

Temi commentati da Scuola 7

DICEMBRE 2025

09 dicembre 2025

Nuovo perimetro della scuola

1. *DigComp 3.0. Una nuova bussola nell'infosfera (Gabriele BENASSI)*
2. *Orientamento. Tra promozione dell'eccellenza e lotta alla dispersione (Laura BERTOCCHI - Mario MAVIGLIA)*
3. *Valutazione formativa. Feedback, dialogo e crescita cognitiva (Gianluca BOCCHINFUSO)*
4. *Guida pedagogica del dirigente scolastico. Leadership educativa come orizzonte culturale (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*

1. DigComp 3.0 - Una nuova bussola nell'infosfera



Gabriele BENASSI

05/12/2025

DigComp 3.0^[1] è la quinta edizione del Quadro europeo delle competenze digitali per i cittadini. Descrive le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per essere competenti digitalmente nella vita quotidiana, nella partecipazione alla società, nel lavoro e nell'apprendimento. L'aggiornamento del quadro riflette i rapidi sviluppi tecnologici digitali verificatisi dal 2022 e include nuovi risultati di apprendimento che forniscono una visione più granulare della competenza digitale rispetto al passato. Ma andiamo in ordine.

L'Evoluzione del framework

Quando nel 2013 la Commissione Europea pubblicò la prima versione di DigComp, il panorama digitale appariva quasi innocente rispetto a quello attuale. Gli smartphone iniziavano appena a diventare un'estensione del nostro corpo, i social media erano piazze virtuali per lo più personali e l'intelligenza artificiale rimaneva confinata nei laboratori di ricerca. Dodici anni dopo, con la pubblicazione del DigComp 3.0, ci troviamo di fronte a una realtà profondamente trasformata. L'intelligenza artificiale generativa è accessibile con un click, la realtà virtuale ridefinisce i confini dell'esperienza e le tecnologie permeano ogni istante della nostra vita, lavorativa e sociale. In questo scenario radicalmente mutato, non basta più "saper usare" il computer. Serve una cassetta degli attrezzi cognitiva ed etica per orientarsi in un mondo in rapida evoluzione. È qui che entra in gioco la quinta edizione del Quadro Europeo delle Competenze Digitali, pubblicata dal Joint Research Centre. Per docenti ed educatori, chiamati a formare i cittadini di domani, il DigComp 3.0 non è solo un aggiornamento tecnico ma rappresenta un invito a ripensare la didattica digitale ponendo al centro non la tecnologia, ma l'essere umano e la sua consapevolezza critica.

Il salto di qualità

Per comprendere il salto di qualità del DigComp 3.0, è utile uno sguardo al passato. Le versioni DigComp 1.0 del 2013 e 2.0 del 2016 hanno gettato le fondamenta, identificando le cinque aree di competenza e le ventuno competenze specifiche che costituiscono ancora oggi l'ossatura del framework. Nel 2017, DigComp 2.1 ha introdotto la granularità degli otto livelli di padronanza, rendendo il quadro uno strumento preciso per la valutazione. La versione 2.2 del 2022 ha aperto le porte all'intelligenza artificiale, introducendo i primi riferimenti espliciti, seppur in modo ancora limitato.

Il DigComp 3.0 del 2025 arriva in risposta a dati allarmanti che fotografano un'urgenza educativa ormai improcrastinabile. Nel 2023, solo il 56% degli adulti europei possedeva competenze digitali di base, ben lontano dall'obiettivo dell'80% fissato per il 2030. Ancora più preoccupante, il 43% degli studenti delle secondarie non raggiungeva livelli basilari. Questo aggiornamento colma il divario tra l'urgenza educativa e l'accelerazione tecnologica che stiamo vivendo.

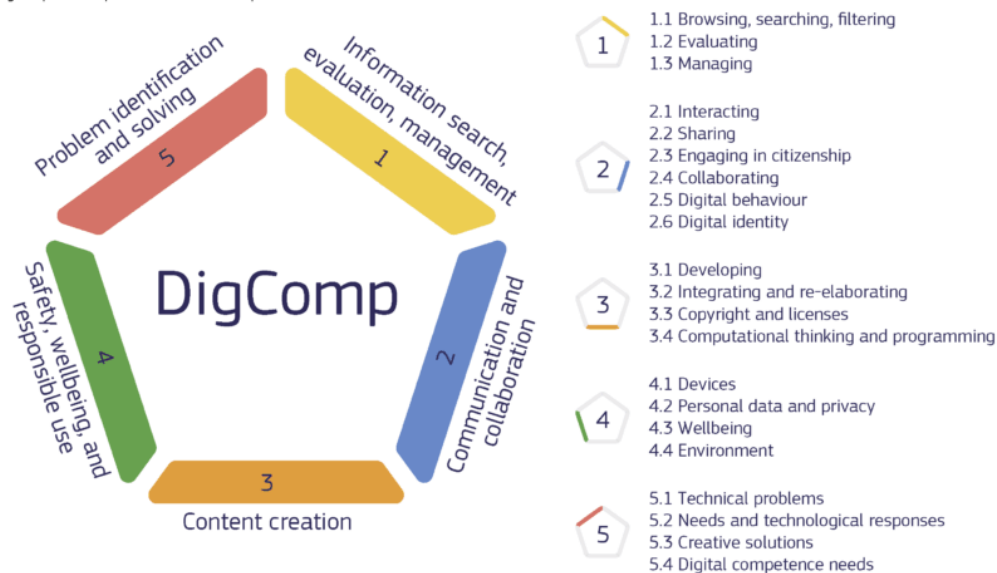
Le 5 aree di competenza: la struttura portante del framework

Il DigComp 3.0 mantiene la struttura consolidata in cinque aree di competenza, ma con titoli e descrittori aggiornati per riflettere le nuove sfide del panorama digitale. Comprendere questa architettura è fondamentale per orientarsi nel framework e applicarlo efficacemente nella pratica didattica.

2.3 Competence areas and competences

Figure 5 shows how the competences are grouped into the competence areas, while **Table 2** shows, in addition, the descriptors for each competence area and competence. **Annex 1 (Table A2)** compares the competence areas and competences of DigComp 3.0 with the previous version.⁷

Figure 5. DigComp 3.0 competence areas and competences.



Source: JRC own elaboration.

7. DigComp 3.0 competences can be inter-related to one another. For example, Competence 3.4, Computational thinking and programming, has transversal relevance, i.e. can enable aspects of several other competences. However, its position is maintained in 3.4 for structural consistency with the previous version.





Area 1: Alfabetizzazione su informazioni e dati

Questa prima area si concentra sulla capacità di articolare bisogni informativi e di cercare, localizzare e recuperare informazioni e contenuti digitali. L'aggiornamento introduce una forte enfasi sulla gestione critica delle informazioni, competenza divenuta essenziale nell'era della sovrabbondanza informativa e della disinformazione. Gli studenti devono imparare non solo a trovare informazioni, ma anche a valutare criticamente le fonti, interpretare i contenuti digitali e comprendere i processi utilizzati per generarli, inclusi quelli basati sull'intelligenza artificiale. Questa area include anche la capacità di organizzare, archiviare, gestire e analizzare dati e informazioni in ambienti digitali strutturati.

Area 2: Comunicazione e collaborazione

La seconda area si estende ben oltre la semplice capacità di inviare messaggi digitali. Comprende l'interazione attraverso diverse tecnologie digitali, la condivisione etica e responsabile di informazioni, la partecipazione alla cittadinanza attraverso piattaforme e servizi digitali, e la collaborazione per la co-costruzione di conoscenze e risorse. Una novità significativa riguarda la gestione dell'identità digitale in contesti sempre più complessi, dove gli studenti devono imparare a curare la propria presenza online, proteggere la propria reputazione digitale e comprendere le implicazioni della propria impronta digitale. L'area include anche la consapevolezza delle norme comportamentali appropriate negli ambienti digitali e il rispetto della diversità culturale, generazionale e di altro tipo.



Table 2. DigComp 3.0 competence area and competence titles and descriptors.

