella comprensione, quella che nasce da un'elaborazione personale e partecipata. La neurodidattica, in tal senso, invita a superare la cultura del nozionismo e del programma da finire, promuovendo ambienti di apprendimento attivo, in cui si lavora con i saperi, non semplicemente sui saperi. È un paradigma che mette al centro il processo, più che il prodotto, e che valorizza l'intelligenza come capacità di rielaborare, collegare e innovare.

Errore, riflessione e metacognizione: alleati inattesi

L'errore non è un nemico, ma un alleato prezioso e necessario nel processo di apprendimento. Le neuroscienze cognitive hanno evidenziato come ogni volta che il cervello compie un errore, non si limita a segnalarlo, ma attiva una complessa rete di circuiti neuronali che stimolano l'adattamento, la ristrutturazione delle connessioni sinaptiche e il consolidamento delle conoscenze corrette. In particolare, le aree della corteccia prefrontale e del cingolo anteriore si attivano in presenza dell'errore, permettendo al soggetto di riflettere sullo scarto tra atteso e ottenuto, e di modificare il comportamento futuro.

L'apprendimento autentico passa, quindi, dalla possibilità concreta di sbagliare, di riflettere sugli errori e di tentare nuove strategie. Non c'è apprendimento senza tentativi, e non ci sono tentativi efficaci senza la libertà di fallire. È per questo che la neurodidattica sottolinea l'importanza dell'educazione alla metacognizione, ovvero allo sviluppo della consapevolezza dei propri processi cognitivi, emotivi e strategici. Insegnare agli studenti a chiedersi come stanno imparando, quali strategie stanno usando, dove trovano ostacoli e cosa possono cambiare, significa renderli protagonisti attivi e responsabili del proprio apprendimento.

Una scuola fondata sulla neurodidattica è una scuola che non teme l'errore, ma lo riconosce come parte integrante della crescita. Richiede un clima di fiducia reciproca, un contesto affettivo ed emotivo sicuro, dove lo studente si senta accolto e non giudicato. La valutazione non è più uno strumento di selezione o sanzione, ma una fase del percorso formativo, un'occasione per riflettere, orientare e rafforzare. Accogliere l'errore significa promuovere una cultura della resilienza, della curiosità e dell'intelligenza trasformativa.

Didattica inclusiva e personalizzazione: la mente al centro

Ogni cervello è unico, e questa unicità va riconosciuta, rispettata e valorizzata. La neurodidattica sostiene con forza l'importanza di una didattica inclusiva, non come semplice strategia di compensazione, ma come visione pedagogica fondata sulla differenza come ricchezza. Le neuroscienze dimostrano che non esiste un unico modo di apprendere poiché ogni individuo elabora le informazioni secondo schemi cognitivi personali, influenzati da fattori biologici,

emotivi, culturali e ambientali. Gli stili cognitivi, le intelligenze multiple teorizzate da Gardner, i diversi ritmi di maturazione cerebrale non sono astrazioni teoriche, ma evidenze concrete che interrogano profondamente l'organizzazione scolastica e la pratica didattica quotidiana.

Un insegnamento realmente efficace non è quello che si adatta rigidamente ad un curriculum d'istituto, ma quello che si piega con intelligenza e sensibilità ai bisogni, alle inclinazioni e ai talenti di ciascun alunno. Personalizzare non significa frammentare o semplificare, ma progettare ambienti di apprendimento stimolanti e accessibili, in cui ogni studente possa trovare canali comunicativi adatti a sé. Questo implica una conoscenza approfondita degli allievi, un'osservazione costante e una progettazione didattica flessibile, capace di offrire percorsi alternativi e strumenti diversificati.

Il digitale, in questo senso, può rappresentare un alleato straordinario poiché grazie a risorse multimediali, ambienti virtuali, podcast, simulatori interattivi e tecnologie assistive, consente di costruire esperienze di apprendimento multisensoriali e inclusive, che superano i limiti della didattica frontale tradizionale. Tuttavia, la tecnologia, da sola, non basta. È la mente dell'insegnante a fare la vera differenza, quando riesce a coniugare competenza scientifica, creatività didattica, empatia educativa e visione etica. Una scuola neurodidattica è una scuola che crede nella pluralità delle intelligenze, che si impegna a renderle visibili e che crea le condizioni perché si evolvano.

In sintesi

La neurodidattica non è una moda passeggera, ma una rivoluzione silenziosa che cambia il cuore dell'educazione, portando con sé una nuova visione antropologica e scientifica del soggetto che apprende. Non propone ricette magiche né scorciatoie, bensì invita a un ripensamento radicale del modo in cui insegniamo, a partire da come funziona il cervello in situazione di apprendimento. Ogni scelta didattica, in questa prospettiva, dovrebbe essere fondata su ciò che sappiamo della mente umana, su come si attiva, si concentra, si motiva, si emoziona, si stanca e si rigenera.

La neurodidattica porta con sé un'etica dell'ascolto autentico, della personalizzazione reale, della centralità dell'emozione come motore del pensiero e della costruzione di significato come fine ultimo dell'insegnamento. Un insegnamento efficace, in questa chiave, non è quello che dice tutto, che riempie gli studenti di informazioni, ma quello che sa aprire spazi interiori, suscitare domande, accendere curiosità. È quello che lascia il segno nella memoria affettiva, che accompagna senza invadere, che suggerisce senza imporre.

Dalla mente alla metodologia, il viaggio della neurodidattica è una sfida complessa ma necessaria, una sfida che ogni insegnante consapevole è oggi chiamato ad affrontare. Non si tratta di diventare neuroscienziati, ma di tornare a essere, con nuova lucidità e rinnovato slancio, artigiani di intelligenze, coltivatori di menti e custodi del desiderio di conoscere. In un mondo che cambia, la scuola può ritrovare il suo senso più profondo proprio nell'alleanza tra scienza del cervello e sapienza pedagogica: un'alleanza capace di restituire dignità, profondità e umanità all'atto dell'insegnare.

4. Contratto scuola: la scelta giusta al momento giusto. Tra realismo e urgenza



Ivana BARBACCI

07/11/2025

Era di tutta evidenza che non ci fossero altre ragioni per ritardare ancora il rinnovo del CCNL 2022/2024, scaduto da quasi un anno. Non c'era soprattutto nessuna convenienza, per le tante persone coinvolte, a vedere scorrere altro tempo prima di incassare il saldo dei benefici previsti dal contratto, e non soltanto le anticipazioni nel frattempo percepite.

Il tempo e le scelte

Il quadro delle risorse disponibili era già ampiamente definito, dopo che quelle stanziare dalle leggi di bilancio erano state integrate con altri fondi messi a disposizione del negoziato. Un sindacato serio sa quando vi sono margini di miglioramento realmente praticabili e quando invece conviene chiudere un negoziato, nella convinzione che abbia prodotto i migliori esiti possibili. Uso l'aggettivo "migliori" adottando non il metro del desiderio (che per sua natura è sempre difficilmente saziabile) ma quello di una realistica valutazione delle scelte che è possibile e conveniente compiere, magari confrontandole con gli effetti che avrebbero potuto produrre scelte diverse.

Nel caso in questione, è persino imbarazzante dover spiegare che la non firma del contratto non avrebbe dato a lavoratrici e lavoratori alcun beneficio, nemmeno quello che, con molta faciloneria, viene sprezzantemente definito "un'elemosina" (se anziché erogate fossero trattenute, verrebbero definite "una rapina"). Dovrebbe pur dire qualcosa se tutti i sindacati più rappresentativi, meno uno, hanno scelto di firmare l'intesa sul rinnovo: con identità, sensibilità, storie e stili diversi, ma capaci di agire in unità quando si presenta la possibilità di conseguire un risultato utile per lavoratrici e lavoratori.

Una questione che si trascina da decenni

Gli aumenti previsti dal contratto risolvono definitivamente una "questione salariale" che esiste in termini generali e in modo specifico nel settore scuola, di cui è noto il divario rispetto agli altri Paesi ma anche ad altri settori della Pubblica amministrazione? Sicuramente no, e per quanto ci riguarda non abbiamo mai concesso nulla a trionfalismi del tutto fuori luogo: ma altrettanto sicuramente si è compiuto, verso una questione che si trascina da decenni, un passo importante, che può diventare molto significativo se a questo rinnovo si aggiungerà in tempi brevi (non in quelli ai quali purtroppo siamo stati fin qui quasi sempre costretti), un altro rinnovo, quello del triennio 2025/2027. Firmando per la prima volta un contratto nel triennio a cui fa riferimento, e non dopo.

