

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 sesso-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)

24 novembre 2025

Il futuro in gioco: dalle tecnologie alla sostenibilità

1. Svolta tecnologica, tra innovazione e sfide etiche. L'impatto dell'IA nella gestione della Scuola (Giambattista ROSATO)
2. Formazione per la sicurezza nelle scuole. Rischi, obblighi e opportunità educative (Bruno SOZZI)
3. Valutazione predittiva. Sfera di cristallo o strumento di processo? (Gianluca BOCCHINFUSO)
4. Pianeta 2030, appuntamento con le fragilità della Terra. Riflessioni a margine della COP30 (Brasile 10-21 novembre) (Rita Patrizia BRAMANTE)

29 novembre 2025

Abitare l'acqua salmastra della contemporaneità

1. Homo mangroviensis. Educazione e tecnologia nell'era onlife (Gabriele BENASSI)
2. Unschooling e vita off grid. Come tutelare l'educazione dei bambini del bosco (Luciano RONDANINI)
3. Fragilità educativa in una società senza limiti. Riscopriamo la narrazione e la pedagogia della domanda (Monica PIOLANTI)
4. Crisi silenziosa del disagio psicologico. Le risposte della scuola ai problemi emotivi (Angela GADDUCCI)

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 Bečić (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 Bečić (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.

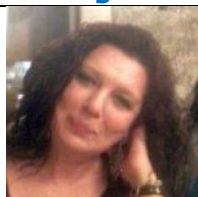
Linee di azione

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

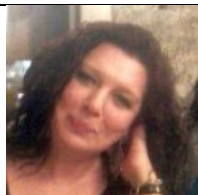
I prossimi passi sono fondamentali anche per estendere il modello ad altre realtà, passando da più livelli e piani. Bisogna promuovere incentivi e percorsi di formazione strutturati per i docenti, riconoscendone il ruolo chiave; è necessario creare tavoli di lavoro stabili tra scuole, enti, aziende e 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 minore 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.

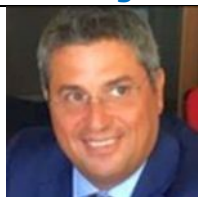
Luci e ombre

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 GIA' EROGATA	IVC Rinforzata 6,7 ordinaria GIA' 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.

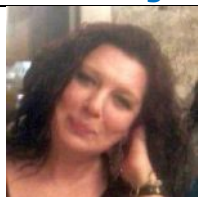
Perché non provare a percorrere ancora questa strada?

[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 sesso-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 sesso-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](#).

24 novembre 2025

Il futuro in gioco: dalle tecnologie alla sostenibilità

1. Svolta tecnologica, tra innovazione e sfide etiche. L'impatto dell'IA nella gestione della Scuola



Giambattista ROSATO

21/11/2025

La scuola italiana, cuore della formazione e della crescita civile, si trova oggi davanti a una svolta decisiva: conciliare la missione educativa con una gestione amministrativa ancora appesantita da pratiche burocratiche, tempi lenti e procedure ridondanti. In questo contesto, l'Intelligenza Artificiale (IA) non rappresenta una moda tecnologica, ma un alleato strategico capace di introdurre semplificazione, efficienza e innovazione nella quotidianità amministrativa ed educativa delle istituzioni scolastiche.

L'IA offre alle scuole nuove opportunità di ottimizzare i flussi documentali, migliorare la comunicazione interna ed esterna, liberare risorse da destinare ad obiettivi più attenti alle persone e alle relazioni. Non si tratta di sostituire il personale, ma di potenziarne le competenze e valorizzarne il ruolo, trasformando le segreterie in centri di gestione strategica, capaci di governare dati e processi in modo intelligente e integrato.

Aree di intervento e semplificazione operativa

L'IA può incidere in modo concreto su vari ambiti della gestione amministrativa, introducendo automazioni, riducendo il margine d'errore e garantendo un notevole risparmio di tempo. Le segreterie delle scuole possono trarre un notevole beneficio dai sistemi intelligenti. Facciamo alcuni esempi.

- *Automazione nella rilevazione di presenze e assenze*: ci sono algoritmi dedicati che elaborano in tempo reale richieste di congedi, permessi o ferie del personale docente e ATA, verificandone la coerenza con la normativa e con i regolamenti interni. Allo stesso modo, la rilevazione automatica delle presenze consente di velocizzare i flussi di processo riducendo errori e duplicazioni.
- *Archiviazione e classificazione documentale intelligente*: attraverso il riconoscimento automatico del contenuto (mittente, oggetto, tipologia), l'IA protocolla, archivia e indicizza documenti in entrata e in uscita, rendendo le ricerche istantanee e superando la logica dei faldoni digitali disordinati.
- *Integrazione dei flussi digitali*: l'IA può fungere da ponte tra registro elettronico, contabilità e piattaforme ministeriali (come il SIDI), sincronizzando i dati e assicurandone coerenza e aggiornamento costante senza reinserimenti manuali.

Le potenzialità dell'IA si estendono anche alla dimensione prettamente organizzativa della scuola. Si possono, per esempio, ottimizzare la formazione delle classi e i rispettivi orari. Grazie a modelli di *machine learning*, è possibile elaborare soluzioni che tengano conto di variabili complesse (disponibilità dei docenti, esigenze degli studenti, capienza delle aule, bisogni educativi speciali) restituendo in pochi minuti proposte che, manualmente, richiederebbero giorni di lavoro. Oppure, attraverso una analisi predittiva degli acquisti (per esempio studio dei dati sui consumi e sull'usura delle dotazioni), l'IA consente di pianificare con precisione gli approvvigionamenti di materiali didattici, informatici o di laboratorio, riducendo sprechi e tempi di fermo.

L'IA come motore di innovazione strategica

Oltre a migliorare e rendere fluido, efficiente ed integrato il processo operativo della gestione amministrativa, l'IA può sostenere la governance scolastica fornendo strumenti di analisi e supporto decisionale. Nel settore dell'autovalutazione e del miglioramento, le scuole producono

una grande quantità di dati: risultati INVALSI, tassi di successo formativo, indicatori di dispersione, monitoraggi sul clima scolastico. L'IA può analizzarli in modo integrato e rapido, restituendo analisi oggettive e visualizzazioni intuitive che aiutano il Dirigente scolastico e il Nucleo interno di valutazione a individuare aree critiche e priorità di intervento.

L'IA può lavorare sui dati storici (iscrizioni, abbandoni, flussi migratori nel territorio) per prevedere con maggiore accuratezza la popolazione scolastica futura e i conseguenti fabbisogni. Per esempio, prevedere il numero di classi e ore necessarie per le diverse discipline, aiutando il Dirigente scolastico a formulare la richiesta di organico del personale docente e ATA, riducendo i tempi di lavoro. Può aiutare nella gestione degli spazi analizzandone l'utilizzo effettivo (aule, laboratori, palestre) nel tempo e suggerire la distribuzione ottimale delle classi o la necessità di interventi di manutenzione e adeguamento, ottimizzando l'uso dell'edificio scolastico.

L'IA per la personalizzazione e il coinvolgimento educativo

Incrociando dati su assenze, voti parziali, partecipazione alle attività e tempi di completamento degli esercizi, l'IA può identificare gli studenti che manifestano i primi segnali di difficoltà (sia di apprendimento cognitivo sia per problemi di natura emotivo o sociale) molto prima che si manifesti la vera e propria dispersione. Questo permette agli insegnanti di attivare misure di supporto mirate e tempestive, magari con il suggerimento della stessa IA sui materiali didattici da usare, sugli esercizi di recupero da somministrare o sulle attività di potenziamento personalizzate più adatte. Tali indicazioni sono basate proprio sulle specifiche lacune o punti di forza dimostrati da ogni studente e rilevati dai sistemi di IA. Chatbot o piattaforme come Arin, Quizlet, Kahoot e altre possono affiancare docenti e i *caregiver* nella creazione di percorsi didattici personalizzati per studenti con BES, facilitando la condivisione degli obiettivi tra scuola e casa.

Servizi personalizzati per studenti e famiglie

L'IA può essere utilizzata anche per migliorare l'efficacia della comunicazione scuola-famiglia trasformando la comunicazione, la personalizzazione dell'apprendimento e la collaborazione co-educativa. Può analizzare i modelli di interazione (presenza ai colloqui, risposte alle comunicazioni) e identificare le famiglie o gli argomenti per i quali la comunicazione è meno efficace rendendo, quindi, la comunicazione tra scuola e famiglia più tempestiva, mirata e comprensibile.

Può anche implementare sistemi per rispondere automaticamente alle domande frequenti di genitori e studenti (orari, calendari, scadenze pagamenti, modulistica), liberando il personale di segreteria per attività più complesse e urgenti. Le piattaforme dotate di IA possono tradurre automaticamente le comunicazioni (circolari, messaggi) in diverse lingue, abbattendo le barriere linguistiche e promuovendo l'inclusione delle famiglie di origine straniera. Sistemi di IA possono analizzare i dati di apprendimento dello studente e generare report che non si limitano al voto, ma spiegano i punti di forza, le difficoltà specifiche e suggeriscono attività mirate che i genitori possono svolgere a casa per supportare il figlio. Ma possono anche produrre riassunti chiari e concisi di documenti complessi, rendendo le informazioni istituzionali più accessibili alle famiglie.

Sfide etiche, norme e competenze

L'ingresso dell'Intelligenza Artificiale nelle aule scolastiche è una rivoluzione promettente, ma non è un percorso da affrontare con leggerezza. Non si tratta solo di abbracciare l'efficienza tecnologica; è necessario un approccio profondamente consapevole e orientato ai valori, che rispetti la dignità delle persone e i confini stabiliti dalla legge. La vera sfida, infatti, risiede nella gestione etica e normativa di questi nuovi strumenti, che va ben oltre la loro mera funzionalità. Il cuore è la tutela dei dati personali, soprattutto quando si tratta di minori, la cui vulnerabilità richiede la massima cautela. Le istituzioni scolastiche, come custodi di informazioni sensibili, devono garantire il pieno adempimento del Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR – Regolamento UE 2016/679), il quale impone obblighi rigorosi. Per esempio, prima di adottare qualsiasi sistema di IA che tratti i dati degli studenti in modo massivo o sistematico, la scuola deve agire come un investigatore. È indispensabile condurre un'analisi preventiva (*Data Protection Impact Assessment – DPIA*) per identificare, misurare e mitigare i rischi che l'uso di tali sistemi automatizzati potrebbe generare per i diritti e le libertà degli individui. In pratica, è un esame di coscienza tecnologico che impone l'adozione di adeguate misure di sicurezza.

L'intelligenza artificiale non deve mai diventare un "giudice" senza volto. Il principio guida è che l'automazione, per quanto sofisticata, non può sostituire la responsabilità e la decisione umana nelle questioni che hanno un impatto sulla vita e sui diritti degli studenti. Ogni scelta critica generata da un algoritmo (ad esempio, una raccomandazione su un percorso educativo o la valutazione di un rischio) deve essere validata e supervisionata da operatori scolastici competenti (docenti, dirigenti). Questa figura umana non è un semplice *clickatore*, ma il garante etico che apporta giudizio, empatia e contesto. Parallelamente, la scuola deve poter tracciare e spiegare come e perché l'IA ha raggiunto un determinato risultato.

Bias e discriminazione: una criticità da non sottovalutare

L'IA non nasce in un vuoto di valori, ma viene addestrata con i dati della nostra storia, delle nostre abitudini e dei nostri sistemi sociali. È proprio in questa fase che si annida la prima grande sfida: gli algoritmi, se non gestiti con estrema cura, rischiano di riflettere e amplificare i bias sociali, storici ed economici preesistenti.

Il rischio concreto è quello della "Discriminazione algoritmica". Immaginiamo un sistema di IA impiegato dalla scuola per supportare decisioni importanti, come l'assegnazione di risorse, la riorganizzazione delle classi o persino la selezione di candidati per un percorso di eccellenza. Se i dati di addestramento su cui si basa quell'algoritmo contengono, per esempio, disparità storiche di genere (indirizzando storicamente più ragazze a percorsi umanistici e meno a quelli scientifici) o disuguaglianze territoriali (penalizzando gli studenti provenienti da contesti socio-economici meno abbienti), l'IA non farà altro che perpetuare queste ingiustizie.

La scuola, il cui obiettivo primario è l'equità e l'inclusione, non può permettersi di utilizzare uno strumento che consolidi o, peggio, aggravi le disuguaglianze già esistenti. L'imperativo etico è trasformare l'IA in un catalizzatore di opportunità, garantendo che i *dataset* utilizzati siano corretti e bilanciati per promuovere un futuro più giusto.

Fiducia attraverso la trasparenza

Un altro pilastro fondamentale è la fiducia, che si costruisce solo attraverso la trasparenza e la spiegabilità (eXplainable AI – XAI).

Quando un algoritmo suggerisce una decisione – che sia un orario, l'assegnazione di un docente a una classe specifica o una raccomandazione didattica per uno studente – il personale scolastico, le famiglie e gli studenti non possono accettare un "verdetto" basato sul nulla. Essi hanno il diritto fondamentale di capire il processo decisionale.

Se l'IA agisce come una "scatola nera" (black box), in cui il risultato è oscuro e inspiegabile, si mina immediatamente l'accountability (la possibilità di chiedere conto) e la possibilità di ricorso o di correzione in caso di errore. Se un genitore o un docente ritiene che una scelta supportata dall'IA sia errata, il sistema deve essere in grado di spiegare le variabili e i vincoli che hanno portato a quel risultato. Il Principio cardine è che l'IA può essere un eccellente co-pilota, ma non può mai essere il pilota automatico. Indipendentemente dalla sofisticazione dell'algoritmo, l'ultima parola e la responsabilità finale devono sempre rimanere umane. Questo assicura che il giudizio etico prevalga sulla fredda efficienza del calcolo.

Competenze digitali e infrastrutture

Molti immaginano che la rivoluzione dell'Intelligenza Artificiale nelle scuole sia una sfida tecnologica: acquistare un nuovo software o installare server più potenti. In realtà, l'ostacolo più grande alla piena adozione dell'IA non risiede negli algoritmi, ma nella preparazione del campo di gioco organizzativo e umano. L'IA, in sé, è pronta: è il contesto scolastico ad avere bisogno di una profonda riorganizzazione.

Infrastruttura e interoperabilità

Non basta avere un'ottima piattaforma di IA; essa deve poter dialogare con ogni componente della scuola. Immaginiamo i dati degli studenti come un flusso che deve fluire liberamente tra gli organi vitali dell'istituto: l'anagrafe scolastica, il registro elettronico, i sistemi di valutazione e la contabilità.

Questo flusso richiede un massiccio investimento non solo in reti stabili e veloci (l'autostrada dell'informazione), ma soprattutto in sistemi cloud sicuri e software nativamente interoperabili. Se i dati restano intrappolati in *silos* isolati, ogni innovazione basata sull'IA è destinata a fallire. L'efficacia della tecnologia dipende quindi dalla capacità di garantire che le informazioni possano

circolare liberamente tra i vari ambienti gestionali, alimentando l'intelligenza artificiale con dati coerenti e aggiornati.