COMPETENCE AREA TITLE AND DESCRIPTOR	COMPETENCE TITLE	COMPETENCE DESCRIPTOR
 1. INFORMATION SEARCH, EVALUATION AND MANAGEMENT To articulate information needs, and to search for, locate and retrieve digital information and content. To judge the relevance of the source and its content in digital environments. To critically evaluate digital sources, content, and processes used to generate them. To store, manage, organise and analyse digital information and data.	1.1 Browsing, searching and filtering information	To articulate information needs, to know how and where to search for information and content in digital environments, and to access and navigate between them. To select appropriate digital tools to create, implement and update searches in digital environments and to be able to distinguish between relevant and irrelevant information and content.
	1.2 Evaluating information	To assess and compare the credibility and reliability of sources of information and content in digital environments. To interpret and critically evaluate information and content in digital environments, and the processes used to generate them.
	1.3 Managing information	To organise, store and retrieve information and data in digital environments. To collect, process and analyse information and data in structured digital environments.
 2. COMMUNICATION AND COLLABORATION To interact, share, communicate and collaborate in digital environments while being aware of cultural, generational and other diversity and the features and limitations of digital technologies. To participate in society through digital technologies. To assert one's rights and exercise choice in digital environments. To manage one's digital presence, identity and reputation.	2.1 Interacting through and with digital technologies	To interact through and with a variety of digital technologies, and to use appropriate digital communication for a given context.
	2.2 Sharing through digital technologies	To share information and content ethically and responsibly with others through appropriate digital technologies.
	2.3 Engaging in citizenship through digital technologies	To participate in society through the ethical and responsible use of digital platforms and services. To seek opportunities for self-empowerment and participation through appropriate digital technologies. To be aware of and assert one's rights, and to exercise choice, in digital environments.
	2.4 Collaborating through digital technologies	To use digital technologies ethically and responsibly for collaborative purposes, and for the co-construction and co-creation of information, resources and knowledge.
	2.5 Digital behaviour	To be aware of behavioural norms, and to know how to behave respectfully while using digital technologies and interacting in digital environments. To adapt communication to specific contexts, and to be aware of and respect cultural, generational and other diversity in digital environments.
	2.6 Managing digital identity	To manage one or multiple digital identities. To take actions to help protect one's digital reputation (how one is perceived based on online presence), and to manage one's digital footprint (the data that is produced through use of and by digital platforms and services).



Area 3: Creazione di contenuti digitali

Quest'area integra pienamente l'uso di strumenti di intelligenza artificiale generativa per la creazione e modifica di contenuti digitali. Gli studenti devono comprendere come modificare, perfezionare e integrare nuove informazioni in corpi di conoscenza esistenti per creare contenuti originali. Fondamentale è anche la comprensione di come si applicano diritti d'autore e licenze, con particolare attenzione alle questioni legali ed etiche emergenti legate all'uso dell'intelligenza artificiale nella creazione di contenuti. L'area include inoltre il pensiero computazionale e la programmazione, competenze che permettono di comprendere e implementare i passaggi necessari per analizzare un problema e sviluppare una sequenza di istruzioni per un sistema informatico.

COMPETENCE AREA TITLE AND DESCRIPTOR	COMPETENCE TITLE	COMPETENCE DESCRIPTOR
 3. CONTENT CREATION To create and edit digital content. To improve and integrate information and content into an existing body of knowledge while understanding how copyright and licences are to be applied, adopting an ethical and responsible approach in the creation, improvement and integration of digital content. To know how to apply computational thinking and programming techniques to give instructions to a computer system.	3.1 Developing digital content	To use digital technologies ethically and responsibly to create and edit a variety of content. To express oneself through digital means.
	3.2 Integrating and re-elaborating digital content	To modify, refine and integrate new information and content into existing knowledge and resources to create new and original content and knowledge.
	3.3 Copyright and licences	To understand how copyright and licences, as well as associated legal and ethical issues, apply to digital content, and how to correctly apply them.
	3.4 Computational thinking and programming	To understand and implement steps to analyse a problem, recognise sub-problems, and plan and develop a sequence of instructions for a computing system to solve a given problem or to perform a specific task.
 4. SAFETY, WELLBEING AND RESPONSIBLE USE To protect, devices, content, personal data and privacy in digital environments. To support physical, mental and social wellbeing of oneself and others, and to be aware of the benefits and risks of digital technologies for wellbeing and social inclusion. To be aware of the environmental impact of digital technologies and their use, to take action to reduce such impact, and to use digital technologies to support sustainability.	4.1 Protecting devices	To apply safety and cybersecurity measures in order to protect digital devices and content. To be aware of the evolving nature of risks and threats in digital environments, and to have due regard to security of digital devices and their contents.
	4.2 Protecting personal data and privacy	To be aware of and exercise one's rights in relation to personal data and privacy in digital environments. To evaluate and manage privacy risks and protect personal data and privacy in digital environments. To use and share one's own and others' personal data safely, ethically and responsibly.
	4.3 Supporting wellbeing	To use digital technologies in ways that support wellbeing and inclusion. To minimise risks and threats to physical, mental and social wellbeing of oneself and others while using digital technologies. To balance usage of digital technologies with offline activities to support wellbeing. To take action to help protect oneself and others from possible dangers in digital environments (e.g. cyberbullying, harmful content), and to know how to respond to such dangers.
	4.4 Environmental impacts of digital technologies	To be aware of the environmental impacts of digital technologies, including device production, operation, repair, recycling, disposal, data storage infrastructure, energy consumption and usage of tools and applications. To take action to reduce such impact and to use digital technologies to support sustainability.



Area 4: Sicurezza, benessere e uso responsabile

Questo è uno dei cambiamenti più significativi rispetto alle versioni precedenti. Il titolo stesso dell'area (prima era semplicemente "Sicurezza") riflette un'evoluzione importante. Ora include esplicitamente il benessere psicofisico degli individui e l'impatto ambientale delle tecnologie digitali. Gli studenti devono imparare a proteggere dispositivi, contenuti e dati personali, ma anche a sostenere il proprio benessere fisico, mentale e sociale nell'uso delle tecnologie. L'area comprende la consapevolezza dei benefici e dei rischi delle tecnologie digitali per il benessere e l'inclusione sociale, inclusa la capacità di bilanciare l'uso delle tecnologie digitali con attività offline. Una novità assoluta è l'attenzione all'impatto ecologico del digitale: qui gli studenti devono comprendere che ogni click, ogni video in streaming e ogni modello di intelligenza artificiale addestrato ha un costo energetico misurabile.

Area 5: Identificazione e risoluzione di problemi

La quinta area aggiunge "Identificazione" al titolo precedente, sottolineando che saper riconoscere un problema (anche etico o sociale) è importante quanto saperlo risolvere. Quest'area comprende la capacità di identificare e valutare bisogni e di utilizzare le tecnologie digitali per soddisfarli, adattando gli ambienti digitali ai contesti, agli obiettivi e alle esigenze proprie e altrui. Include anche la risoluzione di problemi tecnici e concettualmente complessi, l'uso creativo delle tecnologie digitali per migliorare processi e prodotti esistenti o creare nuove soluzioni, e la capacità di costruire autonomia operativa negli ambienti digitali. Fondamentale è anche rimanere informati sugli sviluppi tecnologici digitali e sulle loro implicazioni personali, professionali e sociali.



COMPETENCE AREA TITLE AND DESCRIPTOR	COMPETENCE TITLE	COMPETENCE DESCRIPTOR
5. PROBLEM IDENTIFICATION AND SOLVING To identify and assess needs, and to use digital technologies and adapt digital environments to meet these needs. To identify and resolve technical and conceptual problems and problem situations in digital environments. To use digital technologies to make improvements in, or new solutions for, processes and products. To build capabilities to operate autonomously in digital environments. To stay informed about digital technological developments and their implications.	5.1 Identifying and solving technical problems	To identify technical problems when operating digital devices and in digital environments, and to solve them through a variety of means.
	5.2 Identifying needs and digital technological responses	To assess one's own and others' needs and to evaluate, select, use and adapt digital technologies to meet these needs. To adjust and customise digital environments to the contexts, goals and needs (e.g. accessibility) of oneself and others.
	5.3 Identifying creative solutions using digital technologies	To use digital technologies to make improvements in or new solutions for processes and products, using a human-centric approach. To engage individually and collectively in critical thinking processes, and the creative and purposeful use of digital technologies, to understand and resolve conceptual problems and problem situations.
	5.4 Identifying and addressing digital competence needs	To recognise where one's own digital competence needs to be improved or updated. To address digital competence needs within a broader process of lifelong learning, building capacity and autonomy. To support others with their digital competence development. To stay informed about digital technological developments and their personal, professional and societal implications.

Source: JRC own elaboration.

Le novità strutturali

Sebbene l'intelligenza artificiale sia la protagonista indiscussa, il DigComp 3.0 introduce cambiamenti profondi nella struttura stessa della competenza digitale, guidati da cinque priorità tematiche che meritano un'analisi dettagliata: intelligenza artificiale, cybersicurezza, diritti digitali, benessere e disinformazione.

L'approccio all'Intelligenza Artificiale: esplicito e implicito

Il DigComp 3.0 rifiuta l'idea di creare una sesta area separata per l'intelligenza artificiale, scegliendo invece una strada più sofisticata e pedagogicamente valida: l'integrazione trasversale. L'intelligenza artificiale è trattata come una tecnologia pervasiva che tocca ogni aspetto della competenza digitale, riconoscendo che ormai permea tutte le nostre interazioni con il mondo digitale.