Cifre chiare, nessuna illusione

La CISL Scuola rivendica anche in occasione di questo rinnovo contrattuale una coerenza di comportamenti unita a trasparenza e onestà intellettuale: abbiamo sempre esposto in termini corretti i valori economici in gioco, l'entità delle cifre, le modalità di erogazione che, come in tutti i contratti, hanno visto corrispondere anticipi e importi a saldo nel momento della chiusura definitiva. Rimando su questo alle tabelle pubblicate sul nostro sito che illustrano in dettaglio, caso per caso, l'entità dei benefici che questo rinnovo consente finalmente di ottenere in via definitiva^[1].

Chi volesse fare un confronto con tutti i precedenti rinnovi, si renderebbe facilmente conto che le cifre non differiscono più di tanto, in assoluto e in percentuale, con quelle su cui si è firmato l'accordo del 5 novembre. Senz'altro non in misura tale da rendere comprensibile e giustificabile, sul piano sindacale, una mancata firma.

Né vale molto invocare, come motivazione per non aver firmato, la perdita del potere di acquisto determinata dal picco inflattivo registrato nel biennio 2022-2023, al quale verrebbe posto soltanto "un parziale rimedio". Per quanto parziale, infatti, sempre di rimedio si tratta. Né si è

mai visto, quando la pioggia si fa più forte, che si possa ottenere miglior riparo rifiutandosi di aprire l'ombrello.

Parlare addirittura di "salasso" che con questo rinnovo verrebbe applicato agli stipendi del personale scolastico è affermazione priva di senso, oltretutto di riscontro con i numeri: fanno peggio soltanto i cultori dell'insulto sistematico, che lo eleggono a propria modalità di pensiero oggi, come del resto in occasione di tutti i precedenti contratti, gratificandoci di ogni sorta di epiteto e per i quali, francamente, il fastidio ha da tempo ceduto il passo a un meritato disinteresse.

Rinnovo utile, ma serve di più

A scanso di equivoci, e riprendendo quanto già accennato: considero questo rinnovo come un passo utile, importante e necessario verso una rivalutazione più forte dei trattamenti economici di tutto il personale della scuola, che resta l'obiettivo cui fare riferimento nell'orientare una strategia sindacale credibile, senza concedere niente a massimalismi irrealistici, inconcludenti e forse anche un po' strumentali.

Ottenere in un solo colpo l'equiparazione con gli stipendi europei, come sarebbe nel desiderio di tutti, richiederebbe una quantità di risorse che finora mai nessun governo e nessuna maggioranza si sono resi disponibili a investire.

Un caso storico: il contratto del 1988

Vi fu in un passato abbastanza lontano un contratto che vide destinare al personale della scuola una mole di risorse straordinaria, quello del 1988. Talmente straordinaria da indurre un sindacato a non firmarlo, per tre ragioni: perché quella spesa avrebbe messo a rischio la tenuta economico finanziaria del Paese, perché quel contratto premiava troppo l'anzianità e troppo poco il merito, perché all'aumento retributivo non corrispondeva un miglioramento della qualità del servizio. Una posizione che non era quella della CISL (tacciata allora di essere corporativa), firmataria di quell'accordo, ma che non esito ad apprezzare come seria e dignitosa. Era la posizione della CGIL. Ma erano altri tempi.

Dialogo e risultati

In quello che viviamo continua il nostro impegno a rappresentare nel miglior modo pensabile il personale della scuola, svolgendo al meglio delle nostre possibilità il ruolo che ci spetta nelle sedi in cui come sindacato esercitiamo le nostre prerogative, che sono anzitutto quelle contrattuali.

Convinti delle nostre idee, ma attenti alle ragioni degli altri, aperti al confronto con tutti senza presunzione, ma anche senza alcuna subalternità. È in questo modo che abbiamo trovato l'intesa con tante altre sigle, quasi tutte, per rinnovare finalmente il contratto 2022/2024. Convinti di avere fatto la scelta giusta al momento giusto per le lavoratrici e per i lavoratori della scuola.

CALCOLO NUOVE RETRIBUZIONI CCNI 2022/2024											
Anzianità di servizio	Incremento contrattuale mensile	IVC 0,50% retribuzione ordinaria GIÀ EROGATA	IVC Rinforzata 6,7 ordinaria GIÀ EROGATA	Differenza mensile ancora da erogare (13 mensilità)	Incremento RPD/CIA MENSILE da erogare (12 mensilità)	Ulteriore incremento CIA (12 mens.) (dal 01/01/25)	Nuovo CIA (dal 01/01/25)	Nuovi incrementi mensile totale in busta	Arretrati da percepire con nostra proposta	Una tantum	Arretrati + Una tantum L.D.
COLLABORATORI											
0-8	85,74	6,84	45,86	33,04	4,90	4,50	9,40	42,44	1,030,64	270,70	1,301,34
9-14	93,12	7,43	49,81	35,88	4,90	4,50	9,40	45,28	1,104,48	270,70	1,375,18
15-20	98,49	7,86	52,68	37,95	4,90	4,50	9,40	47,35	1,158,30	270,70	1,429,00
21-27	103,90	8,29	55,37	40,04	4,90	4,50	9,40	49,44	1,212,64	270,70	1,483,34
28-34	107,89	8,61	57,71	41,57	4,90	4,50	9,40	50,97	1,252,42	270,70	1,523,12
da 35	110,80	8,85	59,27	42,68	4,90	4,50	9,40	52,08	1,281,28	270,70	1,551,98
OPERATORI											
0-8	87,82	7,01	46,97	33,84	4,90	4,50	9,40	43,24	1,051,44	270,70	1,322,14
9-14	95,06	7,59	50,85	36,62	4,90	4,50	9,40	46,02	1,123,72	270,70	1,394,42
15-20	100,56	8,03	53,79	38,74	4,90	4,50	9,40	48,24	1,178,84	270,70	1,449,54
21-27	106,01	8,46	56,70	40,85	4,90	4,50	9,40	50,25	1,233,70	270,70	1,504,40
28-34	109,94	8,78	58,80	42,36	4,90	4,50	9,40	51,76	1,272,96	270,70	1,543,66
da 35	112,92	9,02	60,40	43,50	4,90	4,50	9,40	52,90	1,302,60	270,70	1,573,30
ASSISTENTI											
0-8	92,58	7,63	51,12	33,83	5,40	4,90	10,30	44,13	1,067,98	270,70	1,338,68
9-14	104,93	8,38	56,13	40,42	5,40	4,90	10,30	50,72	1,219,12	270,70	1,510,02
15-20	112,01	8,94	59,91	43,16	5,40	4,90	10,30	53,46	1,310,56	270,70	1,581,26
21-27	119,00	9,50	63,65	45,85	5,40	4,90	10,30	56,15	1,380,50	270,70	1,651,20
28-34	124,06	9,90	66,36	47,80	5,40	4,90	10,30	58,10	1,431,20	270,70	1,701,90
da 35	127,95	10,21	68,44	49,30	5,40	4,90	10,30	59,60	1,470,20	270,70	1,740,90
FUNZIONARI ED E.Q. senza incarico											
0-8	125,19	9,99	66,96	48,24	6,00	5,50	11,50	59,74	1,464,24	270,70	1,734,94
9-14	139,60	11,14	74,67	53,79	6,00	5,50	11,50	65,29	1,608,54	270,70	1,879,24
15-20	152,45	12,17	81,54	58,74	6,00	5,50	11,50	70,24	1,737,24	270,70	2,007,94
21-27	166,20	13,27	88,89	64,04	6,00	5,50	11,50	75,54	1,875,04	270,70	2,145,74
28-34	180,53	14,41	96,56	69,56	6,00	5,50	11,50	81,06	2,018,56	270,70	2,289,26
da 35	194,50	15,53	104,40	74,57	6,00	5,50	11,50	86,07	2,148,82	270,70	2,419,52
FUNZIONARI ED E.Q. con incarico											
0-8	125,19	9,99	66,96	48,24	9,20	13,10	22,30	70,54	1,632,24	270,70	1,902,94
9-14	139,60	11,14	74,67	53,79	9,20	13,10	22,30	76,09	1,776,54	270,70	2,047,24
15-20	152,45	12,17	81,54	58,74	9,20	13,10	22,30	81,04	1,905,24	270,70	2,175,94
21-27	166,20	13,27	88,89	64,04	9,20	13,10	22,30	86,34	2,043,04	270,70	2,313,74
28-34	180,53	14,41	96,56	69,56	9,20	13,10	22,30	91,86	2,186,56	270,70	2,457,26
da 35	194,50	15,53	104,40	74,57	9,20	13,10	22,30	96,87	2,316,82	270,70	2,587,52

[1] Vedi: "Contratto istruzione e ricerca, firmato il [rinnovo per il 2022/2024](#), impegno ad avviare subito il negoziato per il triennio 2025/2027".