Evoluzione Umana: Da Digital Literacy a AI Literacy

Il secondo e più determinante ostacolo è la preparazione del personale. Il semplice acquisto di un software di IA non è un atto di semplificazione automatica; al contrario, richiede un investimento massiccio e mirato nella formazione (upskilling).

La preparazione non può più limitarsi all'apprendimento delle basi del computer – la cosiddetta Digital Literacy (saper usare una mail o un programma di videoscrittura). Il personale amministrativo, i dirigenti e i docenti devono evolvere verso l'AI Literacy, che rappresenta un livello superiore di consapevolezza. Ci riferiamo soprattutto ad alcuni aspetti:

- *comprensione del funzionamento*, non basta saper cliccare, bisogna capire come e perché l'IA prende determinate decisioni;
- *logica etica e giuridica*, è fondamentale comprendere la cornice normativa (come il GDPR o l'AI Act) e le implicazioni etiche legate all'uso dei dati degli studenti e ai *bias* degli algoritmi;
- *uso strategico*, acquisire la capacità di integrare gli strumenti di IA nei processi esistenti per migliorarli strategicamente, non solo per replicarli in digitale.

In definitiva, la tecnologia IA è un motore potente, ma la sua efficacia dipende interamente dalla competenza e consapevolezza di chi è al volante. Solo quando la preparazione del contesto organizzativo e umano sarà all'altezza delle potenzialità della macchina, l'IA potrà davvero tradursi in semplificazione, efficienza e innovazione educativa.

In sintesi

L'Intelligenza artificiale rappresenta oggi una delle leve più potenti per realizzare una vera semplificazione amministrativa nella scuola. Automatizzando i processi ripetitivi e fornendo strumenti di analisi avanzata, consente di recuperare tempo, risorse e attenzione da dedicare alla dimensione educativa.

Questa trasformazione, tuttavia, non si riduce a un cambiamento tecnologico: è un percorso culturale che implica visione, formazione e responsabilità. Solo adottando un approccio etico, trasparente e competente l'IA potrà diventare il motore di una scuola più flessibile, moderna e centrata sulle persone, capace di superare la complessità burocratica e di proiettarsi nel futuro con consapevolezza e intelligenza.

2. Formazione per la sicurezza nelle scuole. Rischi, obblighi e opportunità educative



Bruno SOZZI

21/11/2025

L'Accordo Stato Regioni^[1] del 17 aprile 2025 è pubblicato nella Gazzetta ufficiale il 24 maggio, considera la formazione^[2] la principale misura di effettiva gestione dei pericoli e dei rischi presenti sul luogo di lavoro. I contenuti della formazione devono essere coerenti con i rischi specifici individuati nel DVR. Ciò costituisce la prima misura generale di tutela della salute e sicurezza (art. 15, comma 1, a) del D.lgs. 81/2008).

Un'importante novità dell'accordo è che i Dirigenti scolastici, nella loro funzione di Datore di lavoro (in base alla normativa sulla sicurezza, Art. 2, comma 1, lettera b del D.lgs. 81/2008), hanno l'obbligo di assicurare la sicurezza all'interno del proprio istituto. Per fare ciò, devono ricevere una formazione specifica. Devono frequentare il corso di formazione descritto nella Parte II, punto 3 dell'Accordo, e concluderlo entro il 24 maggio 2027. Sono riconosciuti i corsi di formazione per il Datore di lavoro già erogati alla data di entrata in vigore dell'accordo, purché abbiano contenuti conformi. L'aggiornamento dei corsi (6 ore in 5 anni) parte dalla data di fine corso riportata nell'attestato.

Rischi nella scuola

La Legge 31 dicembre 2021, n. 215 ha portato alcune certezze^[3] attese da oltre trent'anni:

- la valutazione dei rischi "strutturali degli edifici (assegnati in uso alle istituzioni scolastiche) e l'individuazione delle misure necessarie a prevenirli sono di esclusiva competenza" del proprietario dei locali;
- i Dirigenti scolastici restano responsabili dell'organizzazione e gestione dell'ambiente in cui avviene l'apprendimento degli studenti; sono "assolti da qualsiasi responsabilità civile amministrativa e penale qualora abbiano richiesto gli interventi strutturali e di manutenzione" necessari.

Ne consegue che il DS ha la responsabilità (art. 17, 28, 29, 30, D.lgs. 81/2008) di redigere il documento della valutazione dei rischi propri dell'attività lavorativa e didattica in locali consegnati e mantenuti sicuri dal proprietario nelle strutture e negli impianti. Al di là degli adempimenti "formali" l'insieme delle norme va gestito per costruire una cultura "sostanziale" della sicurezza e del controllo dei rischi.

Nelle scuole, si riscontrano pericoli tipici dell'ambiente e delle attività (fonti di potenziale danno), ma i rischi effettivi (la probabilità che un danno si verifichi) sono generalmente gestiti e contenuti per specifiche tipologie di situazioni. Il sistema di sicurezza scolastico si concentra sulla prevenzione e sulla formazione costante. Le principali aree che richiedono attenzione specifica per la gestione dei rischi e l'applicazione delle misure di sicurezza includono prevalentemente:

- le regole di comportamento in aule, laboratori palestre e cortili e durante le uscite didattiche;
- il rispetto delle norme relative alla prevenzione degli incendi e al primo soccorso;
- la vigilanza posta in capo ai "preposti" adeguatamente formati;
- l'organizzazione delle esperienze di scuola-lavoro.

Tutto il sistema di sicurezza si sostiene su una costante azione di informazione e formazione rivolta a tutto il personale scolastico e agli studenti, garantendo che tutti siano a conoscenza dei pericoli, dei rischi, e delle procedure da seguire.

Attese significative dalla scuola

La scuola svolge due funzioni principali e interconnesse: è un ambiente di lavoro e un contesto formativo per la sicurezza e la salute. Per il personale scolastico (docenti, personale ATA, dirigenti) e per gli studenti (soprattutto quelli impegnati in laboratori, stage o attività che comportano l'uso di attrezzature o ambienti specifici), la scuola è legalmente considerata un luogo di lavoro. Parallelamente, è anche un contesto privilegiato per l'educazione alla

prevenzione e alla salute. È il luogo ideale per insegnare agli studenti a percepire, valutare e gestire i rischi non solo all'interno dell'edificio scolastico, ma nella vita in generale. Questo include, tra l'altro, la sicurezza sul lavoro futuro, la sicurezza stradale, l'uso consapevole della tecnologia. La scuola è il luogo ideale anche per promuovere stili di vita sani: l'educazione alimentare, la prevenzione del bullismo, l'importanza del benessere psicofisico.

Rappresenta, quindi, un contesto privilegiato per sensibilizzare gli studenti su temi della percezione del rischio e della tutela della salute, nonché, in alcuni istituti, per sviluppare competenze professionalizzanti.

Il 22 ottobre 2025, l'ennesimo tragico infortunio sul lavoro presso le Acciaierie Venete di Borgo Valsugana ha spinto il Presidente della Camera a invocare un cambiamento profondo a partire proprio dalle aule scolastiche, formando i giovani alla prevenzione, al riconoscimento dei pericoli e alla responsabilità. "Lo scenario prefigurato dal D.lgs. 81/2008 attribuisce alla scuola il ruolo centrale della promozione della cultura della salute e della sicurezza (sul lavoro); siamo in presenza di specifiche indicazioni rivolte ad orientare il dirigente scolastico verso la gestione della sicurezza in un'ottica di sistema, a partire dalla nomina del responsabile del servizio di prevenzione e protezione all'interno dell'istituto"[\[4\]](#).

Servizio di prevenzione e protezione (SPP)

Il DS ha l'obbligo di organizzare il Servizio di prevenzione e protezione (SPP) ai sensi degli articoli 31-35 del D.lgs. 81/2008. Questo servizio deve essere composto da addetti in numero adeguato alle dimensioni e alle specificità dell'Istituto, i quali devono essere:

- formati specificamente sui rischi individuati nel Documento di Valutazione dei Rischi (DVR);
- dotati di mezzi e tempo sufficienti per l'efficace svolgimento dei compiti loro assegnati.

Le capacità e i requisiti professionali devono essere adeguati alla natura dei rischi presenti sul luogo di lavoro. Nella riunione periodica (comma 3, art. 35) il SPP è tenuto a valutare lo stato di benessere di tutta la comunità scolastica. A tal fine deve definire tra le altre cose anche:

a) *codici di comportamento e buone prassi* utili a prevenire i rischi di infortuni e malattie professionali;

b) *obiettivi di miglioramento della sicurezza complessiva* sulla base delle linee guida per un sistema di gestione della salute e sicurezza sul lavoro.

Tra gli addetti al Servizio di prevenzione e protezione formati, il DS individuerà prioritariamente il Responsabile (RSPP): un collaboratore essenziale perché svolge un ruolo strategico volto a garantire l'applicazione e l'integrazione della normativa di sicurezza all'interno dell'istituto. Un esempio significativo, per le scuole secondarie di primo e secondo grado, è superare il concetto di studente quale soggetto passivo da tutelare. Per dare concretezza a questo concetto, alcune scuole scelgono di integrare attivamente gli studenti nel sistema di sicurezza scegliendo un rappresentante da invitare nelle riunioni periodiche. Questa richiesta si basa sull'articolo 20 del D.lgs. 81/08, che stabilisce gli Obblighi dei Lavoratori, da applicare per analogia e prassi anche agli studenti in quanto equiparati, in parte, nelle situazioni di rischio.

Scuola come soggetto formatore

L'Accordo del 17 aprile 2025 stabilisce che le scuole sono i principali enti di formazione per il personale (docente e non docente) e gli studenti, così come per tutti gli altri lavoratori e soggetti equiparati. Inoltre, l'Accordo chiede espressamente che venga identificata una "scuola Polo" in ogni provincia per formare i dirigenti e le figure chiave del "sistema sicurezza" (come i Dirigenti Scolastici e i Responsabili del Servizio di Prevenzione e Protezione).

Nella struttura scolastica, le seguenti figure ricoprono ruoli chiave nell'ambito della sicurezza e salute sul lavoro (in conformità al D.lgs. 81/2008 e s.m.i.):

- Dirigente Scolastico (DS), con funzione di Datore di Lavoro e assume il ruolo di massima responsabilità.
- Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA), agisce come figura dirigenziale a tutti gli effetti, in particolare nei confronti del personale Amministrativo, Tecnico e Ausiliario (ATA).
- Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP) e Addetti al SPP (ASPP).
- Preposti, figure di supervisione.
- Rappresentanti dei Lavoratori per la Sicurezza (RLS).

Gran parte della formazione necessaria può essere svolta a distanza (online), seguendo i programmi e le norme vigenti. Tuttavia, i lavoratori e le altre figure "di sistema" (come quelle elencate prima) devono essere consapevoli della specificità del "luogo di lavoro". Questa specificità è ancora in attesa di essere definita da un Decreto Interministeriale promesso fin dal 9 aprile 2010^[5].

Bisogna poi considerare che la formazione in presenza (soprattutto per l'aggiornamento) permette un confronto significativo tra i colleghi dello stesso settore. Questo scambio di esperienze, sia sull'applicazione delle norme che sulle attività pratiche, è fondamentale per sviluppare la necessaria "cultura della prevenzione".

L'Accordo stabilisce le procedure dettagliate che vanno dall'organizzazione dei corsi fino alla conclusione, che include i verbali delle valutazioni finali e l'emissione degli attestati. La scuola Polo s'impegna a conservare tutta la documentazione dei corsi per 10 anni.

In merito alla gestione degli atti, il Garante per la Protezione dei Dati Personali, con il Provvedimento n. 571 dell'11 settembre 2025, ha stabilito un principio destinato ad avere notevoli ricadute operative: *"Gli attestati di formazione contengono dati personali riferibili ai lavoratori, la cui disponibilità deve essere garantita all'interessato, anche successivamente alla cessazione del rapporto di lavoro"*.

Cultura della prevenzione: opportunità educative

Si parla di comportamento orientato alla sicurezza quando un soggetto risulta in possesso delle capacità di individuare il rischio ed è motivato ad utilizzare e a migliorare tale capacità.

Ricordiamo qui che il problema di fondo è spesso quello di trasformare un comportamento imposto (da un'autorità e/o da una norma) che può essere anche non condiviso, in uno pienamente accettato così che la sicurezza (e a volte una cauta insicurezza) diventi parte costante e integrante della propria esperienza sia personale (compreso lo svago ed il tempo libero) che lavorativa.

Secondo quanto emerge da studi nel campo della psicologia, i meccanismi cognitivi fondamentali che sono alla base dell'adozione di un comportamento volto alla prevenzione degli infortuni si stabilizzano prima del compimento dei 12-13 anni di età. Tali meccanismi includono la capacità di percepire il pericolo, il controllo della propensione al rischio (temerarietà) e la consapevolezza delle possibili conseguenze derivanti dalle proprie azioni. Per questa ragione, è necessario implementare un sistema educativo che sia in grado di sviluppare e proporre un insieme strutturato di valori, comportamenti, atteggiamenti e relazioni sociali che promuovano la responsabilità e la solidarietà. Il D.lgs. 81/08 (art. 20, comma 1) può essere utilizzato come spunto per richiamare gli studenti all'importanza di superare la tendenza alla superficialità spesso associata a quell'età. Negli anni della scuola dell'obbligo, e successivi, ogni allievo/a incontra occasioni nelle quali assumere comportamenti prudenti e responsabili:

- le prove di evacuazione sono simulazioni importanti per contenere ansia e panico; consentono di 'sostanzare' il Piano di sicurezza, promuovendone la conoscenza e sperimentandola due volte all'anno per almeno 10 anni di vita scolastica;
- l'educazione stradale è un importante obiettivo trasversale con programmi da attuarsi nelle scuole di ogni ordine e grado (D.M. 5 agosto 1994);
- tutte le attività sono orientate all'educazione alla salute (corretti stili di vita, contrasto al fumo, al consumo di sostanze e al gioco d'azzardo);
- il contrasto al bullismo con informazione preventiva sui possibili pericoli propri di un ambiente numeroso: furti, prepotenze, scherzi pesanti, difficoltà di ritrovare effetti personali non adeguatamente custoditi;
- l'educazione civica comprensiva dell'insegnamento della pace specie nell'attuale difficile situazione geopolitica; pace non è soltanto il contrario della guerra o l'assenza di violenza, ma è "star bene" con sé stessi, con gli altri e con la natura; tutto ciò rimanda al concetto di pace interiore e alla capacità di pensare alle conseguenze delle proprie azioni.

^[1] Ved. [Scuola7, n. 451](#) del 24/10/25.

^[2] «formazione»: processo educativo attraverso il quale trasferire ai (lavoratori) ed agli altri soggetti del sistema di prevenzione e protezione aziendale conoscenze e procedure utili alla acquisizione di competenze per lo svolgimento in sicurezza dei rispettivi compiti in azienda e alla identificazione, alla riduzione e alla gestione dei rischi (art. 2, aa D.lgs. 81/2008).

[3] La data di approvazione, 31 dicembre, e alcuni contenuti (commi 3 bis e 3 ter) rivelano l'urgenza di sanare una situazione che si trascinava da troppo tempo, ovvero la poca chiarezza del comma 3, art. 18. Si resta in attesa del Decreto promesso entro fine febbraio 202 relativo alle "modalità di valutazione «congiunta» dei rischi connessi agli edifici scolastici".