Il framework distingue due modalità complementari. La prima, denominata "AI-Explicit", si riferisce a competenze che richiedono una conoscenza diretta dei sistemi di intelligenza artificiale. Un esempio concreto per la classe potrebbe essere insegnare agli studenti come formulare un prompt efficace per un chatbot nell'Area 2, oppure far comprendere che i dati usati per addestrare un algoritmo possono contenere bias nell'Area 1. La seconda modalità, "AI-Implicit", riguarda competenze dove l'intelligenza artificiale è presente "dietro le quinte". Non la manipoliamo direttamente, ma ne subiamo gli effetti. Un esempio per la classe potrebbe essere far riconoscere che i risultati di una ricerca su Google o il feed di TikTok sono filtrati da algoritmi di raccomandazione che influenzano la nostra visione del mondo.

Questa distinzione è di fondamentale importanza per la didattica perché ci aiuta a comprendere che non dobbiamo trasformare tutti gli studenti in informatici, ma in utenti consapevoli che sanno quando l'intelligenza artificiale li sta aiutando e quando li sta manipolando. È una questione di cittadinanza digitale prima ancora che di competenza tecnica.

I risultati di apprendimento

L'elemento che forse impatterà di più sul nostro lavoro quotidiano è l'introduzione dei "Learning Outcomes", i risultati di apprendimento. Per la prima volta, il DigComp offre oltre 500 descrittori granulari che traducono le competenze in termini di conoscenze, abilità e attitudini. Questa nuova impostazione risolve finalmente il problema della "traduzione" del framework in pratica didattica.

COMPETENCE AREA 2: COMMUNICATION AND COLLABORATION - Competence 2.1 Interacting through and with digital technologies

[Back to Section 3](#)

ID	Learning Outcome	Proficiency level	Knowledge, skill or attitude	AI label
LO2.1.01	Acknowledge the importance of taking others' preferences into account in digital communication.	Basic	Attitude	AI not Implicit or Explicit
LO2.1.02	Distinguish between synchronous and asynchronous forms of digital communication.	Basic	Knowledge	AI not Implicit or Explicit
LO2.1.03	Identify differences between digital and non-digital interactions.	Basic	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.04	Distinguish between physical and virtual realities.	Basic	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.05	Identify basic features and functions of digital communication tools.	Basic	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.06	Identify basic features of virtual assistants (chatbots) and AI systems used in communication contexts.	Basic	Knowledge	AI-Explicit
LO2.1.07	Recognise key differences between human-to-machine and human-to-human interactions.	Basic	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.08	Recognise in general terms what a robot is, including their non-human nature.	Basic	Knowledge	AI not Implicit or Explicit
LO2.1.09	Recognise that humans interact with robots in order to carry out tasks.	Basic	Knowledge	AI not Implicit or Explicit
LO2.1.10	Use basic features of digital communication tools to interact with individuals and groups.	Basic	Skill	AI-Implicit
LO2.1.11	Acknowledge the importance of tailoring one's digital communication to specific contexts.	Intermediate	Attitude	AI not Implicit or Explicit
LO2.1.12	Recognise that there is a reality-virtuality continuum in digital environments.	Intermediate	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.13	Describe main features and functions of a range of digital communication tools.	Intermediate	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.14	Describe benefits and limitations of virtual assistants (chatbots) and AI systems in digital communication contexts.	Intermediate	Knowledge	AI-Explicit
LO2.1.15	Identify contexts in which asynchronous or synchronous digital communication, or non-digital communication, may work best.	Intermediate	Knowledge	AI not Implicit or Explicit
LO2.1.16	Identify key features of robots (such as sensors, software, motion controls and human interface).	Intermediate	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.17	Define examples of how humans can interact with robots.	Intermediate	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.18	Recognise that robots can operate with varying degrees of autonomy.	Intermediate	Knowledge	AI-Implicit
LO2.1.19	Select suitable communication means and tools, considering digital and non-digital options, for a given context or purpose.	Intermediate	Skill	AI-Implicit
LO2.1.20	Develop and refine questions, commands or statements (prompts) for virtual assistants (chatbots) and AI systems to support non-complex digital interactions.	Intermediate	Skill	AI-Explicit
LO2.1.21	Use multiple features of a variety of digital communication tools to interact with and manage individuals, groups and channels.	Intermediate	Skill	AI-Implicit
LO2.1.22	Continually adapt communication in digital environments in response to a variety of contexts.	Advanced	Attitude	AI not Implicit or Explicit
LO2.1.23	Combine digital communication tools and methods for complex communication tasks.	Advanced	Skill	AI-Implicit



Invece di un generico “valutare l’informazione”, il framework ora ci offre obiettivi specifici e misurabili come: “Riconoscere che i sistemi di intelligenza artificiale possono produrre output imprecisi (allucinazioni) anche quando sembrano plausibili” (Conoscenza, livello intermedio). Questo livello di dettaglio permette di costruire rubriche di valutazione precise e percorsi curricolari mirati, facilitando anche il riconoscimento delle competenze in ottica di certificazione europea.

I risultati di apprendimento sono organizzati secondo una struttura chiara che distingue tra conoscenze (ciò che gli studenti devono sapere), abilità (ciò che devono saper fare) e attitudini (le disposizioni mentali e gli orientamenti valoriali che devono sviluppare). Questa distinzione ci permette di progettare attività didattiche più mirate e di valutare in modo più equilibrato le diverse dimensioni della competenza digitale.

Oltre la tecnica: disinformazione, benessere e sostenibilità

Il DigComp 3.0 risponde alle minacce odierne con una visione olistica che riconosce l’interconnessione tra dimensione tecnica, etica e sociale della competenza digitale.

Lotta alla disinformazione 2.0

Nell’Area 1, la valutazione delle informazioni non riguarda più solo la verifica delle fonti tradizionali. Si introducono concetti sofisticati come il pre-bunking, anticipare, cioè, le tecniche di manipolazione prima che vengano incontrate, e la capacità di distinguere contenuti generati dall’uomo da quelli sintetici. In un’era di deepfake sempre più convincenti, questa diventa una competenza di cittadinanza essenziale, fondamentale per la partecipazione informata alla vita democratica.

Gli studenti devono imparare a riconoscere le strategie di manipolazione come il clickbait, il nudging (spinte gentili che indirizzano le nostre scelte) e la gamification usata per catturare la nostra attenzione. Devono comprendere come i bias umani (cognitivi e affettivi) e i bias dei sistemi di intelligenza artificiale (nei dati di addestramento e negli algoritmi) influenzino la generazione e l’interpretazione delle informazioni.

Benessere digitale e sostenibilità

L'Area 4 fa un salto di qualità notevole rispetto alle versioni precedenti. La sicurezza non è più solo proteggere i dati attraverso password e antivirus, ma proteggere sé stessi nella propria interezza. Il framework parla esplicitamente di benessere fisico e mentale, includendo la gestione del tempo trascorso davanti agli schermi, la prevenzione della dipendenza e del cyberbullismo, e la comprensione dell'impatto dei social media sull'attenzione e sulla salute mentale.


Una novità assoluta è l'attenzione all'impatto ambientale del digitale (Area 4.4), che rappresenta un cambio di paradigma importante. Gli studenti devono imparare che ogni click, ogni video in streaming e ogni modello di intelligenza artificiale addestrato ha un costo energetico reale, una "carbon footprint" che contribuisce al cambiamento climatico. Devono comprendere l'impatto ambientale della produzione, dell'uso e dello smaltimento dei dispositivi digitali, dell'infrastruttura dei data center, del consumo energetico e dell'uso di strumenti e applicazioni. Questa consapevolezza li prepara a fare scelte più sostenibili e a usare le tecnologie digitali per supportare la sostenibilità ambientale.

I 4 livelli di padronanza: semplicità e progressione

Il DigComp 3.0 consolida la progressione in quattro livelli principali, rendendo il modello più leggibile per la progettazione didattica e più comprensibile per gli utenti finali.

Il livello Base descrive individui che ricordano e svolgono compiti semplici con guida quando è necessaria. Pensiamo all'alunno che ha bisogno dell'insegnante per navigare in modo sicuro o per organizzare file e cartelle. Il livello Intermedio caratterizza chi svolge compiti ben definiti in autonomia, come l'alunno che sa gestire le proprie ricerche e creazioni standard senza supervisione costante. Il livello Avanzato identifica chi si adatta a contesti complessi e guida gli altri, come lo studente che sa valutare criticamente diverse strategie digitali e supportare i compagni nelle loro difficoltà. Infine, il livello Altamente Avanzato descrive chi risolve problemi complessi e crea soluzioni nuove, raggiungendo livelli di eccellenza e innovazione che possono contribuire al miglioramento degli strumenti e delle pratiche digitali.