1. Contratto scuola: le questioni di fondo. Riscoprire il valore della riflessione congiunta



Mario RICCIARDI

14/11/2025

Si è ormai conclusa, in forte ritardo come ormai d'abitudine (e non è una bella abitudine), la stagione dei contratti collettivi di lavoro relativi al triennio 2022-2024 per i comparti della pubblica amministrazione che sono, come è noto, quattro (più uno, quello della Presidenza del consiglio)[1].

Novità e criticità

Osservando nell'insieme i contenuti dei tre comparti della cosiddetta "funzione pubblica" (Amministrazioni centrali, locali e sanità) si può dire che si sono introdotte, nelle parti normative, alcune innovazioni interessanti. Si pensi, per esempio, agli articoli che, in alcuni contratti, affrontano il problema dell'innalzamento dell'età media dei dipendenti pubblici introducendo alcune agevolazioni per i lavoratori più anziani, oppure ad alcuni ampliamenti delle materie sottoposte a contrattazione e consultazione integrativa, o ad alcune innovazioni riguardanti il lavoro a distanza e l'orario di lavoro. Il punto debole che ha caratterizzato però tutta questa tornata di contrattazione è stata la quantità di risorse messe a disposizione dei contratti, una quantità assai inferiore all'aumento dei prezzi (rilevato dall'Istat, ma ancora di più rilevabile dai bilanci delle famiglie) avvenuto nel triennio.

Un contratto "ultraleggero"

Il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) del comparto Istruzione e Ricerca è stato l'ultimo ad essere firmato il 5 novembre scorso (2025). È un contratto che ha caratteristiche però un po' diverse da quelli validi per il medesimo triennio, soprattutto perché è un contratto "ultraleggero", comprendendo praticamente soltanto la parte retributiva e trattando, per la parte normativa, solo gli articoli relativi alle relazioni sindacali. Si è realizzata insomma (ed è la seconda volta nel volgere di un triennio) una scissione di fatto tra la parte economica e quella retributiva. Ma, mentre nel contratto del triennio precedente si procedette a firmare la parte economica rinviando poi la parte normativa a una sequenza contrattuale che fu sottoscritta alcuni mesi dopo, ricomponendo quindi l'unità del contratto dentro un unico contenitore nello stesso triennio, nel caso ultimo si è addirittura rinviata la parte più consistente, quella normativa, al contratto del triennio successivo. Noi auspichiamo, naturalmente, la rapida apertura delle trattative. Peraltro, in una dichiarazione congiunta (la numero 2) annessa al contratto 2022/2024, le parti si sono impegnate ad adottare nuovamente la scissione appena descritta: stipuleranno, infatti, un accordo sulla componente economica e differiranno la discussione della parte normativa ad un momento successivo.

Una prassi ad alto rischio

Al di là del giudizio sui contenuti, la prassi che si sta perpetuando, e forse consolidando, in questo comparto appare criticabile per almeno due ragioni. La prima è che separare la parte economica da quella normativa contrasta con la natura stessa (direi quasi "fondativa") delle relazioni contrattuali. Non è necessario richiamare i contributi fondamentali della dottrina americana e italiana sul ruolo della contrattazione collettiva quale strumento di pluralismo (pensiamo, in Italia, a figure come Gino Giugni[2] e Guido Baglioni[3]), perché è a tutti evidente che la contrattazione costituisce la forma primaria di scambio tra prestazione lavorativa e retribuzione. Il rischio sempre più concreto è che, se la prassi che sta prendendo piede dovesse ulteriormente

consolidarsi, il contratto rischia di assomigliare sempre di più ad una sorta di concessione unilaterale da parte del datore di lavoro. Si evidenzia, inoltre, come tale tendenza stia isolando progressivamente il comparto Istruzione e Ricerca dal quadro generale della contrattazione collettiva nazionale.

Obiettivi ambiziosi e risorse insufficienti

La seconda considerazione attiene al ruolo del datore di lavoro. Si osserva da tempo che le linee programmatiche dei governi, espresse sia attraverso gli atti d'indirizzo sia, in misura maggiore, tramite le dichiarazioni dei ministri competenti, stabiliscono per la contrattazione obiettivi ambiziosi, improntati alla valorizzazione del personale. Tali obiettivi includono il riconoscimento del merito e lo sviluppo delle progressioni di carriera. Tuttavia, al momento di definire l'allocazione delle risorse economiche necessarie, questi eccellenti propositi vengono sistematicamente disattesi con stanziamenti insufficienti. Tale discordanza risulta evidente dalla semplice lettura dell'atto d'indirizzo che avrebbe dovuto orientare anche il presente negoziato contrattuale.

Scelte diverse, ma tutte legittime

Di fronte a questo quadro negoziale le scelte delle organizzazioni sindacali si sono, come è noto, nettamente differenziate, tra chi ha firmato ritenendo di aver ottenuto tutto il possibile e chi ha scelto di non sottoscrivere un accordo ritenuto inaccettabile. Entrambe queste opzioni meritano rispetto, perché sono il risultato di scelte da parte di organizzazioni che rappresentano democraticamente migliaia di lavoratori. Anche chi non firma i contratti del pubblico impiego, del resto, non lo fa certamente a cuor leggero, ben sapendo quali sono le conseguenze per quanto riguarda la partecipazione alla contrattazione integrativa. Anche per questo sono assolutamente fuori luogo le reazioni aggressive e quasi derisorie di esponenti del governo verso chi non è d'accordo con le decisioni dell'esecutivo, che dovrebbe rappresentare pro tempore l'intero Paese, rispettare il dissenso e semmai riflettere sulle ragioni del dissenso medesimo.

La divisione, però, è sempre debolezza

Restano, naturalmente, le divisioni tra i sindacati che sono oggi molto profonde, e che penetrano anche nelle scelte in materia di contrattazione sembrando peraltro, a volte, non solo il frutto di divergenze a livello delle categorie e dei comparti, ma il riflesso (anche) di logiche a livello confederale. Tali divisioni sono un elemento di grave debolezza non solo nei rapporti con le controparti ma anche per il funzionamento stesso delle istituzioni democratiche.

Chi scrive queste note appartiene, forse anche per ragioni anagrafiche, alla pattuglia, non so quanto esigua, di coloro che non hanno perso le speranze per un miglioramento dei rapporti tra i sindacati, e perfino per un non troppo lontano ritorno a un'unità, quanto meno d'azione, tra le grandi organizzazioni confederali.

Un salto di qualità

Perché questo accada occorre probabilmente un salto di qualità non solo nell'azione, ma nel pensiero stesso delle organizzazioni sindacali. Chi si occupa di questi problemi ricorderà che la differenza tra partiti e sindacati veniva una volta individuata proprio nella natura "del pensiero" di queste organizzazioni: quello dei sindacati, si diceva, era orientato piuttosto sul "pensiero breve", finalizzato cioè a obiettivi immediati, e comunque di breve periodo; quello dei partiti aveva un orizzonte più lungo, e in certa misura strategico. Tali differenze si sono molto accorciate: partiti e sindacati hanno certamente funzioni diverse, ma entrambi sembrano essere in certa misura diventati prigionieri del "pensiero breve", delle tattiche, delle polemiche, delle contese di corto respiro. Per entrambi sembra essere diventato maledettamente difficile alzare un poco lo sguardo dalle urgenze del giorno per giorno, dalle competizioni interne, dalle lotte intestine. Eppure, alzare la testa dal contingente è un'esigenza fondamentale per le forze politiche, ma lo è, ad avviso di chi scrive, anche per le organizzazioni sindacali. Sarebbe quanto mai necessario riporre un poco gli interessi di parte (se pure legittimi) e i particolarismi organizzativi per provare a riflettere sui problemi reali e sulle esigenze dei lavoratori e del Paese. Solo attraverso l'approfondimento delle analisi e la ricerca di mediazioni congiunte sarà possibile rappresentarli e affrontarli efficacemente.