[4] Cfr. *Gestione del sistema sicurezza e cultura nella scuola*, edito da INAIL, 2012.

[5] Negli istituti di istruzione ed educazione di ogni ordine e grado..., le disposizioni sono applicate tenendo conto delle *effettive particolari esigenze* connesse al servizio espletato o alle peculiarità organizzative», individuate con *Decreto Interministeriale entro 9 aprile 2010* (art. 3, 2 D.lgs. 81/2008). Siamo in ritardo di 15 anni sempre che non si consideri ancora in vigore il *Decreto interministeriale DM 29 settembre 1998, n. 382 emanato in ottemperanza al d.lgs. 626/1994*.

3. Valutazione predittiva. Sfera di cristallo o strumento di processo?



Gianluca BOCCHINFUSO

21/11/2025

Ogni educatore nutre la naturale aspirazione di comprendere e favorire il potenziale dei propri studenti, guardando non solo a ciò che hanno imparato, ma a ciò che potranno diventare, ai traguardi a medio e lungo termine che potranno raggiungere. In questo orizzonte pedagogico e formativo, s'inserisce il concetto di valutazione predittiva, ovvero la pratica di ricavare previsioni sulla riuscita futura degli allievi, in base al loro profilo e nell'articolazione del loro percorso di studi ad iniziare dall'anno scolastico di riferimento.

Tale pratica, tuttavia, possiede una natura profondamente ambivalente. Se da un lato rischia di trasformarsi in una pericolosa profezia che si autoavvera, etichettando gli studenti e limitandone le potenzialità, dall'altro può rivelarsi un potente strumento formativo, capace di orientare e migliorare la progettazione didattica per sostenere attivamente il successo di ciascuno. È importante, quindi, avere presente le due facce della valutazione predittiva, distinguendo nettamente tra l'uso che cristallizza il giudizio e quello che apre al futuro. Per comprendere appieno questa dicotomia, è necessario esaminare anche i limiti intrinseci degli approcci valutativi tradizionali, spesso concentrati unicamente sul passato e finalizzati al momento.

Limiti della valutazione tradizionale

Nel panorama scolastico italiano, la valutazione è ancora troppo spesso incentrata su una funzione puramente sommativa, un'azione volta a "tirare le somme" al termine di un percorso o di parte di esso. Questo approccio si manifesta nella centralità del risultato e del prodotto finale: una logica rafforzata culturalmente dalla domanda che bambini e ragazzi si sentono rivolgere quasi quotidianamente al rientro a casa: "che voto hai preso?". L'attenzione viene così posta quasi esclusivamente sul voto, trascurando il processo di apprendimento che ha portato a quel risultato.

Quando la valutazione è solo retroattiva

Le principali critiche mosse a questo modello evidenziano come esso sia intrinsecamente retroattivo, basato sull'accertamento di quanto lo studente ha già appreso e, di conseguenza scarsamente predittivo di ciò che lo studente sarà realmente in grado di fare (con le sue conoscenze e abilità acquisite) nel prosieguo dei suoi studi e in contesti differenti anche di vita reale. In altre parole, si rischia di valutare una conoscenza inerte, un sapere difficilmente trasferibile e applicabile dentro l'aula e al di fuori di essa. Questo rende la valutazione un'operazione autoreferenziale, poco utile per orientare e sostenere il percorso futuro dell'allievo. È proprio dal desiderio di superare questi limiti che nasce l'interesse verso la dimensione previsionale della valutazione: un terreno fertile ma denso di complessità e rischi che ogni docente è chiamato a conoscere e governare.

Valutazione predittiva, trappola o leva?

La valutazione predittiva non è un concetto monolitico; possiede una duplice valenza che è fondamentale comprendere per poterla utilizzare in modo corretto ed efficace. Può essere, infatti, una trappola che limita o una leva che promuove. Il rischio più grave di una valutazione predittiva è che si trasformi in una profezia che si autorealizza, un meccanismo che può danneggiare profondamente gli allievi. Questo fenomeno è strettamente legato all'*Effetto Pigmalione*: le previsioni sul successo o l'insuccesso di uno studente, formulate dall'insegnante sulla base di pregiudizi o preconetti, finiscono per manifestarsi nel comportamento e nel rendimento dell'alunno, poiché indotte, spesso inconsapevolmente, dall'atteggiamento del docente stesso. Altre distorsioni valutative possono concorrere a rafforzare questo meccanismo:

- *Effetto alone*: l'influenza di un giudizio generale preconstituito sull'alunno che altera la valutazione di una prestazione specifica, portando l'insegnante a mettere in atto comportamenti eccessivamente indulgenti o sanzionatori;

- *Effetto di stereotipia*: rimanda alla scarsa alterabilità dell'opinione che l'insegnante si è fatto dell'allievo, cristallizzandone l'immagine e rendendo vani gli eventuali sforzi di miglioramento.

Obiettivo basilare: prevedere per formare

La valutazione predittiva può essere impiegata in modo costruttivo e ciò richiede un cambiamento di paradigma epistemologico e metodologico. La ricerca docimologica distingue nettamente tra *valutazione dell'apprendimento* (*assessment of learning*), associata alla funzione sommativa e retroattiva, e *valutazione per l'apprendimento* (*assessment for learning*), che incarna la prospettiva di una valutazione autenticamente formativa e orientata al futuro.

In quest'ottica, l'obiettivo non è emettere sentenze, ma progettare adeguatamente l'attività didattica futura. L'insegnante non si chiede "questo allievo ce la farà?", ma piuttosto "come potrà riuscire?", "di quale supporto o rinforzo avrà bisogno?" e "quali strumenti e strategie sarà in grado di attivare?". La predizione si trasforma così in un'analisi e in una prospettiva consapevole: una previsione ragionata sul possibile sviluppo degli apprendimenti, finalizzata a sostenere il percorso di crescita dell'alunno. Si tratta di una responsabilità diagnostica e prognostica del docente, che smette di usare la valutazione come specchietto retrovisore per trasformarla in un faro che illumina la strada da percorrere che, in quanto percorso, diventa tutta da disegnare e articolare.

Dal prevedere la prestazione al promuovere la competenza

Per sfruttare il lato positivo della predittività, è necessario un radicale cambio di paradigma: passare dalla misurazione di conoscenze superficiali alla valutazione profonda delle competenze. Una valutazione autenticamente predittiva non si limita a ciò che è immediatamente visibile, ma esplora le dimensioni più profonde che determinano la capacità di agire nel mondo.

La competenza può essere rappresentata come un iceberg, composto da una parte visibile e una sommersa, entrambe essenziali e funzionali al processo.

Iceberg

Componente	Descrittore
Parte visibile (emersa)	Conoscenze e abilità, ovvero ciò che è facilmente osservabile, misurabile e valutabile con prove tradizionali, strutturate, semistrutturate, test, attività formali, questionari.
Parte latente (sommersa)	Dimensioni interiori come immagine di sé, emozioni, motivazione, consapevolezza, strategie metacognitive, ruolo sociale, impegno, sensibilità al contesto, relazioni orizzontali e verticali, comunicazione emotiva, comunicazione non verbale.

Una valutazione che si ferma in superficie, misurando solo conoscenze e abilità, risulta parziale e, per certi versi, inadeguata. Per essere predittiva, deve dotarsi di strumenti capaci di "andare sotto la superficie dell'acqua" per sondare le componenti soggettive e interne che realmente mobilitano il sapere e l'apprendimento. Per fare ciò, è indispensabile adottare il principio della triangolazione, che richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione (soggettivo, intersoggettivo, oggettivo) per consentire una visione pluriprospettica dell'oggetto di analisi.

Un metodo per analizzare l'iceberg nella sua interezza, pertanto, è la valutazione autentica. Richiedere agli studenti di affrontare compiti veri (problemi complessi, aperti, significativi e agganciati a contesti reali, simulazione funzionali, compiti immersivi) è un metodo che aiuta ad immaginare la loro futura capacità di agire nel mondo. Le parole-chiave non sono più "riprodurre", "esporre", "riconoscere" e "sintetizzare" ma "inventare", "applicare", "rielaborare" e "collegare", attivando strategie cognitive, metacognitive, strumentali ed emotive alte anche nel campo della personalizzazione e della trasferibilità.

Valutazione sostenibile

Questo approccio trova la sua massima espressione nel concetto di valutazione sostenibile che è intrinsecamente predittiva, poiché lo scopo di preparare gli studenti a capire e rispondere ai loro bisogni d'apprendimento presenti e futuri. L'obiettivo non è uno *status* da raggiungere, ma una competenza da affinare continuamente, da assumere come obiettivo formativo su cui lavorare fin dalla prima infanzia. Il risultato, infatti, è far diventare gli studenti persone capaci di valutare e gestire autonomamente il proprio apprendimento per tutto l'arco della vita continuando a praticare e sviluppare strategie strumentali e cognitive coerenti con questo scopo.

Per tradurre questi principi in pratica, superando i rischi della valutazione-giudizio, i docenti possono implementare strategie che trasformano l'atto valutativo in un motore di apprendimento orientato al dopo. È importante riflettere su alcuni strumenti di apprendimento nell'ottica della costruzione della valutazione e dell'implementazione del profilo di ogni singolo studente.

L'efficacia del feedback

È il dispositivo che collega il processo valutativo all'apprendimento. La sua funzione è colmare il divario tra la performance attuale e quella attesa, offrendo all'alunno le risorse per ri-orientare il proprio percorso. È uno strumento intrinsecamente proattivo: non si limita a giudicare il passato, ma fornisce indicazioni concrete per il miglioramento futuro, mettendo in moto gli aspetti motivazionali che sostengono l'azione.

Caratteristiche di un feedback efficace

Caratteristiche	Descrizione
Orientato al miglioramento	Fornisce indicazioni chiare e oggettive sul modo di progredire e di migliorare.
Tempestivo	Dato durante l'attività, durante un momento preciso dell'attività o immediatamente dopo.
Equilibrato	Bilanciato nell'includere coerentemente punti di forza e punti di debolezza dove presenti.
Puntuale	Riferito a comportamenti, azioni didattiche dello studente, prodotti, azioni di processo non mirato sulla persona in quanto tale.
Dialogico	Strutturato in modo da stimolare la risposta da parte dello studente, favorire la sua riflessione, aiutarlo nella metacognizione, nell'autocorrezione.

Modello di Feedback tra i più usati

Come funziona	Cosa migliorare	Come migliorare
Riconoscimento e descrizione dei punti di forza	Individuazione in modo chiaro di cosa non funziona, del punto di debolezza e/o da migliorare	Suggerire o aiutare ad individuare strategie e azioni osservabili di miglioramento

La revisione fra pari (peer review)

Le attività di valutazione tra pari non si limitano a migliorare i prodotti degli alunni. Il processo di dare e ricevere riscontri dai compagni è un meccanismo primario che potenzia le capacità di autovalutazione, rendendo gli studenti più competenti nell'analisi metacognitiva. L'acquisizione di queste abilità autovalutative è una competenza indispensabile per l'apprendimento permanente e duraturo poiché rende gli studenti capaci di prevedere e gestire in autonomia le proprie necessità formative future, migliora la qualità dei processi e dei prodotti, sviluppa il pensiero critico, rinforza la consapevolezza metacognitiva.

Caratteristiche della peer review

Attività	Descrizione delle azioni
Preparazione	L'insegnante presenta criteri chiari (rubrica di valutazione, griglia di osservazione, griglia di misurazione, check-list) e, in classe, riflette con gli studenti sulla modalità e sulla struttura della restituzione in relazione all'attività, puntando su rispetto, chiarezza, aiuto reciproco.
Osservazione	Lo studente, utilizzando uno degli strumenti proposti e condivisi, osserva il lavoro del compagno, lasciandosi guidare dagli indicatori forniti. Raccoglie punti di forza e aree di miglioramento.
Restituzione	Costruisce un feedback scritto o orale secondo la struttura data e in uso: <i>Cosa funziona; Cosa migliorare; Come migliorare.</i>
Revisione	Lo studente, autore del lavoro, in base alle indicazioni avute e annotate, rivede il proprio elaborato/lavoro cercando di fare tesoro dei commenti ricevuti e procedendo per gradi al controllo e alla revisione.
Riflessione	Lo studente, autore del lavoro, riflette sull'intero processo, sulle revisioni fatte, sulle strategie più funzionali al proprio profilo in relazione a quanto elaborato, nei tempi e nei modi in cui l'ha fatto e alle osservazioni ricevute.

Funzione formativa della peer review

Sviluppa il pensiero critico	Promuove l'autoregolazione	Favorisce la collaborazione	Rende la valutazione partecipata
attraverso un compito reale che comporta responsabilità ed equilibrio	fornisce una serie di elementi puntuali e contestualizzati per migliorare in autonomia e consapevolezza	sviluppa il rispetto reciproco e il riconoscimento del profilo dell'altro in relazione ai processi che attiva	non è solo il docente che valuta ma sono anche gli studenti che utilizzando strumenti di eterovalutazione e di autovalutazione

L'autovalutazione come obiettivo

L'autovalutazione è un'istanza fondamentale per la valutazione delle competenze. Promuovere la capacità degli studenti di riflettere sul proprio percorso, sui processi messi in atto e sui risultati raggiunti è la forma più alta di valutazione predittiva. Offrire occasioni per accrescere la consapevolezza sul proprio sapere e sulle modalità di funzionamento cognitivo trasforma l'allievo da oggetto di valutazione a soggetto attivo, protagonista autonomo del proprio futuro formativo.

Caratteristiche dell'autovalutazione come obiettivo

Caratteristiche	Descrizione
Significato	Nella sua complessità rappresenta una competenza da acquisire e da sviluppare attraverso situazioni contestualizzate.
Finalità	Permette allo studente di acquisire la capacità di riflettere sul proprio processo di apprendimento anche in relazione alle abilità attivate.
Attori	È mediata dall'insegnante che assume il ruolo di facilitatore; lo studente, gradualmente, diventa autonomo nel valutarsi personalizzando il "cosa", il "come", il "perché", il "quando".
Tempi	È un processo continuo e duraturo che si articola nell'arco del percorso scolastico e tiene insieme tutti i momenti che concorrono ad un apprendimento autentico.
Modalità	È trasversale a tutte le materie e rappresenta una delle competenze chiave europee riconducibili all'imparare ad imparare in quanto attiva strategie, strumenti, riflessioni, procedure per obiettivi, abilità di recupero/rinforzo.

Funzione formativa dell'autovalutazione come obiettivo

Insegna a valutarsi	Promuove consapevolezza	Favorisce la riflessione
attraverso situazioni continue, oggettive e puntuali	si regge su autonomia progressiva ed equilibrio in un'ottica formativa	intesa come funzione trasversale da supporto ai saperi e ai linguaggi delle materie

Le rubriche valutative

Le rubriche sono strumenti che esplicitano e rendono trasparenti i criteri di valutazione e i diversi livelli di padronanza attesi. Il loro potere risiede nel rendere manifesto il sistema di attese sociali connesso alla manifestazione di una competenza. Offrendo agli studenti punti di riferimento precisi, le rubriche forniscono una mappa chiara del percorso di miglioramento, permettendo loro di orientare le proprie prestazioni e di autovalutarsi con maggiore consapevolezza.