DigComp 3.0

 1. INFORMATION SEARCH, EVALUATION AND MANAGEMENT 1.3 Managing information To organise, store and retrieve information and data in digital environments. To collect, process and analyse information and data in structured digital environments. Link to learning outcomes for Competence 1.3	At Basic level, with guidance as needed, individuals	CS1.3.01: Acknowledge the benefits of managing and organising information in digital environments. CS1.3.02: Recognise functions of data removal, restoration and backup, and main properties of digital files and folders. CS1.3.03: Download, save, retrieve, move and delete digital files. CS1.3.04: Organise and format simple data in a structured digital environment, such as in spreadsheets. CS1.3.05: Update one's contacts, such as on phone, email or social media.
	At Intermediate level, individuals	CS1.3.06: Acknowledge the importance of careful and ethical management of data and information in digital environments. [AI-I] CS1.3.07: Apply naming conventions to digital files and hierarchies to digital folders. CS1.3.08: Organise folders, and manage, save and delete files on digital devices, external storage, and cloud services. CS1.3.09: Identify common types of data and their formats, and use data collection tools for simple processing of data. [AI-I] CS1.3.10: Manage information in one's digital accounts, such as email. [AI-I] CS1.3.11: Organise and format data and apply basic formulas in a structured digital environment, such as in spreadsheets.
	At Advanced level, individuals	CS1.3.12: Prioritise ethical and transparent management and processing of data and information in digital environments. [AI-I] CS1.3.13: Apply a variety of functions to transfer and manage data and information in digital environments. [AI-I] CS1.3.14: Describe examples, applications and limitations of open data and big data. [AI-I] CS1.3.15: Use range of digital tools and methods to collect and process a variety of data and information. [AI-I] CS1.3.16: Apply appropriate analysis to information and data in digital environments to contribute to complex decision-making. [AI-I] CS1.3.17: Assist others with data and information management, processing and analysis in digital environments. [AI-I]
	At Highly Advanced level, individuals	CS1.3.18: Acknowledge the importance of structuring and documenting data and information in digital environments for the benefit of others. CS1.3.19: Develop and implement strategies for complex or specialised data and information management, processing and analysis in digital environments. [AI-I] CS1.3.20: Use a variety of digital tools and methods to process, manage or analyse complex data or large volumes of information. [AI-I] CS1.3.21: Lead or contribute to initiatives that support others in advanced information and data management, processing and analysis in digital environments. [AI-I] CS1.3.22: Contribute to improvements in or new solutions for data management, processing or analysis in digital environments. [AI-I]



Questa semplificazione non significa una perdita di precisione, ma piuttosto una maggiore chiarezza operativa.

Verso una didattica digitale centrata sull'essere umano

Il DigComp 3.0 ci invita a ripensare profondamente il nostro approccio alla didattica digitale. Non si tratta solo di insegnare a usare nuovi strumenti, ma di formare cittadini digitali consapevoli, critici e responsabili. Le cinque aree di competenza forniscono una mappa completa del territorio che dobbiamo esplorare con i nostri studenti, mentre i quattro livelli di padronanza ci offrono una progressione chiara e realistica degli obiettivi di apprendimento.

L'integrazione trasversale dell'intelligenza artificiale riconosce che questa tecnologia non è più un elemento separato ma è ormai intrecciata in ogni aspetto della nostra vita digitale. I risultati di apprendimento granulari ci forniscono finalmente lo strumento operativo per tradurre questi principi in pratiche didattiche concrete e valutabili. L'attenzione al benessere, alla sostenibilità e alla lotta alla disinformazione ci ricorda che la competenza digitale è innanzitutto una questione etica e civica.

In questo scenario, il nostro ruolo di educatori diventa ancora più centrale. Siamo chiamati non solo a trasmettere conoscenze e abilità tecniche, ma a coltivare attitudini critiche e responsabili, a sviluppare la capacità di giudizio autonomo e a promuovere valori di equità, inclusione e sostenibilità. Il DigComp 3.0 non è solo uno strumento di valutazione, ma una bussola per orientare il nostro lavoro quotidiano in un mondo digitale in rapida e continua trasformazione.

[\[1\] DigComp 3.0:](#) Quadro europeo delle competenze digitali.

2. Orientamento. Tra promozione dell'eccellenza e lotta alla dispersione



Laura BERTOCCHI



Mario MAVIGLIA

05/12/2025

È tempo di iscrizioni. Come ogni anno, le scuole superiori aprono le porte per presentare la propria offerta formativa, mentre studenti e famiglie provano a individuare il percorso più adeguato. Eppure, nonostante l'impegno profuso negli *open day* e in tutte le iniziative informative, quasi un giovane su dieci – il 9,8%^[1] – abbandona precocemente la scuola, prima di aver conseguito un titolo di studio di scuola secondaria superiore. È un dato in miglioramento, certo, ma sufficiente a collocarci tra i cinque Paesi europei con la maggiore dispersione scolastica. E in questa percentuale ci sono migliaia di ragazzi che rinunciano a opportunità essenziali: è noto infatti quanto elevati livelli di istruzione siano correlati a migliori possibilità lavorative, a una partecipazione più attiva alla vita civile e, non da ultimo, a una salute e a un benessere complessivo migliori^[2].

Divari territoriali e sociali

A pesare sono anche i divari territoriali e sociali: nel Mezzogiorno la dispersione sfiora il 15%, mentre tra gli studenti nati all'estero supera il 20%. A ciò si aggiunge un fenomeno altrettanto preoccupante, quello della dispersione implicita: studenti che arrivano al diploma ma con competenze in italiano, matematica e inglese insufficienti per affrontare con sicurezza il futuro. Non sorprende dunque che il Consiglio dell'Unione europea, nell'ambito del semestre europeo 2025, abbia rivolto all'Italia una raccomandazione esplicita: "migliorare i risultati nell'istruzione, con particolare attenzione agli studenti svantaggiati, anche rafforzando le competenze di base"^[3].

Politica e istituzioni sono dunque oggi chiamate a fronteggiare una duplice sfida: la dispersione esplicita, ossia la riduzione degli abbandoni scolastici, e la dispersione implicita, ovvero il mancato raggiungimento di competenze di base solide anche tra chi la scuola la conclude.

Le difficoltà emergono con chiarezza soprattutto alle superiori, ma gli interventi non possono che iniziare fin dai primi anni di vita scolastica. Il divario con altri Paesi europei, infatti, si amplifica proprio lungo il percorso della scuola secondaria, come se qualcosa — dopo la primaria — faticasse a funzionare come dovrebbe.

Orientamento come leva strategica

Negli ultimi anni si è molto insistito sull'orientamento come leva strategica per ridurre la dispersione. Il DM 328/2022 lo definisce come un processo che accompagna gli studenti nella conoscenza di sé, del contesto e delle opportunità, aiutandoli a maturare competenze utili a definire un progetto di vita autentico^[4].

Va inoltre sottolineato che il recente decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127, convertito con modificazioni con la Legge 30 ottobre 2025, n. 164, recante *Misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2025/2026*, ha introdotto modifiche anche in tema di orientamento. Infatti, i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO, secondo la denominazione data dall'art. 1, comma 785, della Legge 30 dicembre 2018 n. 145, legge di bilancio 2019), assumono ora la nuova denominazione di "attività di formazione scuola-lavoro", molto simile alla precedente denominazione di "attività di alternanza scuola-lavoro" previgente ai PCTO; se non altro, l'ultima denominazione presenta il pregio della sinteticità. Questa modifica viene giustificata per ribadire

l'importanza del ruolo della scuola nell'orientare al mondo del lavoro e delle professioni, che appare uno dei punti di maggiore attenzione dell'attuale politica scolastica del Governo.

Lavoro e formazione del cittadino

Occorre però stare attenti a non creare forme di sudditanza della scuola rispetto al mondo economico e produttivo, come se lo scopo principale della scuola dovesse essere quello di preparare i giovani al lavoro. In realtà, come sottolinea la Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, in un documento del 3 giugno 2020, "il sistema scolastico deve contribuire non solo a promuovere un migliore inserimento nel mondo del lavoro, ma soprattutto a formare cittadini in grado di sviluppare pensiero critico e comprensione della realtà in cui vivono. Cittadini che si muovono in una dimensione sociale solidale all'interno del più ampio contesto naturale di cui siamo espressione"[\[5\]](#).

Funzione orientativa dell'esame di Stato?