Dalla storia sindacale alla riflessione comune

Il confronto tra il contesto attuale e le epoche passate implica l'accesso a un terreno metodologico scivoloso: troppo diversi i contesti, troppo diversi i protagonisti coinvolti. Ciononostante, coloro che hanno vissuto diverse stagioni storiche non possono esimersi dal rammentare un periodo, tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio dei Novanta del secolo scorso, in cui le organizzazioni sindacali, pur reduci da divisioni assai aspre (culminate nelle vicende della scala mobile e nel successivo referendum) e operanti in un quadro generale per molti versi più drammatico (caratterizzato dalla persistenza del terrorismo che aveva colpito duramente il sindacato stesso), dimostrarono la capacità di superare i dissidi e di strutturare occasioni di riflessione congiunta.

In quell'epoca, si promosse un momento di aggregazione che coinvolse alcune delle migliori "menti" del tempo, dando luogo a una delle stagioni di maggiore produzione sindacale e culturale per il movimento italiano. Sebbene il contesto e gli attori siano mutati, altri tempi, altri protagonisti, è utile interrogarsi sulla validità di riprendere tale approccio metodologico basato sulla riflessione e sulla costruzione di un pensiero comune.

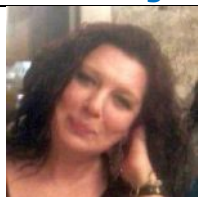
Perché non provare a percorrere ancora questa strada?

[1] I quattro comparti per il personale non dirigente sono: 1. Funzioni Centrali (Ministeri, Agenzie Fiscali, Enti Pubblici non Economici Nazionali – es. INPS, ISTAT, ecc.); 2. Istruzione e Ricerca (Scuola, Università, Enti di Ricerca); 3. Sanità (Aziende e Enti del Servizio Sanitario Nazionale); 4. Funzioni Locali (Regioni, Comuni, Province, Camere di Commercio). Il comparto della Presidenza del Consiglio dei Ministri rientra in genere nel comparto Funzioni Centrali, ma storicamente e per alcune specificità può essere trattato separatamente o avere contratti "monocomparto" o sequenze contrattuali dedicate.

[2] Gino Giugni (1927–2009), giurista, accademico e politico italiano, considerato il padre dello Statuto dei lavoratori.

[3] Guido Baglioni (1932–2009), sociologo, studioso dei rapporti sindacali e delle trasformazioni del lavoro. È stato anche un punto di riferimento nel dibattito su come i sindacati potessero adattarsi ai cambiamenti economici e tecnologici.

2. Educazione sessuo-affettiva: cento anni di stallo. Tra resistenze culturali, ideologiche e politiche



Angela GADDUCCI

14/11/2025

L'Italia si trova da decenni in una posizione anomala nel panorama europeo per quanto riguarda l'educazione sessuo-affettiva nelle scuole. Mentre la maggior parte dei Paesi dell'UE ha introdotto programmi curriculari obbligatori e organici, in Italia la trattazione di questa materia rimane non vincolante, spesso ostacolata da un complesso intreccio di sensibilità culturali, posizioni politiche e religiose, nonché riferimenti alla primazia educativa della famiglia. Sono questi i motivi per cui nel nostro Paese l'educazione sessuale nei *curricula* scolastici tarda ad essere introdotta, anche se il dibattito non è cosa nuova.

L'attuale discussione ripercorre una storia complessa di tentativi legislativi e ostacoli culturali, le cui radici affondano nei primi anni del '900 e persistono ancora oggi.

Un secolo di resistenze e tentativi naufragati

Sin dalle prime interrogazioni parlamentari che nel 1902 chiedevano corsi di igiene sessuale per prevenire le malattie veneree, il tema è emerso con regolarità, sollecitato spesso da urgenze sanitarie. Un'accelerazione significativa si registrò nel secondo dopoguerra, in un clima di maggiore consapevolezza sociale. Nel 1953 nacque l'AIED (Associazione Italiana Educazione Demografica) che diffuse la procreazione libera e responsabile. Gli anni '70 videro i primi veri e propri tentativi politici. Nel 1975 fu emanata la Legge 405/1975 che istituì i consultori familiari con il compito di diffondere le conoscenze sulla salute sessuale e riproduttiva. La disposizione, però, non ha mai specificato che tale divulgazione dovesse avvenire nella scuola. Gli ultimi anni Settanta e Ottanta furono caratterizzati da una crescente attenzione alla sfera personale e ai diritti, culminata con l'emanazione della Legge 194/1978 sulla tutela della maternità e l'interruzione volontaria della gravidanza.

La proposta di Tina Anselmi

Il 23 gennaio 1980, Tina Anselmi figura di spicco della Democrazia Cristiana e prima donna a ricoprire il ruolo di Ministro in Italia, presentò la proposta di legge n. 1315, intitolata: "Norme per l'educazione sessuale nelle scuole". La Anselmi era una donna molto impegnata sui temi dei diritti femminili, della salute e della dignità umana (aveva anche firmato la legge per l'istituzione del Servizio Sanitario Nazionale). L'introduzione dell'educazione sessuale era vista come un passo fondamentale per la consapevolezza dei giovani, la prevenzione, la lotta alla violenza sessuale (tema su cui presentò, nello stesso periodo, un'altra proposta di legge) e il superamento delle discriminazioni di genere. Ma le forti resistenze sociali, culturali e politiche in Italia, tipiche di quel periodo (e ancora attuali), impedirono che la sua proposta diventasse legge.

Nei primi anni Ottanta, siamo nel pieno dell'accordo politico tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede con il Concordato del 18 febbraio 1984, sebbene la Chiesa non abbia mai imposto un veto diretto, l'interpretazione diffusa (e la prassi successiva) è stata che il Ministero dell'Istruzione dovesse *de facto* tener conto dell'orientamento della Conferenza Episcopale Italiana (CEI) e della Santa Sede sui temi eticamente sensibili come l'educazione sessuale, che veniva considerata una competenza primaria assegnata esclusivamente alla famiglia.

Lupo Alberto e l'opuscolo contestato

Nel 1991, il Ministero della Sanità (allora guidato da Francesco De Lorenzo) promosse e commissionò l'opuscolo a fumetti intitolato "*Lupo Alberto. Come ti frego il virus*". Questo materiale aveva lo scopo di fornire informazioni chiare e dirette, anche sull'uso del profilattico, come misura di prevenzione contro l'AIDS (l'epidemia era al culmine dell'attenzione mediatica). L'iniziativa innescò immediatamente forti resistenze, non solo da parte della Chiesa, ma anche dal Ministero dell'Istruzione (allora guidato da Gerardo Bianco), che non aveva partecipato alla

stesura e riteneva che l'opuscolo fosse inappropriato o eccessivamente esplicito per la diffusione nelle scuole, specie tra i minori. La controversia politica e mediatica portò al ritiro quasi immediato dell'opuscolo dalle scuole, limitandone di fatto la diffusione e segnando un ulteriore precedente sull'atteggiamento prudente delle istituzioni scolastiche italiane nei confronti dell'educazione sessuale esplicita e della prevenzione.

Educazione sessuale come antidoto alla violenza sessuale

Ma le proposte continuarono e negli anni '90 il *focus* si spostò anche sulla violenza: la Legge del 15 febbraio 1996, n. 66 ridefinì la violenza sessuale come delitto contro la persona, abrogando le norme del Codice Rocco che la consideravano un delitto contro la moralità pubblica. Questo cambiamento normativo fu accolto nel 2013 con la ratifica della Convenzione di Istanbul, che richiese l'inserimento nei programmi scolastici di materiali didattici sulla parità tra i sessi, sui ruoli di genere e sulla soluzione non violenta dei conflitti.

Nonostante le indicazioni internazionali di OMS e UNESCO, l'insegnamento dell'educazione sessuale in Italia ha continuato a svolgersi in modo frammentario. Ancora nel 2006, il rapporto *The SAFE Project* evidenziava come l'argomento dovesse essere trattato solo per gli alunni dai 14 e i 19 anni e limitato a una singola lezione annuale.

Un piccolo passo avanti

Più recentemente, la Legge 92/2019 ha reintrodotto l'Educazione Civica come disciplina obbligatoria, a partire dall'anno scolastico 2020/2021. Uno dei nuclei tematici principali dell'Educazione Civica è la Costituzione, che include la promozione dei principi di parità tra i sessi e la prevenzione della violenza di genere. Precedentemente la Legge 107/2015 aveva già promosso "l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione". Questi temi, seppure resi obbligatori, di fatto non sono stati mai concretizzati in maniera sistematiche nelle attività scolastiche in assenza di "curriculum organico di educazione sessuale ed affettiva".