Caratteristiche delle rubriche valutative

Qualità	Descrizione
Chiarezza	I criteri, gli indicatori e i descrittori devono essere formulati in modo comprensibile per gli studenti e devono rispecchiare elementi chiari di apprendimento.
Osservabilità	Ogni livello descrive comportamenti, azioni, strategie, prodotti concreti, non qualità astratte ("è bravo", "ascolta", "è corretto", "è educato").
Gradualità	Mostra un livello e un percorso in progressione (iniziale, base, intermedio, avanzato). Può essere aggiunto un quinto livello (livello non raggiunto) per avere eventuali elementi descrittivi sotto la soglia di accettabilità in un'ottica di miglioramento e di lavoro sull'errore.
Gradualità	Mostra un livello e un percorso in progressione (iniziale, base, intermedio, avanzato). Può essere aggiunto un quinto livello (livello non raggiunto) per avere eventuali elementi descrittivi sotto la soglia di accettabilità in un'ottica di miglioramento e di lavoro sull'errore.
Flessibilità	Può essere adattata a contesti, attività e materie diverse in relazione all'offerta formativa del gruppo di docenti del Consiglio di classe coerente con il Curricolo d'istituto.

Funzione formativa delle rubriche valutative

Esplicitano le aspettative	Guidano l'apprendimento	Promuovono l'autovalutazione
Gli studenti sanno fin dall'inizio cosa significa <i>fare bene</i> e possono orientare il proprio lavoro.	Permettono agli studenti di monitorare i propri progressi e di capire <i>cosa migliorare e come farlo</i> .	Sono strutturate su riscontri precisi e puntuali, possono essere usate dagli studenti per valutare sé stessi o i compagni, aumentando la consapevolezza del processo di apprendimento.

Queste strategie trasformano la valutazione da un momento di giudizio finale e sommativo a un dialogo continuo, costruttivo e orientato al futuro dell'apprendimento. Sono azioni didattiche che permettono al docente di operare e scegliere in continuazione indirizzando e reindirizzando le proprie scelte formative in coerenza con il contesto e con gli studenti.

Valutare per aprire orizzonti, non per chiuderli

La valutazione predittiva, quindi, non è una sfera di cristallo per prevedere il destino scolastico e apporre etichette immutabili sugli studenti. Infatti, l'uso di tale pratica formativa come strumento di giudizio definitivo si rivela dannoso, alimentando l'*effetto Pigmalione* e le profezie che si autoalimentano, capaci di limitare ingiustamente il potenziale di ogni studente.

Ogni docente deve abbracciare un approccio valutativo che sia realmente formativo, autentico e sostenibile. L'obiettivo finale non è prevedere il futuro, ma fornire agli studenti gli strumenti, la consapevolezza e la fiducia necessari per costruirlo attivamente, diventando protagonisti autonomi e competenti del proprio percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In un dinamismo necessario, plurimo, di vicinanza-lontananza tra docente e discente che segna la crescita, che segna il cambiamento nel processo continuo: *"La vera distanza tra due generazioni è data dagli elementi che esse hanno in comune e che obbligano alla ripetizione ciclica delle stesse esperienze, come nei comportamenti delle specie animali trasmessi come eredità biologica; mentre invece gli elementi di vera diversità tra noi e loro sono il risultato dei cambiamenti irreversibili che ogni epoca porta con sé, cioè dipendono dall'eredità storica che noi abbiamo trasmesso a loro, la vera eredità di cui siamo responsabili, anche se talora inconsapevoli"*. (Da Italo Calvino, *Palomar*, Oscar Mondadori, Milano, 2008).

4. Pianeta 2030, appuntamento con le fragilità della Terra. Riflessioni a margine della COP30 (Brasile 10-21 novembre)



Rita Patrizia BRAMANTE

21/11/2025

Evoca il mito di Fetonte l'antropologo Maurizio Bettini nel suo saggio "Arrogante umanità", in cui affronta il tema della superbia antropocentrica nei confronti della Terra e della cecità umana di fronte all'impatto devastante del cambiamento climatico e degli eventi estremi, che non sono più un'eccezione, ma la regola a cui ci si sta abituando a livello planetario, anche dal punto di vista cronachistico[1].

Superbia antropocentrica

Fetonte, secondo il mito, era un ragazzo arrogante e ambizioso, che voleva a tutti i costi la certezza di essere figlio del Sole e per questo motivo finisce per distruggere la Terra, avvicinandosi troppo alla superficie con il fiammeggiante carro di Elio.

Le concentrazioni di CO₂, responsabili di circa due terzi del riscaldamento globale di origine antropogenica[2], sono passate da 280 ppm nell'era preindustriale a circa 420 ppm oggi.

Secondo il *Climate Inequality Report*[3] il 10% più ricco della popolazione mondiale genera oltre il 50% delle emissioni che innalzano stabilmente le temperature globali di + 1,6°C[4]. Anche decimali dopo la virgola possono incidere e fare la differenza e gli scenari futuri dipenderanno dalle misure adottate oggi: se non si agisce rapidamente, le temperature potrebbero salire fino a 4,5°C o più, con impatti irreversibili e limitate capacità di adattamento per l'uomo.

Se, invece, le emissioni verranno ridotte rapidamente, il riscaldamento potrebbe stabilizzarsi intorno a + 1,5-2°C entro la fine del secolo, soluzione non ottimale, ma accettabile compromesso.

Il modo in cui regoliamo il nostro comportamento di fronte a fenomeni come il cambiamento climatico[5], la perdita della biodiversità (oltre 44.000 specie, anche micro e nano organismi, sono già oggi a rischio di estinzione) e l'esaurimento delle risorse è una questione cruciale per chiunque abbia a cuore la natura e soprattutto il benessere degli esseri umani.

La trappola del cervello

Sembra, purtroppo, che l'umanità sia vittima di quella che già quindici anni fa Stephen Gardiner, docente di Statistica presso l'Università di Dublino, ha definito *tirannia della contemporaneità*, per cui ogni generazione si concentra esclusivamente sulla propria esistenza, privilegiando i bisogni del "qui e ora" rispetto a quelli di chi verrà dopo, di chi nasce oggi, quindi dei più giovani. Il problema è etico: quale sarà l'impatto di questa irresponsabilità sulle generazioni future? Una conversione ecologica non può più attendere: per rispettare i limiti planetari e rammendare i fili degli errori già commessi è necessaria una nuova consapevolezza dei modelli di sviluppo attuali e delle loro ricadute ambientali, oltre a una rinnovata responsabilità collettiva orientata a raddrizzare il timone di una rotta suicida, che rischia di mandare all'aria l'equilibrio della vita.

Per di più viviamo una fase storica in cui molti *leader* non rispondono a questo appello e, anzi, negano l'origine antropica del riscaldamento globale, ne minimizzano gli effetti, tolgono risorse alla sostenibilità ambientale e annacquano il *Green deal*: "Al posto della cooperazione, si impongono dazi; al posto della responsabilità collettiva, prevalgono interessi nazionali; al posto della solidarietà intergenerazionale, si moltiplicano le promesse elettorali a breve termine. Risposte semplici a un problema complesso; ma del tutto inefficaci perché la CO₂ non si ferma ai confini, non chiede asilo, non resta imprigionata in un hotspot". Sono queste le parole del filosofo ed economista Matteo Motterlini[6]. Egli sostiene che il principale ostacolo alla lotta contro il cambiamento climatico è di natura cognitiva. Il problema, prima ancora che ecologico, dipende dal nostro modo di pensare: il nostro cervello privilegia, infatti, il pensiero a breve, sempre alla ricerca di gratificazioni immediate, nell'illusione di avere ancora tempo davanti. Una metafora potentissima è quella della rana bollita che resta immobile in una pentola che si scalda

a poco a poco senza attivare il proprio sistema d'allarme. O ancora: *È come restare seduti sui binari del treno a occhi chiusi, sperando che quel rombo in lontananza sia solo un tuono. I binari li abbiamo posati noi, il treno l'abbiamo costruito noi, ma ci illudiamo che passerà da un'altra parte.* Per abbattere il cambiamento climatico *Scongeliamo il cervello, non i ghiacciai*, esorta Motterlini e intitola così il suo ultimo saggio[7]. Il suo grido di allarme è che stiamo diventando plastica, la concentrazione di microplastiche non è solo negli oceani, ma anche nel sangue, nel latte materno e nei tessuti del cervello umano: quasi sette grammi di polimeri sintetici, derivati del petrolio, sono stati rilevati, infatti, nei tessuti cerebrali *post mortem*, l'equivalente di circa cinque tappi di bottigliette.

Il libro non vuole essere soltanto l'ennesimo grido di allarme, ma anche un manuale pratico per intervenire subito, smontando pregiudizi, allenando lo sguardo critico e costruendo strategie di cambiamento.

Sostenibilità, valore in crisi

La sostenibilità è un valore che sta un po' perdendo piede, diventando meno attraente e passando di moda. Circola una corrente *antigreen*, una tendenza alla negazione del pensiero scientifico difficile da scalfire. Persino di fronte a numeri solidissimi e proiezioni sull'andamento del clima ormai più che verificate, gli scettici sostengono che sono sbagliati.

La parola sostenibile ha dunque bisogno di ritrovare il significato positivo che le attribuiamo quando per esempio tifiamo per la nostra squadra del cuore, o quando pensiamo al sostentamento necessario per sopravvivere o alle relazioni che ci supportano nei momenti di maggior bisogno e disorientamento. Il complesso e delicato sistema planetario ha bisogno di grandi timonieri per recuperare il suo equilibrio, di esperti che sappiano declinare e comunicare la sostenibilità e aiutare a trovare la rotta per tenere sotto controllo le emissioni.

La sostenibilità non è un obiettivo burocratico, ma deve consistere a livello internazionale nella capacità di misurare l'impronta ecologica di ciò che facciamo. I limiti planetari e le leggi fisiche sono più forti noi, come ci avverte anno dopo anno *l'Earth Overshoot Day*[8]: in poco più di metà anno abbiamo già consumato più risorse naturali di quante il pianeta sia in grado di rigenerare in dodici mesi e siamo già oltre uno spazio di azione sicuro.

Quali sono le possibilità per frenare e invertire la rotta? Immaginiamo il cruscotto del pianeta Terra – come ci invita a fare il metereologo Luca Mercalli – e pensiamo che su nove spie che segnalano i limiti planetari, sei sono già in allarme rosso e tre stanno per entrare nella zona di rischio. La società e molti governanti ignorano questi segnali e anzi li negano, preferendo silenziare i numeri allarmanti forniti dalla scienza, in particolare dal Centro Studi sul rischio climatico di Stoccolma[9]. Con l'atteggiamento di un pilota che non vuole fermarsi ai segnali d'allarme che prescriverebbero uno stop immediato, deve essere chiaro che il rischio non sparisce, anzi si aggrava la possibilità di andare a sbattere. Per riportare le lancette fuori dalla zona rossa non resta che la medicina già codificata nella *green economy*.

Le policrisi – clima, biodiversità, guerre, epidemie, economia, rapporti tra i popoli – sono accentuate, perché le abbiamo trascurate, anche se le conosciamo dagli anni Settanta, abbiamo buttato via cinquant'anni e ora bisogna correre[10].

Mercalli entra nel merito di quali possono essere i comportamenti virtuosi di ogni cittadino: minor uso dell'auto, evitare i viaggi aerei e mangiare poca carne – in particolare quella rossa – sobrietà nei consumi, in particolare quelli di energia, non lasciarsi affascinare dalla *fast fashion* e dall'usa e getta, fare scelte di economia sostenibili. Fare crescere, in sintesi, la sobrietà e il senso della misura nella coscienza collettiva. Contro un consumismo privo di freni, serve un esercizio di abbandono del superfluo, che ha un costo ambientale importante.

Non solo dati, ma anche emozioni

Se è ormai assodato che la crudezza delle cifre, i dati rigorosi e i modelli climatici fatti di equazioni e di righe di codice non bastano a scuoterci, va introdotto un elemento più decisivo: le emozioni. Se continuiamo così i nostri figli e nipoti vivranno in un pianeta ostile. *Il futuro è incerto, ma il luogo dove sto mandando i miei figli è un viaggio di sola andata*, così avverte la climatologa e divulgatrice scientifica americana Kate Marvel, che esplora il riscaldamento globale nel suo libro "Nove emozioni. La natura umana di fronte al pianeta che cambia"[11].

Una storia può fare meglio di un grafico, perché gli esseri umani reagiscono di più alle narrazioni, che contengono emozioni e sentimenti. Senza emozioni non c'è comprensione autentica, né possibilità di cambiamento.

I primi a dover fare un salto di qualità sono, a parere delle Marvel, proprio gli scienziati, che devono essere rigorosi nel porsi le domande, lavorare sui dati, risolvere equazioni per comprendere come reagiscono il sistema terrestre e gli esseri viventi alle crisi globali, ma al tempo stesso possono provare sensazioni al riguardo e saperle comunicare.

Come scienziata non riesce a essere fredda, impassibile e distaccata di fronte a quanto sta accadendo al Pianeta: *il legame causale tra gas serra e riscaldamento climatico è noto da più di un secolo; sapere che non abbiamo fatto praticamente nulla per smettere di produrli e rilasciarli nell'atmosfera mi riempie di rabbia*. Quando si pensa da dove provengono questi gas ci si sente colpevolmente complici e soprattutto, si prova una profonda tristezza quando si prende atto di tutte le cose che abbiamo già perso. La lista delle emozioni in gioco è lunga: come fare a non avere timore dei disastri che arriveranno di certo? Come non provare orgoglio, sorpresa e speranza di fronte alle bellezze del nostro mondo? *"Fingere di non provare assolutamente nulla mentre studiamo il nostro mondo che cambia, ci renderebbe solo dei gran bugiardi; e i buoni scienziati non mentono mai"*. Non siamo davanti a un processo misterioso, ma a cambiamenti che conosciamo a fondo. Abbiamo anche ben chiaro in quale direzione muoverci: se quindici anni fa le energie rinnovabili erano una tecnologia di nicchia, ora stanno competendo con i combustibili fossili anche sul piano economico, oltre che in ordine all'impatto ambientale. Bisogna trovare il linguaggio giusto per rendere tangibili e comprensibili a tutti le drammatiche implicazioni che l'innalzamento di tre gradi della temperatura media globale comporta per le nostre società: trasformare le statistiche in narrazioni.

Nel 2019 la Marvel è stata inserita dalla rivista "Time" tra le quindici donne che salveranno il mondo: forse può valere la pena di mettersi in ascolto del suo racconto e dei suoi avvertimenti.

Il Cantico, primo testo di ecologia integrale

In occasione degli Ottocento anni del *Cantico delle creature* di san Francesco, Stefano Mancuso, neurobiologo di fama internazionale, direttore del LINV[12], incluso dal New Yorker tra i promettenti *world changes*, ha pensato di rileggerlo come un manuale per conservare la vita e rispettarne il ciclo produttivo, visto che purtroppo siamo in grado di modificare i fattori che li governano e di mandare all'aria l'equilibrio millenario in nome di ambizioni e appetiti contingenti. Forse ai più non è ancora chiara la gravità della situazione di cui è artefice l'uomo superpredatore, che consuma senza sosta a ritmo inarrestabile e sempre crescente risorse non rigenerabili. Se si procede con incoscienza in questa direzione, potrebbe non essere lontano il collasso vitale della nostra casa comune, l'unico ambiente in cui possiamo vivere.