Il già citato DL 127/2025, assegna una funzione orientativa anche all'esame di "maturità" (come ora è stato ridenominato l'esame di Stato[\[6\]](#)), finalizzato a sostenere scelte consapevoli riguardo al proseguimento degli studi o all'inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni. In verità, come abbiamo prima sostenuto, la funzione orientativa viene esplicata dall'intero corso di studi seguito dallo studente più che dall'esame di maturità in sé. Infatti, il percorso dello studente prevede l'introduzione di insegnamenti opzionali, di cui all'art. 1, c. 28 della Legge 107/2015, utilizzando la quota di autonomia e gli spazi di flessibilità, anche a questo scopo. Tali insegnamenti vengono inseriti nel curriculum dello studente unitamente a tutti i dati utili anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro (percorso degli studi, competenze acquisite, eventuali scelte di insegnamenti opzionali, esperienze formative di scuola-lavoro, attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extrascolastico). In altre parole, poiché l'esame di maturità costituisce l'atto finale del percorso di studi secondari dello studente, rispetto all'orientamento i giochi sono già fatti o comunque appare difficile pensare che possano essere radicalmente ribaltati.

Orientamento precoce e strutturato?

In altre parole, l'orientamento non va considerato come un evento, ma un percorso lungo, che coinvolge tutti gli ordini di scuola. Il talento, presente in ogni ragazzo e ragazza – se non riconosciuto e "allenato" – rischia di spegnersi. Ecco perché la scuola secondaria di primo grado deve offrire agli alunni esperienze diversificate, anche extra-scolastiche, che permettano di esplorare attitudini e interessi reali. Ridurre, però, tutto ai due anni che precedono l'iscrizione alle superiori significa sottovalutare la complessità del problema e, in definitiva, arrivare tardi. C'è chi propone un orientamento precoce e strutturato, con scelte rigide già nella fascia equivalente alla nostra scuola "media". La Germania[\[7\]](#), ad esempio, incanala gli studenti in percorsi differenziati molto prima di noi. Tuttavia i dati mostrano come questa scelta non si traduca automaticamente in una minore dispersione. Anzi, il sistema tedesco presenta tassi di abbandono addirittura superiori a quelli italiani, segno che anticipare le scelte non garantisce migliori esiti.

Dunque, la domanda che attraversa le scuole superiori è sempre la stessa: come aumentare le competenze di base e, allo stesso tempo, prevenire gli abbandoni? L'eccellenza può convivere con l'inclusione?

Il biennio comune nelle scuole secondarie di secondo grado dovrebbe consentire scelte più consapevoli e favorire la possibilità di cambiare indirizzo in caso di necessità. Ma la realtà è spesso più complessa: classi sature, difficoltà ad accogliere nuove iscrizioni, soprattutto nei tecnici e nei professionali, e un recupero di competenze specifiche lasciato quasi interamente alle famiglie quando si sceglie di riorientarsi.

Potenziare la didattica orientativa

A ciò si aggiunge un dilemma pedagogico che riguarda tanto le scuole quanto le famiglie (e ovviamente anche gli studenti e le studentesse): è meglio intervenire subito, segnalando un possibile *mismatch* tra attitudini e percorso scelto, oppure attendere la fine del biennio, concedendo tempo per maturare e recuperare eventuali lacune? Non esistono risposte valide per tutti. Ma ciò che preoccupa è l'assenza di una cornice condivisa: troppe differenze tra scuole e tra docenti rischiano di generare ulteriori disuguaglianze.

La personalizzazione — prevista sin dalla legge 53/2003 — non può diventare arbitrarietà. Serve un terreno comune. La scuola di oggi deve essere inclusiva, ma allo stesso tempo capace di valorizzare i talenti, accompagnando gli studenti, senza giudicarli e senza farli sentire “sbagliati”. In questo quadro, l’orientamento e la didattica orientativa devono essere potenziati, sfruttando anche le opportunità offerte dall’intelligenza artificiale. Nessun percorso deve essere considerato “di serie B”: tutti possono essere ricchi di prospettive se affrontati con impegno, consapevolezza e — perché no — quella leggerezza che nell’adolescenza è ancora necessaria.

Non esistono ricette magiche, ma è certo che un clima scolastico empatico e supportivo migliora l’apprendimento. Il vero rischio da evitare infatti resta sempre la dispersione. Le scuole migliori, allora, non sono quelle che “trattengono” a ogni costo, né quelle che “allontanano” gli studenti in difficoltà. Sono piuttosto quelle che sanno accompagnare ogni ragazzo/a verso il percorso più adatto alle proprie attitudini e aspirazioni.

Perché — interpretando in chiave attuale il pensiero di Don Milani — ogni studente perso non è solo una sconfitta individuale, ma un’opportunità rubata alla società intera.

[1] [Dati Eurostat 2024](#). Pacchetto di strumenti per il Monitoraggio – Italia.

[2] [Sole24ore](#), “In Italia pochi laureati (ma con la laurea si migliorano occupazione e salario).

[3] [Dati Eurostat 2024](#). Pacchetto di strumenti per il Monitoraggio – Italia.

[4] [Linee guida](#) per l’orientamento.

[5] [Commissione nazionale italiana per l’UNESCO](#), “Il ruolo dell’educazione per il rilancio sociale ed economico italiano”.

[6] L’articolo 1, comma 2 del D.L. 127/2025 stabilisce: “A decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto, la denominazione «Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione», ovunque ricorra, è sostituita dalla seguente: «esame di maturità».

[7] Evidence in Education and Skills. Germania. [Education and Training Monitor 2025](#).

3. Valutazione formativa. Feedback, dialogo e crescita cognitiva



Gianluca BOCCHINFUSO

05/12/2025

Scuola7-457

In Italia il dibattito sulla valutazione scolastica è perennemente aperto e per certi versi divisivo: ne discutono dirigenti, docenti, genitori, studenti. Si ragiona di valutazione disciplinare, trasversale, comportamentale. Si fanno ricerche a livello universitario e ministeriale. Intervengono esperti e meno esperti su quotidiani e riviste. Si comparano esiti su scala nazionale ed europea.

Sulla scia delle trasformazioni indotte per forza maggiore dalla pandemia, con ancora più forza si è levata la voce degli studenti, che chiedono una scuola capace di andare oltre il voto numerico, spesso percepito solo come classificatorio e settario, ad uso più del docente che dello studente. Non si tratta di una richiesta per una scuola più facile o dimezzata nei contenuti e negli obiettivi – come alcuni spesso hanno superficialmente interpretato – ma di un'esigenza reale di revisione del significato e dello scopo stesso del valutare.

Questa spinta dal basso ha trovato terreno fertile, da più tempo, in diverse realtà scolastiche di primo e secondo grado anche in relazione ad un'interpretazione profonda dell'autonomia. Alcuni istituti hanno intrapreso da anni percorsi sperimentali, eliminando i voti a favore di giudizi descrittivi e pratiche autovalutative sia di processo sia sommative. Queste esperienze – pur tenendo conto che, nel tempo, non tutte sono state mantenute anche per le spaccature dei collegi – dimostrano che è possibile costruire un modello di valutazione che non si limiti a classificare, sommare e ordinare ma che diventi parte integrante del processo di apprendimento.

Il significato della valutazione: oltre il voto numerico

Prima di ragionare sulle pratiche valutative, è importante definire le finalità dell'atto stesso del valutare. L'approccio scelto da un docente, da un gruppo di docenti a livello interdisciplinare, da un dipartimento di materia, da un Consiglio di classe, da una scuola, infatti, non è mai neutro: influenza direttamente la didattica, incide sulla motivazione degli studenti, condiziona le azioni, le strategie e i metodi degli studenti, agisce sulla natura della relazione educativa, permea all'unisono l'insegnamento e l'apprendimento. La valutazione, quindi, può essere uno strumento di selezione o un motore di crescita; un punto di arrivo o un elemento di partenza per migliorare e cambiare. Assolve a diverse funzioni, che è utile distinguere per comprendere la complessità del processo.

Le funzioni principali della valutazione sono tre con una quarta quasi da cornice pedagogica:

- *misurare*: stabilire un valore numerico da attribuire ad un momento didattico-educativo o a più momenti uniti da una logica di contesto e di apprendimento;
- *osservare*: cogliere un dato o più elementi di processo, fissando gli aspetti che li determinano in un'ottica di cambiamento e di "spostamento";
- *giudicare*: esprimere un giudizio di merito basato su modelli pedagogici e strumenti didattici coerenti con il contesto e il profilo degli studenti.

A questi passaggi si aggiunge come stella polare il *valorizzare* che permette di elaborare elementi significativi, puntuali, trasformativi in relazione a valori condivisi, ad indicatori e descrittori osservabili e monitorabili come esiti intermedi e finali.

Queste funzioni si combinano tra loro nei due approcci fondamentali per la valutazione dell'apprendimento, differenti per scopo, tempo e momento di applicazione:

- la *valutazione sommativa* (che fotografa l'esito conclusivo dell'apprendimento) si colloca alla fine di un percorso didattico (un segmento di Curricolo, un'UDA, un quadrimestre, un anno) e ha lo scopo di *classificare* e *certificare* i risultati raggiunti. Ne sono esempi classici i punteggi attribuiti ad una prova unica, come quelle d'esame;

- la *valutazione formativa* [1] ha uno scopo decisamente educativo e costruttivo. Non è una misurazione finale, ma un processo continuo, integrato nella didattica *in divenire*, che serve a guidare e migliorare l'apprendimento *in corso d'opera*. La normativa italiana ha pienamente recepito questo principio con l'art. 1, comma 1, del D.lgs. n. 62/2017 [2], ma in precedenza con l'articolo 1, comma 3 del D.P.R. n. 122/2009 laddove si afferma che "la valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo".