L'ultimo atto in ordine cronologico è il Ddl n. 979 intitolato "*Introduzione dell'educazione sessuo-affettiva nel sistema di istruzione e formazione*" che mira a istituire un percorso obbligatorio, progressivo e multidisciplinare di educazione sessuo-affettiva, con l'obiettivo di "promuovere una cultura del rispetto, prevenire la violenza di genere, le molestie e la discriminazione". L'iter parlamentare è tuttora in corso (Novembre 2025). Il Ddl è stato assegnato in sede referente alla 7ª Commissione (Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, sport e tempo libero).

Il nodo della questione: il consenso informato

Le polemiche sono state notevoli, polarizzando il dibattito pubblico tra chi lo ritiene uno strumento essenziale per la prevenzione e la salute dei giovani e chi esprime preoccupazioni riguardo l'età di introduzione, i contenuti e il ruolo educativo delle famiglie. Recentemente la questione è stata riportata al centro dell'attenzione dall'attuale Governo e, in particolare, dal Ministro Valditara con azioni legislative che hanno scatenato ulteriori critiche.

La controversia è nata da un intervento normativo (l'emendamento sul consenso informato) che riguarda principalmente le attività didattiche e progettuali non strettamente curricolari, cioè attività spesso gestite da esperti esterni che affrontano temi di natura sessuale, affettiva o etica. L'intervento normativo è stato introdotto come emendamento al Disegno di Legge AC 2423 del maggio 2025 (attualmente ancora in discussione) intitolato "*Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico*", ed è stato approvato in Commissione Cultura alla Camera nell'ottobre 2025. Naturalmente non poteva che essere interpretato come un forte limite allo svolgimento delle attività scolastiche. L'emendamento riguardava le attività esterne nella scuola secondaria di secondo grado essendo tali attività non previste per la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado. Un ulteriore emendamento è stato poi presentato in Aula della Camera dal deputato Sasso (Lega) e discusso il 10 novembre 2025 in occasione della ripresa della discussione sul Disegno di Legge sul consenso informato in ambito scolastico. Tale emendamento ha esteso la possibilità di svolgere attività di educazione sessuo-affettiva anche alle scuole secondarie di primo grado, ma anche qui solo con il consenso informato dei genitori, allineandosi così alle scuole superiori. Il divieto assoluto rimane invece in vigore per la scuola dell'infanzia e la primaria. L'esame del Ddl proseguirà nei prossimi giorni.

La paura della propaganda gender

Introducendo l'emendamento sul consenso informato, Valditara ha affermato che il suo scopo non era quello di eliminare l'educazione sessuale, ma quello di non creare confusione nei bambini indottrinandoli sulle cosiddette *teorie gender*; quelle teorie, cioè, secondo cui accanto ad un genere maschile e femminile ci sarebbero altre identità di genere che non sono né maschili né femminili, ma ibride, neutre. Più volte Valditara ha rimarcato che l'educazione sessuale deve essere tenuta separata dalle *teorie gender* che, occupandosi della fluidità di genere, non hanno nulla a che vedere con l'educazione sessuale espressamente contemplata e integrata nei programmi scolastici in vigore, in linea con il testo delle Indicazioni Nazionali 2025. Il Ministro ha voluto mettere in evidenza che questa iniziativa muove un passo in avanti nella cultura del rispetto, grazie alla quale non sarà più possibile per associazioni ideologizzate introdursi nelle scuole per far propaganda, spesso retribuita dai contribuenti, senza la supervisione e l'approvazione delle famiglie: le lezioni dovranno essere affidate a professionisti seri, psicologi, medici, docenti universitari.

La composizione trasversale dei contenuti

Oltre al ruolo del consenso informato dei genitori nelle decisioni educative, il dibattito sull'introduzione dell'educazione sessuo-affettiva nei *curricula* scolastici italiani si polarizza attorno ad un'altra questione fondamentale: la natura multidisciplinare dei suoi contenuti. Il suo campo di studio attinge, infatti, a diverse aree formative essenziali:

- alle discipline biologico/scientifiche per ciò che riguarda la trattazione delle funzioni riproduttive e la corretta conoscenza del corpo umano;
- alla prevenzione sanitaria circa le informazioni relative alla protezione dai rischi delle malattie sessualmente trasmissibili (MST);
- all'educazione civica a proposito del rispetto verso la donna, delle corrette relazioni interpersonali e dell'empatia considerata la vera strategia per contrastare la violenza di genere e i femminicidi.

Anche nella scuola dell'infanzia vengono svolte attività formative sulla conoscenza del corpo umano, della differenza tra i sessi e delle funzioni riproduttive.

Il Ministro ha voluto anche rafforzare, con il consenso informato, il ruolo dei genitori nelle scelte educative, riaffermare la loro priorità educativa e il potere di approvare o vietare le scelte educative che riguardano la sfera affettiva e sessuale dei figli. Ha voluto sottolineare che, in linea con l'art. 30 della Costituzione, il compito di educare i figli spetta preliminarmente ai genitori: devono essere i genitori dei minori a decidere se far frequentare ai loro figli lezioni sull'educazione sessuo-affettiva, dopo aver ricevuto adeguate informazioni sul contenuto dei corsi tenuti a scuola.

Tali affermazioni hanno suscitato, naturalmente, forti reazioni critiche da parte delle opposizioni, ma anche delle associazioni e degli operatori del settore, che hanno catalogato il comportamento del Ministro come un atto di censura preventiva. È stato messo in evidenza anche un ulteriore timore: la burocrazia del consenso informato può portare all'autocensura da parte delle scuole, privando così gli studenti di strumenti fondamentali contro la violenza di genere, il bullismo e i rischi sanitari, e lasciando di fatto l'informazione alla mercé del web e della pornografia.

La persistente incompletezza

La storia dell'educazione sessuale in Italia rimane, in sintesi, una storia di progetti interrotti e di frammentazione. Nonostante la sua riconosciuta valenza a livello internazionale (promossa da OMS e UNESCO), l'Italia non è riuscita a consolidare un *curriculum* nazionale coeso e obbligatorio. L'unica legislazione che fornisce un aggancio indiretto è, storicamente, la Legge 405/1975, che istituì i consultori.

La vera sfida per il sistema educativo italiano non risiede nell'eliminare o restringere l'educazione sessuale, ma piuttosto nell'edificare le fondamenta per una solida alleanza educativa tra istituzione scolastica e famiglia. Questo richiede l'elaborazione di un quadro programmatico nazionale che sia trasparente, scientificamente fondato e pedagogicamente solido, capace di superare i veti ideologici e contribuire concretamente al rispetto, alla sicurezza e al pieno sviluppo delle nuove generazioni.

3. Imprenditorialità: non è solo impresa. Orientare alla progettazione e alle scelte del proprio futuro



Chiara SARTORI

14/11/2025

Dalla scuola dell'infanzia alla secondaria, l'Europa investe in un'educazione che forma cittadini capaci di progettare, scegliere e trasformare il futuro.

L'imprenditorialità, intesa come capacità di tradurre le idee in azioni che generano valore per gli altri, è oggi riconosciuta come una competenza chiave per la vita. Ma il suo significato va ben oltre la sfera economica: riguarda la possibilità di orientarsi nel cambiamento, di costruire un progetto personale e professionale consapevole, di esercitare la propria iniziativa nel mondo.

Dall'imprenditore al soggetto intraprendente

La rete Eurydice ha appena pubblicato un nuovo rapporto dal titolo *Entrepreneurship education at school in Europe – 2025*^[1], che offre un quadro completo dei progressi significativi fatti nella promozione dell'educazione all'imprenditorialità nelle scuole in Europa. Il documento analizza le strategie e le iniziative messe in atto dalle autorità educative in 38 diversi Paesi, le modalità di integrazione dell'imprenditorialità nei curricula della scuola primaria e secondaria e la formazione dei docenti e dei dirigenti. In controluce, emerge con forza un messaggio orientativo: l'educazione all'imprenditorialità non è solo preparazione al lavoro, ma educazione alla scelta, alla progettualità e alla responsabilità personale.