Mancuso ha ristudiato ciascuna strofa del testo poetico alla luce delle competenze scientifiche odierne e ha riconosciuto nel Cantico un manifesto di ecologia profonda. Racconta nell'ordine i singoli fattori (frate sole, frate vento, sora acqua...) necessari perché la vita possa sorgere e continuare a progredire, così come l'abbiamo conosciuta.

Il Cantico è una *procedura sperimentale di tutti i fattori della vita*, che devono comparire in un preciso ordine e essere considerati sacri e intoccabili, fondamentali per lo sviluppo e la crescita del mondo vegetale. San Francesco aveva già compreso come ogni singola parte del Pianeta sia essenziale per proteggerne i destini. Gli equilibri di relazione tra i fattori non devono essere modificati dall'uomo: di qui l'appello a preservare gli ecosistemi con cura e rispetto, che permettono che la vita possa funzionare.

Solo l'uso povero delle risorse, che Francesco ordinava con lungimiranza, è la via da intraprendere per far sì che la vita continui a prosperare, con ragionevoli speranze di riuscirci[13].

È tempo di comprendere che stiamo andando incontro a eventi di estinzione di massa di proporzioni catastrofiche e che la deforestazione senza limiti non è compatibile con la sopravvivenza umana sulla Terra.

La terra avrà una vita più lunga del genere umano e noi dobbiamo preservarla per preservare noi stessi, come custodi, che non come padroni del Pianeta. Ricordiamoci che tutti gli animali insieme, uomini compresi, rappresentano soltanto lo 0,3% della biomassa, rispetto all'85% delle piante, che sono le vere protagoniste della vita sulla terra e della sua possibilità di durare nel tempo. *Se domani, infatti, le piante dovessero scomparire dalla Terra, la vita dell'uomo durerebbe poche settimane, forse qualche mese, non di più*[14].

Lettera d'amore al Pianeta Terra

Samantha Harvey, una delle maggiori autrici in lingua inglese, docente di scrittura creativa alla Bath University, ha regalato ai lettori "Orbital"^[15], una specie di lettera d'amore alla bellezza dell'Universo e della Terra, premiato all'unanimità con il Booker Prize 2024.

Nei giorni lenti trascorsi a bordo di una stazione spaziale internazionale sei astronauti di diversa provenienza geografica viaggiano in orbita attorno alla Terra e hanno la possibilità di osservare da lontano il nostro Pianeta, prezioso e precario gioiello sospeso nell'infinito, un vulnerabile paradiso da proteggere e preservare, perché sottoposto a ininterrotte minacce che lo stanno trascinando verso un punto di rottura irreversibile. Dalla stazione spaziale gli astronauti osservano *deserti color albicocca, Cuba rosa nella luce del mattino, l'Asia tutta ingioiellata dalle luci notturne, mare verde pallido sfocato e luccicante, sfocata terra color mandarino*. E vedono il formarsi di un tifone al largo delle coste filippine, che si ingrandisce sempre di più, investe e spazza con la sua massa bianca di acqua e di vento i villaggi, portando con sé un destino di morte e miseria.

Per un'umanità abituata a guardare tutto ad altezza d'uomo questo cambio di prospettiva è necessario.

^[1] M. Bettini, *Arrogante umanità. Miti classici e riscaldamento globale*, Einaudi, 2025.

^[2] Il rimanente terzo del riscaldamento globale è imputabile principalmente a tre categorie di gas serra come metano (estrazione di combustibili fossili, allevamento di bestiame, discariche); ossido di azoto (uso di fertilizzanti in agricoltura e alcuni processi industriali); gas fluorurati (refrigerazione, condizionamento e processi industriali specifici).

^[3] Climate inequality report 2025: report di ricerca che analizza il legame tra la crisi climatica e la disuguaglianza di ricchezza, [evidenziando](#) come la proprietà dei beni (e non solo il consumo) sia un fattore chiave delle emissioni globali. Il report propone politiche come una tassazione progressiva sui beni ad alta intensità di carbonio e investimenti pubblici per una transizione energetica più equa.

^[4] Dati [Copernicus 2024](#).

^[5] Cfr. il documento "[Cambiamenti climatici 2021](#): le basi della scienza fisica".

^[6] Matteo Motterlini è Professore Ordinario di Filosofia della scienza presso l'Università Vita-Salute San Raffaele di Milano, dove è direttore del CRESA, Centro di Ricerca di Epistemologia Sperimentale e Applicata, e del Behavior Change Lab per l'analisi biometrica e neuroscientifica.

^[7] M. Motterlini, *Scongiamo i cervelli, non i ghiacciai. Perché la nostra mente è il principale ostacolo alla lotta al cambiamento climatico*, Solferino, 2025.

^[8] Vedi in Economia circolare.com: "Overshoot Day Italia e Terra 2025: quando è e perché è peggiorata così tanto l'impronta ecologica".

^[9] Centro di ricerca leader focalizzato sulla comprensione dell'interazione tra cambiamento climatico e società.

^[10] L. Mercalli, *Breve storia del clima in Italia. Dall'ultima glaciazione al riscaldamento globale*, Einaudi, 2025.

^[11] K. Marvel, *Nove emozioni. La natura umana di fronte al pianeta che cambia*, Bollati Boringhieri, 2025.

^[12] Il Laboratorio Internazionale di Neurobiologia Vegetale ([LINV](#)) è stato fondato nel 2005 grazie al finanziamento dell'Ente Cassa di Risparmio di Firenze. Il LINV fa parte dell'Università di Firenze e ha sede nel campus scientifico di Sesto Fiorentino. Sotto la guida di Stefano Mancuso, giovani studenti, dottorandi e post-doc studiano diversi aspetti del comportamento che coprono elettrofisiologia, fisiologia e biologia cellulare/molecolare.

^[13] S. Mancuso, *Il cantico della terra*, Laterza, 2025.

^[14] S. Mancuso, A. Viola, *Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*, Giunti, 2013.

^[15] S. Harvey, *Orbital*, NNE, 2025. Romanzo vincitore del Booker Prize 2024.

29 novembre 2025

Abitare l'acqua salmastra della contemporaneità

1. Homo mangrovianus. Educazione e tecnologia nell'era onlife



Gabriele BENASSI

28/11/2025

La nostra epoca richiede un radicale ripensamento delle categorie con cui interpretiamo l'esistenza. La tradizionale distinzione tra analogico e digitale, tra online e offline, non riesce più a catturare la complessità di una realtà profondamente trasformata dalla pervasività tecnologica. Come sostiene Luciano Floridi, filosofo dell'informazione, viviamo ormai in una singola realtà ibrida: l'infosfera.

L'immagine delle mangrovie offre una metafora illuminante. Questi alberi straordinari prosperano nell'acqua salmastra degli estuari, dove le correnti dolci dei fiumi incontrano le maree salate dell'oceano. Non vivono né esclusivamente in acqua dolce né in acqua salata, ma in un ambiente che è simultaneamente entrambe le cose. Analogamente, la nostra esistenza si svolge in uno spazio dove fisico e digitale si fondono in modo irreversibile, creando un ecosistema ibrido che Floridi definisce "condizione onlife".

Questa non è una semplice coesistenza di due dimensioni separate. Un acquisto online genera conseguenze economiche tangibili, modifica filiere produttive, impatta sull'ambiente fisico. Una notizia veicolata digitalmente scatena mobilitazioni nelle piazze, influenza elezioni, trasforma politiche pubbliche. Le nostre identità sono simultaneamente incarnate e distribuite attraverso reti che non distinguono più tra "analogico" e "digitale".

Riconoscersi come *homo mangrovianus* – esseri radicati nell'acqua salmastra dell'infosfera – significa abbandonare le illusioni nostalgiche di un ritorno a una presunta purezza pre-tecnologica. I problemi che affrontiamo non riguardano la presenza o l'assenza del digitale, ma la gestione etica e funzionale di una complessità sistemica. Questa consapevolezza costituisce il prerequisito per affrontare con lucidità le sfide educative contemporanee, superando reazioni emotive e paure ancestrali verso l'innovazione.

Oltre il panico: smontare la narrativa tecnofobica

Il dibattito pubblico sull'impatto delle tecnologie digitali nell'educazione è dominato oggi da una retorica allarmistica: lo smartphone è considerato come principale responsabile di un presunto declino cognitivo generalizzato, equiparato al *junk food* per il cervello. Questa narrativa, sebbene emotivamente potente, si rivela metodologicamente fragile e controproducente quando sottoposta a scrutinio empirico rigoroso. La tentazione monocausale rappresenta una scorciatoia cognitiva pericolosa. Attribuire il calo nei risultati educativi esclusivamente alla diffusione degli smartphone significa confondere correlazione temporale con causalità diretta. Sì, i punteggi PISA hanno mostrato un rallentamento nella crescita a partire dalla metà degli anni 2010, periodo che coincide con la massiccia diffusione degli smartphone tra gli adolescenti. Questa concomitanza temporale, tuttavia, non dimostra un rapporto causale univoco. L'analisi dei dati pre-pandemia rivela che il declino osservato tra il 2012 e il 2019 era modesto, configurandosi più come un rallentamento che come un crollo verticale. Il tracollo più drammatico si manifesta invece nel ciclo PISA 2022, ed è chiaramente attribuibile all'impatto della pandemia: lezioni perse, didattica d'emergenza inadeguata, stress psicologico pervasivo.

Orchestra delle cause reali

Per comprendere le trasformazioni nei risultati educativi occorre considerare un'orchestra complessa di fattori sistemici che hanno agito simultaneamente.

- *Fattori economici strutturali.* La grande recessione del 2008 ha innescato tagli profondi ai bilanci dell'istruzione in molti paesi occidentali (in particolare negli USA), colpendo soprattutto le scuole nelle aree più svantaggiate. Questi tagli hanno ridotto le risorse per la formazione docenti, aumentato il rapporto studenti-insegnanti, hanno deteriorato le infrastrutture.
- *Disuguaglianze socio-economiche crescenti.* I veri predittori statisticamente robusti del successo scolastico rimangono invariati: livello di istruzione dei genitori, reddito familiare, capitale culturale domestico, aspettative educative. Questi fattori esercitano un peso decisamente maggiore sulla performance rispetto al possesso di un dispositivo digitale.
- *Trasformazioni culturali.* L'erosione dell'autorità tradizionale delle istituzioni educative, i cambiamenti nei modelli familiari, l'accelerazione del ritmo di vita, tutti questi elementi hanno trasformato il contesto in cui avviene l'apprendimento.

In questa prospettiva sistemica, l'uso problematico dello smartphone emerge non come causa primaria ma come sintomo: demotivazione, carenza di stimoli intellettuali, fragilità relazionali trovano nello schermo una via di fuga. Intervenire con politiche di mero divieto rischia quindi di colpire il sintomo senza affrontare le patologie sottostanti.

Timori apocalittici

La reazione tecnofobica contemporanea si inserisce in un modello storico ricorrente. Socrate condannò la scrittura come minaccia alla memoria autentica. L'invenzione della stampa fu accusata di diffondere idee pericolose. La radio avrebbe distrutto la concentrazione. I fumetti avrebbero corrotto i giovani. La televisione avrebbe trasformato i bambini in spettatori passivi e violenti. Ogni volta che una nuova tecnologia acquisisce centralità nella vita giovanile, la generazione adulta reagisce con allarme morale, proiettando ansie più profonde sul cambiamento sociale.

Ma la storia suggerisce che questi timori apocalittici si rivelano sistematicamente esagerati. Le società umane dimostrano una notevole capacità di adattamento, sviluppando gradualmente nuove competenze e norme d'uso. La sfida reale non consiste nel resistere alla tecnologia, ma nell'educare alla capacità di navigare la sovrabbondanza informativa: filtrare, focalizzare, gestire il sovraccarico cognitivo. Questa è un'abilità essenzialmente umana e culturale, non tecnologica. La lezione è chiara: non possiamo ridurre la questione a una dicotomia bene/male. Ciò che conta è la qualità dell'interazione. Il digitale è problematico quando l'uso è passivo, consumistico, frammentario. Diventa risorsa quando stimola *problem solving* attivo, creatività, pensiero critico.

Tecnologia come fattore ambientale

La questione cruciale non risiede nella presenza o assenza di dispositivi digitali negli ecosistemi formativi, bensì nelle modalità attraverso cui questi strumenti interferiscono o armonizzano con i ritmi biologici naturali. Quando i dispositivi tecnologici emettono notifiche incessanti nelle ore serali, l'esposizione agli schermi a emissione luminosa fredda sopprime la produzione di melatonina, compromettendo l'architettura del sonno e, conseguentemente, i processi di consolidamento mnemonico. L'isolamento progressivo generato dall'immersione prolungata in ambienti digitali erode le competenze sociali fondamentali che si sviluppano esclusivamente attraverso l'esperienza incarnata della presenza fisica. Le dinamiche comparative amplificate dalle piattaforme social possono innescare risposte ansiogene persistenti, sovraccaricando il sistema limbico e sottraendo risorse cognitive ai processi di apprendimento profondo. La progettazione contemporanea degli ambienti educativi deve quindi integrare organicamente i principi derivati dalle neuroscienze cognitive. Non è sufficiente riempire aule di schermi interattivi

e dispositivi connessi; occorre orchestrare un ecosistema in cui tecnologia, spazio fisico ed esperienza emotiva convergano verso il potenziamento delle capacità cognitive senza generare sovraccarico e malessere.

Filosofia della “tecnologia calma”

Donatella Solda, la fondatrice di FEM[1], ha descritto, in un recente seminario, il paradigma della “calm technology”, elaborato originariamente da Mark Weiser e John Seely Brown[2]. Questo paradigma propone un modello di integrazione tecnologica radicalmente diverso dall’approccio invasivo che domina l’odierna società digitale. Secondo questa visione, gli strumenti tecnologici raggiungono la loro massima efficacia quando operano alla periferia della consapevolezza, supportando l’attività umana senza reclamare attenzione continua. La tecnologia dovrebbe ritirarsi nello sfondo dell’esperienza, emergendo solo quando necessario e dissolvendosi nuovamente nell’invisibilità una volta assolto il proprio compito. In questo senso la tecnologia dovrebbe diventare presente, funzionale e trasparente.

Applicato al contesto educativo, questo principio suggerisce un numero minimo funzionale di interfacce, interazioni contestuali e sistemi che anticipano e accompagnano i bisogni senza richiedere gestione esplicita. L’ambiente di apprendimento ideale non è quello saturo di stimoli digitali competitivi, ma quello in cui la tecnologia si fa trasparente, abilitando esperienze fluide senza interrompere il flusso cognitivo. Questo approccio dialoga profondamente con la neuroarchitettura, la disciplina che studia come le caratteristiche spaziali – illuminazione naturale, qualità acustica, presenza di elementi vegetali, geometria degli ambienti – influenzino misurabilmente parametri cognitivi quali concentrazione, creatività e benessere psicologico.