È proprio il modello formativo – che trasforma la valutazione da strumento di giudizio a strumento di apprendimento – a rappresentare il vero motore per fondare, ampliare e sviluppare le competenze del singolo all'interno di un gruppo-classe, plasmando anche gli ambienti di apprendimento e fornendo indicazioni su strategie funzionali e metodo.

La valutazione formativa: un motore per l'apprendimento

Questa tipologia di valutazione non è un semplice atto di controllo, ma un processo dinamico che si intreccia con la didattica quotidiana e che poggia sulle azioni di studenti e docenti a seguito della programmazione in itinere. Il suo scopo non è etichettare lo studente, ma fornire, a lui e al docente stesso, le informazioni necessarie per orientare le azioni successive e future. Diventa così uno strumento di dialogo costante sul processo di apprendimento e guida la crescita di ogni singolo alunno. Adottare un approccio formativo produce effetti positivi tangibili sia per chi insegna sia per chi apprende. Ai docenti:

- permette di monitorare nel corso del processo di apprendimento cosa fanno gli allievi e in che misura, superando le approssimazioni o la settorialità di una singola verifica o interrogazione;
- fornisce informazioni preziose per modificare il progetto formativo coerente con i bisogni della classe e del singolo;
- consente di creare lezioni più efficaci, personalizzate per gruppi, coppie o singoli studenti in base alle difficoltà emerse e/o ai punti di forza;
- li aiuta ad informare gli studenti sui processi in corso e sulle procedure e strategie attivate, rendendoli consapevoli del loro percorso anche in un'ottica di miglioramento e sviluppo a lungo termine;
- attiva contemporaneamente elementi di valutazione, autovalutazione, eterovalutazione.

Per quanto riguarda gli studenti, questo modello aumenta la motivazione ad imparare, perché l'errore non è visto come un fallimento da sanzionare, ma un'opportunità di apprendimento e di cambiamento; favorisce l'assunzione di responsabilità sul proprio apprendimento, rendendo lo studente protagonista attivo e proattivo del suo percorso; sviluppa competenze fondamentali per la vita, come l'autovalutazione, il monitoraggio dei propri progressi e la capacità di agire per obiettivi; facilita un approccio complesso e progettuale sul significato di "essere a scuola" e di "fare scuola" superando lo steccato della mera acquisizione di conoscenze.

Letta in questo modo, la valutazione non è un evento isolato, ma un processo costante che accompagna l'intero percorso di apprendimento-insegnamento. Si articola in tre momenti distinti, ciascuno con una funzione definita.

I tre momenti della valutazione

Funzione	Descrizione
<i>Funzione predittiva e diagnostica</i>	Si realizza all'inizio di un percorso per accertare la situazione di partenza degli studenti, le loro conoscenze pregresse e i loro bisogni formativi. È fondamentale per una progettazione didattica efficace e personalizzata e per capire quali obiettivi definire a medio e lungo termine.
<i>Funzione Formativa</i>	È un processo continuo che si svolge durante l'attività didattica. Serve a monitorare l'apprendimento, fornire feedback tempestivi e contestualizzati, adattare costantemente il lavoro, correggere eventuali deviazioni dal progetto iniziale o in corso, rinforzare e definire le scelte fatte.
<i>Funzione Sommativa</i>	Si colloca alla fine di un'unità di apprendimento o di un periodo didattico medio-lungo per fare un bilancio dei risultati e degli obiettivi formativi ed educativi raggiunti. Serve a certificare gli esiti e a supportare la rendicontazione del lavoro svolto anche in un'ottica di post-progettazione e di successiva progettazione.

Per tradurre in pratica questi principi, non basta una dichiarazione di intenti. Sono necessari tempi, metodi e strumenti operativi specifici, capaci di rendere la valutazione un'azione realmente formativa.

Tipologie di prove

La transizione verso una valutazione autenticamente formativa richiede un cambiamento non solo di mentalità del corpo docente, anche delle pratiche operative quotidiane. È indispensabile che i docenti si dotino di un repertorio di strumenti diversificati, funzionali ad osservare e valutare non solo il prodotto finale dell'apprendimento, ma soprattutto i processi che lo hanno generato.

Le prove di verifica possono essere classificate in base alla combinazione tra lo stimolo (domanda o compito che può essere aperto o chiuso) e la risposta (anch'essa aperta o chiusa). Per sollecitare abilità differenti, una didattica efficace sa alternare diverse tipologie di prove:

- *prove oggettive/strutturate* (stimolo chiuso – risposta chiusa), includono quesiti a scelta multipla, vero/falso, corrispondenze o completamenti. Lo studente deve scegliere la risposta corretta tra opzioni predefinite. Sono strumenti validi per verificare conoscenze e comprensione di base in modo rapido e univoco.
- *prove semi-strutturate* (stimolo chiuso – risposta aperta), comprendono saggi brevi, ricerche mirate o analisi di documenti. Lo stimolo è definito e vincolante, ma la risposta richiede allo studente di organizzare un discorso autonomo, sollecitando abilità più complesse come l'analisi, la sintesi, l'argomentazione e la rielaborazione critica.
- *prove non strutturate (stimolo aperto – risposta aperta)*. Rientrano in questa categoria l'interrogazione aperta, il tema o la relazione su un argomento complesso e articolato. Queste prove valutano la capacità dello studente di argomentare, organizzare le proprie conoscenze in modo personale e strutturare un pensiero complesso.

Rubrica valutativa

Uno degli strumenti più efficaci per una valutazione formativa è la *rubrica valutativa*. Definita da McTighe e Ferrara[3] come una «scala di punteggi prefissati e una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala», la rubrica rende il processo valutativo trasparente e condiviso. La sua funzione è duplice: *eterovalutativa* per il docente, perché è una guida che rende il giudizio più oggettivo e coerente; *autovalutativa* per lo studente, in quanto chiarisce fin da subito quali sono le aspettative e i criteri di successo, permettendogli di monitorare il proprio lavoro e di capire come migliorarlo. Come illustrato da Wiggins[4], esistono due principali tipologie di rubriche che offrono livelli diversi di analisi:

- *rubriche olistiche*: danno una visione globale della prestazione, descrivendo in modo complessivo i diversi livelli di qualità (Avanzato, Intermedio, Base, Iniziale) senza scomporre il giudizio in dimensioni separate;
- *rubriche analitiche*: scompongono la prestazione in diverse dimensioni (per esempio, Oggettività della ricerca, Raccolta dati, Espressione linguistica, Funzione lessicale, Organizzazione, Rispetto delle procedure, Struttura del testo, Contenuti, Gestione del tempo, Cura dei materiali, Ascolto, ecc.) e per ciascuna descrivono i diversi livelli di padronanza. Questo approccio favorisce un'analisi più dettagliata e fornisce un feedback più specifico e contestualizzato allo studente.

Valore del feedback e dell'autovalutazione

L'essenza della valutazione formativa risiede nel feedback perché aiuta lo studente a capire dove si trova, dove deve arrivare, come colmare la distanza, come ampliare il risultato. Lo aiuta ad avere, quindi, una rappresentazione della sua performance o dei risultati ottenuti a seguito di un compito svolto. Il feedback formativo ha un effetto fondamentale sull'apprendimento, veicola i migliori processi ai fini del successo attraverso un ciclo di riflessione e di aggiustamenti della strategia.

Parallelamente, l'autovalutazione è uno strumento importantissimo per rendere lo studente protagonista: lo porta a prendere coscienza di quello che sta facendo con gli altri compagni, trasformandolo da soggetto passivo a protagonista consapevole del proprio percorso formativo anche in un'ottica di autocorrezione e di risposta autonoma ai bisogni.

Quadro normativo e la valutazione inclusiva

L'adozione di un approccio formativo sulla valutazione non è una mera opzione pedagogica lasciata alla sensibilità del singolo docente, ma un principio cardine sancito dalla legislazione scolastica italiana. La normativa, inoltre, affida alle istituzioni scolastiche un'ampia autonomia per personalizzare i percorsi e definire i criteri valutativi più adatti al proprio contesto.

Quest'ultimo punto si lega alla costruzione di un Curricolo d'istituto coerente con il contesto e con i bisogni e le aspettative degli studenti.

Diverse leggi e più decreti hanno progressivamente consolidato il ruolo della valutazione formativa nel sistema scolastico italiano. Quelli già citati sono il D.P.R. n. 122/2009 e il successivo il D.lgs. n. 62/2017.