L'immagine dell'imprenditore che avvia un'azienda lascia spazio a quella del cittadino che sa riconoscere opportunità, prendere decisioni, collaborare e trasformare le proprie idee in progetti. È una competenza trasversale, che unisce pensiero critico, creatività, pianificazione, collaborazione e resilienza. Educare all'imprenditorialità a scuola, dunque, significa educare all'auto orientamento: aiutare bambini e ragazzi a conoscersi, a scoprire i propri punti di forza, a mettersi alla prova in contesti reali e a costruire un progetto di sé coerente con i propri talenti e valori.

Quadro europeo: l'intraprendenza come competenza di cittadinanza

Da oltre vent'anni l'Unione Europea promuove l'educazione all'imprenditorialità come parte delle competenze per l'apprendimento permanente. La *Raccomandazione del 2006* e quella aggiornata nel 2018 includono la "competenza imprenditoriale e di iniziativa" tra le otto competenze chiave per la vita. Le più recenti politiche – dalla *European Skills Agenda* del 2020 alla *Union of Skills* del 2025 – sottolineano che questa competenza è essenziale per sostenere l'innovazione, la sostenibilità e la partecipazione attiva. L'educazione all'imprenditorialità diventa così una dimensione fondamentale dell'orientamento formativo, poiché aiuta gli studenti a immaginare il proprio futuro, a gestire l'incertezza e a trasformare le aspirazioni in percorsi realizzabili.

Il rapporto Eurydice mostra che in molti sistemi educativi l'educazione all'imprenditorialità è inclusa nelle strategie di livello superiore che perseguono obiettivi più ampi: sviluppo economico, crescita sostenibile ed emancipazione giovanile. La maggior parte dei sistemi educativi europei dispone di almeno una strategia che include esplicitamente la competenza imprenditoriale. In particolare, 20 sistemi educativi la collegano a politiche trasversali – dall'educazione civica alle competenze digitali – mentre cinque Paesi (Lussemburgo, Austria, Svezia, Bosnia ed Erzegovina e Montenegro) hanno elaborato strategie interamente dedicate alla sua promozione nelle scuole. Questa diffusione testimonia come l'imprenditorialità stia assumendo un valore educativo e orientativo: non solo competenza per "fare impresa", ma per "fare sé stessi".

Curricoli e orientamento: imparare a progettare

Tutti i sistemi educativi analizzati integrano l'imprenditorialità nei curricula, sebbene con approcci diversi. Circa tre quarti dei Paesi europei adottano un modello trasversale, che intreccia la

competenza imprenditoriale con le discipline esistenti e con le life skills. Nella scuola primaria, essa compare spesso all'interno delle STEM, delle attività di cittadinanza o di educazione civica, offrendo occasioni per sviluppare creatività, *problem solving* e spirito di iniziativa: sono abilità fondamentali per l'orientamento precoce. Nella secondaria, prevale un approccio disciplinare, con materie specifiche come "Economia e impresa". Tuttavia, il rapporto evidenzia una disparità significativa: l'alfabetizzazione economico-finanziaria è inclusa capillarmente, mentre competenze come la visione, l'individuazione delle opportunità o la gestione del rischio e dell'incertezza restano poco sviluppate, soprattutto nel ciclo primario. Questa tendenza che riflette un orientamento più economico che educativo va ribaltata: la scuola dovrebbe investire su queste abilità 'visionarie' per supportare efficacemente il percorso personale e professionale degli studenti."

Apprendimento pratico e orientamento esperienziale

Un altro dato rilevante del rapporto riguarda le opportunità di apprendimento pratico: nella maggior parte dei sistemi educativi, gli studenti possono partecipare ad attività imprenditoriali reali, durante l'orario scolastico o come attività extracurricolari. Queste esperienze – laboratori d'impresa, mini-aziende, progetti sociali – rappresentano un ponte tra scuola e vita reale e sono fondamentali per l'orientamento: consentono di sperimentare ruoli, prendere decisioni, collaborare, confrontarsi con la complessità. Tuttavia, tali attività raramente sono obbligatorie e, tendenzialmente, restano accessibili solo a una parte degli studenti. Perché l'orientamento sia autentico, è necessario che tutti gli alunni abbiano la possibilità di vivere esperienze pratiche in cui mettere in gioco competenze, passioni e valori.

L'orientamento passa anche dalla formazione

Il documento Eurydice sottolinea che 19 sistemi educativi europei prevedono regolamenti o programmi di sviluppo professionale per gli insegnanti in servizio che fanno riferimento all'educazione all'imprenditorialità. In 15 di essi vengono indicati obiettivi di apprendimento specifici. Tuttavia, la vera criticità risiede nella formazione dei dirigenti scolastici: i percorsi formativi attuali tendono infatti a focalizzarsi eccessivamente sulle sole competenze gestionali e comunicative, tralasciando aspetti importanti come le strategie per rafforzare la dimensione imprenditoriale e orientativa all'interno dell'istituto.

Questa lacuna è significativa, poiché un dirigente adeguatamente formato all'intraprendenza e alla visione strategica può diventare elemento chiave per trasformare la scuola in una vera e propria comunità orientante. Solo una leadership imprenditoriale, infatti, può efficacemente stimolare la progettualità sia degli studenti che degli insegnanti, facilitando al contempo la costruzione di solidi e proficui ponti con il tessuto socio-economico del territorio.

Dalle politiche alla pratica: per una scuola orientativa e intraprendente

Il rapporto *Entrepreneurship education at school in Europe – 2025* copre 38 sistemi educativi (i 27 Stati membri dell'UE più Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia, Serbia e Turchia) e rappresenta una risorsa preziosa per decisori politici, educatori e ricercatori. Nelle conclusioni del Rapporto si evidenzia un quadro positivo ma ancora in evoluzione: le autorità educative hanno introdotto strategie, riforme e programmi di formazione, ma restano margini di miglioramento. È necessario integrare nei curricula le competenze imprenditoriali basate su atteggiamenti e abilità, oltre a quelle conoscitive, e offrire a scuole e dirigenti maggiore supporto e formazione per garantire esperienze pratiche di qualità a tutti gli studenti. Solo così sarà possibile sbloccare il pieno potenziale orientativo dell'educazione all'imprenditorialità, facendo della scuola un luogo in cui ciascuno può sperimentare l'autonomia, la cooperazione e la responsabilità.

Orientarsi per orientare

Educare all'imprenditorialità significa, dunque, formare persone che sanno dare forma alle proprie idee, ma anche dare direzione alla propria vita. È un'educazione alla scelta, alla consapevolezza e alla partecipazione: un percorso che intreccia conoscenze, competenze e atteggiamenti in una visione unitaria dello sviluppo umano. In questa prospettiva, l'imprenditorialità non è un fine, ma un mezzo per coltivare l'autonomia e il senso di responsabilità. Ogni bambino o ragazzo che impara a immaginare un progetto, a pianificarlo, a

condividerlo e a portarlo a termine sperimenta in modo concreto il potere dell'azione e la soddisfazione del risultato: due esperienze fondamentali per orientarsi nella complessità.

Nell'orizzonte europeo, l'imprenditorialità diventa così una via per rendere l'orientamento un processo continuo e diffuso, che non si esaurisce nei momenti formali di scelta (come il passaggio da un ciclo scolastico all'altro), ma permea la vita quotidiana della scuola. Orientarsi non significa solo "scegliere cosa fare", ma soprattutto "capire chi si è" e come si può contribuire alla comunità. La scuola orientante accompagna gli studenti a riconoscere le proprie passioni, a valorizzare i propri talenti e a costruire un progetto di sé flessibile e aperto al cambiamento.

Una scuola generativa

In questa visione, la scuola che educa all'imprenditorialità è anche una scuola generativa: produce valore non solo economico, ma sociale e culturale. È una scuola che si apre al territorio, promuove la collaborazione con enti, imprese e associazioni, e fa dell'esperienza concreta un motore di apprendimento e di orientamento. Ogni attività progettuale – dal laboratorio scientifico al compito di realtà, dal progetto artistico alla mini-impresa scolastica – può diventare un contesto di auto orientamento, se permette agli studenti di prendere decisioni, affrontare problemi, cooperare e riflettere su ciò che imparano di sé.

Una scuola intraprendente è dunque, prima di tutto, una scuola capace di trasformare:

- la conoscenza in azione, perché ciò che si sa trova senso solo se può essere usato per creare;
- l'apprendimento in progetto, perché ogni sapere diventa utile quando diventa personale;
- l'esperienza in possibilità, perché è nell'esperienza che ciascuno scopre il proprio modo di stare nel mondo.