La domanda progettuale corretta non sarà allora “digitale sì o digitale no?” ma sarà una domanda di sistema: “come orchestriamo un habitat di apprendimento in cui il digitale serva l’umano, potenziandone le capacità senza colonizzarne l’attenzione o alterarne i ritmi biologici?”. Questa interrogazione si colloca pienamente nella prospettiva dell’*Homo Mangroviatus*: non si tratta di scegliere tra acqua dolce e acqua salata, ma di prosperare nel *salmastro* dove entrambe coesistono.

Governare le piattaforme senza esserne governati

In questa prospettiva, anche l’implementazione delle piattaforme digitali negli istituti scolastici – registri elettronici, *classroom*, piattaforme di apprendimento virtuali – richiede un approccio metodologicamente rigoroso, troppo spesso trascurato nella fretta dell’adozione tecnologica.

- La *gradualità* rappresenta il primo principio: introdurre gli strumenti digitali con una progressione calibrata sullo sviluppo cognitivo degli studenti, evitando la sovrapposizione caotica di molteplici piattaforme che generano disorientamento anziché facilitazione.
- L’*omogeneità disciplinare* è il secondo pilastro. Quando ogni docente adotta protocolli differenti per condivisione dei materiali, consegna dei compiti, comunicazione con le famiglie, si crea un arcipelago frammentato di prassi incoerenti che moltiplica il carico cognitivo degli studenti. Il collegio docenti o almeno i consigli di classe e le equipe devono concordare standard comuni, linguaggi condivisi, procedure armonizzate che attraversino le discipline, creando un ecosistema digitale coerente e prevedibile.
- L’*accompagnamento metodologico* è la terza dimensione. L’accesso a una piattaforma non garantisce di per sé le competenze per usarla in modo efficace. Gli studenti necessitano di formazione esplicita: come organizzare i file, come gestire le scadenze digitali, come distinguere priorità nell’oceano delle notifiche, come integrare gli strumenti digitali con le pratiche tradizionali di studio.

Questa formazione non può essere delegata alla “competenza spontanea” degli studenti o alla buona volontà delle famiglie, ma deve essere progettata intenzionalmente all’interno del curriculum.

Igiene procedurale rigorosa

Il digitale non deve trasformarsi in *ridondanza procedurale* che aggiunge complessità anziché diminuirla. Troppo spesso assistiamo a duplicazioni assurde: compiti scritti sul diario e ripubblicati digitalmente, comunicazioni replicate su tre canali diversi, materiali distribuiti sia in formato cartaceo sia caricati online. Questa bulimia informativa genera ansia, dispersione attentiva, senso di inadeguatezza. Serve un'igiene procedurale rigorosa: ogni informazione ha un canale principale, ogni strumento ha una funzione specifica, ogni piattaforma risponde a un bisogno chiaramente identificato.

Collegi docenti e dirigenti scolastici devono esercitare costantemente un'empatia prospettica. Si tratta di mettersi nei panni:

- del bambino di otto anni che accede per la prima volta a *Classroom*;
- dell'adolescente che gestisce piattaforme differenti (ad esempio libri digitali, piattaforme dei docenti);
- dello studente con disturbi dell'attenzione bombardato da notifiche sovrapposte;
- dei genitori a cui arrivano decine di notifiche giornaliere sulle bacheche senza una gerarchia di importanza.

Bisogna imparare a riconoscere incongruenze, ridondanze, fonti di sovraccarico cognitivo che, dall'alto di una progettazione adulta, rimangono spesso invisibili.

Vigilanza critica

La vigilanza critica va estesa agli *effetti educativi impliciti* degli strumenti adottati. Un registro elettronico che notifica istantaneamente ogni valutazione alle famiglie modifica radicalmente il rapporto studente-genitore, intensificando potenzialmente dinamiche ansiogene di controllo. Una piattaforma che gamifica l'apprendimento attraverso badge, classifiche, medie visibili può stimolare la motivazione estrinseca ma rischia di soffocare quella intrinseca, trasformando la conoscenza in competizione. Ogni scelta tecnologica incorpora una pedagogia implicita che deve essere esplicitata, discussa collegialmente, monitorata nei suoi effetti concreti.

La governance scolastica del digitale non può ridursi a decisioni amministrative o a scelte dettate da contingenze economiche. Richiede un dibattito pedagogico approfondito, una formazione continua del corpo docente, strutture di accompagnamento per studenti e famiglie, protocolli condivisi di valutazione degli impatti. Richiede, soprattutto, il coraggio di razionalizzare il "flusso digitale" semplificando e riducendo le interazioni burocratiche, privilegiando il dialogo in classe nella mediazione didattica, preservando spazi analogici quando risultano cognitivamente ed emotivamente più appropriati.

Solo attraverso questa igiene procedurale consapevole – che integra gradualità, omogeneità, accompagnamento metodologico e vigilanza critica – le piattaforme digitali possono realizzare il loro potenziale di amplificazione dell'apprendimento senza trasformarsi in fonti di frammentazione cognitiva e sofferenza psicologica.

Insostituibile ruolo dell'umano

In questo scenario, il docente non scompare ma si trasforma, assumendo il ruolo di curatore esperto di esperienze di apprendimento multimodali. Diventa davvero un *designer* di percorsi di apprendimento che orchestrano intelligenze multiple, agenti digitali e artificiali, risorse fisiche, dinamiche di gruppo e momenti di riflessione individuale. La metafora del direttore d'orchestra risulta particolarmente calzante: il maestro non suona ogni strumento personalmente, ma coordina l'insieme verso un'interpretazione coerente e significativa. Esistono dimensioni dell'esperienza educativa che nessun algoritmo, per quanto sofisticato, può penetrare o replicare. L'empatia autentica – quella capacità di risuonare emotivamente con le difficoltà altrui – richiede una presenza autentica, una vulnerabilità condivisa che nessuna interfaccia può mediare completamente. La comprensione contestuale profonda delle fragilità individuali – le storie personali, i traumi e le esperienze non verbalizzati, le dinamiche familiari che si riflettono

nel comportamento scolastico – emerge solo attraverso l’osservazione prolungata e l’intuizione che nasce dall’esperienza relazionale sedimentata. La capacità di ispirazione, quel momento misterioso in cui un’esistenza ne accende un’altra, appartiene esclusivamente all’incontro tra soggettività umane. I grandi insegnanti non trasmettono solamente contenuti disciplinari, incarnano modi di essere nel mondo, dimostrano con il proprio esempio che la conoscenza è strumento di libertà e responsabilità. La modellazione di valori etici – integrità intellettuale, rigore metodologico, apertura al dubbio, rispetto della complessità – avviene attraverso la testimonianza vivente, non attraverso algoritmi di ottimizzazione.

Verso un’ecologia dell’apprendimento nell’era onlife

La vera sfida contemporanea consiste nel progettare ecosistemi educativi che integrino organicamente dimensione biologica, relazionale e tecnologica senza gerarchie riduttive o nostalgiche fughe verso un passato idealizzato. Come le mangrovie prosperano nell’acqua salmastra, gli ambienti di apprendimento del XXI secolo devono abbracciare la complessità ibrida dell’infosfera, creando spazi dove il corpo trova spazio per muoversi, la mente riposo per consolidare, le emozioni linguaggio per esprimersi e la tecnologia strumenti discreti per amplificare, supportare e includere senza invadere.

Questo significa abbandonare definitivamente la retorica del divieto in favore di un’educazione alla consapevolezza digitale: sviluppare competenze di filtraggio informativo, gestione dell’attenzione, valutazione critica delle fonti, comprensione dei meccanismi algoritmici che plasmano le nostre esperienze online... Non si tratta di proteggere i giovani dalla tecnologia, ma di equipaggiarli con gli strumenti cognitivi e metacognitivi necessari per navigare con autonomia critica un ambiente informativo saturo e stratificato. Solo in questo equilibrio dinamico, che accetta la condizione onlife senza subirla passivamente, che integra il digitale senza feticizzarlo, che valorizza l’umano senza idealizzarlo, l’apprendimento può manifestarsi nella sua pienezza: non come accumulo meccanico di informazioni o come mera acquisizione di competenze tecniche, ma come trasformazione autentica della persona che apprende, capace di abitare con consapevolezza l’acqua salmastra della contemporaneità.

[1] FEM – Future Education Modena è il primo EdTech hub in Italia. Ha iniziato le sue attività il 19 marzo 2019, è un progetto creato e gestito da Wonderful Education in collaborazione Fondazione di Modena e parte di Ago – Modena Fabbriche Culturali.

[2] Weiser & Brown. “Designing Calm Technology”, P

2. Unschooling e vita off grid. Come tutelare l'educazione dei bambini del bosco



Luciano RONDANINI

28/11/2025

Sta suscitando molto interesse, spesso scomposto, la vicenda della famiglia che viveva nel bosco di Palmoli (provincia di Chieti), dopo l'allontanamento dei tre figli, due gemelli di sei anni e una bambina di otto, disposto dal Tribunale per i minorenni del capoluogo regionale, L'Aquila.

Partiamo dal presupposto che gli operatori che lavorano nei servizi per minori ponderano attentamente le scelte che fanno e le conseguenze che le loro decisioni determinano. Per comprendere, quindi, con la maggiore obiettività possibile questo caso, occorre partire dall'esame delle ragioni contenute nell'ordinanza del giudice, che porta la data del 13 novembre 2025.

Le motivazioni del Tribunale per i minorenni

Nel provvedimento del Tribunale si richiamano le segnalazioni di negligenza genitoriale verificate, in più occasioni, dai Servizi sociali e dai Carabinieri, con particolare riferimento alla vita di relazione dei minori, alla sicurezza del casolare (assenza di agibilità e delle condizioni di salubrità) e all'istruzione dei figli.

- Relativamente al primo punto, il giudice ha evidenziato che l'isolamento può determinare effetti negativi sui processi di socializzazione dei bambini e sul loro sviluppo psico-sociale.
- Per quanto concerne il secondo aspetto, nell'ordinanza si legge che le condizioni dell'abitazione non garantivano adeguati standard di sicurezza e di tutela della salute.
- In ordine al terzo punto, vengono segnalate alcune carenze riguardanti la documentazione inerente all'istruzione parentale.

Inoltre, gli accertamenti sanitari obbligatori per una valutazione dello stato immunitario vaccinale non sono mai stati effettuati. Una perizia eseguita da un geometra, su richiesta dei genitori, attesta l'assenza di "lesioni strutturali pregiudizievoli per la statica dell'edificio", ma anche la "mancanza dell'impianto elettrico, idrico, termico e sanitario". Tale perizia, sottolineano i giudici, è del tutto insufficiente a dimostrare condizioni dell'immobile idonee alla tutela dell'integrità fisica dei minori.

Pertanto, si legge nel dispositivo dell'ordinanza, a causa delle "gravi e pregiudizievoli violazioni dei diritti dei figli all'integrità fisica e psichica, i genitori vanno sospesi dalla responsabilità genitoriale".

L'istruzione parentale

Il caso di cui ci stiamo occupando è sicuramente molto complesso, come altre situazioni che riguardano l'istruzione parentale, fenomeno in continua espansione anche nel nostro Paese.

Nel Decreto ministeriale 8 febbraio 2021, n. 5, (*Esami integrativi ed esami di idoneità nei percorsi del sistema nazionale di istruzione*), essa è definita come "l'attività di istruzione svolta direttamente dai genitori ovvero dagli esercenti la responsabilità genitoriale o da persona a ciò delegata dagli stessi".

Tale principio si iscrive nella libertà educativa delle famiglie, stabilito nell'articolo 30 della Costituzione in cui si afferma che "è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio".

Questo fondamento però deve essere letto congiuntamente ai successivi due articoli: "la Repubblica protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù" (art. 31); "la Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo" (art. 32).

A quanto sancito dalla Costituzione si richiama l'articolo 111 del decreto legislativo del T.U. del 16 aprile 1994, n. 297 ma, in modo ancora più particolareggiato, l'articolo 23 del D.lgs. n. 62/2017 nel quale si afferma che "in caso di istruzione parentale, i genitori dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente, ovvero coloro che esercitano la responsabilità genitoriale, sono tenuti a presentare annualmente la comunicazione preventiva al dirigente scolastico del territorio di residenza. Tali alunni o studenti sostengono annualmente l'esame di idoneità per il passaggio alla classe successiva in qualità di candidati esterni presso una scuola statale o paritaria, fino all'assolvimento dell'obbligo di istruzione".

L'avvio della procedura connessa all'istruzione parentale prevede la comunicazione da parte dei genitori al dirigente scolastico dell'istituto del territorio, accompagnata, a sua volta, dalla dichiarazione del possesso delle capacità tecniche o economiche per attuare il percorso di apprendimento.

Pur riconoscendo alla famiglia piena libertà educativa, il legislatore ha ritenuto necessario prevedere strumenti di verifica annuale, garantendo così un "bilanciamento tra l'autonomia genitoriale e il diritto del minore a ricevere un'istruzione adeguata" (Serafin, 2025)[\[1\]](#).

Per gli alunni della scuola primaria, l'esame di idoneità, che attesta il passaggio alla classe successiva, consiste in due prove scritte (sulle competenze linguistiche, sulle competenze logico matematiche) e in un colloquio. Questo esame, fino ad ora, si è sempre svolto in presenza e di fronte ad una commissione nominata dal dirigente dell'istituzione scolastica, statale o paritaria.

Homeschooling e unschooling

L'istruzione parentale praticata in Italia coincide con l'espressione anglosassone di *homeschooling*, cioè la scelta da parte della famiglia di provvedere direttamente all'educazione dei propri figli, al di fuori delle strutture scolastiche pubbliche o private. Si tratta di genitori che insegnano direttamente ai propri figli o attraverso altre figure professionali avendo come riferimento, in linea generale, gli obiettivi perseguiti nella scuola statale.

L'*unschooling*, a cui si richiamano i genitori di Chieti, rientra sempre nell'ambito dell'istruzione parentale ma è meno strutturato e più libero, è una forma estrema di educazione familiare. Coloro che si rifanno a questo approccio lasciano i propri figli liberi di decidere come, dove, quando e che cosa imparare. È il bambino stesso, in linea di massima, a scegliere giorno per giorno il proprio percorso formativo, anche se i genitori sono parte attiva dell'istruzione dei figli offrendo loro strumenti di studio e sostenendoli nelle attività di apprendimento. A differenza dell'*homeschooling* che si basa su un progetto diretto dai genitori, nell'*unschooling* l'apprendimento è spontaneo: sono i bambini stessi che imparano seguendo i propri interessi, le curiosità personali e le esperienze della vita quotidiana. In ogni caso, l'*unschooling* rientra nelle modalità mediante cui si può realizzare l'istruzione parentale. Tuttavia, nel caso della famiglia in questione, non risulta in maniera chiara se il progetto sia stato presentato al dirigente scolastico. La documentazione di idoneità della minore alla classe terza è stata prodotta dalla scuola paritaria "Novalis Open School" di Brescia, territorio diverso da quello di residenza.

Nonostante queste difformità, nel provvedimento del Tribunale si afferma che "l'ordinanza cautelare non è fondata sul pericolo di lesione del diritto dei minori all'istruzione, ma sul pericolo di lesione del diritto alla vita di relazione (art. 2 della Costituzione) produttiva di gravi conseguenze psichiche ed educative a carico del minore".