Le finalità formative della valutazione si inseriscono anche nel quadro del Regolamento dell'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999) che attribuisce alle singole istituzioni la responsabilità di definire modalità e criteri per assicurare «omogeneità, equità e trasparenza della valutazione» (D.P.R. n. 122/2009, art. 1, comma 5), integrandoli nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF).

Un approccio formativo centrato sul processo e sul miglioramento individuale è per sua natura inclusivo. La normativa, tuttavia, prevede strumenti specifici per garantire il diritto allo studio degli alunni con Bisogni educativi speciali (BES) e con Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). La valutazione degli studenti con questi bisogni deve seguire principi chiari, sanciti anche dall'art. 10 del D.P.R. n. 122/2009[5].

Innanzitutto, la valutazione per gli alunni con DSA deve essere pienamente coerente con quanto stabilito nel Piano didattico personalizzato (PDP), documento che esplicita le strategie didattiche, gli strumenti compensativi e le misure dispensative concordate. In secondo luogo, le scuole hanno il dovere di adottare modalità di verifica che consentano all'alunno di dimostrare il livello di apprendimento effettivamente raggiunto. Questo avviene attraverso l'uso di strumenti compensativi (che compensano la difficoltà) e misure dispensative (che evitano una prestazione resa ardua dal disturbo certificato). Le misure da adottare devono essere concrete e funzionali come, per esempio, concedere "più tempo" per lo svolgimento delle prove; fornire un "testo del compito chiaro ed essenziale"; privilegiare la "valutazione orale" rispetto a quella scritta, ove necessario; "non penalizzare l'uso degli strumenti" compensativi durante le verifiche.

È fondamentale sottolineare che l'obiettivo di queste misure non è abbassare i livelli di apprendimento o addirittura sminuirli, ma offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi, garantendo a ogni studente la possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità.

Dalla valutazione formativa alla certificazione delle competenze

Negli ultimi anni, il sistema scolastico italiano ha intrapreso una decisa evoluzione verso un modello basato sulle competenze, in linea con i *framework* europei per l'apprendimento permanente. Questo passaggio epocale richiede un superamento della valutazione delle sole conoscenze disciplinari per arrivare a descrivere e certificare ciò che lo studente *sa fare* con ciò che *sa*, mobilitando le proprie risorse in contesti reali o verosimili, il proprio *saper essere*. Per comprendere questo cambiamento, è utile definire i tre elementi-chiave dell'apprendimento: le conoscenze rappresentano il *sapere*, ovvero l'insieme di fatti, nozioni, informazioni e concetti teorici acquisiti; le abilità costituiscono il *saper fare*, la capacità di applicare regole e procedure per portare a termine compiti specifici; le *competenze* definiscono il *sapersi orientare* autonomamente individuando strategie per la soluzione dei problemi in contesti reali o verosimili. Una competenza non è la semplice somma di conoscenze e abilità, ma la capacità di mobilitarle in modo integrato per affrontare situazioni complesse.

In questo quadro, s'inserisce il *saper essere* dello studente, cioè il modo in cui agisce nel contesto in cui opera e apprende attivando relazioni, azioni, forze emotive, strutture comunicative esplicite ed implicite, ascolto, dispositivi socio-affettivi. In base al D.M. n. 9/2010[6] e ai successivi aggiornamenti, come il D.M. n. 14/2024[7], la scuola italiana ha l'obbligo di certificare le competenze acquisite dagli studenti in precisi momenti del percorso del primo e secondo ciclo e con specifiche modalità. Questo adempimento non può essere ridotto a una mera traslazione dei voti disciplinari da un documento ad un altro.

Diventa quindi evidente come i principi della valutazione formativa siano il presupposto metodologico per questo adempimento. L'uso di compiti autentici e complessi, l'osservazione dei processi, l'utilizzo di metodologie attive, il ribaltamento del rapporto insegnamento-apprendimento a favore di quest'ultimo, le rubriche valutative non sono più solo "buone pratiche", ma diventano strumenti indispensabili per raccogliere le evidenze necessarie a descrivere il livello di padronanza delle competenze. Non a caso, la normativa più recente sottolinea la necessità di una «didattica orientativa e laboratoriale» come condizione imprescindibile per lo sviluppo e la successiva certificazione delle competenze.

Il percorso che va dalla valutazione formativa quotidiana alla certificazione delle competenze rappresenta un vero e proprio cambiamento di paradigma, che ridefinisce il ruolo della scuola e il fine ultimo dell'educazione.

Valutare per far crescere, non per selezionare

Il concetto di valutazione sta attraversando da anni un profondo cambiamento nel sistema scolastico italiano senza però trovare un equilibrio frutto di una pratica unanime e condivisa. Inutile negare che siamo di fronte a una messa in discussione (se non ad una crisi) del modello tradizionale, basato sul voto numerico come strumento di classificazione e selezione (spesso purtroppo in una logica anche punitiva) con l'emergere di alternative pedagogicamente più rispondenti ai nuovi profili e ai nuovi bisogni degli studenti.

Adottare il paradigma valutativo-formativo significa trasformare il ruolo del docente, che da mero "giudice" diventa "mediatore cognitivo", "tutor socio-affettivo", "guida alla riflessione metacognitiva", "facilitatore del cambiamento di processo", "amico critico che non dà la soluzione ma indica le possibilità", "esperto" dell'apprendimento (non solo dell'insegnamento), "scienziato" della materia (il *sapere* insegnato e appreso). Allo stesso tempo, lo studente cessa di essere un soggetto passivo che subisce la valutazione in tempi standardizzati e omologati per diventare il protagonista consapevole del proprio percorso di apprendimento, capace di autovalutarsi, di cambiare direzione, di riflettere sulle strategie attivate, di assumere in pieno la responsabilità della propria crescita, di "sostare" sull'errore per renderlo ricorso.

Il vero scopo della valutazione nella scuola di oggi non può essere quello di creare classifiche o di selezionare i migliori, ma quello di sostenere e promuovere lo sviluppo di ogni singolo individuo stimolando crescita e cambiamento personalizzati: è sterile una valutazione che non porti a un perfezionamento delle pratiche e ad un miglioramento della persona.

Questa visione deve guidare l'azione di ogni educatore, affinché la valutazione diventi finalmente ciò che dovrebbe essere: il più potente strumento a disposizione per garantire il successo formativo di ogni studente in relazione ai propri tempi, bisogni, strategie strumentali, metodi, profilo cognitivo e metacognitivo non tanto in un'ottica temporanea e contingente quanto in una visione permanente e per la vita.

[1] La valutazione formativa è già stata definita da Paul Black e Dylan William nel 2009 come una pratica in cui «docenti e studenti utilizzano le informazioni sul rendimento per decidere come proseguire il percorso al fine di rendere i risultati migliori». Black P. e William D., *Developing the theory of formative assessment* in "Educational Assessment Evaluation Accountability", Routledge, Volume 21, pp. 5-31, 2009.

[2] Art. 1 – Principi. *Oggetto e finalità della valutazione e della certificazione.*

[3] McTighe J. e Ferrara S., *Performance – based assessment in the Classroom: A Planning Framework*, Alexandria, 1996, p. 8.

[4] Wiggins G., *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1998, pp. 153-160.

[5] D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122, art. 10, Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA). *Per le studentesse e gli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA) certificati ai sensi della legge 8 ottobre 2010, n. 170, la valutazione degli apprendimenti e del comportamento sono coerenti con il piano didattico personalizzato predisposto dal consiglio di classe. Per la valutazione degli studenti con DSA certificato le istituzioni scolastiche adottano modalità che consentono di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento conseguito, mediante l'applicazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi indicati nel piano didattico personalizzato.*

[6] DM 27 gennaio 2010, n. 9, Art. 1 [...] 3. *I consigli di classe, al termine delle operazioni di scrutinio finale, per ogni studente che ha assolto l'obbligo di istruzione della durata di 10 anni, compilano una scheda, secondo quanto riportato nella seconda pagina del modello di certificato di cui al comma 1. Le schede riportano l'attribuzione dei livelli raggiunti, da individuare in coerenza con la valutazione finale degli apprendimenti che, per quanto riguarda il sistema scolastico, è espressa in decimi ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica n. 122 del 22 giugno 2009, articoli 4, 5 e 8.*

[7] D.M. 30 gennaio 2024, n. 14, Art. 1 (Finalità della certificazione delle competenze e raccordo dei modelli).

1. Le istituzioni scolastiche statali e paritarie del primo e del secondo ciclo di istruzione e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) certificano l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite dagli studenti e dagli adulti attraverso i modelli di cui al presente decreto.