In definitiva, educare all'imprenditorialità come orientamento significa aiutare gli studenti a costruire la propria bussola interiore, capace di guidarli tra le sfide del presente e le incertezze del futuro. È un invito a immaginare una scuola che non insegna solo a "sapere" o a "fare", ma soprattutto a "diventare".

[\[1\] European Commission](#) / EACEA / Eurydice (2025), *Entrepreneurship Education at School in Europe – 2025*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

4. Professione docente e scuola della complessità. Esiti di una recente ricerca del CIDI



Maria Rosa TURRISI

14/11/2025

L'avvio dell'anno scolastico, le circolari ministeriali, lo scenario culturale, le ricerche internazionali ripropongono all'attenzione il ruolo del docente e le sue dimensioni professionali. Questo contributo vuole fornire alcuni elementi di riflessione a partire dai dati di una ricerca di cui già sono stati pubblicati alcuni risultati attraverso sintetici report[1] o articoli su riviste e siti specialistici.

L'indagine

L'indagine, realizzata da un gruppo di lavoro composto da componenti dei CIDI[2] di Torino, Napoli e Palermo e da esperti universitari, ha riguardato insegnanti delle tre città attraverso un questionario compilato on line nel periodo febbraio-maggio 2024. Hanno risposto al questionario 927 insegnanti di Torino, 365 insegnanti di Palermo e 287 di Napoli. Per correttezza statistica (rappresentatività del campione) sono stati elaborati solo i dati relativi a Torino e Palermo. L'elevata omogeneità dei dati delle due realtà territoriali diverse per storia, per composizione sociale e per rilevanza economica, permettono di individuare problemi e possibili ipotesi di intervento riferibili all'intero contesto nazionale del sistema di istruzione.

Il questionario: 51 domande suddivise in 6 sezioni:

n.	Sezione	Descrizione
1	<i>Caratteristiche socio-anagrafiche degli intervistati</i>	
2	<i>Tempo di lavoro</i>	Sono stati esplorati molteplici aspetti che strutturano l'orario di lavoro reale degli insegnanti: il numero di ore di insegnamento effettive in aula, le ore a scuola per attività complementari, le ore di lavoro a casa per preparare lezioni, materiali didattici e correggere i compiti, svolgere compiti gestionali e amministrativi, ecc.
3	<i>Incarichi e funzione docente</i>	Si è cercato di tracciare il profilo reale del lavoro dell'insegnante: dai normali compiti didattici in senso stretto, a quelli gestionali e amministrativi.
4	<i>Professionalità</i>	In questa sessione le domande hanno riguardato i vari tipi di formazione e il loro impatto sulla qualità della prestazione professionale e le attività ritenute più rilevanti ai fini della crescita professionale.
5	<i>Organizzazione dell'istituto</i>	Si è sondata la percezione degli insegnanti sull'adeguatezza delle strutture scolastiche e delle attrezzature per realizzare una didattica innovativa, sul funzionamento degli organi collegiali, sui flussi informativi.
6	<i>Soddisfazione e stress da lavoro</i>	Le domande hanno riguardato il grado di soddisfazione degli insegnanti, i motivi di ansia e le cause di stress, nonché altri elementi che incidono sulla qualità del lavoro.

Verranno qui presi in esame due aspetti, quelli relativi alla formazione e allo sviluppo professionale, interrelati dal punto di vista del singolo e dell'organizzazione.

Le variabili della professionalità del docente

In un documento del MIUR (oggi MIM) di qualche anno fa, che conserva ancora una sua attualità[3], viene ricordato che «nessun sistema scolastico può essere migliore della qualità dei suoi insegnanti», una frase di cui è ormai impossibile risalire all'origine ma su cui tutti coloro che si occupano di sistemi scolastici e di professionalità docente non possono non concordare. Inoltre, in uno scenario in cui il ruolo del docente diventa ogni giorno più complesso e delicato, le competenze professionali richieste non si limitano soltanto alla dimensione culturale e pedagogico-didattica, ma includono anche:

- la dimensione organizzativa;
- la dimensione relazionale con il contesto sociale;
- la capacità di curare la propria crescita professionale (condizione essenziale per l'esercizio del ruolo).

Per tali ragioni, diventa di fondamentale importanza ragionare sulla qualità della professione. Partendo da questi presupposti, i dati della ricerca CIDI sui comportamenti dei docenti in merito al loro sviluppo professionale appaiono un utile strumento di analisi e riflessione in quanto spia di comportamenti virtuosi ma anche di contraddizione e disagio.

Formazione nella fase di sospensione delle lezioni

Da una prima lettura dei dati relativi ai comportamenti dei docenti sulle scelte a sostegno della propria professionalità sembra emergere il prevalere di una dimensione soggettiva e individuale. Il 74% dei casi, sia nel campione di Torino che in quello di Palermo, ha dichiarato di aver svolto attività di formazione prevalentemente nei periodi di sospensione delle attività didattiche per scelta personale. Rimane significativo anche il 20% che non ha svolto attività di formazione nelle stesse situazioni. Questo tipo di opzione potrebbe apparire come un dato positivo, segno di una attenzione per la propria crescita professionale fuori dall'obbligatorietà con un investimento anche del proprio tempo libero. Per altri versi, però, potrebbe essere anche la spia di una percezione individualistica del proprio lavoro.

Inoltre i docenti intervistati hanno dichiarato di non aver utilizzato permessi per partecipare ad attività di formazione durante l'orario di servizio (76% TO; 66,6% PA). Questo dato farebbe pensare ad una difficoltà nelle sostituzioni in classe, fenomeno molto diffuso nella maggior parte delle scuole, ma potrebbe essere anche l'indicatore di una scarsa attenzione dell'istituzione alla formazione come fattore di crescita dell'organizzazione. Inoltre se esploriamo i dati con riferimento all'ordine di scuola, risulta che i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria non hanno utilizzato i permessi per la formazione in percentuale molto più elevata, rispettivamente l'82% e 78,1% del campione di Torino e il 94, 3% e 70,8% di quello di Palermo. Probabilmente in questi ordini di scuola le difficoltà di fruizione dei permessi risultano maggiori per i modelli organizzativi e per via della distribuzione dell'orario di lavoro.

Formazione autonoma e formazione proposta dalla scuola

I docenti, inoltre, considerano più efficaci le attività di formazione che scelgono autonomamente rispetto a quelle proposte o organizzate dalla scuola (o dall'ambito territoriale). Non a caso, il 38,4% del campione di Torino e il 30,2% del campione di Palermo considerano nulla o debole l'utilità della formazione proposta dall'istituzione, in maniera speculare considerano molto positivo l'impatto sulla propria attività professionale della formazione seguita per scelta individuale, rispettivamente il 40,9% per il campione di Torino e il 45,7% per il campione di Palermo.

Tale esito, però, contrasta leggermente con le risposte alla domanda sull'impatto che si sono collocate, per entrambe le fattispecie (scelta autonoma e scelta dell'istituzione), al livello 3 (su una scala da 1 a 5), con una leggera prevalenza per la formazione autonoma.

Generalmente la formazione proposta dalla scuola riguarda ambiti di carattere più generale finalizzate al miglioramento dell'organizzazione. Con tutta probabilità i docenti non ne colgono immediatamente l'utilità rispetto ai loro immediati bisogni. Il dato potrebbe essere un segnale di una debole consapevolezza del ruolo professionale del docente come membro di un'organizzazione. Questo probabile contrasto tra l'efficacia della formazione individuale (motivata dai bisogni del singolo) e la debolezza di quella istituzionale solleva serie riflessioni sulla gestione della formazione stessa.

Le responsabilità del dirigente scolastico

Dal punto di vista dell'organizzazione, tutto ciò fa pensare alla mancanza di un "piano di formazione" di ciascuna istituzione scolastica che sia coerente e funzionale e che integri tutti i tipi di esigenze che possono essere erogate attraverso piani nazionali o regionali da Associazioni, Enti, Università, ma anche l'auto-formazione, la partecipazione a gruppi di ricerca interni alla scuola o nelle reti, l'osservazione *peer to peer* e quant'altro. Poiché la lettura dei bisogni di formazione può essere ricondotta alla implementazione del Piano dell'offerta formativa e alle strategie per il miglioramento, viene chiamata in causa la responsabilità del dirigente scolastico nell'orientare tutte le attività in maniera coordinata in modo da costituire un effettivo volano per la qualità dell'istituzione scolastica.