Lo stile di vita del Movimento dei Neorurali

La sospensione della potestà genitoriale è un atto che apre inevitabilmente ferite dolorose. Il rischio è che il tutto venga fagocitato dalla politica, che piega quasi sempre le ragioni addotte dai giudici ad altre convenienze. Sappiamo tutti che nessun tribunale adotta a cuor leggero una misura così drastica. Non a caso l'ordinanza è stata emessa dopo una serie di accertamenti e interventi da parte dei servizi sociali, dell'Arma dei Carabinieri, del Comune di Palmoli, dell'ASL

e della stessa scuola del luogo. Da oltre un anno, dunque, le istituzioni competenti hanno cercato di trovare una soluzione a questo caso, soprattutto dopo un ricovero ospedaliero della famiglia Travallion Birmingham per intossicazione da funghi velenosi.

Ci troviamo di fronte a genitori che hanno fatto della natura la loro casa, abbracciando il rapporto uomo-ambiente in modo radicale e manifestando una sorta di misticismo naturalistico. Rifiutano i servizi igienici in casa (esiste un bagno a secco all'aperto) e la stessa energia elettrica viene prodotta da pannelli solari.

Il loro stile di vita si rifà ai principi del movimento dei *Neorurali*^[2], i quali vivono *off grid* cioè in totale autonomia, senza alcun collegamento con reti di servizi essenziali. Nel caso in questione, il sindaco di Palmoli, Giuseppe Masciulli, il 23 novembre 2025 ha dichiarato che "quando la coppia ha acquistato quella casa, l'abitazione era provvista di tutte le utenze necessarie. Ma appena entrati, hanno staccato gli allacci della luce e dell'acqua e demolito il bagno".

La complessità non deve essere banalizzata

Emerge, dunque, un quadro particolarmente intricato che non può essere liquidato con dichiarazioni sbrigative tendenti a giudicare o colpevolizzare i magistrati. Sul piano formale, l'ordinanza del Tribunale per i minorenni è senza ombra di dubbio ineccepibile. Dichiarare che ci troviamo di fronte ad una "sentenza vergognosa" e ad un "furto di bambini" è, a dir poco, irriverente nei confronti della magistratura minorile. Nella stessa ordinanza si sottolinea che, anche dopo l'allontanamento dei bambini, la frequentazione tra genitori e figli è finalizzata proprio a "prevenire il rischio di sottrazione".

Ha ragione Matteo Lancini^[3] quando afferma che *"schierarsi da una parte o dall'altra nel caso della famiglia che viveva nei boschi della provincia di Chieti è l'ennesimo esercizio di semplificazione della realtà"*.

Qualcuno ha evocato i fatti di Bibbiano di qualche anno fa. Anche in quella circostanza si gridò allo scandalo e si condannarono sulla piazza e davanti ai cartelli stradali giudici, assistenti sociali, amministratori, psicologi, psichiatri... un intero paese! Oggi tutti gli imputati di quel processo sono stati assolti!

Risvolti etici e psicologici

La domanda che più correttamente dobbiamo porci è se si sarebbero potute prendere decisioni alternative all'interruzione cautelare della potestà genitoriale che, ribadiamo, non è stata revocata ma sospesa. Infatti, i bambini vivono oggi con la madre in una comunità educativa a Vasto.

E ancora: "Siamo sicuri che l'orientamento dei genitori di Chieti sia il modo migliore per tutelare il superiore interesse del minore?".

Insomma, quella dei genitori di Palmoli è una situazione che va attentamente vagliata, non strillata sui giornali, sui social o su alcuni talk show televisivi.

La comprensione di un caso come questo richiede ponderatezza e scrupolosa valutazione di tutte le alternative possibili. Sicuramente non scompostezza, istintività o, peggio, strumentalizzazioni di parte.

Qualche perplessità

L'ordinanza emessa dal Tribunale per i minorenni dell'Aquila si focalizza su due aspetti principali: la salubrità dell'abitazione e la mancanza di una vita di relazione dei bambini.

Il primo punto non costituisce un grosso problema. Leggiamo che si ipotizzano progetti per ampliare la struttura e creare un bagno in casa e una camera per i bambini, che oggi dormono insieme ai genitori.

Più delicata la seconda questione. Sicuramente l'isolamento determina un impoverimento dei processi di socializzazione. Sappiamo bene quanto conti per una crescita armonica l'interazione con i coetanei, il dialogo e il confronto con compagni di pari età.

Nell'ordinanza vengono descritte alcune essenziali criticità che l'assenza della vita di relazione comporta, quali: difficoltà di apprendimento cooperativo e della gestione dei conflitti, mancanza di autostima, di abilità sociali e comunicative, incapacità di riconoscere l'altro, problemi di regolazione emotiva... Le problematiche segnalate sono condivisibili ma, a nostro parere, rientrano nei limiti che, più in generale, possono caratterizzare tante altre esperienze dell'istruzione parentale che, in quanto tale, tende a ridurre gli spazi di una socializzazione allargata.

Possibili soluzioni

Considerato che ci troviamo di fronte ad un provvedimento temporaneo, occorre fare di tutto per pervenire ad una positiva soluzione del caso. Infatti, nonostante i tanti problemi che questa famiglia sta sollevando, riteniamo che ci siano margini per riunire nuovamente l'intero nucleo nel casolare, una volta migliorato sotto il profilo abitativo.

In particolare, la dimensione relazionale, punto centrale dell'ordinanza dei giudici, può essere arricchita tramite la collaborazione della famiglia con la dirigenza e i docenti delle scuole di Palmoli, valorizzando le conoscenze e le competenze che i tre bambini hanno maturato in questi anni a contatto con i segreti del bosco.

Pensiamo, ad esempio, all'opportunità e all'utilità di un progetto di *Service learning* (Apprendimento servizio) tra gli alunni della scuola statale e i tre bambini. In questo caso, sarebbero proprio i figli della coppia ad essere investiti di una funzione di *tutoring* nei confronti degli allievi della scuola statale e, quindi, ad "insegnare" le bellezze della natura a coetanei privi di conoscenze così direttamente vissute. Insieme poi, oltre ad avviare forme di apprendimento reciproco, possono svolgere servizi importanti per la difesa e la salvaguardia dell'ecosistema in cui sono immersi. E questo è solo uno dei tanti altri percorsi che possono essere ipotizzati.

Le istituzioni di Palmoli, in particolare il sindaco, ma anche privati cittadini stanno facendo di tutto per andare incontro alle esigenze espresse dalla famiglia Travallion Birmingham.

Riteniamo, dunque, che ci siano tutte le condizioni per trovare, quanto prima, una soluzione che possa soddisfare i desideri dei genitori e, più in generale, assicurare un clima di serenità e coesione all'intera comunità finita in una urlata bolla mediatica.

[1] Serafin P. (2025), *Istruzione parentale*, Repertorio 2025, Tecnodid, Napoli.

[2] Il *neoruralismo* si configura come un movimento di persone che, dalla città e dalle aree urbanizzate, decidono di vivere in zone rurali. Si tratta però di un termine ombrello: all'interno di tale definizione sono racchiuse esperienze diverse tra loro. In ogni caso, il desiderio che li accomuna è quello di stare lontani dal caos urbano e vivere puntando all'autosufficienza. In Italia si stima che siano circa 5000 le persone appartenenti a questo gruppo.

[3] Matteo Lancini è uno psicologo e psicoterapeuta di formazione psicoanalitica. Presidente della Fondazione "Minotauro" di Milano e docente presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Milano-Bicocca e presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica di Milano. Vedi articolo su "La Stampa" del 23 novembre 2025. Vedi anche di Saverio Occhiuto (giornalista), *Figli cresciuti nel bosco. Il sindaco: "Aiutarli è impossibile, altre 30 famiglie come loro"*.

3. Fragilità educativa in una società senza limiti. Riscopriamo la narrazione e la pedagogia della domanda



Monica PIOLANTI

28/11/2025

L'emergenza educativa che il nostro tempo ci pone dinanzi non è un grido silenzioso dei giovani, ma il rimbombo sordo del nostro disimpegno adulto, un sintomo della nostra incapacità di intercettare e dare significato al complesso panorama esistenziale dei bambini e degli adolescenti. Si osserva sempre con maggiore frequenza e con crescente preoccupazione come il tessuto connettivo tra le generazioni si stia lacerando, non per un'intrinseca "cattiveria" della gioventù, ma per l'eccessiva semplificazione dell'approccio adulto al loro mondo, operata da una società che sembra avere smarrito la capacità di distinguere tra supporto e abbandono.

Il prezzo della società senza turbamenti

L'erosione delle figure di riferimento non deriva da una presunta debolezza morale ma, a volte, dalla crescente rinuncia degli adulti al loro ruolo. Questi, troppo spesso, per timore del conflitto o per accondiscendenza, preferiscono abdicare al dovere di educare in favore di una facile "scorciatoia" emotiva o tecnologica.

La scuola, nella sua nobile vocazione originaria, era il luogo deputato all'educazione e alla formazione (*Paideia*), non luogo di mera trasmissione di nozioni, ma di formazione integrale del cittadino, di educazione al senso (*logos*) e al limite (*peras*). Oggi, però, questa sacralità è in crisi, minacciata da un modello che la svisciva.

Il rischio non è solo quello di diventare un contenitore efficiente che eroga prestazioni su richiesta, una specie di "asettico centro commerciale del sapere" dove la conoscenza (la merce esposta) è costituita da *skills* immediatamente spendibili, da output standardizzati misurabili con test e *ranking*. Il successo non è più la capacità di stare nel mondo con consapevolezza critica, di abbracciare l'incertezza esistenziale, ma il raggiungimento di un punteggio prefissato. Abbiamo sostituito l'idea di un individuo formato con quella di un prodotto certificato, ignorando che il vero valore formativo risiede nel processo, nella domanda aperta, non nella risposta chiusa. La nostra epoca è ossessionata dalla rimozione del turbamento. Si pretende di consegnare alle nuove generazioni un'infanzia e un'adolescenza "perfette", libere da qualsiasi angoscia, da conflitti o insuccessi. Questa pretesa è un vero e proprio atto di violenza pedagogica. La cultura che promette una vita senza ombra crea un esercito di "Narcisi" fragilissimi, incapaci di affrontare il limite che li definisce e, dunque, destinati a crollare al primo riflesso sgradevole che incontrano nella vita. La realtà, infatti, non è un lago placido, ma un fiume tumultuoso. Pensatori come Umberto Galimberti o, prima ancora, la filosofia esistenzialista, ci ricordano che la fragilità non è un difetto da eliminare, ma una condizione umana imprescindibile. È nella sua accettazione (il riconoscere la propria incompletezza) che risiede la vera forza interiore. Il limite non è un muro, ma un orizzonte che spinge alla trascendenza, come insegnava la filosofia platonica. Senza lo scontro con la difficoltà, l'individuo non sviluppa gli strumenti ermeneutici (di interpretazione) necessari per decodificare la realtà.

Tecnologia e analfabetismo emotivo

La tecnologia, da straordinario strumento, diviene spesso un fine in sé o un anestetico emotivo. L'iperconnessione e l'abuso di schermi non solo ostacolano il contatto con il "sé" profondo e la capacità di silenzio e contemplazione essenziali per la creatività e il pensiero critico, ma alimentano un analfabetismo emotivo e una povertà lessicale che riducono la possibilità di

esprimere e dare forma alla complessità interiore. Se il vocabolario si impoverisce, si impoverisce anche il pensiero. Se per descrivere un sentimento complesso come l'inquietudine, la nostalgia o l'estasi abbiamo a disposizione solo parole generiche come "sto male" o "è bello", l'emozione stessa rimane incompiuta e senza forma. Non possiamo modellare e approfondire ciò che non sappiamo nominare. Se non abbiamo le parole non possiamo percepire la complessità interiore; la ricchezza delle sfumature dell'animo umano rimane così imprigionata e inespressa.

L'abitudine a stimoli rapidi e superficiali (il *feed* infinito, la *story* di pochi secondi) corrode la nostra soglia di attenzione e la nostra resistenza cognitiva. Diventa, quindi, quasi impossibile riuscire a concentrarsi sul significato profondo delle cose, attraverso la cosiddetta "lettura lenta", così come veniva definita dal filosofo George Steiner la capacità di dedicare tempo e fatica al testo per estrarne il senso ultimo. L'apprendimento, oggi, rischia di ridursi a una mera accumulazione bulimica di nozioni decontestualizzate, una *cache* di dati pronti per essere *copiati* e *incollati*, privi di qualsiasi legame con il vissuto e l'esperienza critica.

La pedagogia della domanda

Il docente, in questo scenario in mutamento, non può più permettersi il ruolo anacronistico di mero trasmettitore di contenuti, custode del sapere statico da riversare nelle menti. L'era dell'informazione liquida, abbondante e istantanea, ha reso obsoleta la sua funzione di unico serbatoio di risposte. La vera sfida, la nuova vocazione del magistero, risiede nella "pedagogia della domanda". Non si tratta di fornire risposte preconfezionate – quelle sono già a portata di *click* – ma di insegnare a formulare interrogativi complessi, quelli che scavano sotto la superficie e interrogano il senso profondo delle cose. È un'arte che richiede coraggio: la capacità di tollerare e far tollerare l'incertezza. L'aula deve tornare a diventare un laboratorio socratico dove si impara che il processo di ricerca ha un valore intrinseco, quasi liturgico, che prescinde dal risultato immediato. È anche la lezione di Albert Camus: la ricerca della verità è più importante della verità stessa.

In un mondo dominato dallo *scrolling* e dalla frammentazione, la scuola ha il dovere etico di reintrodurre il tempo lungo della riflessione. Due pratiche ancestrali, eppure rivoluzionarie, diventano fondamentali: la narrazione orale e la lettura profonda.

- La narrazione orale (*mythos*) è il cemento che tiene unita una comunità e ricostruisce il senso in un'epoca nichilista. Insegna a concatenare gli eventi, a stabilire nessi causali e, soprattutto, a collocare la propria esperienza in un *continuum* storico e culturale.
- La lettura profonda (*Deep reading*) è una immersione lenta e dialogica nel testo, è una pratica di resistenza che non solo potenzia le funzioni cognitive superiori (come l'attenzione sostenuta e la memoria di lavoro), ma è anche il veicolo primario per l'empatia. Attraverso la pagina, il discente vive l'esperienza dell'altro, impara a comprendere prospettive diverse dalla propria, uscendo dal solipsismo dell'esperienza immediata.

La valutazione diventa efficace quando valorizza lo sforzo, la crescita rispetto al punto di partenza (processo di miglioramento) e non si fissa ossessivamente sulla sola *performance* estemporanea. È uno specchio che riflette il percorso compiuto, individuando le zone d'ombra non per condannare, ma per indicare la direzione del prossimo passo evolutivo. In questo senso, l'errore non è un fallimento da censurare, ma un dato prezioso per riorganizzare l'apprendimento, riaffermando che l'educazione è un viaggio, non una destinazione.