4. Guida pedagogica del dirigente scolastico. Leadership educativa come orizzonte culturale



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

05/12/2025

Ci sono uffici in cui le porte restano chiuse per ore, dentro, uomini e donne immersi in scadenze, piattaforme digitali, link da inseguire e password da ricordare: una coreografia frenetica e silenziosa che spesso divora il tempo, l'energia, la presenza. Eppure, la scuola, quella vera, non vive lì dentro. Non nasce tra faldoni e circolari, ma respira nelle aule, negli occhi degli alunni che cercano senso, nei passi affrettati dei docenti, nella cura discreta dei collaboratori scolastici. Per questo, ritorna inevitabile una domanda: dov'è quella figura che sapeva alzare lo sguardo oltre l'adempimento, trasformando l'ordinario in visione?

La scuola non è, e non può diventare, un ufficio amministrativo. È il luogo in cui si forgia il futuro, dove ogni gesto educativo lascia traccia, dove ogni decisione costruisce o smarrisce una direzione comune. Ed è proprio qui che si rivela l'essenza della leadership educativa: non il ruolo di un funzionario che timbra scadenze, ma quello di un custode di significato, capace di interpretare il cambiamento culturale, dare forma a un'identità condivisa, guidare una comunità professionale verso un orizzonte che metta al centro l'essere umano.

La leadership del dirigente scolastico contemporaneo non può esaurirsi nella mera garanzia del rispetto formale delle norme; al contrario, deve elevarsi a guida ispiratrice che, attraverso l'esempio e la coerenza, sappia infondere visione, motivazione e senso di responsabilità in tutta la comunità educante. Ogni progetto educativo autentico deve nascere da una visione chiara, vissuta e partecipata, e restituire alla scuola il suo senso più alto: essere una comunità che apprende, che cresce, che innova e che non smette mai di credere nella possibilità di trasformare il presente.

Dimensione relazionale della direzione scolastica

La guida pedagogica si fonda su un principio di base: la scuola, prima ancora che un'istituzione, è una comunità di persone. Studenti, famiglie, insegnanti e personale amministrativo portano nella scuola la propria storia, le proprie fragilità e le proprie attese. Il dirigente opera all'interno di questa rete complessa e la sua azione richiede competenze comunicative, empatia, mediazione e capacità di gestire dinamiche relazionali spesso delicate. La dimensione relazionale diventa quindi l'elemento generativo attraverso cui la scuola si riconosce e costruisce la propria identità.

Ascoltare non è un atto passivo, ma una scelta intenzionale che permette al dirigente di comprendere le tensioni interne, di individuare bisogni inespressi e di creare spazi di parola nei quali ognuno possa sentirsi riconosciuto. L'ascolto autentico consente di prevenire conflitti, di interpretare la complessità dei contesti e di trasformare le difficoltà in opportunità educative. L'efficacia della scuola passa inevitabilmente attraverso la professionalità dei docenti. Prendersi cura del corpo docente non significa solo promuovere formazione e aggiornamento, ma anche costruire un ambiente emotivamente sicuro, sostenere il benessere lavorativo, riconoscere l'impegno professionale e promuovere la valorizzazione delle competenze. Il dirigente che sostiene gli insegnanti rafforza il cuore pulsante dell'azione educativa e contribuisce a creare una scuola capace di generare qualità diffusa.

Direzione pedagogica tra innovazione e tradizione

Il dirigente opera in un equilibrio dinamico tra eredità culturale e nuove visioni della didattica. La tradizione scolastica rappresenta un riferimento stabile, una memoria culturale che garantisce continuità e sicurezza. Tuttavia, la scuola non può limitarsi a conservare ciò che è stato, ma deve aprirsi alle domande del presente e del futuro. L'innovazione diventa così uno strumento attraverso cui la scuola si rinnova e risponde ai bisogni degli studenti della contemporaneità.

Anche l'introduzione di tecnologie, piattaforme digitali e metodologie attive non può essere considerata una mera operazione tecnica. Innovare non significa aggiungere strumenti, ma ripensare l'ambiente di apprendimento in una logica di inclusione, partecipazione e motivazione. Il dirigente guida questa trasformazione accompagnando i docenti nella sperimentazione, promuovendo la ricerca didattica e valorizzando le potenzialità del digitale come risorsa per ampliare le opportunità formative.

La tradizione rappresenta l'ancoraggio necessario per evitare che l'innovazione si trasformi in un percorso disorientato. La storia pedagogica, i valori fondanti della scuola pubblica e la centralità della relazione educativa costituiscono un patrimonio irrinunciabile. Il dirigente che rispetta la tradizione sa riconoscere nella continuità educativa una forma di cura per studenti che vivono in una società instabile e frammentata.

Valutazione come strumento di crescita

La valutazione, nella prospettiva pedagogica, assume un significato profondo che supera la dimensione certificativa. Essa diventa una pratica riflessiva attraverso cui la scuola analizza le proprie scelte e orienta il proprio sviluppo. Il dirigente promuove una cultura della valutazione che non giudica, ma accompagna, sostiene e permette alla comunità di crescere consapevolmente.

Una scuola guidata da una leadership educativa riconosce che valutare significa sostenere il percorso degli studenti, valorizzarne i progressi e rafforzarne la motivazione. La valutazione formativa pone al centro il processo e non solo il risultato. Essa favorisce l'autoregolazione, la metacognizione e la capacità di riflettere sul proprio apprendimento. In questo modo la valutazione diventa un atto educativo che orienta e forma, anziché limitarsi a classificare.

L'autovalutazione rappresenta un processo indispensabile per interpretare i punti di forza e le aree di miglioramento dell'istituto. Il dirigente promuove un uso consapevole degli strumenti di analisi e considera il Rapporto di Autovalutazione come un'opportunità per consolidare una visione condivisa del miglioramento. L'autovalutazione, se condotta con rigore e partecipazione, diventa un mezzo per generare consapevolezza collettiva e per orientare le scelte future.

Presidio delle azioni quotidiane del dirigente

Il ruolo del dirigente come guida pedagogica trova un'espressione concreta nelle azioni quotidiane che rendono visibile la sua presenza nella vita della scuola. Il presidio attivo degli spazi e dei momenti educativi non rappresenta un esercizio di controllo, ma una forma di cura che trasmette vicinanza, attenzione e partecipazione. Camminare tra i corridoi, entrare nelle classi quando i docenti lo ritengono opportuno, partecipare ai consigli di classe e vivere in prima persona i viaggi d'istruzione sono pratiche che rafforzano il senso di comunità e consolidano la fiducia reciproca.

Muoversi tra i corridoi significa interpretare lo spazio scolastico come luogo di incontro. Il dirigente che attraversa quotidianamente gli ambienti non lo fa per sorvegliare, ma per comprendere il clima relazionale, percepire la vitalità della scuola e accogliere situazioni che altrimenti rimarrebbero invisibili. Questa presenza discreta e costante comunica agli studenti e al personale un messaggio di disponibilità e prossimità.

Entrare nelle aule su invito dei docenti rappresenta un gesto di rispetto verso la professionalità degli insegnanti e allo stesso tempo un modo per conoscere da vicino ciò che accade nei processi di apprendimento. L'osservazione diretta, condotta senza interferenze, permette al dirigente di cogliere le dinamiche didattiche e di costruire un dialogo formativo fondato sulla fiducia e sulla condivisione.

La partecipazione ai consigli di classe costituisce un momento essenziale per comprendere i bisogni degli studenti e per sostenere i docenti nelle scelte educative. Il dirigente che partecipa attivamente porta un contributo di visione che favorisce il coordinamento tra le componenti e promuove un clima di confronto sereno. Questi incontri diventano così spazi nei quali la leadership pedagogica trova un'articolazione concreta.

Essere presenti durante i viaggi d'istruzione significa condividere una parte importante dell'esperienza educativa degli studenti. Il dirigente che accompagna le classi mostra attenzione verso la dimensione informale dell'apprendimento e partecipa ai momenti in cui si costruiscono relazioni significative, osservando la scuola nella sua forma più dinamica e autentica.

Queste azioni, nella loro semplicità, definiscono uno stile di direzione che supera la distanza gerarchica e restituisce alla scuola un volto umano e partecipato. La presenza quotidiana diventa

così uno strumento pedagogico che rafforza il senso di appartenenza e contribuisce in modo determinante alla qualità dell'esperienza educativa.

La scuola come comunità che apprende

La figura del dirigente come guida pedagogica restituisce alla scuola il suo significato più autentico. Non una macchina burocratica, ma una comunità viva che apprende e cresce attraverso la cura delle relazioni, la forza della visione, l'equilibrio tra innovazione e tradizione e una valutazione che accompagna e sostiene. Il dirigente che assume questo ruolo diventa generatore di senso e garantisce che ogni scelta sia orientata al bene degli studenti e alla costruzione di una scuola capace di guardare al futuro con fiducia e consapevolezza.