La formazione aumenta tra le figure di sistema

Infine appare utile sottolineare come coloro che ricoprono incarichi, quali responsabili di progetto, coordinatori di classe o di dipartimenti disciplinari, collaboratore del dirigente scolastico ecc. partecipano in maniera più significativa alle attività formative

Ciò fa pensare che l'organizzazione del lavoro tende a favorire professionisti che hanno responsabilità che vanno a ricadere su tutta la comunità scolastica. Dall'analisi dei dati delle due realtà, Torino e Palermo, si può affermare che una organizzazione delle scuole che realizzi un diffuso processo di attribuzione di responsabilità e di obiettivi ben definiti e condivisi, evitando un artificioso moltiplicarsi di incarichi o figure professionali, può favorire la motivazione degli insegnanti ad essere coinvolti in processi di miglioramento continuo e, di conseguenza, favorire più in generale il miglioramento dell'organizzazione.

I docenti preferiscono la formazione obbligatoria

La ricerca ha anche esplorato quanto i docenti considerino negativa la non obbligatorietà della formazione per la qualità della scuola: 60,2% del campione di Torino e il 57,5% del campione di Palermo (giudizio uguale o superiore a 3 in una scala nella scala da 1 a 5).

La questione dell'obbligatorietà della formazione ha rappresentato un elemento di criticità nel dibattito sulla professionalità docente come è testimoniato anche dalla contraddittorietà delle norme attualmente in vigore, tuttavia traspare da questi ultimi dati che essa sia un tabù superabile e che un maggior riconoscimento della centralità della formazione in servizio come fattore di qualità renderebbe giustizia a quella parte di docenti che, come è risultato dall'indagine, investe il tempo libero dalle attività didattiche per la cura della propria professione.

Importanza della compresenza

L'indagine ha esplorato un vasto repertorio di attività (oltre la formazione) che possono essere riconducibili allo sviluppo professionale; per esempio il dialogo professionale, l'interazione informale con i colleghi, le attività in compresenza, lo studio e la ricerca, l'interazione con il dirigente scolastico, l'attività di tutoraggio o affiancamento con altri colleghi.

Il meccanismo della crescita professionale è, infatti, una combinazione di processi di apprendimento individuale e collettivo, attraverso momenti comunitari informali e formali di lavoro basati sullo studio e la riflessione individuale.

L'interazione informale con i colleghi è stata indicata come occasione di crescita professionale dal 56,6% dei docenti di Torino e dal 54,4% da quelli di Palermo. Un esito più variegato è quello relativo alla "compresenza". Mentre a Palermo viene indicata come pratica efficace dal 44,4% dei docenti, a Torino del 55,4%, con valori più significativi nelle scuole per l'Infanzia (64,1% Torino; 51% Palermo) e nelle sezioni Primarie (68,8% Torino; 49% Palermo).

La "compresenza" non è solo un modo di fare scuola che permette una maggiore personalizzazione dell'azione didattica ed educativa in relazione ai bisogni differenziati degli studenti, ma rappresenta anche una occasione per favorire la progettazione di attività integrate, per crescere professionalmente attraverso l'osservazione reciproca e l'interazione riflessiva sul lavoro docente. La diversità di dati fra le due realtà è probabilmente riconducibile al maggiore vissuto che hanno le scuole per l'Infanzia e Primarie soprattutto per l'orario prolungato. La differenza tra Nord e Sud può dipendere dal fatto che a Palermo la compresenza è più rara rispetto a Torino.

Studio individuale e comunità di apprendimento

Lo "studio e la ricerca individuale" occupano in generale una posizione intermedia, ma comunque significativa (52,2% a Torino e il 54,8 a Palermo), con una diffusione maggiore nella Secondaria di 2° grado (61,2% a Torino e il 64,8% a Palermo). Riconoscere la dimensione dello studio e della ricerca come fattori di sviluppo professionale restituiscono una immagine di docente colto capace di aggiornare costantemente il proprio sapere disciplinare e di integrare le innovazioni metodologiche e didattiche. Tuttavia, dai dati emerge ancora una volta una forte dimensione individuale, infatti solo il 20,7% dei docenti di Torino e il 23,8% di quelli di Palermo ha dichiarato di svolgere tali attività insieme ad altri insegnanti. L'aspetto centrale non è la quantità di ore di formazione formale svolte (che resta comunque un dato importante), ma il tempo investito per lavorare insieme creando e alimentando una comunità di apprendimento. È qui che gli insegnanti scambiano pratiche, fanno circolare competenze. Far parte di una comunità che apprende è un fattore di qualità professionale per il singolo ma anche una sfida per l'organizzazione.

Il dirigente come motore di crescita professionale

Anche l'interazione dialogica con il dirigente scolastico viene riconosciuto fra i fattori di crescita professionale dal 42,3% dei docenti di Palermo e dal 41,9% di quelli di Torino, ma in misura diversa a seconda degli ordini di scuola: in maniera crescente dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo e secondo grado.

Perché il dirigente scolastico sia un motore di crescita professionale per gli insegnanti – e non un semplice gestore di incertezze e problemi – è importante ridisegnarne il ruolo. Serve un leader maggiormente concentrato sui compiti pedagogici, didattici e sull'innovazione, alleggerito dalle incombenze amministrative e gestionali. Dall'indagine emerge anche la diversità di percezione in relazione alla tipologia di incarichi ricoperti. Ad esempio, la percentuale è altissima sia per i coordinatori di commissioni (74,1% a Torino e l'83,3% a Palermo) sia per funzioni strumentali (75,8% a Torino e 78,3% a Palermo). Ciò dipende, con tutta probabilità, dalla frequenza con cui tali figure interagiscono con il dirigente scolastico per necessità organizzativa o per la condivisione di decisioni. È interessante, comunque, che tale interazione venga riconosciuta dagli intervistati come occasione di crescita professionale.

Formazione collaborativa

Dall'analisi dei dati delle due realtà, Torino e Palermo, si può affermare che una organizzazione delle scuole che realizzi un diffuso processo di attribuzione di responsabilità e di obiettivi ben definiti e condivisi, può favorire la motivazione degli insegnanti ad essere coinvolti in processi di miglioramento continuo non solo per la propria dimensione professionale ma per tutta l'organizzazione. I dati evidenziano la necessità di potenziare la formazione collaborativa, non solo per supportare il lavoro in classe, ma anche per migliorare l'organizzazione scolastica. La percezione positiva del rapporto tra colleghi e dell'importanza della collegialità incoraggiano a proseguire in questa direzione.

Nei dati relativi alla domanda sul grado di soddisfazione riguardo al rapporto con i colleghi emerge, infatti, come questo sia un elemento dirimente che influisce fortemente sulla soddisfazione legata al proprio lavoro. La maggior parte degli insegnanti, infatti, si colloca nelle fasce di soddisfazione 3 (media) e 4 (alta) con percentuali simili tra le due città (Torino 62,3%, Palermo 59,7%). Rispetto alla fascia 5 (soddisfazione elevata) Palermo si colloca al 22,5%, seguita da Torino al 15,2%.

Al tempo stesso però, analizzando i dati relativi alla soddisfazione per la collegialità del lavoro emerge come gli organi collegiali (consigli di classe, dipartimenti, collegi docenti) stiano man mano perdendo la funzione di luoghi della gestione "democratica" della scuola (soddisfazione nulla: Torino 11,3%, Palermo 11,0%; soddisfazione elevata: Torino 9,2%, Palermo 12,9%).

La progettualità condivisa e la collegialità rappresentano l'elemento centrale del lavoro scolastico. I dati della ricerca evidenziano che una collegialità insufficiente è un fattore critico per la qualità della scuola: a Torino il 72,9% e a Palermo il 68,2% degli intervistati ha indicato l'assenza della collegialità rappresenti un problema di incidenza media, alta o elevata. Di conseguenza, il miglioramento della qualità del lavoro docente e dell'istituto passa necessariamente attraverso potenziamento della condivisione in tutti gli ambiti: dalla formazione all'organizzazione.

[1] I primi risultati sono stati pubblicati sul sito del [CIDI nazionale](#), ma anche dei [Cidi di Palermo](#) e di [Torino](#)

[2] CIDI, Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, è un'associazione di docenti di tutti i gradi scolastici e discipline che promuove la professionalità degli insegnanti attraverso la formazione continua, la ricerca didattica e culturale, e l'organizzazione di eventi come seminari, conferenze e corsi.

[3] Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio – [Documenti di lavoro 2018](#).