Il patto educativo in famiglia: cura relazionale e limite

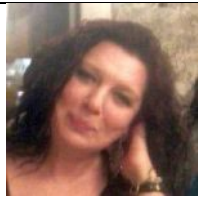
Il dovere di educare, oggi più che mai, non è un atto di trasmissione passiva, ma un'opera di riscoperta dell'essenziale, di un'apertura al mistero dell'esistenza che è innata nel bambino. Significa restituire autorevolezza, non autoritarismo, alle figure educative, riconoscendo loro il ruolo insostituibile di guide capaci di "alzare lo sguardo" dei ragazzi oltre la contingenza, verso l'orizzonte dei valori e del senso. Dobbiamo imparare nuovamente l'arte dell'ascolto autentico,

quello che accoglie la teoria “ingenua” del bambino non per correggerla frettolosamente, ma per valorizzarla come specchio del suo modo di interrogare il reale. Per i genitori, questo si traduce nell’impegno a reintrodurre la dimensione della cura relazionale sulla dimensione della *performance* e della logistica. Significa accettare che la crescita non è lineare e che i fallimenti sono opportunità di apprendimento essenziali, e non motivi di ansia o intervento correttivo immediato. L’adulto deve fungere da filtro critico tra il mondo e il bambino, mediando l’informazione in eccesso e stabilendo regole chiare sull’uso degli strumenti digitali, non per punire, ma per proteggere lo spazio interiore di crescita. Si esorta a non sostituire la presenza fisica e il dialogo con l’offerta compensativa di beni materiali o tecnologici.

L’educatore come artigiano dell’anima

Solo in questo spazio di accoglienza e autenticità relazionale, dove l’adulto non teme di mostrare la propria umanità e i propri limiti, i giovani possono trovare la fiducia necessaria per elaborare le proprie esperienze, per dare un nome al proprio disagio – che sia sindrome, disturbo, o semplicemente la fatica di crescere in un mondo incerto – e per trasformare la fragilità in consapevolezza e, quindi, in forza. La vera inclusione non si realizza attraverso la facilitazione del percorso, che può rivelarsi una trappola omologante, ma attraverso la strutturazione di contesti educativi che, pur esigenti, sappiano offrire a ciascuno il sostegno personalizzato per affrontare e superare l’ostacolo. La scuola e la famiglia devono tornare a cooperare in un patto educativo saldo, fondato sul rispetto reciproco, che riconosca nell’educatore non un impiegato aziendale, ma un artigiano dell’anima, custode della complessità umana. Il futuro dei nostri ragazzi non dipende dalla quantità di informazioni che immagazzinano, ma dalla qualità del loro sguardo sul mondo e sulla loro capacità di dare senso alla propria storia.

4. Crisi silenziosa del disagio psicologico. Le risposte della scuola ai problemi emotivi



Angela GADDUCCI

28/11/2025

Il rapporto OsMed[1] 2024, presentato ufficialmente lunedì 10 novembre 2025 presso la sede dell'agenzia italiana del farmaco (AIFA), ha acceso un forte allarme sociale e sanitario in Italia, evidenziando la forte e rapida crescita delle prescrizioni di psicofarmaci tra bambini e adolescenti. L'analisi dipinge un quadro preoccupante: l'incremento delle prescrizioni in età evolutiva è più che raddoppiato nell'ultimo decennio, con un picco critico nella fascia d'età tra i 12 e i 17 anni. I dati sono chiari: la percentuale di minori che assumono psicofarmaci è passata dallo 0,26% del 2016 allo 0,57% del 2024 e il consumo di confezioni è quasi triplicato, passando da 20,6 a 59,3 ogni 1.000 bambini. I farmaci più prescritti sono soprattutto antidepressivi, antipsicotici e farmaci per il trattamento dell'ADHD[2]. Questo allarme 'silenzioso' evidenzia un crescente disagio psicologico che rende la salute mentale minorile una priorità assoluta per il Servizio sanitario nazionale (SSN).

Farmaci e disagio giovanile

Tale aumento non è un fenomeno isolato, ma riflette una profonda evoluzione del disagio giovanile, accentuata da diversi fattori. Il contesto sociale attuale, con la perdita di riferimenti stabili sia in famiglia che a scuola e un vissuto di solitudine, accresce la vulnerabilità dei giovani, già sottoposti a crescenti pressioni e aspettative. Tuttavia, l'acceleratore cruciale è stata l'emergenza sanitaria da covid-19: il *lockdown*, la DAD e la prolungata assenza di socializzazione hanno interrotto lo sviluppo emotivo dei ragazzi determinando un'impennata di ansia, depressione, disturbi del sonno, alimentari e autolesionismo.

Nonostante la situazione drammatica, emerge un segnale positivo: una maggiore attenzione e sensibilità verso la salute mentale. La graduale riduzione dello stigma incoraggia oggi più genitori e ragazzi a cercare aiuto, trasformando il "disagio sommerso" in diagnosi e, spesso, in terapia farmacologica. A ciò si aggiunge una maggiore consapevolezza da parte di pediatri e neuropsichiatri infantili che favorisce l'aumento delle diagnosi precoci.

Prime risposte della scuola sul piano normativo

Non esiste una specifica legge sul disagio psichico, ma un complesso sistema di norme che, partendo dall'obbligo di inclusione, forniscono alle scuole strumenti (come il Piano didattico personalizzato – PDP) e risorse (come lo psicologo scolastico) per affrontare il disagio in modo strutturato e personalizzato.

Le azioni della scuola si sono incentrate principalmente su alcuni pilastri normativi: la Legge 104/1992 (e successivi aggiornamenti) che promuove l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità includendo anche patologie psichiatriche certificate; la direttiva del 27 dicembre 2012 che ha introdotto il concetto di BES accogliendo esplicitamente anche gli alunni con disagio emotivo e comportamentale; il DPR 249/1998 (statuto delle studentesse e degli studenti) che, oltre a stabilire i doveri degli studenti, garantisce, tra altri diritti, anche quello alla partecipazione, fondamentale per il benessere psicologico; il DPR 275/1999 (regolamento sull'autonomia) che, consentendo alle singole scuole di elaborare progetti propri, offre il quadro per l'attivazione di servizi di prevenzione e supporto psicologico.

Sostegno psicologico

Il sostegno psicologico in ambito scolastico, un servizio inizialmente discrezionale, è stato spesso disciplinato da una combinazione di atti normativi e protocolli d'intesa. Nel corso degli anni sono stati presentati numerosi disegni di legge volti a istituire in modo permanente e strutturale la figura dello psicologo scolastico, ma nessuno di questi ha completato l'iter legislativo. Una svolta più incisiva si è registrata negli anni dell'emergenza pandemica da Covid-19 (2020-2022): riconoscendo il diffuso bisogno di supporto per studenti e personale scolastico, si provvede all'introduzione di un servizio di assistenza psicologica nelle istituzioni scolastiche attraverso protocolli e stanziamenti specifici. In quel periodo vennero emanate diverse circolari e note che consentivano di utilizzare i fondi del PNRR o specifici finanziamenti ministeriali per l'ingaggio di psicologi esterni. A tal proposito meritano di essere ricordati il DL 19 maggio 2020, n. 34[3] (Legge di conversione 17 luglio 2020, n. 77) e l'accordo governo-sindacati del 6 agosto 2020[4] che ha inteso avviare un sistema di assistenza e supporto psicologico obbligatorio nell'ambito delle misure di sicurezza per la ripresa dell'a.s. 2020/2021. Questi sono stati seguiti dalla firma del protocollo d'intesa MI-CNOP (Ministero istruzione – Consiglio nazionale ordine psicologi) del 9 ottobre 2020 che, raccogliendo l'impegno preso con l'accordo governo-sindacati, ha dato forma operativa all'istituzione dello sportello di ascolto psicologico nelle scuole di ogni ordine e grado, nell'intento di promuovere il benessere psicologico di tutto il sistema educativo, genitori e operatori scolastici compresi. Tali iniziative sono risultate feconde, tant'è che tra il 2020 e il 2022 il servizio di consulenza psicologica, diventato un'esigenza prioritaria e ufficiale, è stato attivato da circa il 70% delle scuole italiane, dimostrando la sua efficacia come supporto nella gestione dell'ansia e dello stress, nella prevenzione del disagio e nella promozione dello sviluppo di abilità di *problem-solving* e autonomia decisionale.

Evoluzione normativa del supporto psicologico

La presenza dello psicologo all'interno degli edifici scolastici non è affatto un'invenzione recente. In Italia se ne parla da molti decenni, quando nacquero i Centri di informazione e consulenza (CIC). Istituiti dalla Legge 26 giugno 1990, n. 162[5], i CIC erano primariamente orientati alla prevenzione del disagio giovanile e delle tossicodipendenze, e offrivano uno spazio di ascolto e consulenza all'interno della scuola. Tuttavia, la loro presenza è rimasta a lungo discontinua e non sistematicamente istituzionalizzata. La storia normativa è stata, infatti, caratterizzata da tentativi di legittimazione spesso interrotti che hanno portato ad un'attivazione flessibile dello psicologo, quasi sempre tramite contratti a tempo determinato o di prestazione d'opera fondata su specifici progetti.

Il primo passo normativo che ha introdotto il concetto di servizio socio-psicopedagogico è rappresentato dalla Legge 517/1977 che, abolendo le classi differenziali e speciali, sancì l'integrazione degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie della scuola dell'obbligo. Sebbene non istituisse lo psicologo come figura integrata nell'organico della scuola, demandava ai servizi socio-sanitari territoriali (le neonate ASL) la responsabilità di fornire il supporto psicopedagogico, creando un legame fondamentale tra sanità e istruzione.

Dal 1990 al 2020, il servizio psicopedagogico nelle scuole italiane è stato contraddistinto da una crescente consapevolezza del bisogno di supporto, ma anche da una precaria strutturaltà. Con la Legge 8 ottobre 2010, n. 170 in materia di Disturbi specifici di apprendimento (DSA), la scuola è stata formalmente chiamata ad interagire in modo più stringente con la psicologia clinica dell'età evolutiva. Successivamente la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, introducendo il concetto di BES, è risultata di grande importanza. Avendo esteso l'area di intervento a difficoltà non certificate (come lo svantaggio socio-economico, culturale o il disagio psicologico non diagnostico), ha aumentato drasticamente il bisogno implicito di supporto psicopedagogico interno alla scuola.

Tuttavia, nonostante l'evidenza di alcune necessità dobbiamo arrivare al 2020 per vedere riconosciuta nella scuola la figura dello psicologo, e alla Legge 234/2021 (legge di bilancio 2022) che ha stanziato fondi volti a stabilizzare tale servizio.

Nonostante sia in corso l'esame di Disegni di Legge (DDL) in Parlamento che mirano all'integrazione strutturale della figura dello psicologo nell'organico scolastico, la sua implementazione stabile e capillare su tutto il territorio nazionale è ancora pesantemente condizionata dalla mancanza di un finanziamento strutturale adeguato. L'ostacolo maggiore risiede nel netto divario tra il fabbisogno annuale stimato per coprire interamente il sistema scolastico, pari a circa 400 milioni di euro, e i fondi strutturali attualmente stanziati dalla Legge di Bilancio 2025: questi ammontano infatti a circa 10 milioni di euro per il 2025, destinati ad aumentare a 18,5 milioni di euro annui dal 2026 in poi.

L'innovazione del protocollo 2024

Il protocollo d'intesa più recente tra MIM e Consiglio nazionale ordine degli psicologi (CNOP) è stato firmato il 20 marzo 2024.

Questo Protocollo, diversamente dai precedenti nati dall'emergenza COVID, si è concentrato sulla promozione della cultura della salute e del benessere nelle scuole secondarie di secondo grado con l'obiettivo di istituire presidi territoriali di esperti psicologi. Ed è questa la parte più innovativa. Non si tratta di semplici sportelli d'ascolto interni, ma veri e propri centri di riferimento pensati per sostenere la rete scolastica in modo stabile e organizzato, sostituendo il servizio "interno" spesso discontinuo. È una prassi costante, tuttavia, prevedere che l'intesa non comporti oneri aggiuntivi a carico del bilancio dello Stato. L'accordo si limita, infatti, a definire le modalità di collaborazione e l'utilizzo di risorse già disponibili o da reperire tramite successivi bandi/finanziamenti dedicati. L'effettiva e piena operatività della figura dello psicologo continuerà a dipendere dall'istituzione di un fondo nazionale dedicato e strutturale o dalla capacità delle scuole di utilizzare, di propria iniziativa, i fondi per l'autonomia.

Profilo strategico dello psicologo a scuola

Per operare efficacemente nel contesto scolastico, il professionista richiesto deve possedere una competenza che va oltre l'approccio clinico individuale; egli deve essere primariamente un esperto di psicologia scolastica e comunitaria, orientato alla prevenzione e all'intervento attraverso la consulenza breve e strategica. I bandi per i presidi territoriali richiedono infatti specifiche competenze per interagire con l'ecosistema scolastico: identificazione dei fattori di rischio e dei segnali di disagio; ideazione e realizzazione di progetti di prevenzione e promozione del benessere; lavoro di rete e coordinamento con docenti, dirigenti, famiglie e servizi esterni (sociali e di neuropsichiatria infantile).

Configurato in questo modo, lo psicologo della scuola può andare oltre la gestione delle sole situazioni altamente critiche (bullismo, cyberbullismo, dipendenza da sostanze stupefacenti e alcoliche, utilizzo eccessivo e scorretto dei *social media*) per estendere il suo impatto al benessere relazionale-organizzativo generale, migliorando il clima, la produttività e l'efficacia dei percorsi formativi, e anticipando la dispersione scolastica.

La sfida che attende il Parlamento e l'intero Sistema sanitario nazionale non è solo quella di riconoscere il disagio giovanile, ma di compiere il passo definitivo verso l'istituzione sistematica e strutturale della figura dello psicologo nell'organico scolastico. Solo con un finanziamento stabile e dedicato l'Italia potrà allinearsi agli standard europei e garantire che la promozione del benessere psicologico sia un pilastro permanente e non più emergenziale dell'intera comunità educante.

[1] OsMed, Osservatorio Nazionale sull'Impiego dei Medicinali, un organismo gestito dall'AIFA (Agenzia Italiana del Farmaco).

[2] L'ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – meglio noto come sindrome da deficit di attenzione e iperattività – è un disturbo dello sviluppo neuropsichico del bambino e dell'adolescente.

[3] L'articolo 231 del DL 34/2020 (mantenuto nella legge di conversione) ha stanziato fondi per la ripresa dell'anno scolastico 2020/2021 in sicurezza. Questi fondi erano destinati a una pluralità di attività per la ripartenza e il benessere, includendo la possibilità per le scuole di attivare servizi di assistenza psicologica, ma l'assistenza psicologica non era specificamente vincolata e non obbligava le scuole a istituirla. La norma ha, comunque, creato la possibilità finanziarla.

[4] L'articolo 6 di questo accordo, intitolato "Sostegno Psicologico", ha espressamente previsto l'avvio di un sistema di assistenza e supporto psicologico obbligatorio (o comunque fortemente raccomandato e specificato come misura di sicurezza) per prevenire disagi e malessere psico-fisico tra gli studenti.

[5] È la legge che reca aggiornamenti, modifiche ed integrazioni alla precedente legge 22 dicembre 1975, n. 685 sulla disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza. Successivamente, la norma è stata inclusa nell'articolo 106 del D.P.R. 9 ottobre 1990, n. 309 (Testo Unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza), che è il riferimento normativo più specifico e citato in tale ambito.